

Od redakcji

Według Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych, *kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z dobrem osobistym i społecznym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społecznościach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby.*

W edukacji pojęcie kompetencji związane jest z procesem nauczania i uczenia się. W szkole kompetencje uczniów są kształtowane, zarazem jednak szkoła jest organizacją, która prawidłowo funkcjonuje dzięki zestawowi określonych kompetencji nauczycieli. Warto zdawać sobie sprawę, że istotny wpływ na kształtowanie umiejętności społecznych uczniów mają właśnie umiejętności społeczne nauczyciela ujawniane w codziennych relacjach z podopiecznymi. Nie wystarczy przy tym realizