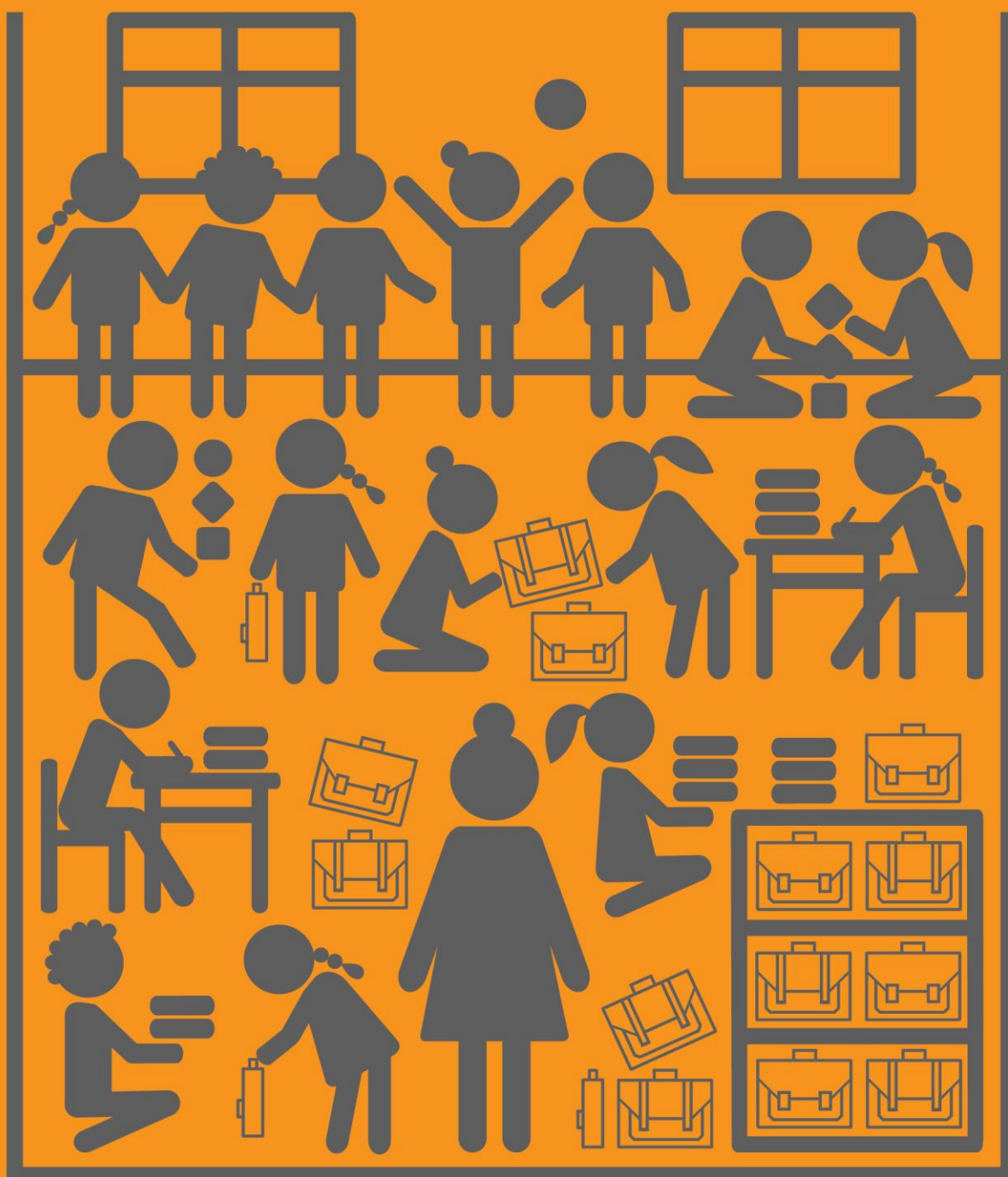


MegaMisja. Raport otwarcia



MEGAMISJA

Raport otwarcia

MegaMisja. Raport otwarcia

Autorzy: dr Anna Mierzecka, dr Justyna Jasiewicz, dr hab. Małgorzata Kisilowska, Kamil Sijko

Korekta: Marcin Grabski

Projekt graficzny: Joanna Tarkowska



CENTRUM
CYFROWE

projekt:polska®

Warszawa 2015

Raport jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorów oraz Centrum Cyfrowego Projekt: Polska. Zezwala się na dowolne wykorzystanie treści - pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej i wskazania autorów oraz Centrum Cyfrowego Projekt: Polska jako właścicieli praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>.



Executive summary

- There are **12 744** elementary schools in Poland (state-funded and private) and **9 708** (76,17%) have common rooms.
- **There are very notable differences between the urban and rural communes:** urban communes have significantly bigger schools and almost all of their school have common rooms (91%), in contrast to the agricultural (50%) and rural communes (44%) where the situation is the worst.
- **Common rooms are usually used by tens of pupils; common rooms in small towns are used the least and the ones in big cities the most.**
- The main problems of Polish common rooms include **rooms of insufficient size for the number of children looked after** and the resulting noise as well as **lack of general equipment standards.**
- Common rooms fulfill two main functions: they are a **place where children do their homework and wait until parents can to take them home** - playing with classmates and doing homework are the daily activities of over 90% of children using common rooms.
- **School computers with Internet access** are accessible to both teachers and students, although mostly in numbers insufficient for easy access outside the classroom context; there is also a **lack of mobile technologies.**
- 49% of common rooms are equipped with at least one desktop computer, 31% have at least one laptop, 26% of common rooms have multimedia projectors; **the bigger the urban center, the better the equipment of the common room.**
- **Common room teachers are predominantly female** - women constitute as much as 90% of staff, mostly between 30 and 50 years of age; **common room teachers use digital technologies, although they seem to do this predominantly for personal purposes.**
- **Low social status of common room teachers** is an important problem: they frequently voice complaints about being treated worse than subject teachers by the parents, superiors, other teachers and decision makers.
- One notes **two extreme types of teacher attitudes toward the new technologies** and their use in the teaching process: a **belief in their big educational potential and in their harmfulness.** According to 97% of common room teachers, new technologies can make studying easier and more interesting, at the same time 93% believe that the use of digital technologies should be

restricted and moderate, 80% view **digital technologies as a threat** to the children's safety.

- **Common room teachers themselves do not consider the use of information and communication technologies for purposes other than personal.** If they see any **potential for a regular use of ICT at school, it is mostly for extracurricular activities.**
- The variety and diversification of educational systems around the world make it difficult to find exact equivalents of the Polish school common rooms. **However, the problem of providing after school care is marginalized by most countries: there is a lack of systemic support in the area of establishing unified rules of care provision and the state's financial support.**
- There is a noticeable **change in the character of digital exclusion - unavailability of hardware or Internet access become a less important factor while there is an increase in digital exclusion manifested in online interaction: passive consumerism.** Digital education should aim to discourage passive consumption of online content and inspire for the development of creativity also in the digital world.

Streszczenie

- Z funkcjonujących w Polsce **12 744** publicznych i niepublicznych szkół podstawowych w **9708** (76,17%) placówkach są świetlice szkolne.
- **Występują bardzo duże różnice między gminami miejskimi i wiejskimi** - w gminach miejskich szkoły są znacznie większe i niemal we wszystkich (91%) są świetlice, podczas gdy najgorsza sytuacja pod tym względem panuje w gminach rolniczych (50% placówek ze świetlicami szkolnymi) i wiejskich (44%).
- Ze świetlic **korzysta najczęściej kilkudziesięciu uczniów**. W najmniejszym stopniu są używane świetlice „małomiejskie”, w największym zaś - świetlice „wielkomiejskie”.
- Główne problemy polskich świetlic to **zbyt mała powierzchnia** pomieszczeń w stosunku do liczby przebywających dzieci i wynikający z tego **hałas** oraz **brak ogólnych standardów dotyczących wyposażenia**.
- Świetlice szkolne pełnią dwie główne funkcje - są swoistą **przechowalnią dzieci i miejscem odrabiania prac domowych**. Zabawa z kolegami i koleżankami oraz odrabianie prac domowych to codzienne formy aktywności uczniów w ponad 90% świetlic.
- **W szkołach uczniowie i nauczyciele mogą korzystać z komputerów z dostępem Internetu**, choć najczęściej niewielka liczba tych urządzeń uniemożliwia swobodne ich użycie poza zajęciami lekcyjnymi, jednocześnie w szkołach **brakuje technologii mobilnych**.
- W 49% świetlic szkolnych znajduje się przynajmniej jeden komputer stacjonarny, w 31% - co najmniej jeden laptop, w 26% - rzutnik multimedialny. **Im większy ośrodek miejski, tym lepiej wyposażona świetlica szkolna**.
- **Zawód wychowawcy świetlicy szkolnej jest profesją niemal całkowicie sfeminizowaną** - aż 90% osób pracujących w świetlicach to kobiety, głównie między trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem życia. **Wychowawcy to przeważnie osoby korzystające z technologii cyfrowych**, choć - jak się wydaje - przede wszystkim na użytek prywatny.

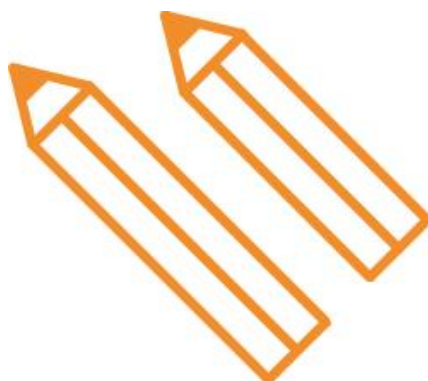
- Ważnym problemem jest **niski status społeczny wychowawców świetlic**, którzy często się skarżą, że są traktowani gorzej niż nauczyciele przedmiotowi przez rodziców, przełożonych, nauczycieli i decydentów.
- Można zaobserwować dwie skrajne opinie nauczycieli na **temat nowoczesnych technologii** i ich wykorzystania w dydaktyce - **przekonanie o ich dużym potencjale edukacyjnym i przekonanie o ich szkodliwości**. Zdaniem 97% wychowawców świetlicy, nowe technologie są szansą, aby uczynić naukę ciekawszą i łatwiejszą. Jednocześnie 93% osób pracujących w świetlicach szkolnych twierdzi, że technologie cyfrowe należy wprowadzać w ograniczony zakresie i z umiarem, 80% zaś postrzega technologie cyfrowe jako zagrożenie dla bezpieczeństwa dzieci.
- Sami **wychowawcy świetlicy nie biorą pod uwagę możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szerszym zakresie niż tylko na swoje potrzeby**. Jeśli w ogóle widzą pole regularnego korzystania z technologii cyfrowych w szkole, to głównie na zajęciach pozalekcyjnych.
- Ze względu na zróżnicowanie systemów edukacyjnych na świecie, nie można wskazać placówek w Europie czy w Stanach Zjednoczonych, które byłyby odpowiednikami polskich świetlic. Problem opieki nad uczniami po lekcjach jest jednak marginalizowany w większości państw - **brakuje systemowego wsparcia w zakresie przyjęcia jednolitych zasad zapewniania opieki i udzielania przez państwo pomocy finansowej**.
- Jest widoczny zmieniający się charakter cyfrowego wykluczenia, mniej istotny staje się bowiem brak dostępności sprzętu czy Internetu, **wzrasta zaś wykluczenie cyfrowe przejawiające się w formie interakcji w sieci - biernym konsumpcjonizmie**. Zadaniem edukacji cyfrowej powinno być zniechęcenie do biernej konsumpcji w sieci i zainspirowanie do rozwijania kreatywności również w świecie cyfrowym.



Spis treści

Executive summary	5
Streszczenie	7
Spis treści	9
Wprowadzenie	11
Świetlice w Polsce - przechowalnie dzieci czy kuźnie kreatywności? Analiza literatury przedmiotu	13
Świetlice szkolne - podstawy prawne, specyfika zadań	15
Świetlice szkolne w liczbach - analiza danych zastanych	25
Komputer w szkole - wielki nieobecny?	37
Komputery i Internet - nowe możliwości czy złodziej czasu? Opinie nauczycieli ...	44
Cyfrowa świetlica - marzenie czy koszmar wychowawców?	50
Podsumowanie - w stronę ostrożnego optymizmu	58
Co po lekcjach? Analiza zagranicznej literatury przedmiotu i praktyk międzynarodowych	60
Co kraj to obyczaj - co robić po lekcjach?	62
Nie tylko cyfrowo, ale także mądrze - przykłady najlepszych praktyk	65
Jakie wnioski możemy wyciągnąć?	70
Wykluczona świetlica.	72
Metody i narzędzia badawcze	73
Świetlice - wielkość i wyposażenie	74
Wychowawcy świetlicy	79
Dzieci w świetlicy	88

Wnioski.....	93
Bibliografia	99



Wprowadzenie

O tym, że technologie informacyjno-komunikacyjne stały się nieodłącznym i oczywistym elementem codzienności, nikogo - jak się wydaje - nie trzeba już przekonywać. Wystarczy rozejrzeć się po ulicy dowolnej miejscowości, nawet niewielkiej, żeby zobaczyć ludzi wpatrzonych w ekrany smartfonów. Telefony komórkowe i inne technologie cyfrowe są dziś narzędziem komunikacji i pracy, źródłem informacji i rozrywki, pomocą w edukacji i dostępie do dóbr kultury. Dopóki nie przekroczy się progu polskiej szkoły...

Tam bowiem nagle wkraczamy w rzeczywistość równoległą, w której smartfony są złe, Internet oglupia, Wikipedia zaś zawiera same błędy. Dla dziecka - codziennie widzącego rodziców korzystających z technologii cyfrowych, oglądającego bajki na tablecie i grającego w gry na smartfonie matki lub laptopie ojca - może to być mylące. Szczególnie jeśli takie dziecko korzysta ze świetlicy szkolnej. Ponieważ świetlica jest zdecydowanie wykluczona cyfrowo.

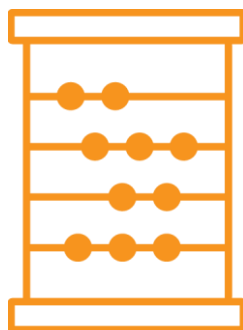
Może jednak jest inaczej i świetlica szkolna to w rzeczywistości raj dla dzieci? Może jest to jedyne miejsce w szkole, gdzie wychowawcy - przygotowani merytorycznie i przekonani o dobrych skutkach korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych - wprowadzają dzieci w cyfrowy świat?

Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania i związane z nimi wątpliwości było celem projektu badawczego będącego podstawą opracowania raportu otwarcia projektu „MegaMisja”.

Niniejszy raport powstał na podstawie przeprowadzonych badań ilościowych oraz analizy polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu. Część pierwsza publikacji - oparta na kwerendzie źródeł - posłużyła do zarysowania sytuacji świetlic w Polsce i zaprezentowania postaw pracujących w nich wychowawców, ze szczególnym uwzględnieniem ich nastawienia do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy dydaktycznej. Odwołanie do literatury zagranicznej pozwoliło z kolei przedstawić czynniki sukcesu projektów, których celem jest zwiększenie kompetencji cyfrowych dzieci i młodzieży. W części drugiej raportu zawarto wyniki badania ilościowego, którego podstawą teoretyczną była wspomniana analiza literatury. Celem tego badania było zdiagnozowanie elementów kluczowych dla powodzenia projektu „MegaMisja”.

Raport obejmuje trzy rozdziały:

- Świetlice w Polsce - przechowalnie dzieci czy kuźnie kreatywności? Analiza literatury przedmiotu,
- Co po lekcjach? Analiza zagranicznej literatury przedmiotu i praktyk międzynarodowych,
- Wykluczona świetlica. Badanie sondażowe.



**Świetlice w Polsce -
przechowalnie dzieci
czy kuźnie
kreatywności?
Analiza literatury
przedmiotu**

Świetlica jest dziś dla dzieci - zwłaszcza młodszych - miejscem w szkole, w którym zdarza się im przebywać najczęściej i najdłużej. Sytuacja społeczna, zdeterminowana przede wszystkim przeciągającą się do późnych godzin popołudniowych pracą rodziców, często znaczną odległością od domu i dostępnością zajęć pozalekcyjnych, które różne firmy organizują w szkołach, powoduje, że wielu uczniów spędza całe popołudnia w budynku szkolnym. Mimo wielu trudności, jakie wychowawcy świetlicy napotykają w swojej pracy, sytuacja taka stwarza także możliwości ciekawego, pożytecznego i twórczego spędzania czasu przez dzieci i wraz z dziećmi.

Niniejsze opracowanie powstało na podstawie dostępnej literatury z ostatnich lat, poruszającej następujące kwestie:

- dostępność technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach,
- postawy nauczycieli wobec wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej,
- wyposażenie świetlic w technologie informacyjno-komunikacyjne, postawy i umiejętności wychowawców świetlic w stosowaniu sprzętu elektronicznego i Internetu jako środków dydaktycznych,
- przykłady dobrych praktyk w tym zakresie.

Celem tej części raportu jest nakreślenie ogólnego obrazu dostępności technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach, sposobów ich wykorzystania i jakościowej zmiany w dydaktyce, jaką niesie ze sobą technologia cyfrowa. Przedmiotem szczególnego zainteresowania jest występowanie i użytkowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w zajęciach świetlicowych z uwzględnieniem specyficznych okoliczności ich stosowania - nieobowiązkowości oraz rozwijania zainteresowań i talentów dzieci. W analizie wykorzystano materiał badawczy polski i anglojęzyczny, trzeba jednak w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że w szkołach Ameryki Północnej czy Europy Zachodniej nie istnieje instytucja analogiczna do polskiej świetlicy. Mamy tam do czynienia raczej z klubami (*after-school clubs*), które najczęściej mają zupełnie inną lokalizację, ale osiągają podobny cel, zapewniając dzieciom opiekę i ciekawe zajęcia w czasie, kiedy ich rodzice pozostają w pracy (o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części niniejszego opracowania).

Tymczasem polskie świetlice nie tylko mieszczą się w tym samym budynku szkolnym, ale także funkcjonują jako integralna część szkoły. „W czasie, który nie jest wypełniony zajęciami szkolnymi, opieką i wychowaniem dziecka w szkole może, a w niektórych przypadkach powinna, zajmować się świetlica szkolna. Jest ona integralną częścią szkoły i jej działania powinny być skoordynowane z działalnością placówki, będąc wzmocnieniem i przedłużeniem działań wychowawczo-opiekuńczych szkoły”¹. Świetlice szkolne powinny zatem pracować zgodnie z przyjętymi wcześniej

¹ B. Krajewska, *Świetlica szkolna - ważne ogniwo w procesie wychowania opiekuńczego dziecka*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 1, s. 171.

założeniami działań opiekuńczych i wychowawczych szkoły, organizując dzieciom czas wolny tak, aby mogły one między innymi rozwijać zainteresowania, prowadzić samodzielną naukę i korzystać ze zdrowego wypoczynku. Innymi słowy, świetlice szkolne z założenia pełnią funkcje opiekuńczą, wychowawczą, dydaktyczną, profilaktyczną, reedukacyjną, kompensacyjną i stymulującą², ponadto wielokierunkowo wspomagają rozwój dzieci oraz uczą je wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału³.

Świetlice szkolne - podstawy prawne, specyfika zadań

Podstawowe akty prawne regulujące działania świetlic w Polsce to Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁴ i Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku - Karta Nauczyciela⁵. Ponadto mamy do czynienia z licznymi rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej, dotyczącymi ramowych planów nauczania, kwalifikacji nauczycieli, dokumentowania przebiegu nauczania oraz działalności wychowawczej i opiekuńczej. Ustawa o systemie oświaty zawiera szczegółowe zobowiązania w zakresie zapewnienia możliwości korzystania między innymi ze świetlicy i z zajęć świetlicowych uczniom, którzy z różnych względów pozostają w szkole po

² *Ibidem*, s. 175.

³ M. Wójcik, *Rozwijanie zdolności dzieci na zajęciach świetlicowych*, [w:] *Być zdolnym - wspierać zdolnych*, red. T. Giza, M. Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2012, s. 119-131. Por. także: A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

⁴ Dz.U. z 2004 r., Nr 236, poz. 2572 ze zm.

⁵ Dz.U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.

zakończeniu lekcji⁶. Oferowane zajęcia powinny uwzględniać potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci, zwłaszcza zaś umożliwiać odrabianie zadań domowych i rozwój zainteresowań. Muszą być również atrakcyjne dla uczniów, inspirować i wyzwać ich aktywność twórczą, zachęcać do samodzielnego myślenia⁷. Od wychowawców świetlic oczekuje się odpowiednich kwalifikacji, w tym co najmniej przygotowania pedagogicznego, optymalnie zaś - kwalifikacji pedagoga opiekuńczo-wychowawczego⁸, przygotowanego do pracy także z dziećmi o specjalnych potrzebach (w tym o tak zwanych specjalnych potrzebach edukacyjnych, a więc na przykład zarówno z problemami koncentracji uwagi i nadpobudliwością, jak i wybitnie uzdolnionymi).

Współdział wychowawców świetlicy w pełnieniu funkcji dydaktycznej przez szkołę⁹ wymaga zapewnienia odpowiednich warunków i pomocy dzieciom w odrabianiu zadań domowych, organizacji zabaw dydaktycznych, proponowaniu ćwiczeń utrwalających i poszerzających wiedzę, prowadzeniu kółek zainteresowań. Co oczywiste, do realizacji tych zadań konieczne jest wyposażenie świetlicy w książki, czasopisma, filmy, gry, materiały piśmiennicze czy zabawki. I choć nie zawsze jeszcze, omawiając sprzęt i pomoce dostępne nauczycielom czy wychowawcom, wspomina się o technologiach informacyjno-komunikacyjnych, to jednak coraz częściej są one uznawane - także w literaturze przedmiotu - za element niezbędny do właściwego funkcjonowania świetlicy¹⁰.



⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, art. 67.

⁷ Por. na przykład: L. Albański, S. Gola, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2013, s. 89.

⁸ Szerzej - por.: B. Przyborowska, *Świetlice - zaniedbany i niszczonej obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 3, s. 23-28; E. Rzepecka-Roszak, *Świetlica szkolna - zadania i funkcje*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły” 2014, nr 9, s. 22-24.

⁹ Por. także: A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, op. cit.

¹⁰ Por. na przykład: *ibidem*, s. 6.



Wśród trudności w realizowaniu podstawowych zadań świetlicy wymienia się przede wszystkim złe warunki lokalowe, nadmierną liczebność dzieci (przekraczającą często dopuszczalne 25 osób w grupie), brak regulacji dotyczących opieki nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, naruszenia zasad higieny i bezpieczeństwa (na przykład norm dotyczących hałasu), brak środków na właściwe wyposażenie i sprzęt¹¹.

Świetlica może również współpracować na zasadach wolontariatu z organizacjami pozarządowymi czy innymi podmiotami prawnymi zajmującymi się oświatą i wychowaniem. Jest to zazwyczaj okazja do rozszerzenia oferty dydaktycznej i rekreacyjnej oraz realizacji wspólnych projektów.

Stan świetlic, ich funkcjonowanie i warunki pracy z dziećmi były w ostatnich latach przedmiotem kilku projektów badawczych. Chronologicznie pierwsze było badanie prowadzone w ramach Akademickiego Seminarium Edukacji Dziecka, realizowanego od 2006 roku z inicjatywy Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, z udziałem akademików z całej Polski. Od 2007 roku w ramach seminarium zajmowano się stanem edukacji wczesnoszkolnej w Polsce po reformie oświatowej z 1999 roku, z kolei w latach 2008-2009 realizowano grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa

¹¹ Por. na przykład: D. Kmita, *Rozwój świetlic szkolnych*, „Wychowawca” 2007, nr 3, s. 5-7.

Wyższego¹² na badania przedszkoli i szkół w kraju, którego celem było poznanie działań, kompetencji i przeżyć dzieci związanych z edukacją szkolną i przedszkolną. W ramach grantu przeprowadzono diagnozę stanu organizacyjno-materialnego 107 szkół z jedenastu województw w różnych lokalizacjach (wieś, małe miasto, duże miasto)¹³. „W 97,20% placówek działa świetlica szkolna. Przebadaliśmy je w kontekście trzech kategorii: dostępność, wyposażenie, oferta”¹⁴. Komputery znajdowały się w 48 (46,15%) badanych świetlicach, telewizory z odtwarzaczem wideo lub DVD - w 94 (90,38%). Placówki w większości (75,96%) były dostępne dla wszystkich dzieci, ale tylko 2,88% działało w godzinach późnopołudniowych. Ofertę zajęciową zdominowały odrabianie zadań domowych (100 badanych świetlic - 96,15%), konkursy (94,23%) i zajęcia sportowe (81,73%). Organizowano również spotkania z różnymi osobami (63,46%), wycieczki, występy dla rodziców, akcje zimowe (po około 50%), rzadziej akcje letnie (35,58%)¹⁵. „Zróżnicowanie terytorialne nie różnicuje w stopniu statystycznie istotnym oferty i elastyczności świetlic”¹⁶.

Ostateczne wnioski z omawianego projektu badawczego nie są jednak szczególnie optymistyczne. „Świetlica szkolna miałaby spełniać współcześnie dwie główne funkcje. Z jednej strony ma ona być «przechowalnią dzieci», z drugiej natomiast, stać się miejscem odrabiania lekcji - 96,15% przebadanych świetlic manifestuje, iż na tej czynności koncentruje swoje funkcjonowanie. Badane świetlice nie spełniają jednak tych funkcji. Działają one zbyt krótko, by rodzice mogli zdążyć odebrać z nich dzieci (robią to dziadkowie, sąsiedzi, starsze rodzeństwo), a podejmowane w nich formy aktywności nie są konstruktywne - uczniowie odrabiają lekcje sami, bez niezbędnego wsparcia dorosłego.



¹² Szerzej - por. *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

¹³ *Ibidem*, s. 54.

¹⁴ *Ibidem*, s. 60.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, 62.

Wspomniana manifestacja ma więc charakter fasadowy, a ministerialna dyrektywa głosząca, z wielką estymą, że dzieciom, które «muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów)», szkoła - poprzez działalność świetlicy - zapewni zorganizowaną opiekę wychowawczą i socjalną, poddana została interpretacyjnej deterioracji¹⁷.

Grażyna Gajewska w styczniu 2010 roku przeprowadziła badania ankietowe 133 wychowawców świetlic z piętnastu województw, pytając przede wszystkim o problemy i potrzeby występujące w ich pracy, a także o podejście do własnej sytuacji zawodowej¹⁸. Wśród dostrzeganych problemów wychowawczych i opiekuńczych wymieniano przede wszystkim agresję, trudności wynikające z niedojrzałości lub kłopotów dzieci i ich nadpobudliwości, problemy lokalowe i zbyt liczne grupy podopiecznych. Jak zauważyła Grażyna Gajewska, agresja może być pośrednio wywołana także przez „zbyt duży hałas, zmęczenie, brak warunków do pozytywnego wyładowania agresji, zbyt małą przestrzeń przypadającą na jedno dziecko, agresywne zachowania wychowawców lub innych uczniów”¹⁹. Wśród sukcesów respondenci wymieniali między innymi skuteczne metody funkcjonowania, aktywne uczestnictwo w zajęciach, osiągnięcia dzieci w konkursach, stosunkowo rzadko zaś - poprawę wyposażenia świetlicy (na przykład zakup telewizora, odtwarzacza DVD, aparatu cyfrowego)²⁰. **Ogólna ocena warsztatu pracy wychowawców świetlic była jednak dość niska. Największe trudności sprawiały liczebność grup i warunki lokalowe, na trzecim miejscu wskazywano braki w wyposażeniu** (w cytowanych odpowiedziach ogólnie wspomniano o braku wyposażenia w nowoczesne urządzenia audio i multimedialne²¹). **Ważnym problemem był także niski status społeczny wychowawców świetlic, którzy się uskarżali, że są traktowani gorzej niż nauczyciele przedmiotowi przez rodziców, przełożonych, nauczycieli i decydentów**²².

¹⁷ *Ibidem*, s. 63.

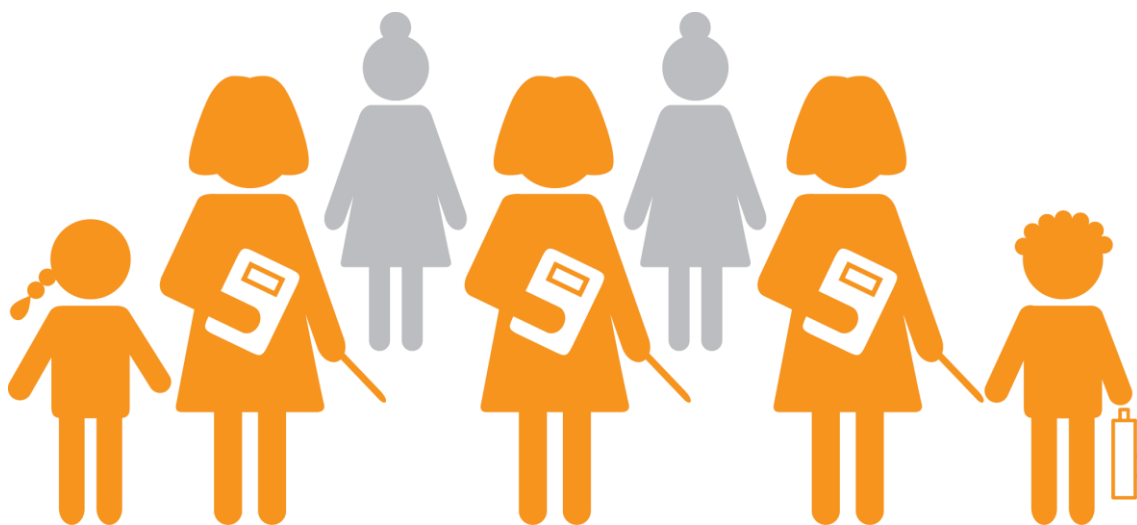
¹⁸ G. Gajewska, *Wychowawcy świetlic szkolnych o swoich sukcesach, problemach, pracy i warsztacie. Sondaż ogólnopolski 2009 i 2010*, [w:] *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, red. G. Gajewska, E. Turska, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2011, s. 54-91.

¹⁹ *Ibidem*, s. 57.

²⁰ *Ibidem*, s. 66.

²¹ Por. *ibidem*, s. 70.

²² *Ibidem*, s. 76-77.



Proponowane przez respondentów zmiany dotyczyły przede wszystkim lokalizacji i pomieszczeń, w drugiej kolejności - wyposażenia świetlicy (także w sprzęt komputerowy²³) i zwiększenia liczby wychowawców. Warto również wspomnieć o przyczynach zarówno niechęci do pracy wychowawczej, jak i gotowości pozostania w niej. Osoby, które deklarowały chęć zmiany, uzasadniały to przede wszystkim trudnościami, hałasem, planami podjęcia pracy jako nauczyciele przedmiotowi. **Większość respondentów nie chciała jednak zmieniać pracy, ze względu na pozytywny do niej stosunek, a także poczucie spełnienia i satysfakcji²⁴.** To ważna informacja, mówi bowiem o zaangażowaniu tej grupy zawodowej, o pozytywnym nastawieniu do dzieci i pełnionej funkcji, który to potencjał należy wesprzeć i wykorzystać. Respondenci zgłaszali ponadto zapotrzebowanie na scenariusze zajęć lub pracy z dziećmi w różnych grupach wiekowych i odpowiadanie na zainteresowania wychowanków.

W innym, architektonicznym wymiarze planowania przestrzeni Anna Martyka przeprowadziła badania ankietowe uczniów klas IV-VI z trzech miast różnej wielkości. Pytała ich między innymi o to, co robią najczęściej w świetlicy szkolnej, ile godzin dziennie korzystają z komputera, jak często sięgają po technologie informacyjno-komunikacyjne przy odrabianiu zadań domowych²⁵.

²³ *Ibidem*, s. 80.

²⁴ *Ibidem*, s. 84-87.

²⁵ A. Martyka, *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, „Architektura” 2012, z. 29, s. 114.



W tym projekcie badawczym również stwierdzono, że we wszystkich szkołach działała świetlica, obsługująca 30-60% dzieci, które najczęściej odrabiali tam zadania domowe, uczestniczyły w zajęciach i zabawach, czytały książki²⁶. Respondentom komputer kojarzył się najczęściej z zabawą i rozrywką. „Zapytane, jak często korzystają z komputera podczas odrabiania zadań domowych, najczęściej odpowiadają, że niezbyt często. Podczas nauki dzieci często i bardzo często korzystają z komputera: Czchów 28%, Brzesko 15%, Kraków 24%. **Dzieci nie posiadają odpowiedniej motywacji do samodzielnego wykorzystywania multimedialnych programów edukacyjnych w domu. Jest to konsekwencja niewykorzystania przez nauczycieli w szkołach komputera i dostępu do specjalnych programów edukacyjnych, ale też jest to wynik słabego przygotowania nauczycieli do wykorzystywania nowoczesnych środków dydaktycznych**”²⁷.

W latach 2012-2013 Komisja Pedagogiczna Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego przeprowadziła w 676 swoich oddziałach badania dotyczące funkcjonowania świetlic w szkołach wszystkich poziomów²⁸. Jak się okazało, świetlice były dostępne w 67,54% placówek, w tym w 78,54% szkół podstawowych i 75,85% szkół podstawowych będących częścią zespołu szkół²⁹. Jednocześnie jednak w 32,33% szkół podstawowych świetlica funkcjonowała w jednym pomieszczeniu ze stołówką, liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela w jednej czwartej placówek przekraczała zaś wymagane 25 osób³⁰. Autorzy opracowania podsumowującego

²⁶ *Ibidem*, s. 115.

²⁷ *Ibidem*, s. 117.

²⁸ *Świetlica szkolna: analiza wyników badań ankietowych*, Komisja Pedagogiczna Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2013 - <http://www.znp.edu.pl/media/files/c9f66d6c199089024fe1fe35b05375bf.pdf> [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

²⁹ *Ibidem*, s. 2.

³⁰ *Ibidem*, s. 3-4.

projekt badawczy zasugerowali konieczność prowadzenia dalszych badań, dotyczących między innymi zaspokajania potrzeb uczniów w zakresie czasu i rodzaju aktywności w trakcie pobytu w świetlicy.

Podobną inicjatywę badawczą podjął w 2015 roku Region Gdański NSZZ „Solidarność”. W wyniku badania świetlic szkolnych w województwie pomorskim (w niewielkim stopniu także poza nim) stwierdzono, że przebywa w nich średnio nawet 64% uczniów z klas I-III i 57% dzieci z oddziałów przedszkolnych, co wiąże się ze znacznym przepiętnieniem placówek³¹.

Największym problemem dla wychowawców świetlicy są warunki pracy, w tym nadmierna liczba uczniów przebywających w jednym pomieszczeniu [...] braki w wyposażeniu świetlicy”. W takiej sytuacji świetlica jest raczej wyłącznie „przechowalnią”, nie może bowiem należycie pełnić funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

Pobytowi wychowanków w świetlicach towarzyszy zbyt duży hałas, który denerwuje i męczy, może również wywoływać rozdrażnienie i negatywnie uniemożliwia bowiem nie tylko odpoczynek, ale także odrabianie zadań domowych. Jednocześnie zaledwie 18% ankietowanych placówek organizuje zajęcia dla klas IV-VI³². Aż 60% badanych świetlic ma do dyspozycji najwyżej dwa pomieszczenia, często połączone ze stołówką.

³¹ A. Widera, *Świetlice szkolne. Najslabsze ogniwo systemu oświaty?*, Portalsamorządowy.pl, 2015 rok - <http://www.portalsamorządowy.pl/edukacja/swietlice-szkolne-najslabsze-ogniwo-systemu-oswiaty,69557.html> [dostęp: 23 lipca 2015 roku]; *Raport na temat świetlic szkolnych na podstawie badania ankietowego - stan na dzień 12 maja 2015 r.*, oprac. A. Kocik, W. Książek, Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Gdańskiego, 2015 rok - <http://www.portalsamorządowy.pl/plikiu/68534.html> [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

³² Raport na temat świetlic szkolnych na podstawie badania ankietowego - stan na dzień 12 maja 2015 r., op. cit., s. 3.

„Połowa ankietowanych szkół (51%) określa wyposażenie świetlicy jako odpowiednie. Jednocześnie druga połowa (49%) wskazuje na znaczne braki w tym zakresie”³³. Zakupy są dokonywane z dobrowolnych wpłat rodziców, ze środków rady rodziców lub szkoły, a nawet prywatnie przez wychowawców.



„Największym problemem dla wychowawców świetlicy są warunki pracy, w tym nadmierna liczba uczniów przebywających w jednym pomieszczeniu - wskazuje

³³ *Ibidem*, s. 10.

69% procent ankietowanych. 41% szkół wskazuje jako drugi problem - braki w wyposażeniu świetlicy”³⁴. **W takiej sytuacji świetlica jest raczej wyłącznie „przechowalnią”, nie może bowiem należycie pełnić funkcji opiekuńczo-wychowawczych.**

Warto zaznaczyć, że autorzy przywoływanego raportu podkreślili możliwość i celowość współpracy świetlic z bibliotekami szkolnymi, między innymi ze względu na dostęp do Internetu. Region Gdański NSZZ „Solidarność” postulował również wprowadzenie porównywalnych standardów świetlicowych dla poszczególnych typów szkół, w tym w zakresie wyposażenia i „kątek komputerowych”³⁵.

³⁴ *Ibidem*, s. 12.

³⁵ A. Widera, *Świetlice szkolne. Najbliższe ogniwo systemu oświaty?*, op. cit., s. 3.

Świetlice szkolne w liczbach - analiza danych zastanych

Dane opisywane w tym rozdziale pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej - całościowej bazy danych o szkołach prowadzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Obowiązek raportowania do Systemu Informacji Oświatowej mają wszyscy dyrektorzy szkół i innych instytucji systemu edukacji w Polsce.

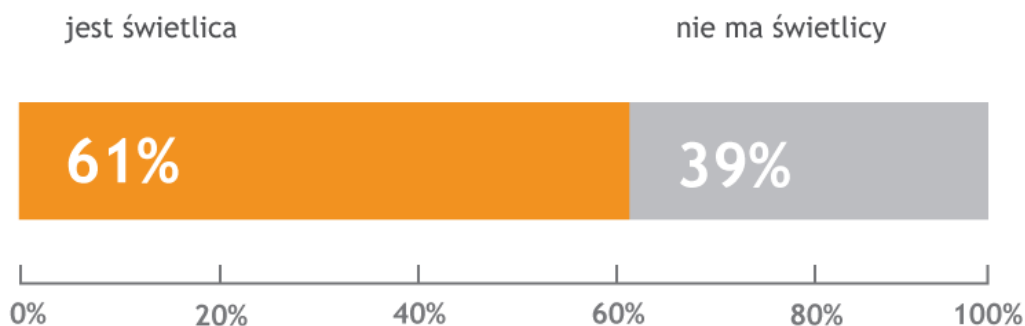
Przeprowadzone analizy dotyczyły jedynie fragmentu bazy danych datowanej na 2012 rok - spośród wszystkich dostępnych instytucji wybrano szkoły podstawowe, odrzucając:

- szkoły dla dorosłych,
- szkoły specjalne,
- szkoły powiązane z inną jednostką (na przykład szkoły przyszpitalne czy szkoły przywięziennne).

Kluczowe znaczenie ma informacja, że spośród wszystkich analizowanych szkół 61% (blisko 8 tysięcy) placówek raportowało prowadzenie świetlicy.

ILUSTRACJA 1.

LICZBA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, KTÓRE ZADEKLAROWAŁY PROWADZENIE ŚWIETLICY



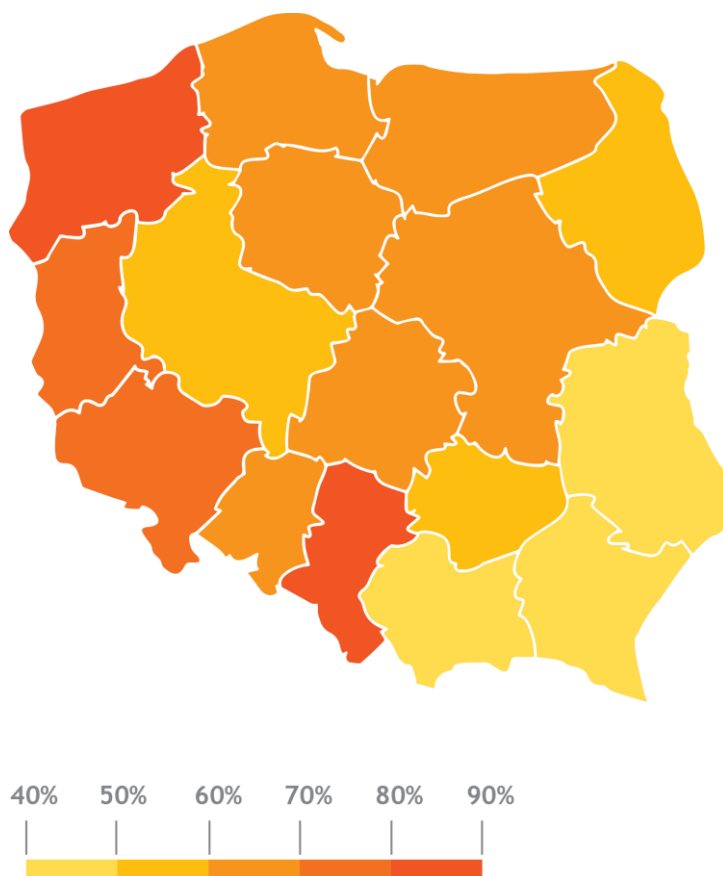
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że wielkość ta - choć najlepsza z dostępnych - może być jednak zaniżona ze względu na komplikację, jaką wprowadzają do bazy danych na przykład szkoły połączone w zespoły. Zespoły takie składają się czasem ze szkół nadzorowanych przez różne jednostki samorządowe (na przykład gimnazjum prowadzone przez gminę i liceum prowadzone przez powiat), co dodatkowo utrudnia wypełnianie raportów służących do budowania bazy danych. Ponieważ istnienie świetlicy i jej charakter zależą od rodzaju szkoły (instytucji), jest więc możliwe, że dyrektor zaraportuje świetlicę w zespole szkół w ramach nie szkoły podstawowej, ale na przykład gimnazjum.

W wypadku placówek prowadzących świetlice istotny jest także region Polski, w jakim funkcjonuje szkoła, województwa różnią się bowiem znacznie wskaźnikiem liczby szkół ze świetlicą. W województwach zachodnich, na przykład zachodniopomorskim (81%), lubuskim (77%) czy dolnośląskim (75%), odsetek szkół ze świetlicami jest wyraźnie wyższy niż odsetek takich szkół w województwach wschodnich i południowych. Szczególnie niekorzystnie sytuacja ta wygląda w województwach podkarpackim (43%) i świętokrzyskim (55%). Z zależności tej wyłamuje się jedynie województwo wielkopolskie, w którym - choć leży na zachodzie kraju - świetlice są jedynie w 55% szkół.

ILUSTRACJA 2.

ODSETEK ŚWIETLIC W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH W POSZCZEGÓLNYCH WOJEWÓDZTWACH



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

W grupie szkół raportujących prowadzenie świetlicy przeważały placówki, w których na świetlicę przeznaczono **jedną izbę o powierzchni 72 metrów kwadratowych**. W 16% placówek deklarujących istnienie świetlicy na jej potrzeby przeznaczano więcej niż jedną izbę (przeważnie do czterech izb - szkoły o większej liczbie

pomieszczeń przeznaczonych na świetlice stanowią mniej niż 0,5% szkół ze świetlicami). Biorąc to pod uwagę, wyliczono **przeciętną powierzchnię przypadającą na jedną izbę - wynosiła ona 60 metrów kwadratowych**.

TABELA 1.

LICZBA I POWIERZCHNIA IZB PEŁNIĄCYCH FUNKCJĘ ŚWIETLICY W BADANYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

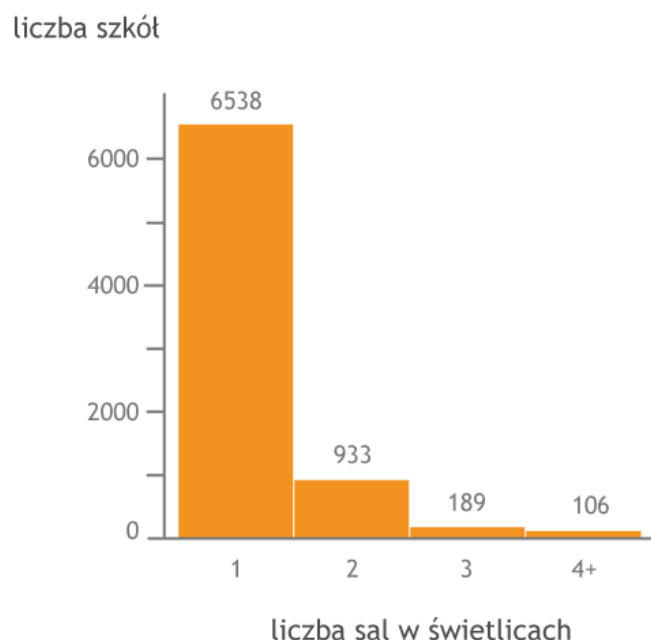
	Minimum	Maksimum	Średnia
powierzchnia wszystkich świetlic w szkole (w metrach kwadratowych)	0	4,9 tysiąca	71,59
średnia powierzchnia świetlicy - jednej izby (w metrach kwadratowych)	0	4,9 tysiąca	60,23
liczba świetlic (izb)	1	26	1,22

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Przyglądając się danym zawartym w tabeli 1, można zauważyć, że część dyrektorów, którzy raportowali prowadzenie świetlicy, zaznaczyła w formularzu, że jej powierzchnia wynosi 0 metrów kwadratowych, część zaś wpisywała znaczne wartości, na przykład 4,9 tysiąca metrów kwadratowych. Co to oznacza? Dyrektorów szkół podstawowych, którzy wpisali powierzchnię świetlic mniejszą niż 6 metrów kwadratowych, było w Polsce 14 (0,2%) - można zatem przypuszczać, że doszło tutaj do pomyłki lub wystąpiła niestandardowa sytuacja organizacyjna, na przykład prowadzono remont świetlicy. Podobnie niewielka liczba dyrektorów szkół - 37 (0,6%) - raportowała istnienie bardzo dużych świetlic, powyżej 300 metrów kwadratowych. Również w tym wypadku można zakładać pomyłkę osoby wypełniającej formularz. Analogicznie można mieć poważne wątpliwości, czy to nie błąd ludzki zdecydował o tym, że jeden z dyrektorów zaraportował aż 25 pomieszczeń przeznaczonych na świetlice (przy sumarycznej powierzchni 49 metrów kwadratowych).

ILUSTRACJA 3.

LICZBA IZB ŚWIETLICOWYCH W BADANYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

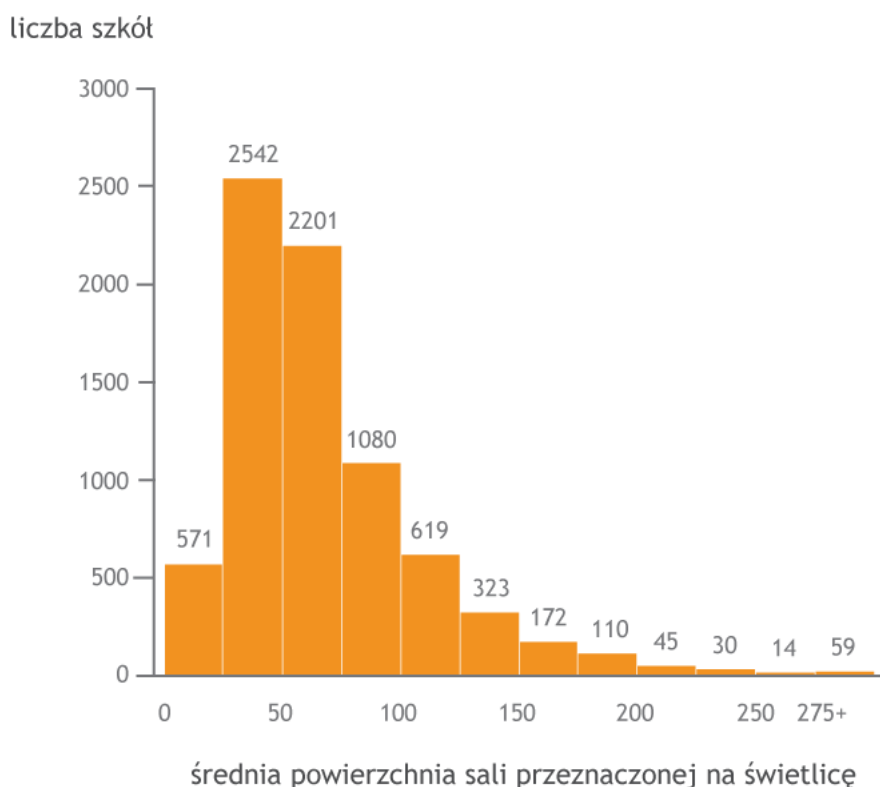
Jak wynika z wykresów zaprezentowanych na ilustracjach 3-4, w typowej szkole występuje świetlica składająca się z jednego pomieszczenia o powierzchni 50 metrów kwadratowych (+/- 25 metrów kwadratowych) - taki opis jest trafny dla większości (60%) szkół, które mają świetlicę.

Wykonane analizy **pokazują, że istnienie świetlicy jest warunkowane wielkością szkoły** - powierzchnią przeznaczoną na place zabaw i obiekty sportowe, w dużym stopniu również liczbą pomieszczeń, jakimi w ogóle dysponuje placówka, ale najmocniej i **przede wszystkim jest związane z liczbą uczniów.**



ILUSTRACJA 4.

ŚREDNIA POWIERZCHNIA IZB PRZEZNACZONEJ NA ŚWIETLICĘ W BADANYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH (W METRACH KWADRATOWYCH)



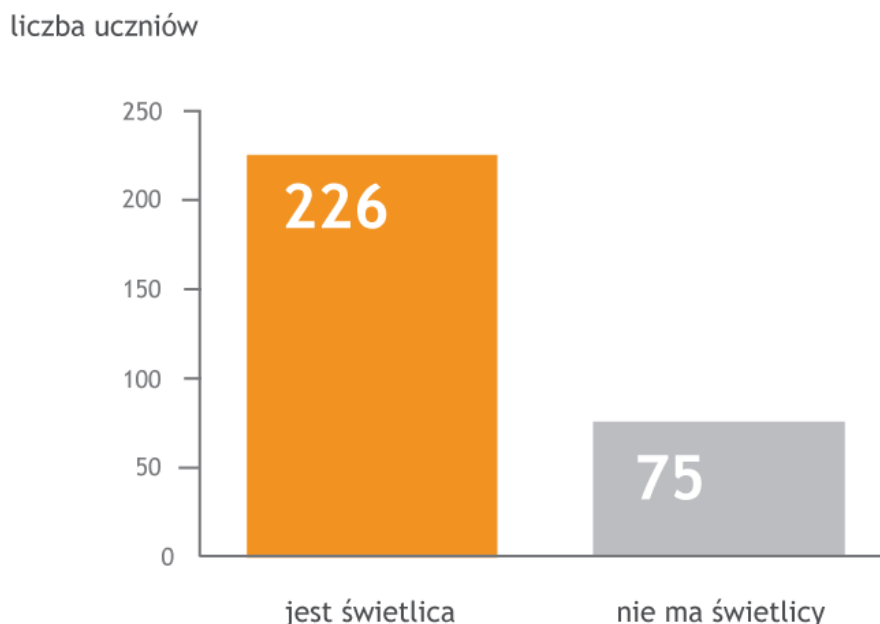
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Ogólnie rzecz biorąc, szkoły duże - o znacznej powierzchni przeznaczanej na place zabaw i obiekty sportowe, z wieloma pomieszczeniami, zwłaszcza zaś z dużą liczbą uczniów - **mają większą szansę na prowadzenie świetlicy niż szkoły małe**. Jest to zrozumiałe, jeśli się uwzględni, że dyrektorowi szkoły z liczbą pomieszczeń (sal lekcyjnych) niewystarczającą do zapewnienia komfortowej pracy nauczycielom przedmiotowym będzie bardzo trudno wygospodarować przestrzeń na świetlicę.



ILUSTRACJA 5.

ZALEŻNOŚĆ ISTNIENIA ŚWIETLICY OD LICZBY UCZNIÓW W SZKOLE



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Jak należy rozumieć bardzo silną zależność między szansą na istnienie świetlicy w szkole a liczebnością uczniów? Nie chodzi tutaj o infrastrukturę, kontrolują to bowiem pozostałe zmienne w analizie. Duże znaczenie liczby uczniów oznacza, że - uwzględniając znaczne różnice w wielkości budynków szkolnych w Polsce - nadal o tym, czy w szkole będzie świetlica, decyduje liczba uczniów. Zjawisko to można tłumaczyć dwojako. Po pierwsze, **dyrektorzy mogą się decydować na wydatki związane z prowadzeniem świetlicy tylko po osiągnięciu określonego progu chętnych do korzystania z jej oferty**. Jest to wyjaśnienie rozsądne z punktu widzenia ekonomicznego. Po drugie, szkoły duże to przede wszystkim placówki funkcjonujące w miastach, z kolei szkoły małe to głównie placówki wiejskie. Wyjaśnieniem może więc być nie tyle różna liczba chętnych, ile odmiennosc ich potrzeb - być może **dzieci miejskie chcą lub muszą częściej korzystać z usług świetlicy** i właśnie z tego powodu dyrektorzy szkół decydują się na jej prowadzenie.

TABELA 2.**LICZBA UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY W BADANYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH**

	Minimum	Maksimum	Średnia
liczba uczniów	1	1262	167,5
liczba uczniów korzystających ze świetlicy	0	625	78,9
odsetek uczniów korzystających ze świetlicy	0%	100%	38,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

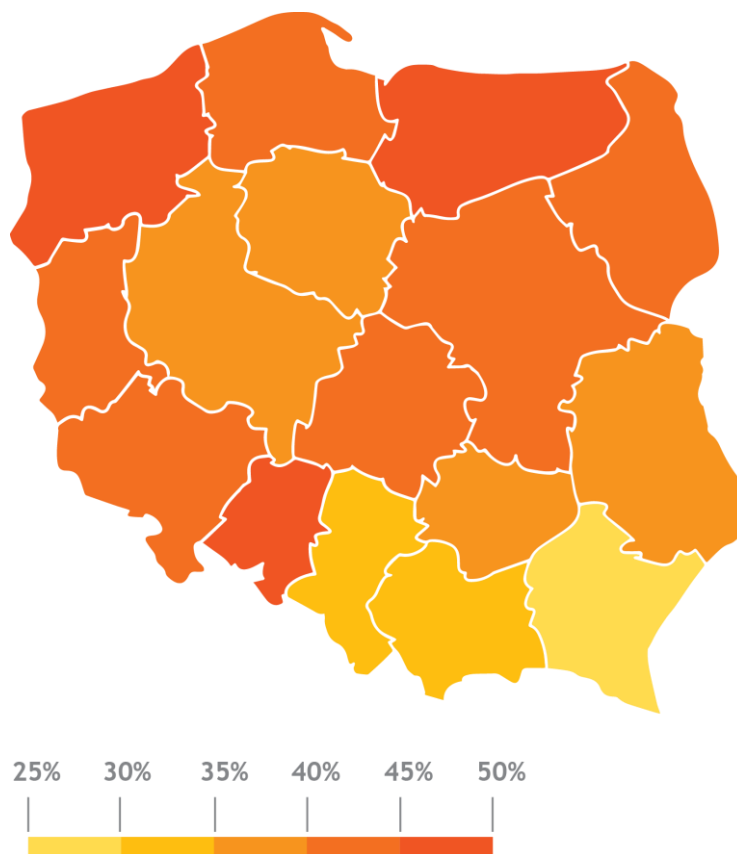
W typowej szkole podstawowej w Polsce uczy się średnio 167 dzieci. W szkołach, w których są świetlice, korzysta z ich oferty przeciętnie 79 (38%) uczniów. Odsetek korzystających nie jest jednak stały - dyrektorzy 3% placówek (szczególnie małych szkół - do 50 uczniów) twierdzą, że wszyscy uczniowie korzystają ze świetlicy. W pozostałych szkołach występuje następująca (choć niezbyt silna) zależność: im większa szkoła, tym mniej uczniów korzysta ze świetlicy (ilustracja 6).

Odsetek uczniów korzystających ze świetlicy jest również zróżnicowany regionalnie. W tym wypadku należy jednak ostrożnie wyciągać wnioski, ponieważ analizowano dane tylko dla szkół prowadzących świetlice - trzeba to uwzględnić, jak bowiem wspomniano wcześniej, województwa różnią się pod względem dostępności świetlic w szkołach.



ILUSTRACJA 7.

ODSETEK UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLIC W SZKOŁACH, KTÓRE PROWADZĄ ŚWIETLICE - Z PODZIAŁEM NA WOJEWÓDZTWA



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Odmienności te składają się na ogólne zróżnicowanie poszczególnych typów gmin w Polsce. Wykonano analizę, przypisując każdej szkole w bazie danych przygotowanej na potrzeby niniejszego opracowania typ funkcjonalny gminy³⁶, w której ona leży. W typie funkcjonalnym uwzględniono nie tylko formalną charakterystykę gminy (miejska, wiejska, miasto na prawach powiatu), ale także jej historię (przede wszystkim działalność państwowych gospodarstw rolnych na jej terenie) i położenie względem metropolii - część gmin wiejskich w Polsce leżących na obrzeżach dużych miast jest wiejska tylko z nazwy. Rezultaty analizy przedstawiono w tabeli 3.

³⁶ Por. J. Herczyński, *Wskaźniki oświaty*, KRA-BOX, Warszawa 2012 - http://www.bc.ore.edu.pl/Content/256/Wskazniki_oswiatowe.pdf [dostęp: 20 lipca 2015 roku].

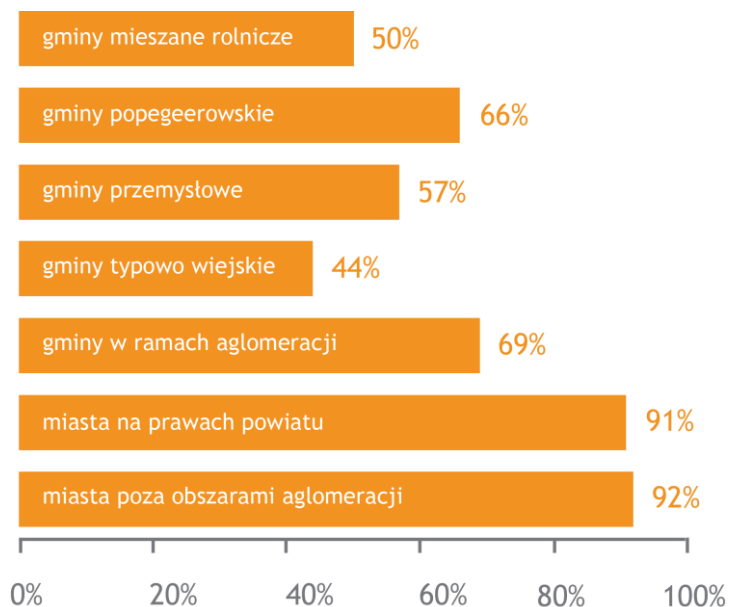
TABELA 3.

LICZBA I ODSETEK UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY W BADANYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH - W ZALEŻNOŚCI OD TYPU FUNKCJONALNEGO GMINY

	LICZBA IZB	LICZBA UCZNIÓW	POWIERZCHNIA IZB	SZKOŁY ZE ŚWIETLICAMI	ŚREDNIA POWIERZCHNIA IZBY ŚWIETLICY	LICZBA UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY	ODSETEK UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY
	średnia	średnia	w m2	w %	w m2	średnia	w %
gminy mieszane rolnicze	8	131	405	50%	56,59	61	35%
gminy popegeerowskie	9	134	458	66%	57,2	68	47%
gminy przemysłowe	9	152	510	57%	56,21	65	37%
gminy typowo wiejskie	7	95	374	44%	56,52	51	39%
gminy w ramach aglomeracji	10	203	591	69%	62,28	82	35%
miasta na prawach powiatu	15	317	822	91%	66,25	126	40%
miasta poza obszarami aglomeracji	14	332	853	92%	64,19	83	27%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

WYKRES 3-A
SZKOŁY ZE ŚWIETLICAMI



WYKRES 3-B
ODSETEK UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY



Główne wnioski, jakie można wyciągnąć z analizy przedstawionych danych:

- **Istnieją bardzo duże różnice między gminami miejskimi i wiejskimi.** W gminach miejskich szkoły są znacznie większe i niemal we wszystkich (91%) działają świetlice, najgorsza sytuacja w tym zakresie jest w gminach rolniczych (50% szkół

/ Przetłaczamy społeczeństwo na cyfrowe

prowadzących świetlice - na przykład Kazimierz Dolny, Szczepleszyn, Łochów) i wiejskich (44% szkół prowadzących świetlice - na przykład Jeżewo, Cerkyn, Międzyrzecz Podlaski). Z sytuacją pośrednią (w blisko dwóch trzecich badanych szkół są świetlice) mamy do czynienia w gminach położonych w ramach aglomeracji i w gminach popegeerowskich (na przykład Reszel, Mrągowo, Olecko).

Gminy-miasta „samotne wyspy” - położone poza obszarami aglomeracji (na przykład Gniezno, Łęborg, Ełk) - interesująco się różnią od największych miast w Polsce (na przykład Warszawa, Katowice, Łódź), choć bowiem przeciętna wielkość szkoły we wszystkich tych ośrodkach jest bardzo podobna, to jednak mniej uczniów korzysta z oferty świetlicy w miastach poza obszarami aglomeracji - przeciętnie 27% w porównaniu z 40% w największych miastach. **Świetlice „małomiasteczki” są w najmniejszym zakresie wykorzystywane przez uczniów.**

W grupie gmin wiejskich i rolniczych największym powodzeniem świetlice cieszą się w gminach popegeerowskich. Nie tylko jest ich tam najwięcej (66% w porównaniu z 44-50%), ale także odsetek uczniów, którzy korzystają ze świetlicy, wynosi w tych gminach blisko 50% i jest najwyższy w całym badaniu (w gminach wiejskich i rolniczych wynosi 35-40%).

Podsumowując, przeprowadzone analizy pokazują, że w 61% polskich szkół podstawowych (prawie 8 tysięcy placówek) funkcjonują świetlice. Opiekę świetlicową nad dziećmi zapewniają częściej szkoły duże (głównie placówki z dużą liczbą uczniów, przeważnie również mieszczące się w przestronnych budynkach) niż małe. Jak wynika z poczynionych obserwacji, występuje wyraźny podział na miasto i wieś - w miastach ponad 90% szkół podstawowych ma świetlice, z kolei na terenach gmin wiejskich świetlice są prowadzone przez zaledwie około 50% placówek. Analiza sposobu wykorzystania świetlic w badanych szkołach podstawowych przynosi jeszcze jedną interesującą obserwację - mimo że miasta małe i duże mają podobną infrastrukturę świetlicową (w ponad 90% placówek w miastach jest świetlica), to jednak bardzo się różnią liczbą uczniów przebywających w świetlicach - frekwencja jest zdecydowanie wyższa w miastach największych. Skłania nas to do postawienia hipotezy o dużo większym znaczeniu świetlic dla mieszkańców dużych miast - wielkomiejski styl życia sprawia, że trudniej jest odebrać dziecko ze szkoły o zróżnicowanych porach, dlatego zapewne wielu uczniów z dużych miast musi czekać na rodziców w szkolnej świetlicy niezależnie od godziny zakończenia zajęć. Bardzo interesujące rezultaty przyniosła również analiza uwzględniająca charakterystykę funkcjonalną gmin. Spośród gmin wiejskich wyjątkowe w wymiarze istnienia świetlic w szkołach są gminy popegeerowskie - nie tylko zdecydowanie częściej w szkołach podstawowych w takich gminach jest świetlica, ale także znacznie większa liczba dzieci korzysta z ich oferty.

Komputer w szkole - wielki nieobecny?

Działalność świetlic jest ściśle powiązana z funkcjonowaniem prowadzących je szkół. Można więc założyć, że oferta zajęć świetlicowych i sposób ich realizacji będą w znacznym stopniu zależne od jakości wyposażenia szkół oraz od obowiązujących w nich zasad korzystania z pomieszczeń i ze sprzętu. Dostępność i wykorzystanie nowoczesnych technologii w szkołach od kilku lat jest przedmiotem większego zainteresowania zarówno decydentów, jak i badaczy. W placówkach edukacyjnych są również prowadzone projekty, które mają na celu zapewnienie szkołom właściwej dostępności technologii informacyjno-komunikacyjnych i optymalne ich wykorzystanie w dydaktyce, realizowane ze środków zarówno publicznych („Cyfrowa szkoła”, „e-Szkoła - Moja Wielkopolska”), jak i niepublicznych („Mistrzowie Kodowania”). Rezultaty tych inicjatyw są przedmiotem ewaluacji własnej (integralna część projektu) lub niezależnych przedsięwzięć badawczych dotyczących wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w polskich placówkach edukacyjnych. Najogólniej mówiąc, właściwie we wszystkich szkołach w Polsce **nauczyciele i uczniowie mogą swobodnie użytkować komputery z dostępem do Internetu**, choć najczęściej liczba urządzeń uniemożliwia swobodne korzystanie z nich poza zajęciami lekcyjnymi. **Absolutnym wyjątkiem są zaś placówki, w których do pracy dydaktycznej wykorzystuje się technologie mobilne.**

Przeprowadzone w 2011 roku w ramach projektu „Wykluczenie cyfrowe na Mazowszu” badania placówek edukacyjnych województwa mazowieckiego pozwoliły wskazać determinanty edukacji informatycznej w szkole³⁷. W ramach badań stwierdzono między innymi dobry dostęp do Internetu i istnienie w szkołach podstawowych średnio do dziesięciu komputerów przeznaczanych na cele edukacyjne, przede wszystkim w pracowniach informatycznych, czasami także w kilku salach przedmiotowych. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie rodzaju (poziomu) placówek i ich lokalizacji, ustalono, że najstabilniej wyposażone były szkoły

³⁷ Szerzej - por. E. Kryńska, *Determinanty edukacji informatycznej w systemie szkolnym. Studium przypadku szkół województwa mazowieckiego*, [w:] *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013, s. 172-180 (publikacja dostępna w wersji elektronicznej - http://www.ue.katowice.pl/uploads/media/17_E.Krynska_Determinanty_edukacji_informatycznej....pdf [dostęp: 20 lipca 2015 roku]).

podstawowe oraz szkoły funkcjonujące na wsi i w małych miastach. „W 23 badanych mazowieckich szkołach jest świetlica wyposażona w stanowisko(a) komputerowe z dostępem do Internetu. Najczęściej dysponują taką świetlicą gimnazja, rzadziej szkoły podstawowe, zaś najrzadziej szkoły ponadgimnazjalne, zwłaszcza licea. Z punktu widzenia lokalizacji szkoły świetlice wyposażone w stanowisko(a) komputerowe z dostępem do Internetu najczęściej znajdują się w szkołach warszawskich, najrzadziej zaś w podregionach tworzących «pierścień» wokół Warszawy. Wyposażenie szkół w tego rodzaju świetlice wyraźnie rośnie wraz z wielkością miejscowości, w której działa szkoła: najwięcej jest takich szkół w miastach dużych, mniej w miastach średnich i małych, zaś najmniej w szkołach wiejskich”³⁸. Większość badanych szkół prowadzi stronę internetową, ale tylko w dziewięciu placówkach z 53 stosowano dziennik elektroniczny. Co interesujące, wykorzystanie komputera w edukacji zależało nie od rodzaju (poziomu) szkoły, ale od jej lokalizacji - **najchętniej technologie informacyjno-komunikacyjne stosowano w szkołach wiejskich**, być może ze względu na mniejszą dostępność sprzętu komputerowego i Internetu w domach uczniów oraz znaczną odległość od placówek kulturalnych czy edukacyjnych, będących celami wycieczek szkolnych w większych miastach.



W latach 2011-2012 Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badania dotyczące warunków pracy nauczycieli. Mimo relatywnej dostępności technologii informacyjno-komunikacyjnych (w pracowni informatycznej, w niektórych salach dydaktycznych, w bibliotece), respondenci odczuwali jednak braki w wyposażeniu szkół w sprzęt komputerowy³⁹. „Nauczyciele pytani w badaniu ilościowym o wyposażenie sal, w których prowadzą zajęcia [...], stosunkowo rzadko wymieniali rzutnik i ekran projekcyjny. Tylko 6% nauczycieli wskazało, że wszystkie lub większość zajęć prowadzi w sali wyposażonej w tablicę multimedialną”⁴⁰. Deklarowaną trudnością był także ograniczony dostęp do Internetu - we wszystkich salach lub w większości sal u 27% badanych (u 73% respondentów - w żadnej sali lub tylko w niektórych salach). Identyczne odpowiedzi uzyskano w pytaniu o dostęp do komputera (komputerów). Z pozostałych urządzeń najczęściej występują w szkołach kserokopiarka i komputer stacjonarny (podłączony do Internetu) z drukarką oraz odtwarzacz płyt CD.

³⁸ *Ibidem*, s. 176.

³⁹ M. Federowicz i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013 - <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf> [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

⁴⁰ *Ibidem*, s. 48.

Zdecydowanie rzadziej można spotkać tablety i czytniki książek elektronicznych, wciąż zbyt mało jest również tablic interaktywnych (multimedialnych)⁴¹. Jednocześnie dostępność technologii informacyjno-komunikacyjnych była przez respondentów traktowana jako element poprawy warunków pracy.

Można powiedzieć, że w Polsce - biorąc pod uwagę sytuację w krajach rozwiniętych - podstawowa dostępność technologii informacyjno-komunikacyjnych i Internetu nie jest już przeszkodą całkowicie uniemożliwiającą edukację informacyjną i medialną. Konieczne są jednak stałe kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie podstawowych i zaawansowanych umiejętności cyfrowych, zmiana ich postaw, zapewnienie dostępu do nowoczesnych materiałów dydaktycznych (dopasowanych do potrzeb kształcenia wczesnoszkolnego i przedmiotowego) opartych na technologiach, aplikacjach i zasobach sieciowych, a także ich rzeczywiste stosowanie w praktyce nauczania⁴². Doniesienia badawcze z różnych stron świata potwierdzają, że **nauczyciele mają ogólnie pozytywne nastawienie do technologii informacyjno-komunikacyjnych, co jednak zbyt rzadko i w niewielkim stopniu przekłada się na konkretne zmiany w metodach i formach pracy z uczniami.** „Takie zatrzymanie się «na progu» wynika albo z obaw (połączonych często z brakiem konkretnych umiejętności technicznych), albo poczucia braku wsparcia ze strony instytucji (brak kultury otwartej na zmiany, elastycznej, niedobór sprzętu), albo poczucia uwikłania w zasady i wymagania o zasięgu szerszym niż instytucjonalny (podstawa programowa do zrealizowania, brak czasu na kształcenie ustawiczne, brak możliwości wykorzystania nowej wiedzy w praktyce)”⁴³.

Kolejnym badaniem ważnym z punktu widzenia omawianej tutaj kwestii jest ewaluacja rezultatów działania pilotażowego programu rządowego „Cyfrowa szkoła”⁴⁴ z lat 2012-2013, również przeprowadzona przez Instytut Badań Edukacyjnych. W programie tym - obejmującym głównie klasy IV-VI, częściowo również klasy I-III - wzięło udział 399 szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych pierwszego stopnia. Celem ewaluacji było „sprawdzenie w praktyce rozwiązań zmierzających do zwiększenia stosowania przez nauczycieli TIK [technologii informacyjno-komunikacyjnych] w procesie edukacyjnym, a w konsekwencji - podniesienie kompetencji uczniów w zakresie stosowania TIK

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Szerzej - por. J. Jasiewicz, D. Batorski, M. Kisilowska, A. Mierzecka-Szczepańska, *Nowe media w polskiej szkole. Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym - diagnoza”*, Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga, Warszawa 2013.

⁴³ *Ibidem*, s. 43.

⁴⁴ Szerzej - por. *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych - „Cyfrowa szkoła”*, red. P. Penszko, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

w procesie uczenia się”⁴⁵. Jak stwierdzono, w badanych szkołach komputery były już dość łatwo dostępne dla nauczycieli, przede wszystkim w pracowniach informatycznych, w pokoju nauczycielskim i bibliotece, w 43% placówek także w salach lekcyjnych, ale tylko w 14% w świetlicach⁴⁶. Podobny poziom dostępności odnotowano w wypadku uczniów, którzy mogli korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych głównie w pracowniach informatycznych (79%) i bibliotekach szkolnych (79%), rzadziej w pozostałych salach lekcyjnych, z kolei najrzadziej w świetlicach (17%)⁴⁷. W konsekwencji nowoczesne technologie są wykorzystywane niemal wyłącznie do prowadzenia lekcji, czyli przede wszystkim w pomieszczeniach dydaktycznych, sporadycznie zaś - tylko w 6% badanych placówek - podczas zajęć realizowanych w świetlicach⁴⁸.

O zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach decydują zwykle postawy dyrektorów. Ogólnie są to postawy pozytywne: „Ponad 87% badanych uznało rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie TIK [technologii informacyjno-komunikacyjnych] za bardzo ważne, a kolejne 12% za dość ważne. [...] Co znamienne, żaden z dyrektorów nie określił rozwijania umiejętności nauczycieli w swojej szkole w zakresie TIK jako w ogóle nieważnego. Warto zauważyć tendencję, iż im młodszy dyrektor szkoły, tym częściej uważał rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie TIK za bardzo ważne”⁴⁹. **Dyrektorzy są przekonani, że nowoczesne technologie podnoszą atrakcyjność zajęć, w związku z tym oczekują od nauczycieli rozwijania umiejętności w tym zakresie - zarówno informatycznych, jak i informacyjnych i medialnych - oraz korzystania z zasobów Internetu w procesie dydaktycznym.** Zdecydowanie mniej uwagi przełożeni zwracają na elektroniczny kontakt z rodzicami, uczniami lub innymi nauczycielami⁵⁰.

Programowi „Cyfrowa szkoła” towarzyszył projekt edukacyjny „Aktywna edukacja”, prowadzony przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i skierowany do nauczycieli zainteresowanych wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce⁵¹. Nauczyciele uczestniczący w projekcie mieli możliwość wzięcia udziału w szkoleniach i konferencjach, otrzymywali informacje o interesujących

⁴⁵ *Ibidem*, s. 18.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 70.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 71.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 108.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 81-82.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 82-84.

⁵¹ Szerzej - por. *Dobre praktyki wykorzystania TIK w szkole. Materiały na konferencję otwierającą projekt „Aktywna edukacja. Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach” 2-3.12.2013*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013 - http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/2-3.12.2013_-_konferencja_otwierajaca_0.pdf [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

i wartościowych aplikacjach, a także o zasobach informacyjnych przydatnych w nauczaniu różnych przedmiotów, między innymi matematyki, plastyki, muzyki, języka polskiego, biologii, języków obcych, historii. Przykłady dobrych praktyk czy zasobów sieciowych nie obejmują jednak ani działań podejmowanych przez świetlice, ani materiałów przydatnych do wykorzystania podczas prowadzonych tam zajęć.

W latach 2011-2014 we współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Ogólnopolską Fundacją Edukacji Komputerowej realizowano w Wielkopolsce projekt „e-Szkola - Moja Wielkopolska”⁵², finansowany przez samorząd województwa wielkopolskiego. Celem przedsięwzięcia, w którym uczestniczyło 105 szkół ponadpodstawowych, była modernizacja dydaktyki - upowszechnienie metody projektów i nauczania problemowego - z wykorzystaniem internetowej platformy edukacyjnej. Jednym z rezultatów projektu było powstanie Wielkopolskiego Gridu Edukacyjnego. Uczniowie korzystali z wykładów *online* (przede wszystkim z zakresu matematyki i przedmiotów przyrodniczych) i realizowali własne projekty zespołowe, stworzono ponadto zbiór cyfrowych materiałów dydaktycznych.

Punktem wyjścia realizacji projektu był satysfakcjonujący poziom komputeryzacji szkół (utworzenie pracowni informatycznych) przy jednoczesnym dostrzegalnym problemie niewystarczającego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce. Zwrócono także uwagę na konieczność uatrakcyjnienia edukacji młodzieży przez częściowe przeniesienie procesu nauczania do środowiska wirtualnego oraz wprowadzenie do dydaktyki form pracy zespołowej i metody projektu⁵³. Uczniowie i nauczyciele korzystali również z urządzeń mobilnych - notebooków i tabletów⁵⁴.

Stanisław Dylak zwraca uwagę na efektywność zastosowania metody projektów w pracy ze współczesną młodzieżą: „Metoda projektów pozwala kanalizować cyfrową aktywność *digital natives* oraz ich przyzwyczajenia. Wyzwała także, a nawet wymusza, interpersonalną aktywność uczniów podczas rozwiązywania szkolnych zadań z wykorzystaniem technologii cyfrowej. **Metoda projektów to wielkie wyzwanie dla naszych szkół** - wyzwanie niemal nieuchronne - realizowane w zespołach, przy użyciu technologii informacyjnych. **To niemal «cudowne» łączenie wody z ogniem - podtrzymywanie aktywności cyfrowej uczniów,**

⁵² e-Szkola - Moja Wielkopolska - <http://www.eszkola-wielkopolska.pl/o-projekcie> [dostęp: 28 lipca 2015 roku].

⁵³ Szerzej - por. e-Szkola - Moja Wielkopolska. *Metoda projektów: podsumowanie wdrożenia w 105 szkołach na podstawie projektu „e-Szkola - Moja Wielkopolska”*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2014 - <http://www.eszkola-wielkopolska.pl/att/publikacje/eszkola-podrecznikOFEK.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

⁵⁴ Szerzej - por. e-Szkola - Moja Wielkopolska. *Raport z Programu 2011-2014* - <http://www.fundacja-eszkola.pl/att/8.-Dobre-praktyki-w-Wielkopolsce-eSzkola-Wielkopolska-Ryszard-Stefanowski-Fe5-.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

wdrażanie do pogłębionych studiów oraz intensyfikowanie społecznych interakcji”⁵⁵.

Od 2013 roku firma Samsung Electronics Polska we współpracy z Centrum Cyfrowym Projekt: Polska, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacją CoderDojo, Stowarzyszeniem „Rodzice w Edukacji” i Stowarzyszeniem „Dobra Edukacja”, przy wsparciu grupy SuperBelfrzy RP, realizuje w szkołach podstawowych i gimnazjach projekt „Mistrzowie Kodowania”, którego celem jest „upowszechnienie nauki programowania w polskich szkołach”⁵⁶. Zakres przedsięwzięcia obejmuje szkolenia nauczycieli i zajęcia dla dzieci z programowania w intuicyjnym języku Scratch. Zgodnie z założeniami projektu, umiejętność programowania staje się jedną z kluczowych kompetencji we współczesnym świecie, może bowiem decydować o efektywności kształcenia i jakości pracy zawodowej, ale także być czynnikiem wykluczenia cyfrowego - stąd potrzeba wprowadzenia kształcenia umiejętności programowania już na pierwszym etapie edukacji, z zastosowaniem narzędzi odpowiednich do wieku uczniów.

W 2013 roku przeprowadzono także - przywoływane już - badanie „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym - diagnoza”⁵⁷, realizowane w ramach programu „Obserwatorium kultury” Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Objęło ono 200 szkół różnego typu wszystkich szczebli. W każdej placówce ankiety wypełniali dyrektorzy lub wicedyrektorzy, bibliotekarze i dwoje nauczycieli⁵⁸.

W wyniku badania ilościowego stwierdzono, że podstawowy sprzęt (komputer stacjonarny) i Internet są dostępne w szkołach w stopniu zadowalającym, technologie mobilne wciąż jednak nie zostały upowszechnione. „Brak ograniczeń sprzętowych nie przekłada się jednak na swobodę korzystania z ICT [technologii informacyjno-komunikacyjnych] przez uczniów - w większości szkół z komputerów, rzutników, ewentualnie tablic interaktywnych i Internetu korzysta się wyłącznie na lekcjach: w pracowniach komputerowych - jeśli uczniowie mają samodzielnie pracować na sprzęcie, w pozostałych klasach - jeśli celem zajęć jest (najczęściej) przedstawienie prezentacji przygotowanej przez nauczyciela lub ucznia. Poza godzinami lekcyjnymi, tzn. na przerwach i po zakończeniu zajęć, komputery

⁵⁵ S. Dylak, *Metoda projektów płaszczyzną wzajemnego dostrajania się szkoły i digital natives...*, „Neodidagmata” 2011-2012, t. 33/34, s. 179.

⁵⁶ Szerzej - por. *Mistrzowie Kodowania* - <http://mistrzowiekodowania.pl/co-robimy> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

⁵⁷ J. Jasiewicz, D. Batorski, M. Kisilowska, A. Mierzecka-Szczepańska, *Nowe media w polskiej szkole. Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym - diagnoza”, op. cit.*

⁵⁸ *Ibidem*, s. 4.

pozostają za zamkniętymi drzwiami pracowni⁵⁹. Jedyńm wyjątkiem jest biblioteka szkolna, ale już nie świetlica - przebywające tam dzieci, które chcą skorzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych, są zwykle kierowane właśnie do biblioteki.



⁵⁹ *Ibidem*, s. 146.

Komputery i Internet - nowe możliwości czy złodziej czasu?

Opinie nauczycieli

Najczęściej przywoływane w literaturze i projektach badawczych standardy określające postawy i cele działania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych - *National Educational Technology Standards for Teachers* - zostały opracowane przez International Society for Technology in Education⁶⁰. Obejmują one:

- wspieranie i inspirowanie ucznia w jego kreatywności w procesie uczenia się,
- projektowanie i przygotowywanie cyfrowych materiałów edukacyjnych i narzędzi oceny,
- kształtowanie pracy i nauki w środowisku cyfrowym,
- propagowanie i kształtowanie obywatelstwa oraz odpowiedzialności w świecie cyfrowym,
- zaangażowanie w rozwój zawodowy i przywództwo.

Zgodnie z tymi wytycznymi, zadaniem nauczycieli jest korzystanie z dostępnego sprzętu i dostępnych aplikacji, rozwijanie swoich umiejętności w tym zakresie, optymalne i zgodne z celami nauczania przygotowywanie materiałów dydaktycznych wykorzystujących możliwości nowoczesnych technologii.

W polskiej literaturze przedmiotu można znaleźć dwie krańcowe opinie dotyczące postaw nauczycieli wobec nowoczesnych technologii i ich wykorzystania w dydaktyce.

⁶⁰ *National Educational Technology Standards for Teachers*, International Society for Technology in Education, 2008 rok - <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2> [dostęp: 25 lipca 2015 roku].

Jak pisze Marcin Przybyła: „Polska szkoła funkcjonuje niejako obok Internetu. Ma pełną świadomość, że on istnieje, ale z chęcią zamknęłaby go w salach komputerowych i uchylała drzwi jedynie w trakcie zajęć z informatyki oraz technologii informacyjnych. Przepaść cyfrowa (digital divide) między technologicznie zaawansowaną młodzieżą a częścią nauczycieli jest faktem. Nie zmienia tego najlepsze komputery, tablice interaktywne i sieci bezprzewodowe”⁶¹. Należy jednak

Polska szkoła funkcjonuje niejako obok Internetu. Ma pełną świadomość, że on istnieje, ale z chęcią zamknęłaby go w salach komputerowych i uchylała drzwi jedynie w trakcie zajęć z informatyki oraz technologii informacyjnych.

zauważyć, że same nowoczesne technologie być może rzeczywiście nie zmieniają tej sytuacji, ale bez ich dostępności zmiana postaw i umiejętności nauczycieli będzie z pewnością trudniejsza w realizacji.

W badaniu realizowanym w ramach Akademickiego Seminarium Edukacji Dziecka stwierdzono, że „około 40% nauczycieli uczestniczyło w kursach z zakresu obsługi komputera”⁶², dodając: „Ogromnie przydatne w procesie motywowania i stymulowania ucznia do działań jest korzystanie z różnorodnych mediów, a także prezentowanie licznych przykładów uwypuklających różnorodność pojęciową i tematyczną w obrębie jednej domeny. Także

i w tym aspekcie model funkcjonowania nauczyciela jest bardzo daleki od ideału. Jak pokazują badania, prawie 20% badanych uczniów wskazuje, że korzysta jedynie z podstawowych, jak podręcznik i zeszyt, środków dydaktycznych. Blisko 50% dzieci korzysta z różnorodnych źródeł informacji tylko od czasu do czasu. Natomiast korzystanie z takiego medium, jak komputer na codziennych zajęciach w szkole jest właściwie nieobecne na etapie kształcenia zintegrowanego”⁶³.

We wnioskach z ewaluacji przywoływanego już programu „Cyfrowa szkoła” również wyrażono obawę o niskie i mało innowacyjne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu na podstawowym poziomie - jako

⁶¹ M. Przybyła, *Digital natives vs digital immigrants? - Szkoła a kreatywność on-line*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 203-204.

⁶² *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, op. cit., s. 405.

⁶³ *Ibidem*, s. 548-549.

„powierzchnowego dodatku do tradycyjnych metod nauczania”⁶⁴. Stwierdzono ponadto, że konieczne jest nieustanne dokształcanie nauczycieli, choć w zakresie nie tyle umiejętności informatycznych, ile zastosowań dydaktycznych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym do samodzielnej pracy uczniów - indywidualnej i zespołowej. **Wszyscy uczestnicy projektu uznali jednak, że praca z nowoczesnymi technologiami zwiększa atrakcyjność zajęć i motywację uczniów, w konsekwencji zaś poprawia osiągnane wyniki**⁶⁵.

Nauczyciele uczestniczący w projekcie byli świadomi obecności i roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu uczniów, zwracali jednak uwagę na konieczność zachowania umiaru w tym zakresie. Ich opinie były bardzo podzielone, także ze względu na większą czasochłonność przygotowywania lekcji z użyciem nowoczesnych technologii, przekonanie o niemożliwości zastąpienia metod tradycyjnych czy brak wiary we własne umiejętności⁶⁶. Z kolei zwolennicy wdrażania technologii cyfrowych podnosili argumenty o atrakcyjności lekcji, zadowoleniu z realizacji procesu nauczania, poczuciu pracy w nowoczesnej placówce. Trzy czwarte badanych nauczycieli potwierdziło, że korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych w przygotowaniach do prowadzenia zajęć, najczęściej przeszukując zasoby Internetu, używając edytorów tekstu, tworząc prezentacje. W nikłym stopniu respondenci komunikowali się jednak z innymi osobami na forach czy w grupach dyskusyjnych, nie używali również arkuszy kalkulacyjnych (wyjątkiem byli tutaj nauczyciele matematyki i informatyki). Tylko 28% nauczycieli plastyki korzystało częściej niż raz w miesiącu z programów do rysowania, a 41% nauczycieli innych przedmiotów - głównie języków obcych, matematyki i przyrody - sięgało po gry edukacyjne⁶⁷.

„Bardzo ważna różnica nastąpiła pod względem częstości wyświetlania przez nauczycieli prezentacji. Przed uruchomieniem programu «Cyfrowa szkoła» tylko 27% nauczycieli stosowało tego typu technikę przekazywania wiedzy na większości lub wszystkich lekcjach. Do momentu badania odsetek ten wzrósł do 59% (biorąc pod uwagę prezentacje, przy których wykorzystywany był sprzęt zakupiony w ramach programu). Jednocześnie udział nauczycieli, którzy w ogóle nie stosowali tej techniki, spadł z początkowego poziomu 14% niemal do zera”⁶⁸. Technologie informacyjno-komunikacyjne służą również uczniom „do prezentacji własnej wiedzy lub opinii. Udział nauczycieli zaangażowanych w realizację «Cyfrowej szkoły», którzy

⁶⁴ *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych - „Cyfrowa szkoła”, op. cit., s. 7.*

⁶⁵ *Ibidem*, s. 9.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 87 i n.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 90 i n.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 141.

w ten sposób wykorzystują zakupiony sprzęt, wynosi 96%, w tym 41% na większości lub wszystkich lekcjach. Przed programem odpowiednie odsetki były znacznie mniejsze - wynosiły odpowiednio 61% i zaledwie 9%. Deklaracje nauczycieli sugerują, że wykorzystanie TIK [technologii informacyjno-komunikacyjnych] sprzyja zwiększeniu częstości stosowania dyskusji jako formy prowadzenia zajęć, ale zmiana jest stosunkowo niewielka (56% a 63% nauczycieli stosujących dyskusję na większości lub na każdej lekcji)”⁶⁹. Po wdrożeniu programu znacznie spadła liczba nauczycieli, którzy nie oczekują od uczniów pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym wyszukiwania informacji w Internecie, komunikacji z osobami spoza klasy przy użyciu nowoczesnych technologii, pracy w parach lub małych grupach⁷⁰.

Niewielkie badanie pedagogiczne zrealizowała Edyta Drzymala⁷¹, przeprowadzając wśród 30 nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego sondaż dotyczący ich stosunku do nowych technologii. Respondenci w pracy dydaktycznej zdecydowanie woleli korzystać z mediów masowych (prasa, telewizja) niż ze smartfonów (jedna trzecia badanych nie miała takich urządzeń), nie używali również tabletów. Wśród przygotowywanych prezentacji dominowały materiały opracowane w aplikacji PowerPoint. Jedynie 40% respondentów używało niektórych dodatkowych funkcji i aplikacji na smartfonie, jak kalkulator czy słuchanie i pobieranie muzyki, 47% zaś nie korzystało w ogóle z portali społecznościowych, pozostali badani wymieniali głównie YouTube, Nk.pl i Facebook, nie było jednak wskazań na przykład serwisu GoldenLine. Większość ankietowanych negatywnie oceniała pomysł prowadzenia bloga przez nauczyciela, uznając to przede wszystkim za stratę czasu, podobnie zresztą jak użytkowanie portali społecznościowych (także traktowane jako zagrożenie). Blisko połowa respondentów (45%) stwierdziła, że ich zajęcia nie wymagają korzystania z pracowni komputerowej, 37% badanych korzystało z niej średnio raz w miesiącu, nikt nie używał technologii cyfrowej podczas większości zajęć. Większość uczestników sondaży była również niechętnie nastawiona do korzystania ze smartfona do celów edukacyjnych, w tym na lekcjach. Wśród dostrzeganych zagrożeń respondenci wymieniali ryzyko bycia wyśmianym przez innych nauczycieli i uczniów oraz obawy przed zmianami. **„Nauczyciele nie są zainteresowani wykorzystaniem nowoczesnych technologii na lekcjach nauczania wczesnoszkolnego. Boją się, że zaburzy to im strukturę zajęć, nie będą mieć czasu na realizację materiału.** Komputery traktują jako dodatek, a większość badanych uważa, że nie są one potrzebne do realizacji treści programowych. Badania obrazują fakt, iż nauczyciele nie widzą zalet np. używania aplikacji w smartfonach

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Szerzej - por. E. Drzymala, *Tablety, szkoły 2.0, e-podręczniki... O (pseudo)rewolucji w edukacji*, [w:] *Innowacje edukacyjne wczoraj - dziś i jutro*, red. K. Ratajczak, Poznań 2014, s. 82-89.

[...]. Spora część badanych uważa, że nauczyciel prowadzący bloga czy swój kanał na YouTube może się skompromitować i traci w ten sposób swój autorytet”⁷².

Z drugiej strony, Stanisław Dylak, kierownik naukowy projektu „e-Szkoła - Moja Wielkopolska”, przekonuje, że nauczyciele i pedagodzy dostrzegają konieczność wykorzystania naturalnej obecności dzieci w świecie cyfrowym i wejścia tam z przekazem edukacyjnym⁷³. Bez wątplenia - po zapewnieniu uczniom i nauczycielom podstawowej dostępności do nowoczesnych technologii w szkołach - to właśnie postawy przełożonych i dydaktyków, ich gotowość zmiany metod pracy, dostrzeżenia i wykorzystania potencjału drzemącego w sieci, będą kluczowym elementem rzeczywistej - można by rzec: paradygmatycznej - zmiany w systemie kształcenia. |W badaniach z zakresu nauk pedagogicznych zwraca się uwagę, że **zgodnie ze społeczno-kulturową perspektywą uczenia się, „wiedza jest aktywnie konstruowana przez uczących się w układach społecznych, komunikacja sieciowa ludzi młodych niesie [więc] ze sobą ogromny potencjał edukacyjny”**⁷⁴. Wymaga to jednak zwiększenia samodzielności uczniów i obsadzenia ich „w innej roli, a mianowicie jako aktywnych uczestników projektowania i doświadczania własnych edukacyjnych sytuacji. Przy realizacji takich założeń dydaktycznych, znacznie wspieranych przez wielopodmiotową, wielopoziomą oraz «bezczasową» komunikację w przestrzeni cyfrowej, poznawcza aktywność uczniów kreuje ich jako podmioty własnego uczenia się, a jak wiadomo «być aktywnym, oceniać i mieć wpływ...» jest dla nastolatków sprawą kluczową”⁷⁵. Internet - zwłaszcza zaś media społecznościowe - może wprowadzić jakościową różnicę na poziomie motywowania uczniów do uczenia się. Co więcej, jak pokazują badania, młodzież jest pozytywnie nastawiona do „szkoły opartej na współpracy, tworzeniu, poznaniu siebie i swoich zdolności, wreszcie na robieniu rzeczy przydatnych dla innych ludzi podczas własnego uczenia się”⁷⁶. Dobrym przykładem realizacji takich założeń przy użyciu technologii informacyjno-komunikacyjnych jest opisany wyżej projekt „e-Szkoła - Moja Wielkopolska”, podobnie wartościowa jest amerykańska inicjatywa „Quest to Learn”, skupiająca szkoły, w których doświadczenia edukacyjne są projektowane z wykorzystaniem potencjału gier, obejmującego myślenie systemowe, kontrolę ryzyka, refleksję krytyczną, współpracę, twórcze rozwiązywanie problemów, empatię i myślenie innowacyjne⁷⁷.

⁷² *Ibidem*, s. 89.

⁷³ Por. na przykład: S. Dylak, *Szkoła w cyfrowym uścisku - z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 183-202.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 189.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 190.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 193.

⁷⁷ Szerzej - por.: *ibidem*, s. 191-192; *Quest to Learn Schools*, 2014 rok - <http://middleschool.q2l.org> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

W badaniu z 2013 roku nauczyciele pozytywnie się odnieśli do nowoczesnych technologii i zasobów sieciowych, jednocześnie podkreślając obawy o kompetencje uczniów w zakresie korzystania z Internetu i umiejętność świadomego, właściwego wyboru i wykorzystania źródła informacji. Nauczyciele „nie widzą żadnych przeszkód w korzystaniu z komputerów i Internetu na zajęciach pozalekcyjnych, ale jednocześnie znacząco często stwierdzają, że TIK [technologie informacyjno-komunikacyjne] do edukacji powinny być wprowadzane z umiarem i w ograniczonym zakresie. Tę opinię potwierdza też praktyka, a raczej wyniki badań dotyczące faktycznych wyborów i zachowań. Nowoczesne technologie traktowane są najczęściej jako narzędzia pozwalające ubarwić materiał ilustracyjny towarzyszący przekazywaniu treści przedmiotowych”⁷⁸.



W przywoływanym badaniach „nie stwierdzono znaczących korelacji między specjalizacją (nauczonymi przedmiotami), wiekiem czy płcią badanych ani ich miejscem zamieszkania a postawami względem wprowadzania nowoczesnych technologii do dydaktyki. Wyjątkiem jest tutaj poziom samooceny, który wydaje się korelować pozytywnie z tą postawą, a mianowicie - ci nauczyciele, którzy wysoko oceniają swoje kompetencje cyfrowe, mają też lepsze nastawienie do aktywnego wykorzystania ICT [technologii informacyjno-komunikacyjnych] w pracy z uczniami. Przy czym trzeba tu wyraźnie rozróżnić posiadane faktycznie kompetencje od samooceny - większość respondentów jest sprawna informatycznie (wykonuje podstawowe czynności związane z obsługą najpopularniejszych programów) i codziennie lub prawie codziennie korzysta z Internetu (przede wszystkim w domu, ale także w pracy, w znacznym stopniu w celu przygotowania się do lekcji). Mimo to respondenci różnie oceniają swój poziom kompetencji - i to właśnie ten czynnik wpływa na opinie dotyczące wdrażania nowoczesnych technologii do dydaktyki”⁷⁹. Ponownie zatem zdecydowanie najstarszą stroną wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych jest komunikacja z uczniami i rodzicami - nie tylko

⁷⁸ *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych - „Cyfrowa szkoła”, op. cit., s. 147.*

⁷⁹ *Ibidem, s. 147.*

za pośrednictwem portali społecznościowych⁸⁰ czy poczty elektronicznej, ale także na przykład przez umieszczanie w sieci materiałów dydaktycznych.

Maciej Bitner i Magdalena Kamińska, autorzy *policy paper* dotyczącego cyfrowej szkoły⁸¹, zachęcają do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce, przekonując o nieprzystawalności obecnego, dziewiętnastowiecznego modelu edukacji do współczesnego środowiska życia dzieci i młodzieży oraz do oczekiwań i wymagań dzisiejszego i przyszłego rynku pracy. Wśród zalecanych technologii, metod i zasobów wymieniają: projekty typu Khan Academy, masowe otwarte kursy *online* (*massive open online course*, MOOC), pracę zespołową, przedsiębiorczość, sprawność manualną, umiejętność uczenia się, myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów.

Cyfrowa świetlica - marzenie czy koszmar wychowawców?

Dokonany przegląd literatury - zarówno doniesień badawczych, jak i opracowań metodycznych czy scenariuszy zajęć - pozwala stwierdzić, że **wykorzystanie komputerów w pracy świetlicy jest elementem zakładanym i zalecanym, ale nieobowiązkowym**. Nie ma standardów określających wyposażenie pomieszczeń świetlicowych w sprzęt czy materiały - pozostaje to w gestii dyrektorów szkół, zależy

⁸⁰ Por. także: B. Dudel i in., *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok 2014, s. 80-81 - http://www.naszaedukacja.men.gov.pl/upload/Wybrane_cyfrowe_technologie_wspomagaj%C4%85ce_proces_innowacji_pedagogicznej.pdf [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

⁸¹ M. Bitner, M. Kamińska, *Gdzie się podziata cyfrowa szkoła? Edukacja na miarę wyzwań XXI wieku*, Warszawski Instytut Studiów Ekonomicznych, Warszawa 2014 - http://www.naszaedukacja.men.gov.pl/baza_wiedzy/wpis/37 [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

jednak głównie od możliwości finansowych poszczególnych placówek i gmin⁸². Wśród elementów zalecanych wymienia się między innymi sprzęt audiowizualny⁸³ (niezbędny do prowadzenia zajęć literackich, artystycznych, muzycznych, ale także ułatwiający zapewnianie czasu wolnego dzieci, na przykład oglądaniem filmów). W przykładowym wzorcowym regulaminie świetlicy szkolnej pojawia się - wśród szczegółowych zadań świetlicy - prowadzenie zajęć różnego typu, w tym także komputerowych⁸⁴.

Jak zauważają Andrzej Pery i Danuta Kmita, ogólne sformułowania prawne dotyczące wyposażenia szkoły w urządzenia i materiały niezbędne do realizacji funkcji dydaktycznych są tak ogólne, że trudno na ich podstawie formułować ostre wymagania w tym zakresie. „Można jedynie powiedzieć, że wskazane jest wyposażenie sali w zabawki dydaktyczne, komputer, tematyczne kącki zabaw oraz biblioteczkę”⁸⁵. Wśród wyposażenia sugerowanego przez cytowanych autorów pojawia się sprzęt komputerowy w zestawie: komputer, rzutnik, tablica interaktywna⁸⁶. Sugeruje to, że nie chodzi o indywidualną czy zespołową pracę uczniów z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (sugestie o wykorzystaniu szkolnej pracowni komputerowej pojawiają się bardzo rzadko), ale o użycie sprzętu przez nauczyciela w celu prowadzenia typowych zajęć dydaktycznych.

Jeszcze w 2003 roku, odwołując się do realizowanego wówczas programu wprowadzania komputerów i Internetu do szkół „Interkl@sa”, Hanna Batorowska wspominała o możliwym udziale wychowawców świetlicy w edukacji informacyjnej i medialnej⁸⁷. Uzyskanie „Znaku Jakości Interkl@sa” wymagało nie tylko korzystania z Internetu w celu efektywnego poszukiwania i wykorzystywania informacji, ale także prowadzenia szkolnej witryny internetowej, wydawania elektronicznej wersji gazetki szkolnej, stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu i jako elementu warsztatu pracy oraz w zarządzaniu szkołą, ponadto wykorzystywania pracowni komputerowych zarówno w dydaktyce przedmiotowej, jak i w innych przedsięwzięciach, w tym realizowanych we współpracy ze środowiskami lokalnymi⁸⁸. Pracownie multimedialne, tworzone obok laboratoriów informatycznych, najczęściej

⁸² Por. B. Krajewska, *Standardy funkcjonowania świetlic szkolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 2, s. 31-36.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Por. *Wzory związane z funkcjonowaniem świetlicy*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły” 2014, nr 9, s. 31-39.

⁸⁵ A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół, op. cit.*, s. 34.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 35.

⁸⁷ H. Batorowska, *Projektowanie szkolnych centrów informacyjno-dydaktycznych dla potrzeb programu Interkl@sa*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2003, z. 9, s. 77-104.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 78.

były - i są nadal - związane z bibliotekami, pełniącymi funkcję szkolnych centrów informacji. W takim centrum powinien być również zatrudniony specjalista w zakresie zastosowań mediów w dydaktyce, wspierający poszczególne grupy użytkowników w pracy samokształceniowej i dydaktycznej. Jak pisze Hanna Batorowska, „ze specjalistą od mediów i pracy umysłowej powinien współpracować pedagog szkolny i wychowawca - opiekun świetlicy szkolnej. Po odpowiednim przeszkoleniu nauczyciele ci mogliby być równocześnie zatrudnieni na etacie wspomnianego specjalisty”⁸⁹.

Kwalifikacje wychowawców świetlicy na poziomie podstawowym są takie same jak pozostałych nauczycieli - określa je Karta Nauczyciela⁹⁰, dotyczą zaś poziomu wykształcenia, posiadania przygotowania pedagogicznego adekwatnego do zajmowanego stanowiska, przestrzegania zasad moralnych i odpowiedniego stanu zdrowia. Zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem określającym kwalifikacje pedagogiczne i zakres umiejętności, „po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent [...] między innymi potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii”⁹¹, a także „dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej; animować prace nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie”⁹². W cytowanym rozporządzeniu nowoczesnym technologiom poświęcono odrębny punkt: „[absolwent] w zakresie technologii informacyjnej - posiada: a) podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji, b) umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej”⁹³. W przekazywanych obowiązkowych treściach z zakresu dydaktyki pojawiają się „edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjnej w pracy z dziećmi” w przedszkolu i na pierwszym etapie

⁸⁹ *Ibidem*, s. 85.

⁹⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku - Karta Nauczyciela, art. 9.

⁹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131), par. 2 pkt 2d - <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

⁹² *Ibidem*, par. 2 pkt 2h, 2j.

⁹³ *Ibidem*, par. 2 pkt 5.

edukacyjnym (klasy I-III)⁹⁴ oraz „metodyka prowadzenia zajęć technicznych i komputerowych”, obejmująca zapoznanie z urządzeniami, budzenie zainteresowań technicznych, kształtowanie umiejętności wykorzystywania komputera w celach edukacyjnych⁹⁵. W dydaktyce związanej z drugim etapem edukacyjnym (klasy IV-VI) występują między innymi „konwencjonalne i niekonwencjonalne metody nauczania, w tym metody aktywizujące, metoda projektów oraz edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjnej”⁹⁶. Podobne treści, zmienione odpowiednio do wiedzy i umiejętności uczniów, dotyczą także dydaktyki na trzecim i czwartym etapie nauczania.

Jak wynika z powyższego zestawienia, rozporządzenie nakłada na nauczycieli obowiązek posiadania podstawowych umiejętności cyfrowych - związanych z posługiwaniem się dostępnymi technologiami - w zakresie korzystania z narzędzi biurowych i sieciowych zasobów informacyjnych, a także ich zastosowania w celu dalszego samokształcenia i w pracy dydaktycznej, w tym opiekuńczej i wychowawczej, można zatem założyć, że wymagania te dotyczą również wychowawców świetlicy.



Tymczasem w literaturze przedmiotu z interesującego nas tutaj zakresu można niekiedy znaleźć sprzeczne stwierdzenia. W jednej publikacji czytamy, że wychowawca świetlicy „sam decyduje o tematyce i przekazywanych dzieciom treściach oraz dostosowuje do nich właściwe i adekwatne do wieku metody i techniki zajęć świetlicowych. **Obszar zainteresowań współczesnych dzieci ewoluuje i mądry wychowawca winien uwzględniać te zmiany w swojej pracy, orientować się, co ciekawi jego podopiecznych oraz dopuszczać dzieci do wspólnego decydowania, o czym będą zajęcia świetlicowe**”⁹⁷, zaledwie zaś kilka akapitów

⁹⁴ A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół, op. cit.*, s. 15.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 16.

⁹⁶ *Ibidem*, s. 17.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 14.

dalej autorzy przekonują nas, że: „Wychowawca świetlicy powinien szukać ciekawych i nowych metod pracy. Tylko dzięki takiej postawie jest w stanie zaspokoić potrzeby uczniów i wskazać im alternatywę chociażby dla komputerów i innych gadżetów cyfrowych [podkreślenie własne]”⁹⁸, dodając później: „Nauczyciel świetlicy jest dzisiaj animatorem czasu wolnego, który powinien zaskakiwać swoich wychowanków, aby stać się dla nich autorytetem działań niekonwencjonalnych. Współcześnie uczniowie są bardzo wymagający. Znacząca większość z nich ma dostęp do książek, atrakcyjnych zabawek, ciekawych wycieczek, sprzętu cyfrowego, ale zdarza się, że ma niewielu przyjaciół czy kolegów, z którymi zabawy są nieodzownym elementem rozwoju społecznego. I tę właśnie lukę może umiejętnie wykorzystać wychowawca świetlicy - uczyć pożytecznego spędzania czasu wolnego, animując sytuacje, w których ważna jest współpraca i współodpowiedzialność zespołowa. Wymaga to oczywiście stałego dokształcania się i bycia na bieżąco z fachową literaturą. Zatem, kompetentny nauczyciel-wychowawca świetlicy dba o swój rozwój osobisty i zawodowy”⁹⁹.

Na podstawie kwerendy czasopism branżowych z lat 2013-2014 (między innymi „Świetlica w Szkole” i „Przegląd Opiekuńczo-Wychowawczy”) można zauważyć, że **sami wychowawcy świetlicy, prezentując w artykułach własne doświadczenia zawodowe lub proponując scenariusze zajęć, nie biorą pod uwagę wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szerszym zakresie niż tylko na swoje potrzeby**. W scenariuszach imprez i zajęć dla dzieci przewidywane zastosowanie nowoczesnych technologii obejmuje przede wszystkim prezentację multimedialną (komputer, rzutnik multimedialny), ewentualnie materiały informacyjne (zdjęcia, filmy)¹⁰⁰ czy nagrania (odtwarzacz CD)¹⁰¹. Niekiedy nauczyciele dzielą się między sobą informacjami o sieciowej lokalizacji zasobów możliwych do wykorzystania podczas zajęć świetlicowych¹⁰². Za wyjątkowy można uznać artykuł dotyczący portalu świetlicowego, w którym omówiono historię i zawartość strony internetowej świetlicy Zespołu Szkół w Pyskowicach, istniejącej od 2006 roku¹⁰³. Jej twórcy chcieli przede wszystkim komunikować się w ten sposób

⁹⁸ *Ibidem*, s. 15.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Por. na przykład: K. Nowosad, *Co ukrywają meksykańskie jaskinie?*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 3, s. 5; N. Bremer, *Pingwin cesarski - niezwykły mieszkaniec Antarktydy*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 4, s. 17.

¹⁰¹ Por. na przykład: A. Janus-Holka, *Poznajemy rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 3, s. 12; J. Godurowska i in., *Eskimosi. Poznajemy rdzennych mieszkańców Dalekiej Północy*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 4, s. 25.

¹⁰² Por. na przykład: J. Hoffmann, *Podpatrzone-znalezione, czyli ciekawe pomysły znalezione w Internecie*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 5, s. 23.

¹⁰³ B. Krasówka, *Strona internetowa świetlicy*, „Świetlica w Szkole” 2013, nr 1, s. 8. Por. także: *Świetlica*, Zespół Szkół w Pyskowicach - <http://www.zswpyskowswietlica.republika.pl> [dostęp: 22 lipca 2015 roku].

z dziećmi i rodzicami oraz z innymi wychowawcami pracującymi w świetlicach szkolnych. Większość publikowanych w czasopismach scenariuszy zakłada najwyżej zastosowanie sprzętu komputerowego i cyfrowego w formach pracy zbiorowej lub zespołowej, zakładających wspólne oglądanie filmów czy słuchanie muzyki¹⁰⁴. Edyta Wróbel, wychowawczyni świetlicy ze szkoły podstawowej w Białymstoku, wymieniła następujące rodzaje zajęć realizowanych w świetlicach¹⁰⁵: rozwijające horyzonty umysłowe dzieci (z wykorzystaniem żywego słowa), artystyczne (plastyczne, muzyczne, teatralne) i ruchowe, ale nie uwzględniła w ich realizacji wykorzystania nowoczesnych technologii i przekazów cyfrowych. Z kolei Monika Wójcik¹⁰⁶, odwołując się do koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, zaproponowała scenariusze zajęć świetlicowych w pracy z dziećmi z klas I-II, wspierające rozwój wielostronny (na przykład inteligencję językową, interpersonalną, intrapersonalną, ruchową, matematyczno-logiczną, muzyczną, przyrodniczą), w żadnej nie uwzględniając jednak wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych.

**sami wychowawcy
świetlicy, prezentując
w artykułach własne
doświadczenia
zawodowe lub
proponując scenariusze
zajęć, nie biorą pod
uwagę wykorzystania
technologii
informacyjno-
komunikacyjnych
w szerszym zakresie niż
tylko na swoje potrzeby**

Wychowawcy świetlicy prowadzą niekiedy badania potrzeb swoich podopiecznych, stosowane kwestionariusze nie pozwalają im jednak wypowiedzieć się na temat korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych - dzieci najwyżej mogą „oglądać bajki i filmy w TV i na wideo”, ewentualnie zaznaczyć rubrykę „Inne” i tam dopisać na przykład „komputer”¹⁰⁷. Można za to „porozmawiać na temat Internetu i gier komputerowych”¹⁰⁸.

Są oczywiście również - co prawda nieliczne - przykłady pozytywnego podejścia do technologii informacyjno-

¹⁰⁴ Por. na przykład: B. Maciołek, *Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlic „Liście wielkiego drzewa życia”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007; *Warsztat pracy wychowawcy świetlicy: Poradnik metodyczny*, red. M. Prokosz, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.

¹⁰⁵ E. Wróbel, *Różnorodność form pracy świetlicy szkolnej. Poradnik dla nauczycieli - wychowawców świetlic szkolnych*, Białystok [b.r.], [mps].

¹⁰⁶ Szerzej - por. M. Wójcik, *Rozwijanie zdolności dzieci na zajęciach świetlicowych*, op. cit.

¹⁰⁷ Por. na przykład: M. Hepner-Widło, *Co robić z dziećmi w świetlicy szkolnej?*, „Wychowawca” 2007, nr 3, s. 26-27.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

komunikacyjnych i ich wykorzystania w pracy świetlicowej. Wśród takich dobrych praktyk Andrzej Pery i Danuta Kmita wymieniają działalność świetlicy w Szkole Podstawowej nr 289 im. Henryka Sienkiewicza w Warszawie. Ma ona do dyspozycji siedem pomieszczeń, z których jedno przeznaczono na pracownię informatyczną i prowadzenie zajęć z komputerem¹⁰⁹. W świetlicy Szkoły Podstawowej nr 43 w Zabrze za pośrednictwem kamer internetowych dzieci obserwują życie bocianów i żubrów¹¹⁰.

W 2011 roku odbył się konkurs „Świetlic@ w Sieci!”¹¹¹ na najciekawszą stronę internetową świetlicy. Celami tego przedsięwzięcia były zmobilizowanie do przygotowania i prowadzenia witryny, popularyzacja internetowej komunikacji z różnymi partnerami, a także rozpropagowanie świetlic szkolnych jako miejsc przyjaznych uczniom. Organizatorem konkursu była jedna z bardziej aktywnych sieciowo placówek, również prowadząca własną stronę internetową¹¹² - świetlica Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Sosnowcu, która raz w tygodniu prowadzi dla uczniów zajęcia komputerowe połączone z akcją „Bezpieczny Internet”¹¹³.

Program upowszechniający wykorzystanie Internetu w świetlicach szkolnych jest prowadzony przez Fundację ING Dzieciom, która modernizuje świetlice internetowe w dzielnicach i miejscowościach, w których dzieci i młodzież mają utrudniony dostęp do sieci. Działania fundacji służą odpowiedniemu przystosowaniu pomieszczeń i wyposażeniu je w sprzęt. Program ma zasięg ogólnopolski - w 2014 roku zmodernizowano sześć świetlic internetowych (w Polsce działa łącznie 30 placówek), między innymi w Szkole Podstawowej im. Wilhelma Gawlikowicza w Bojszowach: „Dzięki temu programowi świetlica otrzymała komputery, co uczyniło ją atrakcyjniejszą. Komputery stanowią także cenną pomoc dydaktyczną w realizacji zadań szkolnych i pozaszkolnych”¹¹⁴.

Środowisko pedagogiczne zaczyna dostrzegać, że Facebook mógłby być narzędziem wykorzystywanym w działaniach dydaktycznych, między innymi do wspierania

¹⁰⁹ A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół, op. cit.*, s. 46.

¹¹⁰ *Ibidem*, s. 49.

¹¹¹ *Ogólnopolski konkurs Świetlic@ w Sieci rozstrzygnięty*, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Sosnowcu, 2011 rok - <http://zso5.sosnowiec.pl/aktualnoci-mainmenu-115/2-aktualnoci-zso/520-ogolnopolski-konkurs-wietlic-w-sieci-rozstrzygnity.html> [dostęp: 22 lipca 2015 roku].

¹¹² Świetlica Szkoły Podstawowej nr 38 w Sosnowcu - <http://www.swietlicasp38.sosnowiec.pl> [dostęp: 22 lipca 2015 roku].

¹¹³ G. Michalak, M. Kałuża, *Świetlica w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Sosnowcu*, „Świetlica w Szkole” 2013, nr 5, s. 5-6.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 59. Por. także: *Fundacja ING Dzieciom*, 2015 rok - <http://www.ingbank.pl/o-banku/odpowiedzialnosc-spoeczna/relacje-ze-spoecznictwem/fundacja-ing-dzieciom#dzieciom=1> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

realizacji zajęć pozalekcyjnych (prowadzenie grupy społecznościowej, udostępnianie dodatkowych materiałów), komunikacji z uczniami i rodzicami, kształcenia nieformalnego czy po prostu „rozwoju cyfrowego umiejętności obywatelskich uczniów”¹¹⁵. Przykładem może być założenie profilu na Facebooku i komunikacja za jego pośrednictwem z uczniami (choć dotyczy to raczej starszych klas szkół podstawowych), prowadzenie bloga wspólnie z uczniami, oglądanie materiałów z sieci wraz z dyskusją, choćby na temat teledysków¹¹⁶.

W analizowanej literaturze przedmiotu znaleziono zaledwie jedną propozycję realizacji w świetlicy zajęć z zakresu edukacji medialnej¹¹⁷. Renata Pulikowska, autorka tej koncepcji, zauważyła, że doświadczenia medialne i „zanurzenie wirtualne” dzieci powinny być uwzględniane i wykorzystywane w zajęciach szkolnych, z kolei umiejętności przewidywane w podstawie programowej z tego zakresu można zdobywać lub doskonalić także w świetlicy szkolnej. Odpowiednie umiejętności z pierwszego etapu edukacji to:

- umiejętność korzystania ze źródeł informacji, biblioteki, Internetu,
- wykorzystanie technologii informacyjnej,
- umiejętność właściwej komunikacji (rozmowy, gry, zabawy),
- umiejętność zachowania się i działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych,
- umiejętność organizacji pracy własnej, dbałość o zdrowie, higienę i bezpieczeństwo¹¹⁸.

Szkoła (w tym świetlica) - według Renaty Pulikowskiej - powinna realizować następujące zadania z zakresu edukacji medialnej:

- rozwijanie zainteresowań, potrzeb i nawyków czytelniczych,
- kształcenie umiejętności samodzielnego korzystania ze zbiorów bibliotecznych i z Internetu oraz poszanowania źródeł informacji,
- przygotowanie do odróżniania fikcji od rzeczywistości w przekazach medialnych, rozumienia mediów i posługiwania się narzędziami medialnymi,
- wprowadzenie w proces komunikacji międzyludzkiej¹¹⁹.

¹¹⁵ B. Dudel i in., *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, op. cit., s. 83.

¹¹⁶ E. Jędrych, *Technologia komunikacyjno-informacyjna w pracy nauczyciela świetlicy szkolnej*, „Wszystko dla Szkoły” 2012, nr 9, s. 12-13.

¹¹⁷ Por. R. Pulikowska, *Zajęcia dziennikarskie w świetlicy szkolnej. Program edukacji medialnej*, [w:] *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, op. cit., s. 227-235.

¹¹⁸ Por. *ibidem*, s. 228.

Ponadto w zakres edukacji medialnej w świetlicy - w ujęciu Renaty Pulikowskiej - wchodzi między innymi:

- przygotowanie do odbioru i korzystania z takich mediów, jak czasopisma, radio, telewizja, Internet,
- organizowanie zajęć świetlicowych opartych na korzystaniu z mediów,
- współpraca z biblioteką szkolną i pracownią komputerową,
- zachęcanie do świadomego korzystania z różnych mediów,
- zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwa związane z korzystaniem z mediów,
- współpraca z rodzicami dotycząca korzystania z mediów przez dzieci¹²⁰.

Niestety, przykładowy harmonogram realizacji powyższych zajęć proponowanych przez Renatę Pulikowską, dostosowany do porządku roku szkolnego, dopiero w lutym i marcu wspomina o urządzeniach medialnych, komputerze i Internecie, w kwietniu zaś - o telefonie komórkowym, jego możliwościach i zagrożeniach¹²¹.

Podsumowanie - w stronę ostrożnego optymizmu

Podsumowując, należy zauważyć, że polska literatura przedmiotu pozwala zidentyfikować funkcjonujące obecnie dwie krańcowe opinie dotyczące postaw nauczycieli wobec nowoczesnych technologii i ich wykorzystania w dydaktyce - wiarę

¹¹⁹ Por. *ibidem*, s. 228-229.

¹²⁰ Por. *ibidem*, s. 229.

¹²¹ Por. *ibidem*, s. 232-233.

w duży potencjał tych narzędzi i przekonanie o ich szkodliwości. W rzeczywistości skala ich zastosowania rośnie, choć nie jest jeszcze powszechna, z kolei w ramach zajęć świetlicowych można je określić jako znikome. Trzeba ponadto podkreślić, że problemem nie jest powszechny brak sprzętu, choć technologie mobilne nie zawitały jeszcze do szkół.

Jakie są oczekiwania uczniów wobec świetlicy szkolnej? Badanie Zofii Frączek¹²² z 2007 roku, przeprowadzone w trzech świetlicach na terenie województwa podkarpackiego, ujawniło między innymi, że dzieciom bardzo podoba się możliwość grania w gry planszowe i komputerowe, chciałyby więc, żeby zajęcia komputerowe były dla nich również dostępne - obok zajęć sportowych, plastycznych czy muzycznych. „Dzieci chcą też, aby ich świetlica była «zadbana», żeby byli w niej dobrzy wychowawcy i dużo komputerów”¹²³.

W perspektywie przeprowadzonej analizy literatury wydaje się oczywiste, że **współczesna świetlica powinna „przygotować dzieci do życia w bardzo złożonych układach społecznych i politycznych o różnych systemach wartości, bogatej kulturze, charakteryzującej się zmiennością form i treści. Jedynie ludzie wszechstronnie rozwinięci, samodzielni i twórczy, będą w stanie dokonywać właściwych wyborów i iść drogą najcenniejszych wartości”**¹²⁴. Wprowadzając w życie takie założenia, nie można unikać środowiska, w którym dzieci i młodzież funkcjonują na co dzień, komunikują się i uczą się wielu umiejętności. Pobyt w świetlicy może być dla nich okazją do rozwijania talentów i kompetencji wykraczających poza podręcznikową wiedzę o świecie - na przykład do uczestnictwa w proponowanej przez Kieran Egan „edukacji do wyobraźni” (*imaginative education*)¹²⁵, która może się okazać niezbędnym elementem życia we współczesnym społeczeństwie, na pograniczu między realnością a wirtualnością.

polska literatura przedmiotu pozwala zidentyfikować funkcjonujące obecnie dwie krańcowe opinie dotyczące postaw nauczycieli wobec nowoczesnych technologii i ich wykorzystania w dydaktyce - wiarę w duży potencjał tych narzędzi i przekonanie o ich szkodliwości

¹²² Szerzej - por. Z. Frączek, *Świetlica szkolna jako placówka opiekuńczo-wychowawcza*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 8, s. 48-51.

¹²³ *Ibidem*, s. 51.

¹²⁴ D. Kmita, *Rozwój świetlic szkolnych*, „Wychowawca” 2007, nr 3, s. 5-7.

¹²⁵ K. Egan, *The Future of Education. Reimagining Our Schools from Ground Up*, Yale University Press, New Haven 2008 (za: S. Dylak, *Szkoła w cyfrowym uścisku - z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, op. cit., s. 196).

**Co po lekcjach?
Analiza zagranicznej
literatury
przedmiotu i praktyk
międzynarodowych**

Literatura przedmiotu poświęcona funkcjonowaniu świetlic czy - bardziej ogólnie - opiece nad dziećmi po zakończeniu zajęć lekcyjnych na świecie jest niezbyt obszerna. Dostępne opracowania ograniczają się głównie do programów realizowanych w Stanach Zjednoczonych, w niewielkim stopniu uwzględniając sytuację w innych krajach, przede wszystkim w Australii, Wielkiej Brytanii i Kanadzie¹²⁶. Publikacje, w których analizuje się na poziomie międzynarodowym politykę ustalania i wspierania opieki pozalekcyjnej, wskazują, że jest to problem marginalizowany w większości państw (z wyjątkiem Danii i Szwecji). Brakuje systematycznego wsparcia w zakresie zarówno przyjęcia jednolitych zasad zapewniania takiej opieki, jak i udzielania przez państwo wsparcia finansowego. Kolbrún Þ. Pálsdóttir, rozważając tę sytuację, zasugerowała, że **pomijanie problemu opieki pozalekcyjnej jest wynikiem tradycyjnego i powszechnego przekonania, że opieka nad dziećmi po zakończeniu zajęć szkolnych to część prywatnej sfery życia, należącej i rozstrzyganej wewnątrz w obrębie każdej rodziny, w związku z tym nie istnieje potrzeba przygotowywania usystematyzowanych rozwiązań publicznych**¹²⁷. Tymczasem, jak pokazują badania Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, w krajach europejskich przeważająca część kobiet w momencie osiągnięcia przez dzieci wieku szkolnego jest aktywna zawodowo¹²⁸, co zazwyczaj bezpośrednio przekłada się na konieczność korzystania z różnych form opieki nad dziećmi po zajęciach szkolnych.



¹²⁶ D. Bottrell, K. Russell, *International 'Best Practice' for Out of School Services and Activities for 9-12 year old Children*. Literature Review Report, University of Sydney, kwiecień 2010 roku, s. 98.

¹²⁷ K.Þ. Pálsdóttir, *After-School Centres for 6-9 Year Olds in Reykjavik, Iceland*, „Barn” 2010, nr 4, s. 12.

¹²⁸ LMF1.2: *Maternal employment rates*, OECD Family Database, OECD, Paris 2015, s. 2 - <http://www.oecd.org/social/family/database.htm> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Co kraj to obyczaj - co robić po lekcjach?

Jak już wspomniano, w krajach Europy Zachodniej i w Ameryce Północnej nie istnieje instytucja świetlicy szkolnej, co wynika między innymi z odmienności zasad funkcjonowania placówek edukacyjnych. W Europie utrwaliły się trzy formy organizacji systemu edukacji: angielski, francuski i niemiecki. W systemie angielskim (obowiązującym w Wielkiej Brytanii, Irlandii i Hiszpanii) dzieci przebywają w szkole cały dzień, z dość długą przerwą na lunch, która umożliwia nawet powrót do domu (w Hiszpanii - również na drzemkę podczas sjeisty). Uczniom nie są zadawane prace domowe, wszystkie ćwiczenia są bowiem wykonywane pod nadzorem nauczyciela. W systemie francuskim (obowiązującym we Francji, w Belgii, Luksemburgu i Holandii) dzieci również spędzają cały dzień w szkole - poza jednym popołudniem lub dwoma popołudniami w tygodniu. System niemiecki jest zupełnie inny - uczniowie wracają ze szkoły wczesnym popołudniem, mają także zadawane prace domowe. Warianty systemu niemieckiego są realizowane w Niemczech, Austrii, krajach skandynawskich, we Włoszech, w Portugalii, Grecji i Turcji¹²⁹. Można powiedzieć, że system niemiecki jest najbardziej zbliżony do zasad organizacji szkół w Polsce.

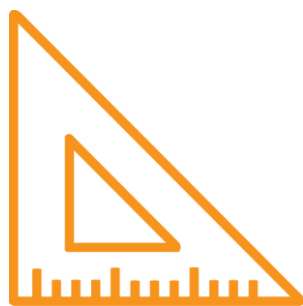
Opieka popołudniowa o charakterze świetlicowym - niegdyś wydzielona - jest obecnie częścią systemu szkolnego w Danii i Szwecji¹³⁰. Jak się ocenia, aż 80% dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat korzysta z opieki w świetlicach¹³¹. Wychowawcy pracujący w świetlicach muszą się legitymować wykształceniem wyższym lub przynajmniej trzyletnim przeszkoleniem, ponadto powinni mieć specjalistyczne przygotowanie do różnych typów zajęć: sportowych, artystycznych, muzycznych. O rodzajach aktywności podejmowanych w świetlicy decydują nauczyciele, dyrekcja szkoły i rada rodziców. W Danii rodzice są proszeni o przekazywanie dotacji pieniężnych na rzecz świetlic - mimo że nie ma wyznaczonej obowiązkowej stawki, wsparcie finansowe

¹²⁹ Por. R. Meijvogel, *Out-of-school services in Europe. How we learn from each other*, „New Directions for Youth Development” 2007, nr 116, s. 15-22.

¹³⁰ *Ibidem*, s. 17.

¹³¹ PF4.3: *Out of school hours care services*, OECD Family Database, OECD, Paris 2015, s. 1 - <http://www.oecd.org/social/family/database.htm> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

rodziców zazwyczaj pokrywa 30-40% kosztów działalności tych placówek¹³². W Szwecji stawki opłat zależą od dochodów rodziny i liczby dzieci w rodzinie, które korzystają z opieki świetlicy, plan zajęć świetlicowych jest zaś mocno zintegrowany z planem zajęć szkolnych. W świetlicach zapewnia się miejsce i wyposażenie pozwalające podejmować różne rodzaje aktywności. Osoby odpowiedzialne za ten rodzaj usług opiekuńczych podkreślają jednak, że **przede wszystkim trzeba mieć wizję i podejście pedagogiczne, pomieszczenia i wyposażenie są bowiem kwestią wtórną - to cel wyznacza sposoby i narzędzia jego osiągnięcia**. Wydaje się jednak, że takie podejście zakłada dostępność wyposażenia odpowiednio do zdefiniowanych celów czy potrzeb, co w warunkach polskich - jak wynika choćby z wyników przytoczonych wyżej badań - nie jest oczywiste.



Jeśli jest taka potrzeba, dzieci amerykańskie - w większości uczniowie z grupy wiekowej od sześciu do czternastu lat - spędzają czas przed lekcjami lub po szkole w tak zwanych klubach (*after school clubs*), będących odrębnymi podmiotami prawnymi. Uczestniczą również w zajęciach i programach (*after school-programs, supplemental learning programs, complementary learning, out-of-school learning*), podczas których mogą rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności, ale również odrabiać prace domowe¹³³ - czyli realizują typowe z polskiego punktu widzenia zajęcia świetlicowe. Młodzi Amerykanie mogą jednak samodzielnie, choć przy wsparciu nauczyciela, wybrać rodzaj aktywności podejmowanej w czasie wolnym od lekcji w szkole. Uczą się więc planowania czasu i racjonalnego jego wykorzystania oraz funkcjonowania w grupie, ponadto przygotowują dla siebie nawzajem prezentacje dotyczące interesujących ich zagadnień z zakresu nauk ścisłych, społecznych czy zdrowia¹³⁴. Jak pokazują badania, dzieci uczestniczące w zajęciach

¹³² A. Willem, P. Whiteford, *Babies and bosses: reconciling work and family life: A synthesis of findings for OECD countries*, OECD, Paris 2007, s. 149.

¹³³ Por. na przykład: S.B. Neuman, *Empowered*, „Educational Leadership” 2010, kwiecień, s. 30-36.

¹³⁴ Por. na przykład: M. Brontas, *The Before and After School Clubs*, „Whole Social Studies” 1993, s. 87-90.

pozalekcyjnych poprawiają swoje wyniki szkolne i rozwijają umiejętności merytoryczne i społeczne, co staje się ich atutem w przechodzeniu na kolejny etap edukacji¹³⁵. Dobre zajęcia pozalekcyjne powinny zapewniać uczniom możliwość przyswojenia metod rozwiązywania problemów, skupienia się na pracy zespołowej, rozwijania zainteresowań i talentów, pozostawiając jednak swobodę wyboru przeszkolonych nauczycieli lub trenerów o kompetencjach przywódczych, pedagogicznych, komunikacyjnych i merytorycznych¹³⁶. Bardzo duże znaczenie ma również dobra komunikacja, czyli relacje nawiązywane nie tylko w grupie rówieśniczej, ale także między realizatorami programów a partnerami - podmiotami społecznymi lub biznesowymi, zwłaszcza tam, gdzie do przeprowadzenia zajęć jest konieczne znaczne wsparcie finansowe czy sprzętowe. Amerykańskie dzieci uczą się także zachowań obywatelskich, podejmując różne działania o szerszym wymiarze społecznym (na przykład pomoc w bankach żywności, projekty ekologiczne, wizyty w domach seniorów). Programy takie są prowadzone zarówno przez szkoły, jak i przez lokalne organizacje, muzea czy uczelnie. Ich popularność wzrosła w Stanach Zjednoczonych na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy stwierdzono, że **wiele dzieci nie może korzystać z zajęć odpłatnych, spędzając bezproduktywnie długie godziny bez opieki pracujących rodziców, taki brak aktywności może zaś prowadzić do spadku zainteresowania światem i nauką oraz do narastającego i niszczącego poczucia beznadziei i bezsensu.**

Oczywiście osoby i instytucje oferujące programy zajęć pozaszkolnych w Stanach Zjednoczonych również borykają się z brakiem środków i sprzętu¹³⁷. Próby szukania rozwiązań i wsparcia w tym zakresie obejmują między innymi nawiązywanie współpracy międzyinstytucjonalnej z bibliotekami, muzeami, organizacjami pozarządowymi czy firmami medialnymi.



¹³⁵ Szerzej - por. *Afterschool In Action: How Innovative Afterschool Programs Address Critical Issues Facing Middle School Youth*, Afterschool Alliance - MetLife Foundation, marzec 2012 roku.

¹³⁶ S.B. Neuman, *Empowered*, *op. cit.*, s. 34-35.

¹³⁷ Por. na przykład: *Digital Media & Learning in Afterschool*, „Afterschool Alert Issue Brief” 2013, nr 58, s. 1-8.

Nie tylko cyfrowo, ale także mądrze - przykłady najlepszych praktyk

Wśród zagranicznych projektów wartych rozpowszechnienia należy wymienić amerykańską inicjatywę STEM - Science, Technology, Engineering, Mathematics, polegającą na propagowaniu zajęć z nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki, realizowanych w powiązaniu z kształceniem kompetencji niezbędnych do optymalnego funkcjonowania w XXI wieku, do których zalicza się krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, komunikację, współpracę, kreatywność i innowacyjność. Zajęcia tematyczne dla uczniów w wieku od dziesięciu do osiemnastu lat obejmują między innymi robotykę (w tym projektowanie, programowanie, rozwiązywanie problemów z zastosowaniem konkretnego oprogramowania), matematykę, wspólne przygotowania i wspólny udział w różnego typu konkursach i zawodach¹³⁸. Projekty organizowane w ramach inicjatywy STEM spotykają się z bardzo pozytywnym przyjęciem, także dlatego, że uczniowie lubią zajęcia zapewniające im więcej wolności, elastyczne, otwarte, rozwijające zainteresowania przydatne w planowanej karierze zawodowej. Korzyści z uczestnictwa w takich zajęciach upatruje się w trzech obszarach:

- zmiana nastawienia do nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki,
- zwiększenie wiedzy i umiejętności z zakresu nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki,
- zwiększenie prawdopodobieństwa przyszłej kariery w branżach związanych z naukami ścisłymi, technologią, inżynierią i matematyką.

Kluczowe dla osiągnięcia tych korzyści jest możliwie wczesne zainteresowanie dzieci rozwojem umiejętności w obszarach nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki¹³⁹. Zajęcia są zarówno wprowadzane do programu szkolnego, jak i - w różnych formach - realizowane w ramach aktywności po lekcjach. Przykładem może być projekt „4-H Science Initiative” prowadzony w klubach 4-H clubs. Dzieci, przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, są zaznajamiane

¹³⁸ Szerzej - por. A. Sahin, M.C. Ayar, T. Adiguzel, *STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2014, t. 14, nr 1, s. 309-322.

¹³⁹ *STEM learning in afterschool: An analysis of impact and outcomes*, Afterschool Alliance, Washington, DC 2011, s. 2.

z wieloma zagadnieniami - od rozwoju roślin czy hodowli zwierząt do wykorzystywania energii ze źródeł odnawialnych. Kluczowa dla programu jest idea *learn by doing* (nauczanie przez działanie), która pozwala zwiększyć zaangażowanie dzieci - od wykorzystania specjalnych („programowalnych”) klocków Lego do budowania robotów dla najmłodszych po prawdziwe eksperymenty naukowe dla starszych wychowanków. Zajęcia odbywają się przy współudziale naukowców z uczelni wyższych. Sieć, w ramach której jest prowadzony projekt „4-H Science Initiative”, obejmuje ponad 6 milionów uczniów, 611 800 trenerów ochotników i 3,5 tysiąca profesjonalistów.

Innym przykładem są TECHie Club i TECHie Club: Girl, organizowane w ramach szerszego projektu organizacji TechCorps¹⁴⁰ w amerykańskich stanach Ohio i Teksas dla uczniów w wieku od ośmiu do jedenastu lat. Pomysłodawcy tego przedsięwzięcia zwracają uwagę, że rynek pracy związany z wykorzystaniem nowoczesnych technologii rozwija się bardzo prężnie - według obecnych szacunków, w 2020 roku jedynie 30% miejsc pracy będzie mogło być obsadzone pracownikami o właściwych kwalifikacjach. Podkreśla się również, że w sektorze zatrudnienia związanym z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jedynie 25% pracowników to kobiety, dlatego w ramach projektu organizacji TechCorps są przygotowywane specjalne programy dla dziewcząt. Obejmują one ponad 40 godzin zajęć, które mogą być realizowane w ramach zarówno programu szkolnego, jak i opieki pozalekcyjnej. Zagadnienia poruszane na tych zajęciach dotyczą programowania, projektowania stron internetowych, zasad działania sprzętu i oprogramowania, mediów społecznościowych, zawodów związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, robotyki¹⁴¹. Tym, co wyróżnia inicjatywy TECHie Club i TECHie Club: Girl oraz decyduje o ich atrakcyjności, jest elastyczność i możliwość dostosowania programu do wymagań każdej placówki, która chce nawiązać współpracę. Zazwyczaj zajęcia - trwające od 60 do 90 minut oraz dopasowane do wieku i umiejętności uczestników - są prowadzone przez nauczycieli ochotników i odbywają się w cyklu tygodniowym przez cały rok. Celem nauki jest nie tylko zdobycie umiejętności posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, ale także rozwijanie zdolności logicznego myślenia czy zrozumienie, w jaki sposób działa Internet i jaka jest logika tworzenia programów komputerowych¹⁴². Co godne podkreślenia, ewaluacja programu odbywa

¹⁴⁰ Szerzej - por. *TECHie Club overview and evaluation summary FY 2009-2010*, TechCorps, Columbus, OH 2010 - <http://techcorps.org/files/2009-2010%20TECHie%20Club%20Evaluation%20Summary.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

¹⁴¹ Szerzej - por. http://twenty.techcorps.org/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=150 [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

¹⁴² Por. *CS Standards Crosswalk with CSTA K-12 Computer Science Standards for State/District/Course Standards*, Computer Science Teachers Association, 2011 rok - http://www.csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/Techie_Club.pdf [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

się na podstawie badań prowadzonych przed zajęciami oraz w trakcie i po zakończeniu zajęć, a o ich atrakcyjności świadczy to, że 97% uczestników wyraziło chęć wzięcia udział w programie w kolejnym roku¹⁴³.

Warto zauważyć, że wiele programów realizowanych w ramach inicjatywy STEM (na przykład „Project IT Girl”, „Build IT”, „Science Club for Girls”) jest przeznaczonych dla dziewcząt - grupy, która w mniejszym stopniu angażuje się w rozwijanie umiejętności w zakresie nowoczesnych technologii. „TechBridge”¹⁴⁴ to jedno z wielu takich przedsięwzięć, które angażuje uczennice w wieku od dziesięciu do siedemnastu lat w czasie wolnym po lekcjach lub w trakcie wakacji letnich, starając się zainteresować je nowoczesnymi technologiami wykorzystywanymi w szeroko rozumianej inżynierii, na przykład w projektowaniu przedmiotów dekoracyjnych i oświetlenia czy sprzętów kuchennych. Proces projektowania tych urządzeń jest ponadto postrzegany jako możliwość budowania umiejętności pracy w grupie i nauki niepoddawania się w wypadku niepowodzeń (metoda prób i błędów jako skuteczna forma uczenia się)¹⁴⁵. „TechBridge” pokazuje, jak różne formy mogą przyjmować programy zajęć rozwijających umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, jest również doskonałym przykładem kształtowania funkcjonalnych kompetencji cyfrowych - nauka podstaw inżynierii i wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych odbywa się przez rozwijanie talentów dziewcząt w projektowaniu sprzętów gospodarstwa domowego.

Inny projekt, który uczy korzystania z narzędzi z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych, stawiając cele związane z życiem codziennym uczestników, to „Wide Angle Youth Media”¹⁴⁶, przedstawiany jako jeden z wzorcowych programów przez Afterschool Alliance - amerykańskie stowarzyszenie działające na rzecz poprawy oferty opieki polekcyjnej dla dzieci. Celem projektu jest zachęcenie dzieci w wieku od dziesięciu do piętnastu lat, aby wykorzystując narzędzia cyfrowe, badały kwestie istotne dla lokalnej społeczności, na przykład prześladowanie w szkole czy problemy nierówności społecznych. Używając często własnego sprzętu, uczniowie przeprowadzają wywiady, prezentują bogato ilustrowane graficznie historie (*photo walk*), angażują się w dyskusje. Ewaluacja projektu wykazała, że uczestnicy nie tylko zwiększyli swoje kompetencje z zakresu wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale także nabyli umiejętności pracy w grupie, kreatywności, wrażliwości społecznej.

¹⁴³ *TECHie Club overview and evaluation summary FY 2009-2010, op. cit.*

¹⁴⁴ <http://www.techbridgegirls.org>

¹⁴⁵ L. Kekelis, J. Joyce, *How Role Models Can Make the Difference for Girls*, SWE Conference 2014, październik 2014 roku - <http://www.techbridgegirls.org/assets/files/what/publications/p%2032-36%20RoleModels%20V2.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

¹⁴⁶ <http://wideanglemedia.org/about>

Jak wynika z powyższych przykładów, kluczem do sukcesu projektów jest znalezienie elementu, który zainspiruje dzieci do zaangażowania się w przedsięwzięcie, nie może nim być bowiem sama nauka. Projekt „YTECH Civic Voice Curriculum Programs”¹⁴⁷ opiera się na twórczym wykorzystywaniu mediów społecznościowych (Facebook, YouTube), które zazwyczaj są niechętnie widziane w edukacji formalnej, stanowią jednak istotną część prywatnego życia uczniów. Na kursach w ramach projektu, które w zależności od grupy trwają od dwóch do 160 godzin, nacisk jest kładziony na efektywne wyszukiwanie i niebezkrytyczną ocenę zawartości tych mediów. Uczestnicy są również zachęceni do zamieszczania własnych treści w mediach i wyciągania wniosków na podstawie ich oceny dokonywanej przez innych użytkowników sieci. Tematy zajęć są tak dobierane, aby obudzić w uczestnikach chęć zaangażowania obywatelskiego. Program jest elastyczny i można go dostosować do wymagań uczestników w wieku od sześciu do dwudziestu jeden lat. O sukcesie przedsięwzięcia świadczy to, że - poza wykazywanym przyrostem umiejętności korzystania i rozumienia technologii informacyjno-komunikacyjnych - aż 80% uczestników włączyło się po zakończeniu projektu w akcje o charakterze wolontariatu lub inicjatywy na rzecz poprawy życia swojej społeczności¹⁴⁸.

Edukatorzy prowadzący zajęcia pozaszkolne nie tylko uczą korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale także wykorzystują kompetencje cyfrowe do rozwijania innych umiejętności, na przykład do doskonalenia umiejętności czytania (głośne czytanie z wyświetleniem profilu dźwiękowego). Kathleen Gormley i Peter McDermott opisali wykorzystanie technologii cyfrowych w czasie zajęć pozalekcyjnych w jednej ze szkół na terenie stanu Nowy Jork¹⁴⁹. Działanie w środowisku cyfrowym okazało się dodatkowym motywatorem dla dzieci młodszych mających trudności z czytaniem i pisaniem. Uczniowie w wieku od ośmiu do jedenastu lat ćwiczyli umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem i czytania głośnego, ale także wyszukiwania informacji, tworzenia prezentacji na wskazany temat (interesujący dla wszystkich), montowania krótkich filmów, konstruowania komiksów, tworzenia prostych stron internetowych, przygotowywania wpisów na blogi, korzystania z poczty elektronicznej czy programów do edytowania zdjęć. Trenerzy prowadzący kursy zdecydowanie twierdzili, że dzieci bardziej się angażowały w zajęcia oparte na źródłach i narzędziach cyfrowych, pozostawiały im one bowiem więcej możliwości wyboru sposobu wykonania zadania, wspierały pracę zespołową i nawiązywanie relacji między rówieśnikami.

Jak już wspomniano, amerykańskie programy wdrażane w ramach opieki pozalekcyjnej są bardzo liczne i różnorodne - w bibliografii przygotowanej przez

¹⁴⁷ <http://youthdigitalmedia.com/about>

¹⁴⁸ *Digital Media & Learning in Afterschool*, „Afterschool Alert Issue Brief” 2013, nr 58, s. 6.

¹⁴⁹ Szerzej - por. K. Gormley, P. McDermott, *Integrating the Digital Literacies Into an After-School Program: A Structural Analysis of Teachers' Lessons*, „The Language and Literacy Spectrum” 2013, t. 23, s. 20-33.

Harvard Family Research Project opisano do tej pory ponad 50 przedsięwzięć, których tematyka mieści się w obrębie zagadnienia „media cyfrowe a nauczanie” (*digital media and learning*)¹⁵⁰. Analiza tych programów pozwala stwierdzić, że większość z nich jest skierowana do dzieci w wieku powyżej dziesięciu lat (uczniów placówek, które w amerykańskim systemie szkolnictwa są określane jako *middle school* i *secondary school*). Warto również zauważyć, że dominują inicjatywy o zasięgu lokalnym, najczęściej obejmujące jedno miasto lub jeden stan. W Stanach Zjednoczonych działa organizacja Afterschool Alliance, która zaprasza do współpracy instytucje z terenu całego kraju, nie istnieje jednak ogólnokrajowy program wdrażany we wszystkich placówkach zajmujących się opieką nad dziećmi po lekcjach.

W tym wymiarze na szczególną uwagę zasługuje projekt „The Intel Computer Clubhouse Network”. Pierwszy Computer Clubhouse powstał w 1993 roku w wyniku współpracy MIT Media Lab i Computer Museum (obecnie część Museum of Science w Bostonie), dziś sieć takich placówek obejmuje już 100 klubów w 200 krajach, z tego 60 na terenie Stanów Zjednoczonych¹⁵¹. W Europie działa pięć ośrodków - dwa w Danii, dwa w Irlandii i jeden w Rosji. Celem sieci jest propagowanie twórczego wykorzystania nowoczesnych technologii, jego osiągnięcie opiera się zaś na realizacji kilku zasad: nauczaniu przez projektowanie, rozwijaniu zainteresowań, budowaniu wspólnoty oraz szacunku i zaufania w środowisku¹⁵². Każdy ośrodek jest tworzony w ramach współpracy z organizacją działającą wśród lokalnej społeczności, której przyświecają podobne cele. Kluczową rolę w placówce odgrywa pracujący w niej mentor, którego zadaniem jest dostosowanie działań do potrzeb lokalnej społeczności - nie ma narzucanych odgórnie godzin otwarcia, programów zajęć czy sposobu nauczania. Mentorzy to stali pracownicy, ale także ochotnicy, którym w ramach istniejącej sieci udziela się wsparcia dostosowanego do potrzeb, na przykład organizując szkolenia (między innymi wdrażany ostatnio „Project IMPACTS - Increasing Mentor Participation and Commitment to Success”) czy finansując pomoce naukowe. Zadaniem mentorów nie jest nauczanie młodzieży uczęszczającej do ośrodków, ale twórcze wspieranie w rozwijaniu zainteresowań, przyjmujące formę pracy grupowej lub indywidualnej. Są również podejmowane inicjatywy o charakterze międzynarodowym, jak „The Making! @ Clubhouses” wspierane przez MIT Media Lab Lifelong Kindergarten Group - zajęcia, które mają łączyć elementy sztuki, rękodzieła, inżynierii, wykorzystania technologii i nauki przy

¹⁵⁰ *Out-of-School Time Program Research and Evaluation Bibliography*, Harvard Family Research Project, 2015 rok - <http://www.hfrp.org/out-of-school-time/ost-database-bibliography/bibliography?topic=21> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

¹⁵¹ <http://www.computerclubhouse.org>

¹⁵² P. Diaz, *The Computer Clubhouse Village: A virtual meeting place for an emerging community of learners*, [w:] *Politics and Information Systems: Technologies and Applications*, red. J.V. Carrasquero, F. Welsch, C. Urrea, Ch.-D. Tso, Orlando 2003, s. 302-305.

projektowaniu i budowaniu. Raz na dwa lata odbywa się również w Bostonie Teen Summit, gromadzący mentorów i członków klubów ze świata.

Jakie wnioski możemy wyciągnąć?

Istnieje wiele programów, które można by przedstawić w ramach analizy dobrych praktyk zagranicznych, choć pewnym problemem jest - wspomniany już wcześniej - brak literatury przedmiotu opisującej działania podejmowane w innych rejonach świata niż Stany Zjednoczone, w tym w Europie¹⁵³. Zarówno literatura przedmiotu, jak i stwierdzona niewielka liczba publikacji w tym obszarze potwierdza marginalizację problemu opieki pozalekcyjnej w Europie i potrzebę wypracowania nowych rozwiązań. Przeglądając istniejące programy, które koncentrują się na edukacji związanej z nowymi technologiami, łatwo zauważyć bardzo ważną zmianę w postrzeganiu problemu wykluczenia cyfrowego. Jego forma zmieniła się obecnie

i nie jest już związana z brakiem dostępu do sprzętu czy do Internetu. Wykluczenie cyfrowe przejawia się w formach interakcji w sieci - aktywnej i biernej. Użytkownicy, którzy nie są tylko odbiorcami treści, ale także aktywnie biorą udział w jej tworzeniu i użytkowaniu, na wiele sposobów mogą poszerzyć zakres swojego działania. Niebezpieczeństwem jest jednak bierne - konsumpcyjne - odbieranie treści w sieci, które może się przyczynić do ogólnego zmniejszenia wszelkiej aktywności i pogłębienia bezrefleksyjnego stosunku do świata. Programy edukacji cyfrowej muszą kłaść nacisk na rozwijanie i propagowanie postawy cyfrowej aktywności.

¹⁵³ Por.: D. Bottrell, K. Russell, *International 'Best Practice' for Out of School Services and Activities for 9-12 year old Children*. Literature Review Report, op. cit.; K.P. Pálsdóttir, *After-School Centres for 6-9 Year Olds in Reykjavik, Iceland*, op. cit.

W zapewnieniu efektywności takich programów istotne są oczywiście ich elastyczność i dostosowanie do oczekiwań lokalnej społeczności, a także znalezienie elementu innego niż sama nauka, który będzie zgodny z zainteresowaniami dzieci, stając się głównym czynnikiem ich zaangażowania.

Wykluczenie cyfrowe przejawia się w formach interakcji w sieci - aktywnej i biernej. Użytkownicy, którzy nie są tylko odbiorcami treści, ale także aktywnie biorą udział w jej tworzeniu i użytkowaniu, na wiele sposobów mogą poszerzyć zakres swojego działania. Niebezpieczeństwem jest jednak bierne - konsumpcyjne - odbieranie treści w sieci, które może się przyczynić do ogólnego zmniejszenia wszelkiej aktywności i pogłębienia bezrefleksyjnego stosunku do świata.



**Wykluczona
światlica.**

Badanie sondażowe

Dążąc do uzupełnienia obrazu polskich świetlic działających przy szkołach podstawowych, chcieliśmy dowiedzieć się, czy - i ewentualnie na ile - włączona cyfrowo jest typowa świetlica. W związku w tym przede wszystkim interesowały nas kwestie infrastrukturalne: nie tylko wielkość pomieszczeń, ale również wyposażenie. Kolejną ważną kwestią było pozyskanie wiedzy o tym, jak wychowawcy świetlicy postrzegają technologie cyfrowe oraz czy czują się dobrze przygotowani do włączania ICT w praktykę dydaktyczną. Kluczowym zagadnieniem było jednak dziecko w świetlicy - czyli to, w jakich porach najmłodszy uczestnicy systemu kształcenia korzystają ze świetlic, czym się tam zajmują i jakie, zdaniem wychowawców, mają potrzeby w zakresie edukacji cyfrowej.

Ważnym punktem odniesienia przeprowadzonego badania ilościowego była analiza danych Systemu Informacji Oświatowej, przedstawiona wcześniej w podrozdziale *Świetlice szkolne w liczbach*. Należy jednak zauważyć, że choć informacje te są niezwykle istotne dla zarysowania ogólnej sytuacji opieki pozalekcyjnej w Polsce, to w wielu miejscach wykazują nieścisłości lub nie zawierają danych (na przykład dotyczących wyposażenia świetlic) kluczowych dla projektu „MegaMisja”. Podczas przygotowywania niniejszego raportu w Systemie Informacji Oświatowej były dostępne dane za 2012 rok, co również może powodować pewne rozbieżności, choć jest mało prawdopodobne, aby sytuacja w tym zakresie zmieniła się diametralnie w ciągu trzech lat. W związku z tym kwestie wyjątkowo ważne, na przykład liczba pomieszczeń przeznaczonych na potrzeby świetlicy szkolnej, które warunkują metodykę zajęć z dziećmi, także zdecydowaliśmy się objąć wspomnianym badaniem ilościowym. Zestawienie obu przywołanych zbiorów informacji - które oczywiście będą wykazywały pewne różnice, spowodowane głównie metodą gromadzenia danych - pozwoli uzyskać możliwie najpełniejszy obraz sytuacji.

Metody i narzędzia badawcze

Badanie ilościowe zostało przeprowadzone w pierwszych dniach września 2015 roku metodą sondażu diagnostycznego CATI w 200 świetlicach działających w polskich szkołach podstawowych. Do badania wybrano szkoły publiczne z całego kraju. Ze względu na specyfikę projektu badaniem nie objęto szkół specjalnych. Przy

dobrze próby badawczej jako zmienne różnicujące przyjęto lokalizację szkoły (klasę wielkości miejscowości) i powierzchnię świetlicy. Badanie zrealizowała firma Millward Brown, która była odpowiedzialna za zgromadzenie danych. Za opracowanie narzędzia badawczego i analizę wyników badania odpowiadał zespół badawczy Centrum Cyfrowego Projekt: Polska. Uzyskane wyniki przeanalizowano z wykorzystaniem wag analitycznych, co pozwoliło odnieść wnioski do całej populacji świetlic działających w szkołach podstawowych w Polsce. Kwestionariusz ankiety zastosowanej w badaniu składał się z dziewięciu pytań i metryczki.

Świetlice - wielkość i wyposażenie

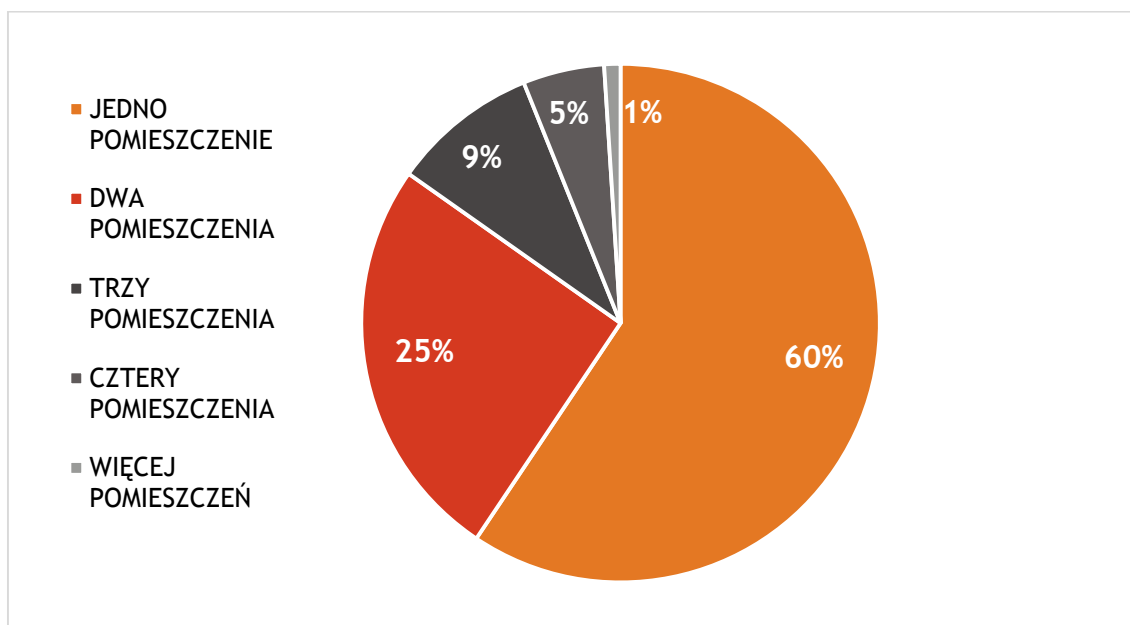
Jednym z kluczowych celów omawianego badania było określenie stanu infrastruktury świetlic w polskich szkołach podstawowych. Z analizy danych zgromadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych¹⁵⁴ wynika, że problem wyposażenia, powierzchni, obsady kadrowej i wykorzystania świetlic w polskich szkołach nadal jest niewystarczająco rozpoznany. Dokładne dane na temat dostępnego sprzętu - a nawet podstawowe informacje dotyczące powierzchni świetlic - są pełne nieścisłości, dlatego w badaniu ilościowym dążono przede wszystkim do uzupełnienia tych luk.

Jak wykazała analiza zgromadzonych danych, większość (60%) świetlic zajmuje tylko jedno pomieszczenie, co oznacza, że przez cały czas korzystania z opieki świetlicowej dzieci przebywają razem w jednej grupie. Co czwarta świetlica ma do dyspozycji dwa pomieszczenia, co dziesiąta - trzy izby lub więcej pomieszczeń.

¹⁵⁴ Por. Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”, op. cit.

ILUSTRACJA 8.

LICZBA POMIESZCZEŃ, KTÓRYMI DYSPONUJĄ ŚWIETLICE W POLSKICH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH



Źródło: Opracowanie własne.

Jak można się spodziewać, im większy ośrodek miejski, w którym funkcjonuje szkoła, tym więcej pomieszczeń, z których mogą korzystać dzieci spędzające czas w świetlicy, choć zależność ta nie jest bardzo silna. Na przykład w najmniejszych miejscowościach (do 10 tysięcy mieszkańców) 66% świetlic zajmowało jedno pomieszczenie, w największych miastach zaś - 34%, jednocześnie jednak taki sam odsetek świetlic wielkomiejskich miał do dyspozycji cztery pomieszczenia. Z kolei trzy pomieszczenia zajmowało 6% świetlic z najmniejszych miejscowości i 16% świetlic z największych ośrodków miejskich. Zauważono również, że we wschodniej Polsce najmniej jest świetlic zajmujących trzy lub cztery pomieszczenia, najwięcej zaś - tylko jedno pomieszczenie. Zbliżone dane są zawarte w Systemie Informacji Oświatowej.

Niestety, dane dotyczące powierzchni świetlic nadal są niepełne, mimo poruszenia tego problemu w omawianym badaniu ilościowym. Jak się bowiem okazało, aż połowa badanych nie była w stanie udzielić odpowiedzi na to pytanie. Z pozostałych deklaracji wynika, że świetlice są ogólnie niewielkie: zaledwie 11% zajmuje powierzchnię większą niż 60 metrów kwadratowych, 12% - od 20 do 30 metrów kwadratowych, 10% - od 30 do 40 metrów kwadratowych, 15% - od 40 do 60 metrów kwadratowych. Nasza wiedza w tym zakresie pozostanie niepełna również w zestawieniu z danymi w Systemie Informacji Oświatowej, w którym średnia

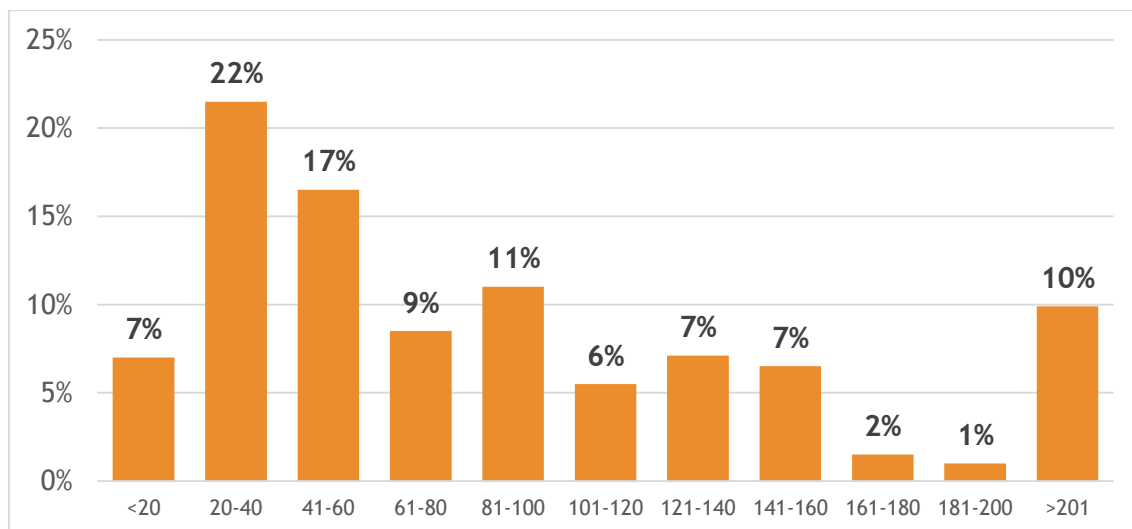
wielkość świetlicy została oszacowana na 60 metrów kwadratowych, ponieważ stwierdzono pewne błędy w informacjach zawartych w tej bazie.

Niezwykle ważna w tym wymiarze jest oczywiście liczba dzieci, które korzystają z pomieszczeń świetlicowych, dlatego w badaniu zapytano o średnią (przeciętną) liczbę uczniów przebywających w świetlicy. Na potrzeby opracowania wyników omawianego badania wprowadzono jako miarę „wiązki” obejmujące grupy dwudziestoosobowe. Dzięki temu zaobserwowano, że w Polsce ze świetlicy korzysta najczęściej od 20 do 40 uczniów - z takimi grupami mamy do czynienia w co piątą świetlicy. Nieco rzadziej świetlice zapewniają opiekę grupom liczącym od 40 do 60 uczniów. Warto również podkreślić, że w 10% dużych świetlic przebywa średnio ponad 200 uczniów (ilustracja 9).



ILUSTRACJA 9.

LICZBA UCZNIÓW KORZYSTAJĄCYCH ZE ŚWIETLICY



Źródło: Opracowanie własne.

Ze względu na istotę projektu „MegaMisja”, ważnym celem omawianego badania było określenie rodzaju wyposażenia występującego w świetlicach. Dostępność sprzętu komputerowego jest bowiem nie tylko warunkiem brzegowym udziału świetlic szkolnych w projekcie, ale także - co ważniejsze - determinantą realizacji poszczególnych zadań. Respondenci zostali więc poproszeni o określenie liczby urządzeń z poniższej listy, jakimi dysponuje ich świetlica:

- komputery stacjonarne,
- laptopy, notebooki,
- tablety,
- tablice interaktywne,
- rzutniki multimedialne,
- drukarki,
- skanery,
- telewizory,
- odtwarzacze (DVD lub inne).

Jak ustalono, w 49% świetlic szkolnych znajduje się przynajmniej jeden komputer stacjonarny, w 31% - co najmniej jeden laptop, w 26% są zaś rzutniki multimedialne. Dostępność tych urządzeń wydaje się związana z klasą wielkości miejscowości, w której działa szkoła - im większy ośrodek miejski, tym lepiej wyposażona świetlica. Na przykład **w najmniejszych miejscowościach komputer stacjonarny jest niedostępny w 59% świetlic, laptop - w 68%, rzutnik - w 63%**, jednocześnie

w największych ośrodkach miejskich 31% świetlic ma jeden komputer stacjonarny, a 18% jest wyposażonych w dwa komputery stacjonarne, podobna jest dostępność komputerów przenośnych. W 17% świetlic szkolnych z największych miejscowości są dwa rzutniki multimedialne, z kolei w 30% świetlic z najmniejszych miejscowości jest tylko jeden taki rzutnik. Oczywiście problemy z dostępnością sprzętu w świetlicach mogą być jednak nieco zredukowane przez użycie infrastruktury komputerowej innych pracowni szkolnych. Jak bowiem wynika z przeprowadzonych badań, **w zdecydowanej większości szkół uczniowie przebywający w świetlicy mogą korzystać z komputerów znajdujących się w bibliotece szkolnej (72%) lub w pracowni komputerowej (80%).**

Dane zgromadzone w ramach omawianego badania wskazują również, że w świetlicach jest niewiele urządzeń peryferyjnych, takich jak drukarki czy skanery. Drukarka znajduje się w co trzeciej świetlicy, skaner - w co piątej. Jedynie 12% świetlic jest wyposażonych w tablice interaktywne. Jak się wydaje, **urządzenia peryferyjne mogą stanowić jedną z najważniejszych potrzeb infrastrukturalnych polskich świetlic szkolnych.**

„Wielkim nieobecny” w świetlicach są tablety - udostępnia je uczniom zaledwie 4% placówek (przeważnie mamy do czynienia tylko z jednym takim urządzeniem lub z dwoma takimi urządzeniami na jedną świetlicę). Wyniki te są zgodne z ogólnie obserwowaną tendencją wyposażania polskich szkół, w których dominują komputery stacjonarne, najczęściej dostępne jedynie w pracowniach komputerowych, brakuje jednak właściwie urządzeń mobilnych. Jak się wydaje, jest to jeden z kluczowych deficytów szkół w Polsce, który może być wyraźnie odczuwany y przez dzieci choćby dlatego, że nierzadko to właśnie tablet jest dla nich pierwszym narzędziem kontaktu z Internetem. W związku z tym urządzenia mobilne, obok urządzeń peryferyjnych, należy uznać za podstawowy element docelowego wyposażenia polskich świetlic.

Jednocześnie „wielkimi obecnymi” w świetlicach są telewizory i odtwarzacze DVD, ponieważ aż w 72% świetlic znajduje się jeden telewizor, w 9% są dwa telewizory, z kolei 73% świetlic jest wyposażonych w jedno takie urządzenie, 12% udostępnia zaś dwa takie urządzenia. Również w tym wypadku można dostrzec zróżnicowanie ze względu na kasę wielkości miejscowości: w mniejszych miejscowościach w 73% świetlic szkolnych jest tylko jeden telewizor, podczas gdy w dużych miastach cztery telewizory są w 18% świetlic, dwa telewizory - w 33%, jeden - w 34% świetlic.

Wychowawcy świetlicy

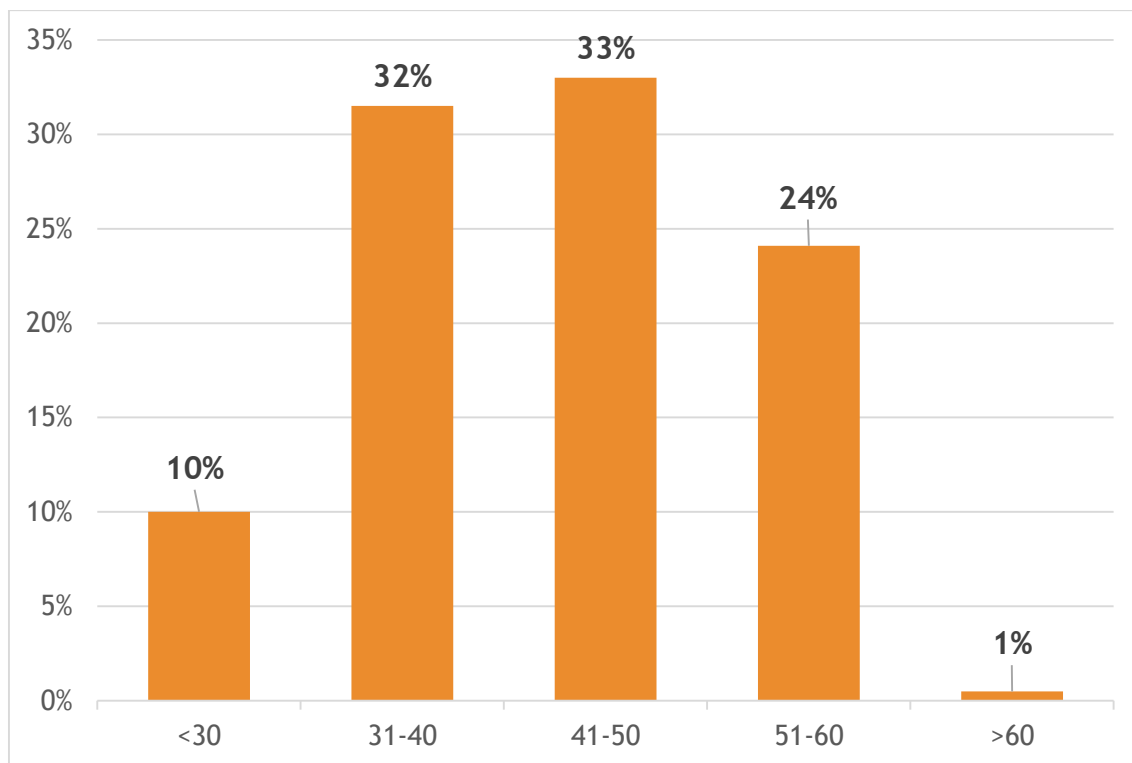
W omawianym badaniu ilościowym dążono również do pozyskania informacji na temat wychowawców świetlic szkolnych. Jak wykazała analiza zgromadzonych danych, **zawód wychowawcy świetlicy jest profesją niemal całkowicie sfeminizowaną - aż 90% osób pracujących w świetlicach to kobiety**. W grupie tej większość stanowią kobiety między trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem życia.



Uzyskane dane pozwalają przyjąć, że w Polsce jest około 7 tysięcy kobiet, w większości młodych i aktywnych, pracujących w świetlicach szkolnych, które - jak wykazała analiza literatury przedmiotu - czują, że ich status w społeczności szkolnej jest niższy niż status nauczyciela przedmiotowego. Jak się wydaje, zarówno ze względu na cele projektu „MegaMisja”, jak i szerzej - ze względu na ogromną potrzebę prowadzenia nowoczesnej edukacji cyfrowej w polskich szkołach - grupa ta stanowi największy zasób projektu.

ILUSTRACJA 10.

WIEK WYCHOWAWCÓW ŚWIETLICY SZKOLNEJ



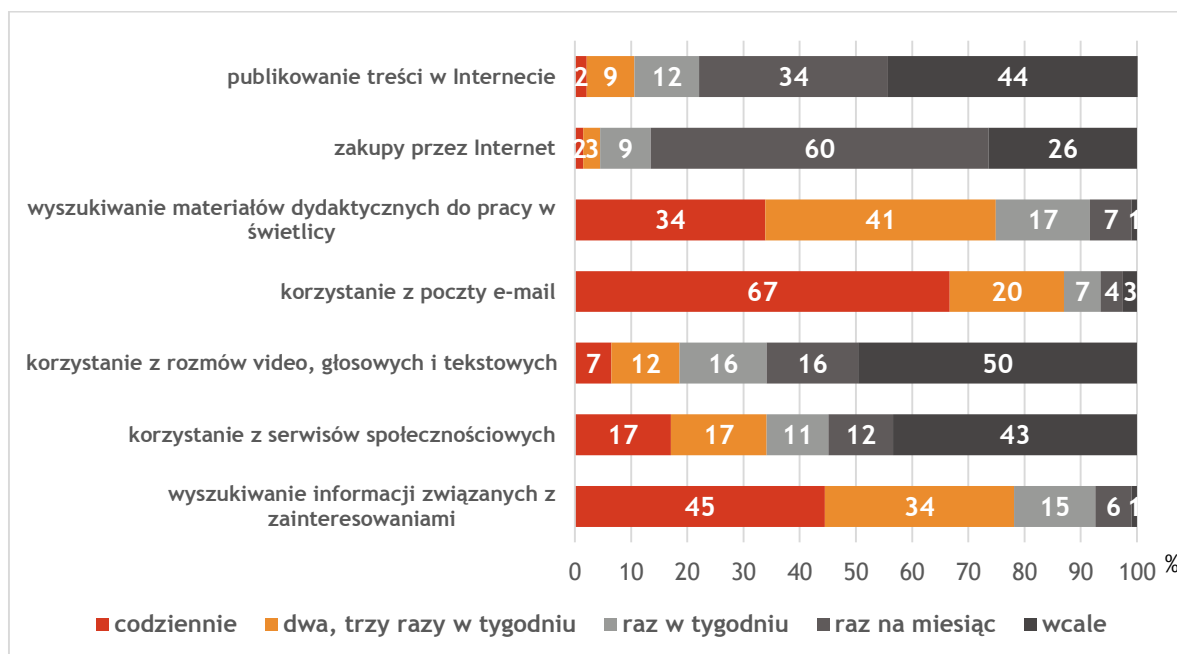
Źródło: Opracowanie własne.

Z przeprowadzonego badania wynika bowiem, że - co szczególnie ważne właśnie z perspektywy projektu „MegaMisja” - są to osoby korzystające z technologii cyfrowych, choć głównie na użytek prywatny.

Formą aktywności dominującą w grupie wychowawców świetlicy jest korzystanie z poczty elektronicznej: 67% osób pracujących w świetlicy podejmuje taką aktywność codziennie, 20% - kilka razy w tygodniu, 7% - raz w tygodniu. Niemal równie często wychowawcy poszukują *online* informacji związanych z zainteresowaniami - 45% codziennie, 34% kilka razy w tygodniu, 15% raz w tygodniu. Trzecią aktywnością cieszącą się największą popularnością jest wyszukiwanie w sieci materiałów dydaktycznych wykorzystywanych później w pracy z uczniami przebywającymi w świetlicy. Jak wykazało przeprowadzone badanie, codziennie takie działania podejmuje co trzeci wychowawca świetlicy, raz na kilka dni - 41% osób pracujących w świetlicy.

ILUSTRACJA 11.

SPOSOBY KORZYSTANIA Z INTERNETU PRZEZ WYCHOWAWCÓW ŚWIETLICY SZKOLNEJ (W %)



Źródło: Opracowanie własne.

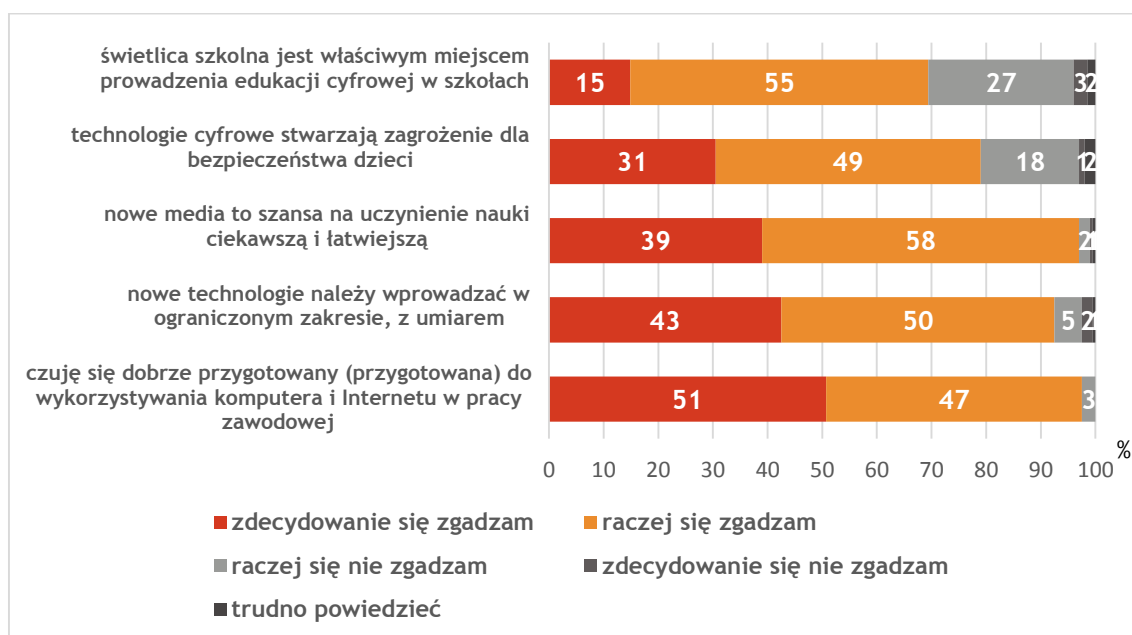
Właśnie ten wynik jest, jak się wydaje, doskonałym prognostykiem dla projektu „MegaMisja”, wskazuje bowiem, że **wychowawcy czują potrzebę doskonalenia zawodowego przez poszerzenie zakresu działań realizowanych z uczniami przebywającymi w świetlicy, technologie cyfrowe są zaś sposobem na osiągnięcie tego celu.** Warto podkreślić, że ta forma aktywności nie jest związana z klasą wielkości miejscowości, w której pracują wychowawcy świetlicy szkolnej, ponieważ zarówno w małych, jak i w największych miejscowościach mamy do czynienia z liczącą około 40% grupą wychowawców, którzy dwa, trzy razy w tygodniu poszukują *online* materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w pracy zawodowej. Jest to o tyle istotna obserwacja, że idzie ona, można powiedzieć, „pod prąd” większości wyników i ukazuje **sieć jako ważne źródło inspiracji dydaktycznych bez względu na wielkość miejscowości, w której pracują wychowawcy świetlicy szkolnej.**

Zdecydowanie rzadziej wychowawcy świetlicy korzystają z możliwości komunikacyjnych, jakie zapewnia Internet - zarówno z serwisów społecznościowych, jak i z różnych narzędzi komunikacji w czasie rzeczywistym. Przeprowadzone badanie wykazało, że co druga osoba pracująca w świetlicy w ogóle nie korzysta z takich rozwiązań (43% nie używa serwisów społecznościowych, 50% - narzędzi komunikacji). Wychowawcy świetlicy nie są także aktywni w zakresie publikowania treści *online* - 34% robi to raz w miesiącu, 44% nie zajmuje się tym wcale.

W omawianym badaniu - poza ustaleniem sposobów korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez wychowawców świetlicy szkolnej - dążono również do określenia, jakie są ich poglądy w sprawie obecności technologii cyfrowych w szkołach.

ILUSTRACJA 12.

POGLĄDY WYCHOWAWCÓW ŚWIETLICY SZKOLNEJ NA TEMAT TECHNOLOGII CYFROWYCH (W %)

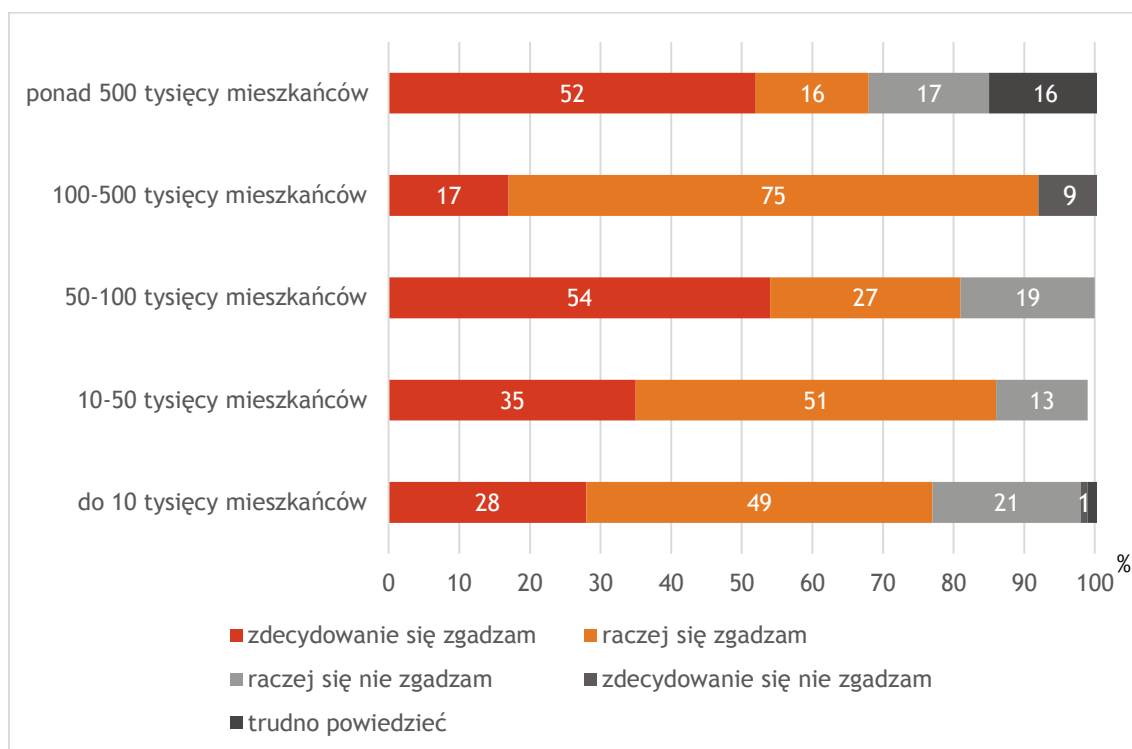


Źródło: Opracowanie własne.

Jak wykazała analiza zgromadzonych danych, **zdecydowana większość wychowawców (97%) uważa, że nowe technologie są szansą na uczynienie nauki ciekawszą i łatwiejszą**, jednocześnie jednak 93% twierdzi, że należy je wprowadzać w ograniczony zakres i z umiarem. Podejście takie może wynikać z postrzegania przez wychowawców świetlicy technologii informacyjno-komunikacyjnych jako zagrożenia. **Ze stwierdzeniem, że „technologie cyfrowe stwarzają zagrożenie dla bezpieczeństwa dzieci”, zgadza się 80% osób pracujących w świetlicach** (w tym 31% zdecydowanie się zgadza, 49% raczej się zgadza), jedynie co piąty wychowawca ma inne zdanie (18% raczej się nie zgadza, 1% zdecydowanie się nie zgadza). Co interesujące, negatywny obraz technologii cyfrowych jest wyraźnie częstszy w dużych miastach - media cyfrowe zdecydowanie jako zagrożenie postrzega 52% wychowawców pracujących w największych miastach i 54% wychowawców pracujących w miastach liczących 50-100 tysięcy mieszkańców. Dane te są zaskakujące, ponieważ w dużych ośrodkach miejskich mamy do czynienia z większą adaptacją technologii cyfrowych.

ILUSTRACJA 13.

POSTRZEGANIE PRZEZ WYCHOWAWCÓW ŚWIETLICY SZKOLNEJ TECHNOLOGII CYFROWYCH JAKO ZAGROŻENIA DLA BEZPIECZEŃSTWA DZIECI - W ZALEŻNOŚCI OD KLASY WIELKOŚCI MIEJSCOWOŚCI (W %)



Źródło: Opracowanie własne.

Wynik ten jest szczególnie ważny z punktu widzenia istoty projektu „MegaMisja” i - jak się wydaje - powinien skłaniać do podejmowania działań służących zwiększeniu świadomości wychowawców świetlicy szkolnej na temat rzeczywistych zagrożeń, z jakimi dzieci mogą się stykać *online*, i sposobów prowadzenia edukacji w tym zakresie.

Jest to istotna konstatacja, szczególnie jeśli się uwzględni, że spośród zaproponowanych w kwestionariuszu ankiety czterech tematów zajęć z zakresu edukacji cyfrowej:

- korzystanie z informacji w Internecie,
- twórczość z wykorzystaniem technologii cyfrowych,
- etyczne korzystanie z technologii cyfrowych,
- bezpieczeństwo w Internecie,

to właśnie kwestie bezpieczeństwa zostały uznane za najważniejsze. Aż **98% osób pracujących w świetlicach uznało, że należałoby prowadzić zajęcia poświęcone tej problematyce**. Mimo że potrzeba ta jest wyraźnie dostrzegana niezależnie

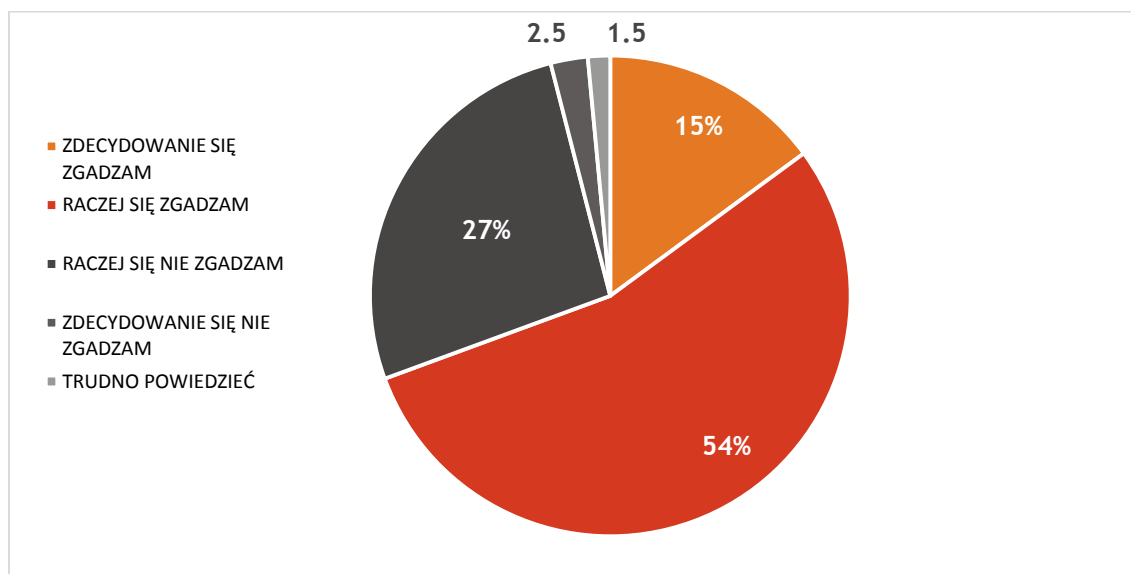
od klasy wielkości miejscowości, w jakich pracują badani wychowawcy, warto zauważyć, że w największych miastach wszyscy respondenci zgodzili się z koncepcją prowadzenia takich zajęć. Jeśli chodzi o pozostałe kwestie, to **95% wychowawców uważa, że w świetlicy należy także prowadzić działania przygotowujące do etycznego korzystania z zasobów sieci**. Nieco mniejsza grupa respondentów wskazała konieczność prowadzenia zajęć przygotowujących do korzystania z informacji dostępnych w Internecie (92%) i wykorzystywania technologii cyfrowych w celach twórczych (92%).

Należy również podkreślić, że wychowawcy świetlicy szkolnej nie są zgodni co do tego, czy to właśnie podczas zajęć w świetlicy uczniowie powinni być wprowadzani w świat cyfrowy. Ze stwierdzeniem, że „świetlica szkolna jest właściwym miejscem prowadzenia edukacji cyfrowej w szkołach”, zdecydowanie zgadza się tylko 15% wychowawców, 54% zaś raczej się zgadza, z kolei co trzeci wychowawca jest sceptyczny w tym zakresie.



ILUSTRACJA 14.

OPINIE WYCHOWAWCÓW O TYM, CZY ŚWIETLICA SZKOLNA JEST WŁAŚCIWYM MIEJSCEM PROWADZENIA EDUKACJI CYFROWEJ W SZKOŁACH (W %)



Źródło: Opracowanie własne.

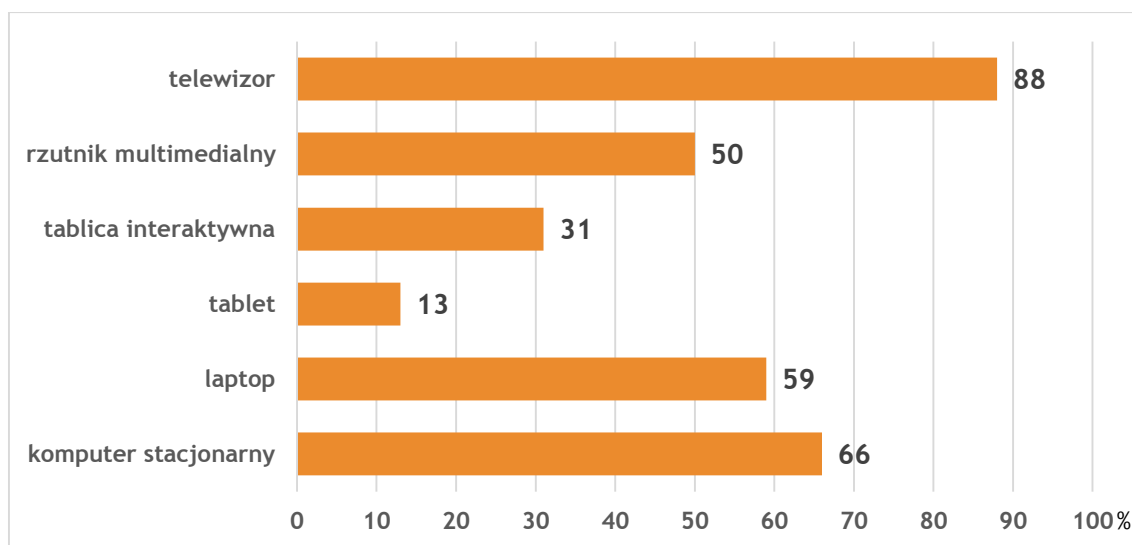
Jak się wydaje, obserwacja ta sugeruje istnienie zagrożenia dla realizacji projektu „MegaMisja”, którego powodzenie w dużym stopniu zależy od indywidualnego nastawienia i podejścia wychowawców świetlicy szkolnej do technologii cyfrowych. Dlatego za **szczególnie ważne należy uznać wykorzystanie kapitału, którym niewątpliwie może być pozytywne nastawienie wychowawców do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy zawodowej**. Analiza danych uzyskanych w omawianym badaniu pokazuje bowiem, że wszyscy wychowawcy świetlicy czują się dobrze przygotowani do korzystania z komputera i Internetu w pracy zawodowej. Tylko 3% respondentów odniosło się negatywnie do stwierdzenia „czuję się dobrze przygotowany (przygotowana) do wykorzystywania komputera i Internetu w pracy zawodowej”, 51% nauczycieli zdecydowanie zgodziło się z tym stwierdzeniem, 47% zaś twierdziło, że raczej się zgadza z taką opinią.

W badaniu starano się również ustalić, czy wychowawcy korzystają z urządzeń dostępnych w świetlicy. Jak wykazała analiza zgromadzonych danych, podczas prowadzenia zajęć 65% osób pracujących w świetlicy szkolnej korzysta z komputera stacjonarnego, 59% - z laptopa, 50% - z rzutnika multimedialnego. Co interesujące, **z niemal niedostępnych w świetlicach tabletów korzysta 13% wychowawców, co mogłoby wskazywać, że przynoszą oni do pracy prywatne urządzenia**, które wykorzystują w pracy z dziećmi. Byłby to jednocześnie argument wspierający tezę o szczególnym zapotrzebowaniu świetlic szkolnych na urządzenie mobilne.

Największy odsetek wychowawców - aż 88% - korzysta jednak z telewizorów i odtwarzaczy, co bezpośrednio łączy się z kolejnym kluczowym wątkiem badania, czyli z prowadzonymi w świetlicach szkolnych formami pracy z dziećmi.

ILUSTRACJA 15.

KORZYSTANIE Z RÓŻNYCH URZĄDZEŃ W PRACY DYDAKTYCZNEJ PROWADZONEJ W ŚWIETLICY SZKOLNEJ (W %)



Źródło: Opracowanie własne.

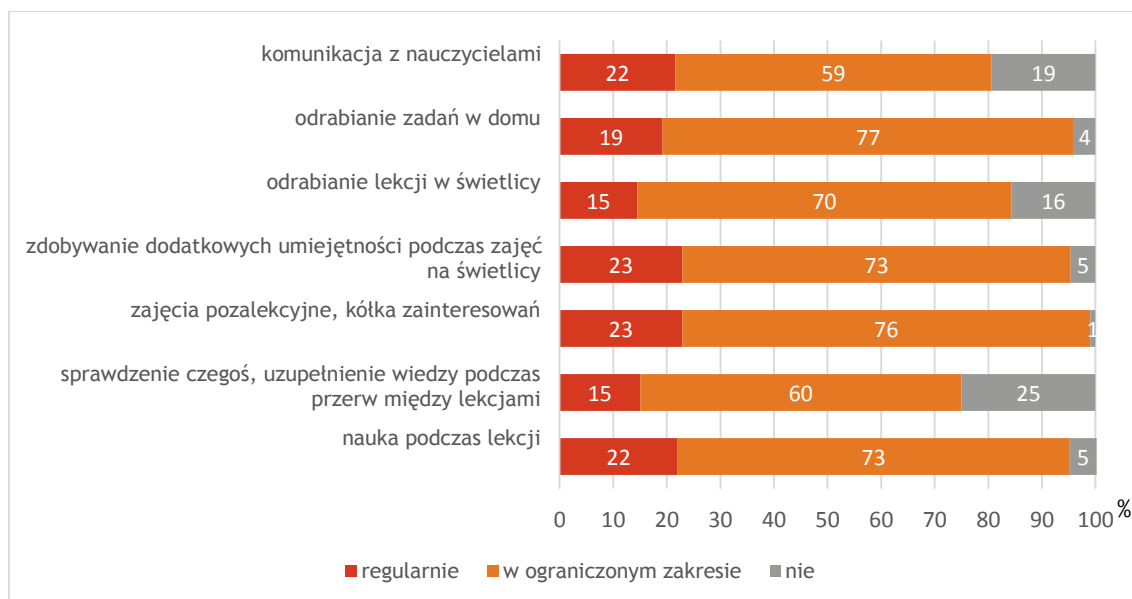
Założeniem przeprowadzonego badania było bowiem nie tylko określenie rzeczywistego stanu wyposażenia świetlic szkolnych i sposobów jego użytkowania, ale także rozpoznanie potencjału edukacji cyfrowej w świetlicach. Wychowawcy zostali więc poproszeni o wskazanie, jak często technologie informacyjno-komunikacyjne powinny być wykorzystywane przez uczniów szkół podstawowych. W tym celu respondentom przedstawiono siedmiopunktową listę działań, w których uczniowie mogą potencjalnie wykorzystywać technologie cyfrowe:

- nauka podczas lekcji,
- sprawdzenie czegoś, uzupełnienie wiedzy podczas przerw między lekcjami,
- zajęcia pozalekcyjne, kółka zainteresowań,
- zdobywanie dodatkowych umiejętności podczas zajęć w świetlicy,
- odrabianie lekcji w świetlicy,
- odrabianie zadań w domu,
- komunikacja z nauczycielami.

Osoby pracujące w świetlicach były w zasadzie zgodne, że we wszystkich wymienionych obszarach powinny być wykorzystywane technologie cyfrowe, ale w ograniczonym zakresie (ilustracja 16).

ILUSTRACJA 16.

OPINIE WYCHOWAWCÓW ŚWIETLICY SZKOLNEJ NA TEMAT FORM WYKORZYSTYWANIA TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH PRZEZ UCZNIÓW (W%)



Źródło: Opracowanie własne.

Wychowawcy świetlicy szkolnej, którzy w ogóle dostrzegają możliwość regularnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez uczniów, widzą ją przede wszystkim na zajęciach pozalekcyjnych - zarówno w kółkach zainteresowań, jak i podczas rozwijania dodatkowych umiejętności w czasie pobytu w świetlicy. Za stałym wykorzystywaniem technologii cyfrowych na zajęciach dodatkowych opowiada się 23% wychowawców, za umiarkowanym - 76%. Regularne korzystanie z nowych mediów w czasie aktywności podejmowanych w świetlicy szkolnej wspiera 23% respondentów, ograniczone - 73%, przy czym aż 5% wychowawców w ogóle wyklucza korzystanie z technologii cyfrowych podczas zajęć świetlicowych. Ankietowani najbardziej sceptycznie odnoszą się do sprawdzania czegoś w Internecie podczas przerw i uzupełniania w ten sposób wiedzy - przeciwny takiej formie aktywności cyfrowej uczniów jest co czwarty wychowawca świetlicy szkolnej, co piąty zaś uważa, że technologie cyfrowe nie są właściwym kanałem komunikacji uczniów i nauczycieli. Za interesujące należy z kolei uznać, że 16% respondentów sprzeciwia się wykorzystywaniu technologii cyfrowych przez uczniów odrabiających lekcje w świetlicy, ale już tylko 4% negatywnie ocenia ten sam cel korzystania z nowych mediów przez dzieci w domu. Można więc postawić ostrożną tezę, że problemem jest nie tyle samo korzystanie z mediów cyfrowych przez dzieci,

ile korzystanie z nich w świetlicy i w celu uzupełnienia wiedzy. Podejście takie wynika zapewne z - omawianego wcześniej - postrzegania przez wychowawców technologii informacyjno-komunikacyjnych jako zagrożenia dla bezpieczeństwa dzieci i być może z niechęci do ponoszenia odpowiedzialności za ewentualne negatywne skutki związanych z tych działań.

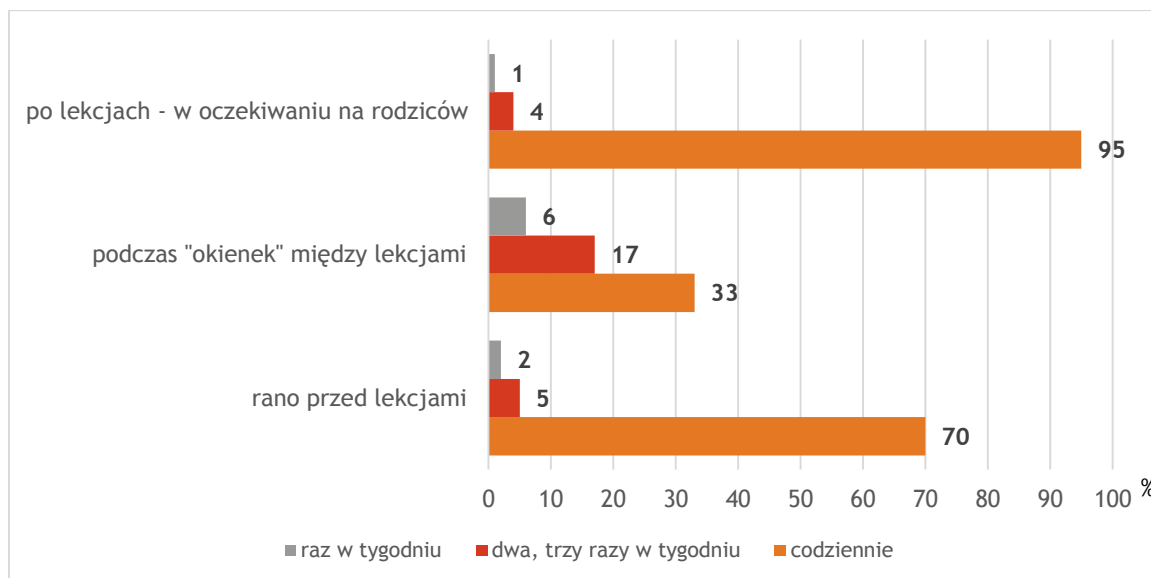
Dzieci w świetlicy

Odrębnym celem przeprowadzonego badania ilościowego - niezwykle ważnym z punktu widzenia założeń projektu „MegaMisja” - było określenie sposobów i form korzystania ze świetlicy przez uczniów.

Jak wynika z uzyskanych danych, codziennie z 95% świetlic działających w szkołach podstawowych dzieci korzystają przede wszystkim po lekcjach, czekając na rodziców. Jednocześnie 70% świetlic jest także miejscem, w którym uczniowie oczekują rano na rozpoczęcie zajęć lekcyjnych. Oznacza to, że w Polsce każdego dnia w 7,3 tysiąca świetlic dzieci czekają po lekcjach na rodziców, z kolei w blisko 5,5 tysiąca świetlic spędzają czas przed lekcjami. Znacznie rzadziej świetlice są wykorzystywane w ciągu dnia jako miejsce, w którym uczniowie mogą przebywać podczas tak zwanych okienek - 41% świetlic w ogóle nie jest wykorzystywanych w ten sposób, codziennie zaś pełni taką funkcję jedynie 33% świetlic.

ILUSTRACJA 17.

NAJCZĘSTSZE PORY KORZYSTANIA ZE ŚWIETLIC W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH (W %)

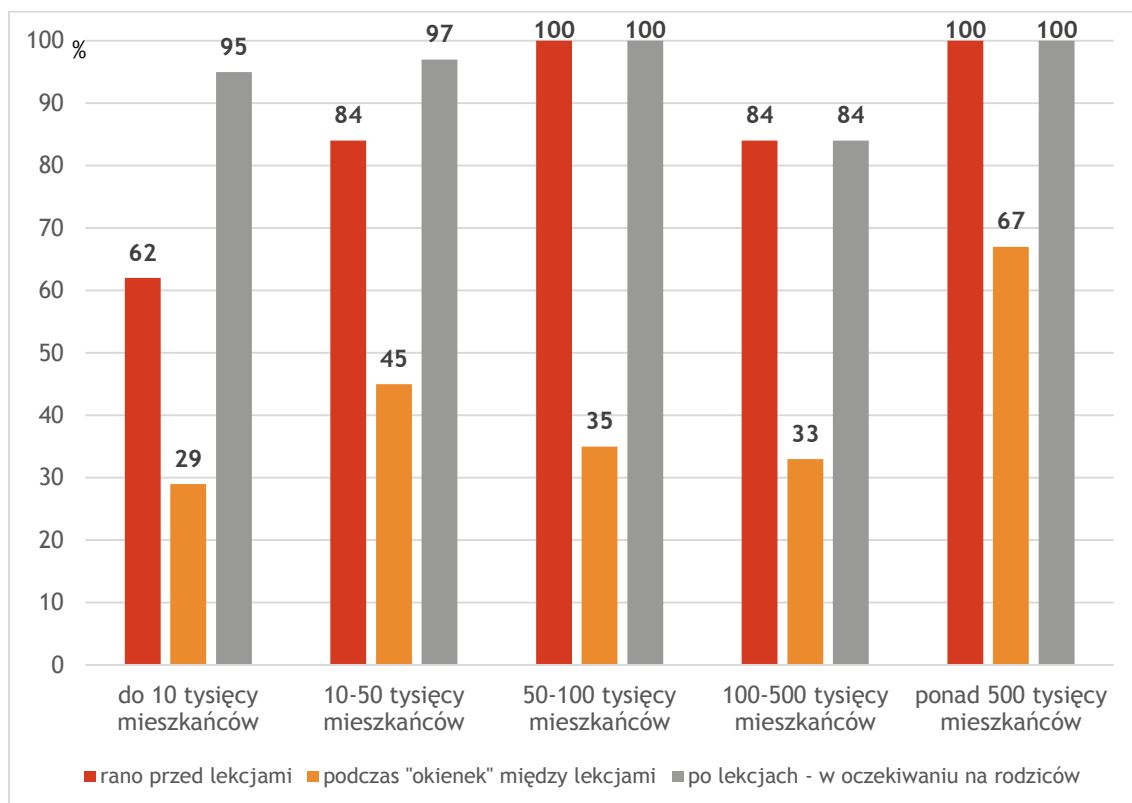


Źródło: Opracowanie własne.

Dane dotyczące pory korzystania ze świetlic przeanalizowano również z uwzględnieniem klasy wielkości miejscowości, w których działają szkoły. Na podstawie tych analiz stwierdzono, że **świetlice szkolne są najintensywniej wykorzystywane w największych miastach (powyżej 500 tysięcy mieszkańców)**. To właśnie w dużych miastach uczniowie szkół podstawowych czekają po lekcjach w świetlicy na rodziców i spędzają czas przed zajęciami szkolnymi. Mimo że pobyt na świetlicy między lekcjami cieszy się najmniejszą popularnością bez względu na wielkość miejscowości, to właśnie w największych miastach ten rodzaj aktywności jest wyższy niż w mniejszych miejscowościach. Jak się wydaje, może to być związane na przykład z wyższym stopniem kontestowania udziału dzieci w lekcjach religii w dużych miastach, choć oczywiście wymagałoby to dokładniejszych weryfikacji. Wyniki badania wskazały także, że im mniejsza jest miejscowość, w której działa szkoła, tym rzadziej świetlica jest wykorzystywana w godzinach porannych. Oznacza to, że - bez względu na klasę wielkości miejscowości - dzieci przebywają w świetlicy przede wszystkim po lekcjach.

ILUSTRACJA 18.

NAJCZĘSTSZE PORY KORZYSTANIA ZE ŚWIETLIC SZKOLNYCH PRZEZ UCZNIÓW -
W ZALEŻNOŚCI OD KLASY WIELKOŚCI MIEJSCOWOŚCI (W %)

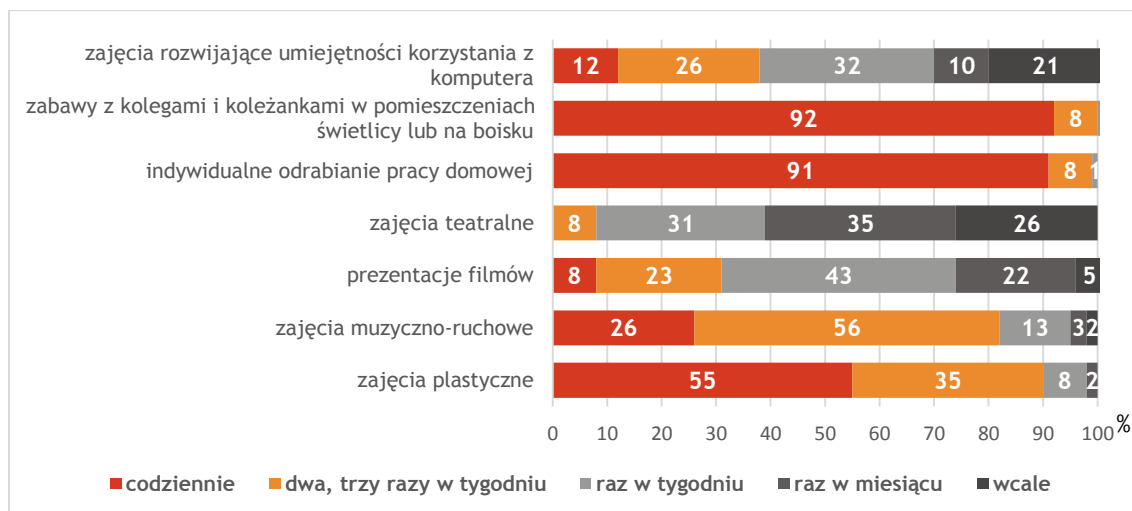


Źródło: Opracowanie własne.

W przeprowadzonym badaniu starano się również określić, w jaki sposób wychowawcy organizują dzieciom czas podczas ich pobytu w świetlicy (ilustracja 19).

ILUSTRACJA 19.

CZĘSTOTLIWOŚĆ PROWADZENIA RÓŻNYCH FORM AKTYWNOŚCI W ŚWIETLICY (W %)



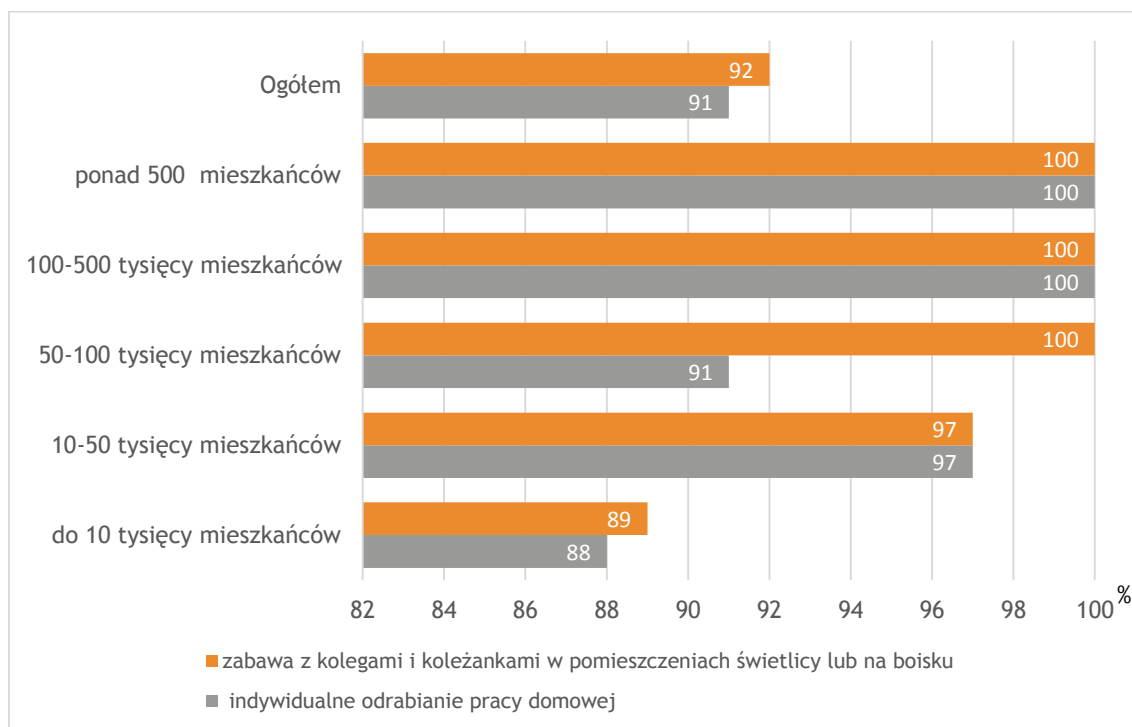
Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazują wyniki badania, **świetlica szkolna to przede wszystkim miejsce, w którym uczniowie odrabiają zadania domowe (91%) lub bawią się z kolegami i koleżankami (92%)**. Obie te formy aktywności dominują bez względu na klasę wielkości miejscowości, w której działa szkoła, choć są prowadzone nieco rzadziej w miejscowościach najmniejszych - do 10 tysięcy mieszkańców (ilustracja 20). W ponad połowie świetlic codziennie odbywają się także zajęcia plastyczne, w co czwartej świetlicy - zajęcia muzyczno-ruchowe.

Znacznie rzadziej uczniowie przebywający w świetlicy mają kontakt z mediami - zarówno masowymi, jak i cyfrowymi. **W co piątej świetlicy w ogóle się nie odbywają zajęcia rozwijające umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych**, jeśli zaś są one organizowane, to raz (32%) lub dwa, trzy razy (26%) w tygodniu. Częstotliwość organizowania zajęć komputerowych dla dzieci korzystających ze świetlicy nie jest wyraźnie związana z klasą wielkości miejscowości, w której działa szkoła. Zarówno w mniejszych, jak i w większych miejscowościach zajęcia tego rodzaju są organizowane raz w tygodniu. Warto jednak zaznaczyć, że w największych miastach w co drugiej świetlicy szkolnej są one prowadzone dwa, trzy razy w tygodniu, czyli nieco częściej niż w mniejszych miejscowościach.

ILUSTRACJA 20.

CZĘSTOTLIWOŚĆ PROWADZENIA RÓŻNYCH FORM AKTYWNOŚCI W ŚWIETLICY -
W ZALEŻNOŚCI OD KLASY WIELKOŚCI MIEJSCOWOŚCI (W %)



Źródło: Opracowanie własne.

Z kolei pokazy filmów odbywają się w świetlicach raz (43%) lub dwa, trzy razy (23%) w tygodniu. Jak się jednak wydaje, właśnie ta forma aktywności - obok zabaw i odrabiania pracy domowej - jest szczególnie często praktykowana na zajęciach w świetlicach. Za takim wnioskiem przemawia bowiem nie tylko to, jak często w świetlicach szkolnych).

Wnioski

Z rozważań prowadzonych w pierwszej części niniejszego opracowania wynika, że **technologie cyfrowe w świetlicy szkolnej sprowadzają się głównie do sprzętu wspomagającego odtwarzanie muzyki lub filmów** niezbędnych do realizacji zajęć innego typu - artystycznych czy popularnonaukowych. W badaniach dotyczących ogólnego poziomu wyposażenia szkół w urządzenia cyfrowe, dostępności Internetu czy wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce stosunkowo rzadko padają pytania o świetlice, jeśli zaś pojawia się w tym zakresie odpowiedź twierdząca, to właściwie niemal zawsze jest mowa o pojedynczym komputerze stacjonarnym pozostającym do wyłącznego użytku nauczyciela. Można się również spotkać z sugestią, że wobec powszechnych trudności lokalowych zakłada się wykorzystanie do działalności świetlicowej także innych pomieszczeń szkolnych, w tym między innymi pracowni komputerowej¹⁵⁵.

Jak pokazuje literatura, podstawowe potrzeby szkół w zakresie informatyzacji i dostępu do Internetu - rozumiane jako utworzenie laboratorium wykorzystywanego do realizacji zajęć z informatyki, zapewnienie dostępu do komputerów w bibliotekach szkolnych, nieco rzadziej zaś w pozostałych salach dydaktycznych - zostały już zaspokojone. **Wciąż jednak wielkim nieobecny w polskiej szkole są technologie mobilne.**

Nastawienie nauczycieli do technologii informacyjno-komunikacyjnych jest „ostrożnie pozytywne” - jak się wydaje, pogodzili się już oni z nieuniknioną obecnością nowoczesnych technologii w szkole, choć mają jeszcze wiele obaw o bezpieczeństwo dzieci przy korzystaniu z Internetu, są także świadomi szkodliwości zbyt długiego przebywania w sieci, gorszych wyników edukacyjnych w porównaniu z dotychczas stosowanymi, tradycyjnymi metodami dydaktycznymi oraz dodatkowych obciążeń wynikających z konieczności zmiany sposobu i środowiska pracy. W tym wymiarze należy również ulokować ważny problemem, jakim jest niski status społeczny wychowawców świetlic, którzy często się uskarżają, że są traktowani gorzej niż nauczyciele przedmiotowi¹⁵⁶. Propozycja wprowadzenia programów zajęć wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne może być właśnie dla nich sposobem na zmianę statusu.

Przywoływani wcześniej badacze podkreślają zgodnie, że **problemem nie jest obecność sprzętu komputerowego w szkole, ale zmiana formuły kształcenia, w tym zastosowanie nowoczesnych i innowacyjnych metod pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.** Obecnie tę zachowawczą postawę przejawia większość

¹⁵⁵ A. Pery, D. Kmita, *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, op. cit., s. 33.

¹⁵⁶ G. Gajewska, *Wychowawcy świetlic szkolnych o swoich sukcesach, problemach, pracy i warsztacie. Sondaż ogólnopolski 2009 i 2010*, [w:] *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, red. G. Gajewska, E. Turska, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2011, s. 76-77.

wychowawców pracujących w świetlicach. Jak jednak pokazują przykłady dobrych praktyk - zwłaszcza doświadczenia szkół z województwa wielkopolskiego - **mądre korzystanie z nowoczesnych technologii przynosi nie tylko dzieciom i młodzieży, ale także nauczycielom wiele sukcesów dydaktycznych**, pomaga również pokonać przeszkody międzypokoleniowe utrudniające wzajemne zrozumienie. W świetlicy - podobnie jak na lekcjach - nie chodzi o uczenie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych dla nich samych, ale o ich wykorzystanie w celu podniesienia efektywności metodyki dydaktycznej i skuteczności rozwoju uczniów¹⁵⁷. Przeanalizowane badania pokazują, że te cele są również zbieżne z oczekiwaniami dzieci¹⁵⁸.

Analiza praktyk zagranicznych - programów wdrażających technologie informacyjno-komunikacyjne do zajęć pozalekcyjnych - pokazała coraz powszechniejsze przekonanie, że współcześnie **zmienia się charakter potencjalnego cyfrowego wykluczenia**, również dzieci¹⁵⁹ - **mniej istotny staje się brak dostępności sprzętu czy Internetu, wzrasta zaś wykluczenie cyfrowe przejawiające się w formie interakcji w sieci**. Można mówić o dwóch typach użytkowników sieci: tych, którzy tworzą i modyfikują jej zawartość, i tych, którzy są jedynie jej konsumentami. Aktywni użytkownicy zyskują w sieci ogromne możliwości rozwijania zainteresowań, wyrażania swoich poglądów, prezentowania własnej twórczości, podejmowania różnych aktywności, na przykład obywatelskiej. Tymczasem bierni odbiorcy treści mogą w kontakcie z obszernymi zasobami sieci jeszcze bardziej pogłębiać bezrefleksyjne postawy. **Zadaniem edukacji cyfrowej jest zniechęcenie do biernej konsumpcji w sieci i zainspirowanie do rozwijania kreatywności również w świecie cyfrowym**.

W tym wymiarze nabiera znaczenia konieczność nauczania już we wczesnym wieku twórczego i krytycznego korzystania z technologii i mediów cyfrowych. Rośnie również świadomość potencjału opieki pozalekcyjnej dla dzieci w tym zakresie. Programy popołudniowe są postrzegane jako atrakcyjniejsze, nie są bowiem obciążone ocenami, pozwalają na swobodne rozwijanie umiejętności, umożliwiają ponadto udział różnych zainteresowanych osób - chłopców i dziewcząt, w tym pochodzących z mniejszościowych grup etnicznych¹⁶⁰. Kompetencje informatyczne rozwija się na zajęciach pozaszkolnych w ścisłym powiązaniu z codziennością -

¹⁵⁷ Por. na przykład: H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015 - http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/pitler-hubbell-kuhn_efektywne-wykorzystanie-nowych-technologii_0.pdf [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

¹⁵⁸ Szerzej - por. Z. Frączek, *Świetlica szkolna jako placówka opiekuńczo-wychowawcza*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 8, s. 48-51.

¹⁵⁹ Por. *Digital Media & Learning in Afterschool*, op. cit., s. 3.

¹⁶⁰ *Computing and Engineering in Afterschool*, „Afterschool Alert Issue Brief” 2013, nr 62, s. 1-12.

uczestnicy uczą się na przykład tworzyć komputerowe modele abstrakcyjnych pojęć czy możliwych wydarzeń lub procesów (rozprzestrzeniania się chorób, dynamiki funkcjonowania wybranego ekosystemu). Zajęcia są dostosowywane do poziomu wiedzy, umiejętności i zainteresowań grup wiekowych, na przykład dzieci w wieku od dziewięciu do jedenastu lat najczęściej uczą się pracy z komputerem i twórczego myślenia na programach graficznych, wiele grup (w tym przeznaczonych szczególnie dla dziewcząt¹⁶¹) uczy się programowania gier¹⁶², zdobywa ponadto inne kompetencje informatyczne i matematyczne¹⁶³. Nauka prostego programowania gier wiąże się z kształceniem myślenia systemowego i rozwiązywania problemów, rozwija poczucie piękna i estetyki oraz umiejętność wymyślania historii. Odbywa się to w ramach przygotowania do potrzeb przyszłego rynku pracy oraz wyrównywania szans i umiejętności technicznych.

Uwzględniając tak dużą różnorodność zajęć pozalekcyjnych, warto się zastanowić, jak doświadczenia zagraniczne mogą wspomóc projektowanie tego rodzaju aktywności w Polsce. Opis zamieszczonych w poprzednim rozdziale dobrych praktyk może stanowić cenne źródło inspiracji, pozwala również wyciągnąć bardziej ogólne wnioski. Zespół australijskich naukowców, analizując zajęcia pozalekcyjne w poszukiwaniu najlepszych światowych praktyk, wskazał cztery elementy, które są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu:

- nawiązanie dobrych relacji między opiekunami a dziećmi - zaufanie, poszanowanie drugiej osoby i wzajemne zrozumienie są podstawą we wszystkich formach nauki,
- dostępność zajęć - w zakresie zarówno lokalizacji i kosztów, jak i odpowiedniego rozplanowania w czasie, które będzie odpowiadać lokalnej społeczności,
- dostosowanie do potrzeb dzieci - zajęcia muszą odpowiadać potrzebom dzieci, w tym w zakresie zabawy, rozwijania relacji społecznych i pozytywnego inspirowania,

¹⁶¹ J. Denner, L. Werner, E. Ortiz, *Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts?*, „Computer & Education” 2012, nr 58, s. 240-249.

¹⁶² Szerzej - por.: M. Akcaoglu, M.J. Koehler, *Cognitive outcomes from the Game-Design and Learning (GDL) after-school program*, „Computers & Education” 2014, nr 75, s. 72-81; M. Akcaoglu, *Learning problem-solving through making games at the game design and learning summer program*, „Education Technology Research & Development” 2014, nr 62, s. 583-600.

¹⁶³ Szerzej - por. M. Koch, T. Gorges, W.R. Penuel, *Scaling and Sustaining an Afterschool Computer Science Program for Girls*, „Afterschool Matters” 2012 (jesień), s. 58-66.

- szeroka i różnorodna oferta zajęć - pozwoli to dzieciom spróbować aktywności, z którymi się do tej pory nie zetknęły, i rozszerzyć swoje horyzonty¹⁶⁴.

Do powyższej listy można jeszcze dodać konieczność zapewnienia dużej elastyczności programów i możliwości ich łatwego dostosowania do możliwości placówki oraz wymagań społeczności lokalnej, dla której będą prowadzone zajęcia - różnice te są kluczowe w ramach odmienności nie tylko poszczególnych krajów, ale także szkół leżących w różnych gminach i różniących się liczebnością uczniów. Ponadto bardzo istotne jest rozwijanie kompetencji cyfrowych w odniesieniu do zainteresowań i dążeń dzieci, czyli tak zwanych funkcjonalnych kompetencji cyfrowych. **Szeroko rozumiana funkcjonalność, oznaczająca w tym wypadku powiązanie z życiem codziennym oraz rozwijanie pasji i talentów, powinna być kluczem projektowania programów zajęć, aby ich atrakcyjność mogła się przekładać na efektywność.**

Wyniki badania ilościowego przeprowadzonego na potrzeby projektu „MegaMisja” pozwalają stwierdzić, że **istnieje bardzo wyraźna potrzeba wzmocnienia potencjału edukacyjnego świetlic w zakresie przygotowania do korzystania z nowych technologii**. Zarówno kwestia infrastruktury, w tym wyposażenie świetlic w sprzęt komputerowy, jak i działania mające na celu przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych pozostawiają wiele do życzenia. Niestety, jak się wydaje, świetlice wciąż są przede wszystkim miejscem, w którym dzieci czekają na rodziców, odrabiając prace

Obecnie bowiem, jak się wydaje, nowe media w świetlicy są postrzegane jako niespodziewany gość - teoretycznie byłoby miło, gdyby odwiedził, ale może lepiej, żeby nie przyjeżdżał.

domowe lub bawiąc się z kolegami i koleżankami. Oczywiście te aktywności są również ważne, ale spędzany w świetlicach czas częściowo można uznać za stracony, ponieważ jest on wypełniany mało twórczymi zajęciami, jak oglądanie filmów. Trzeba jednak podkreślić, że ta **trudna sytuacja świetlic jest ogromną szansą dla projektu „MegaMisja”**, który w wyniku celowego doposażania świetlic w sprzęt komputerowy może przerwać błędne koło, gdy brak odpowiednich

urządzeń nierozzerwalnie łączy się z brakiem edukacji cyfrowej. Wzmocnienie potencjału edukacyjnego świetlic może być początkiem głębszej zmiany profilu ich działalności.

Jednocześnie jednak **ważne jest wzmocnienie pracowników świetlicy szkolnej** - nie tylko przez przygotowanie i dostarczenie im materiałów edukacyjnych,

¹⁶⁴ D. Bottrell, K. Russell, *International ‘Best Practice’ for Out of School Services and Activities for 9-12 year old Children*. Literature Review Report, op. cit., s. 94-95.

ale przede wszystkim przez edukację cyfrową wychowawców i propagowanie wśród nich aktywnej postawy wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Obecnie bowiem, jak się wydaje, nowe media w świetlicy są postrzegane jako niespodziewany gość - teoretycznie byłoby miło, gdyby odwiedził, ale może lepiej, żeby nie przyjeżdżał. Innymi słowy: wychowawcy dostrzegają ich potencjał (uczynienie nauki ciekawszą i łatwiejszą) i ważną funkcję w systemie kształcenia (na zajęciach pozalekcyjnych), jednocześnie jednak najchętniej trzymaliby je na dystans (ponieważ nie wiadomo, co złego mogą przynieść). Dlatego tak ważne jest rozwijanie postaw osób pracujących w świetlicy szkolnej, zwłaszcza że korzystają już one z technologii cyfrowych, przy tym zaś czują się przygotowane do wykorzystywania komputera i Internetu w pracy zawodowej. Jest to zatem jedna z największych szans dla projektu „MegaMisja”.



Bibliografia

Afterschool In Action: How Innovative Afterschool Programs Address Critical Issues Facing Middle School Youth, Afterschool Alliance - MetLife Foundation, marzec 2012 roku.

Akcaoglu M., *Learning problem-solving through making games at the game design and learning summer program*, „Education Technology Research & Development” 2014, nr 62.

Akcaoglu M., Koehler M.J., *Cognitive outcomes from the Game-Design and Learning (GDL) after-school program*, „Computers & Education” 2014, nr 75.

Albański L., Gola S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2013.

Batorowska H., *Projektowanie szkolnych centrów informacyjno-dydaktycznych dla potrzeb programu Interkl@sa*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2003, z. 9.

Bitner M., Kamińska M., *Gdzie się podziela cyfrowa szkoła? Edukacja na miarę wyzwań XXI wieku*, Warszawski Instytut Studiów Ekonomicznych, Warszawa 2014 - http://www.naszaedukacja.men.gov.pl/baza_wiedzy/wpis/37 [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

Bottrell D., Russell K., *International ‘Best Practice’ for Out of School Services and Activities for 9-12 year old Children*. Literature Review Report, University of Sydney, kwiecień 2010 roku.

Bremer N., *Pingwin cesarski - niezwykły mieszkaniec Antarktydy*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 4.

Brountas M., *The Before and After School Clubs*, „Whole Social Studies” 1993.

Computing and Engineering in Afterschool, „Afterschool Alert Issue Brief” 2013, nr 62.

CS Standards Crosswalk with CSTA K-12 Computer Science Standards for State/District/Course Standards, Computer Science Teachers Association, 2011 rok - http://www.csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/Techie_Club.pdf [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Denner J., Werner L., Ortiz E., *Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts?*, „Computer & Education” 2012, nr 58.

Diaz P., *The Computer Clubhouse Village: A virtual meeting place for an emerging community of learners*, [w:] *Politics and Information Systems: Technologies and Applications*, red. J.V. Carrasquero, F. Welsch, C. Urrea, Ch.-D. Tso, Orlando 2003.

Digital Media & Learning in Afterschool, „Afterschool Alert Issue Brief” 2013, nr 58.

Dobre praktyki wykorzystania TIK w szkole. Materiały na konferencję otwierającą projekt „Aktywna edukacja. Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach” 2-3.12.2013, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013 - http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/2-3.12.2013_-_konferencja_otwierajaca_0.pdf [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

Drzymała E., *Tablety, szkoły 2.0, e-podręczniki... O (pseudo)rewolucji w edukacji*, [w:] *Innowacje edukacyjne wczoraj - dziś i jutro*, red. K. Ratajczak, Poznań 2014.

Dudel B. i in., *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok 2014 - http://www.naszaedukacja.men.gov.pl/upload/Wybrane_cyfrowe_technologie_wspomagaj%C4%85ce_proces_innowacji_pedagogicznej.pdf [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

Dylak S., *Metoda projektów płaszczyzną wzajemnego dostrajania się szkoły i digital natives...*, „Neodidagmata” 2011-2012, t. 33/34.

Dylak S., *Szkola w cyfrowym uścisku - z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23.

Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

e-Szkola - Moja Wielkopolska - <http://www.eszkola-wielkopolska.pl/o-projekcie> [dostęp: 28 lipca 2015 roku].

e-Szkola - Moja Wielkopolska. Metoda projektów: podsumowanie wdrożenia w 105 szkołach na podstawie projektu „e-Szkola - Moja Wielkopolska”, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2014 - <http://www.eszkola->

wielkopolska.pl/att/publikacje/eszkola-podrecznikOFEK.pdf [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

e-Szkola - Moja Wielkopolska. Raport z Programu 2011-2014 - <http://www.fundacja-eszkola.pl/att/8.-Dobre-praktyki-w-Wielkopolsce-eSzkola-Wielkopolska-Ryszard-Stefanowski-FeS-.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Egan K., *The Future of Education. Reimagining Our Schools from Ground Up*, Yale University Press, New Haven 2008.

Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych - „Cyfrowa szkoła”, red. P. Penszko, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Federowicz M. i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013 - <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf> [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

Frączek Z., *Świetlica szkolna jako placówka opiekuńczo-wychowawcza*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 8.

Fundacja ING Dzieciom, 2015 rok - <http://www.ingbank.pl/o-banku/odpowiedzialnosc-spoleczna/relacje-ze-spoleczenstwem/fundacja-ing-dzieciom#dzieciom=1> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Gajewska G., *Wychowawcy świetlic szkolnych o swoich sukcesach, problemach, pracy i warsztacie. Sondaż ogólnopolski 2009 i 2010*, [w:] *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, red. G. Gajewska, E. Turska, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2011.

Godurowska J. i in., *Eskimosi. Poznajemy rdzennych mieszkańców Dalekiej Północy*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 4.

Gormley K., McDermott P., *Integrating the Digital Literacies Into an After-School Program: A Structural Analysis of Teachers' Lessons*, „The Language and Literacy Spectrum” 2013, t. 23.

Hepner-Widło M., *Co robić z dziećmi w świetlicy szkolnej?*, „Wychowawca” 2007, nr 3.

Herczyński J., *Wskaźniki oświaty KRA-BOX*, Warszawa 2012 - http://www.bc.ore.edu.pl/Content/256/Wskazniki_oswiatowe.pdf [dostęp: 20 lipca 2015 roku].

Hoffmann J., *Podpatrzone-znalezione, czyli ciekawe pomysły znalezione w Internecie*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 5.

Janus-Holka A., *Poznajemy rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 3.

Jasiewicz J., Batorski D., Kisilowska M., Mierzecka-Szczepańska A., *Nowe media w polskiej szkole. Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym - diagnoza”*, Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga, Warszawa 2013.

Jędrych E., *Technologia komunikacyjno-informacyjna w pracy nauczyciela świetlicy szkolnej*, „Wszystko dla Szkoły” 2012, nr 9.

Kekelis L., Joyce J., *How Role Models Can Make the Difference for Girls*, SWE Conference 2014, październik 2014 roku - <http://www.techbridgegirls.org/assets/files/what/publications/p%2032-36%20RoleModels%20V2.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Kmita D., *Rozwój świetlic szkolnych*, „Wychowawca” 2007, nr 3.

Koch M., Gorges T., Penuel W.R., *Scaling and Sustaining an Afterschool Computer Science Program for Girls*, „Afterschool Matters” 2012 (jesień).

Krajewska B., *Standardy funkcjonowania świetlic szkolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 2.

Krajewska B., *Świetlica szkolna - ważne ogniwo w procesie wychowania opiekuńczego dziecka*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 1.

Krasówka B., *Strona internetowa świetlicy*, „Świetlica w Szkole” 2013, nr 1.

Kryńska E., *Determinanty edukacji informatycznej w systemie szkolnym. Studium przypadku szkół województwa mazowieckiego*, [w:] *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego*, red. A. Rączaszek, W. Koczur, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2013 (publikacja dostępna w wersji elektronicznej - http://www.ue.katowice.pl/uploads/media/17_E.Krynska_Determinanty_edukacji_informatycznej....pdf [dostęp: 20 lipca 2015 roku]).

LMF1.2: Maternal employment rates, OECD Family Database, OECD, Paris 2015 - <http://www.oecd.org/social/family/database.htm> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Maciołek B., *Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlic „Liście wielkiego drzewa życia”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007.

Martyka A., *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, „Architektura” 2012, z. 29.

Meijvogel R., *Out-of-school services in Europe. How we learn from each other*, „New Directions for Youth Development” 2007, nr 116.

Michalak G., Kałuża M., *Świetlica w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Sosnowcu*, „Świetlica w Szkole” 2013, nr 5.

Mistrzowie Kodowania - <http://mistrzowiekodowania.pl/co-robimy> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

National Educational Technology Standards for Teachers, International Society for Technology in Education, 2008 rok - <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2> [dostęp: 25 lipca 2015 roku].

Neuman S.B., *Empowered*, „Educational Leadership” 2010, kwiecień.

Nowosad K., *Co ukrywają meksykańskie jaskinie?*, „Świetlica w Szkole” 2014, nr 3.

Ogólnopolski konkurs Świetlic@ w Sieci rozstrzygnięty, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Sosnowcu, 2011 rok - <http://zso5.sosnowiec.pl/aktualnoci-mainmenu-115/2-aktualnoci-zso/520-ogolnopolski-konkurs-wietlic-w-sieci-rozstrzygnity.html> [dostęp: 22 lipca 2015 roku].

Out-of-School Time Program Research and Evaluation Bibliography, Harvard Family Research Project, 2015 rok - <http://www.hfrp.org/out-of-school-time/ost-database-bibliography/bibliography?topic=21> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Pálsdóttir K.P., *After-School Centres for 6-9 Year Olds in Reykjavik, Iceland*, „Barn” 2010, nr 4.

Pery A., Kmita D., *Świetlica - szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

PF4.3: Out of school hours care services, OECD Family Database, OECD, Paris 2015 - <http://www.oecd.org/social/family/database.htm> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015 - http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/pitler-hubbell-kuhn_efektywne-wykorzystanie-nowych-technologii_0.pdf [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

Przyborowska B., *Świetlice - zaniedbany i niszczonego obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 3.

Przybyła M., *Digital natives vs digital immigrants? - Szkoła a kreatywność on-line*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23.

Pulikowska R., *Zajęcia dziennikarskie w świetlicy szkolnej. Program edukacji medialnej*, [w:] *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, red. G. Gajewska, E. Turska, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2011.

Quest to Learn Schools, 2014 rok - <http://middleschool.q2l.org> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Raport na temat świetlic szkolnych na podstawie badania ankietowego - stan na dzień 12 maja 2015 r., oprac. A. Kocik, W. Książek, Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Gdańskiego, 2015 rok - <http://www.portalsamorzadowy.pl/plikiu/68534.html> [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

Rzepecka-Roszak E., *Świetlica szkolna - zadania i funkcje*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły” 2014, nr 9.

Sahin A., Ayar M.C., Adiguzel T., *STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2014, t. 14, nr 1.

STEM learning in afterschool: An analysis of impact and outcomes, Afterschool Alliance, Washington, DC 2011.

Świetlica szkolna: analiza wyników badań ankietowych, Komisja Pedagogiczna Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2013 - <http://www.znp.edu.pl/media/files/c9f66d6c199089024fe1fe35b05375bf.pdf> [dostęp: 24 lipca 2015 roku].

Świetlica, Zespół Szkół w Pyskowicach - <http://www.zswpyskowswietlica.republika.pl> [dostęp: 22 lipca 2015 roku].

TECHie Club overview and evaluation summary FY 2009-2010, TechCorps, Columbus, OH 2010 - <http://techcorps.org/files/2009-2010%20TECHie%20Club%20Evaluation%20Summary.pdf> [dostęp: 27 lipca 2015 roku].

Warsztat pracy wychowawcy świetlicy: Poradnik metodyczny, red. M. Prokosz, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.

Widera A., *Świetlice szkolne. Najstabsze ogniwo systemu oświaty?*, Portalsamorzadowy.pl, 2015 rok - <http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/swietlice-szkolne-najstabsze-ogniwo-systemu-oswiaty,69557.html> [dostęp: 23 lipca 2015 roku].

Willem A., Whiteford P., *Babies and bosses: reconciling work and family life: A synthesis of findings for OECD countries*, OECD, Paris 2007.

Wójcik M., *Rozwijanie zdolności dzieci na zajęciach świetlicowych*, [w:] *Być zdolnym - wspierać zdolnych*, red. T. Giza, M. Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2012.

Wróbel E., *Różnorodność form pracy świetlicy szkolnej. Poradnik dla nauczycieli - wychowawców świetlic szkolnych*, Białystok [b.r.], [mps].

Wzory związane z funkcjonowaniem świetlicy, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły” 2014, nr 9.



/ przełączamy społeczeństwo na cyfrowe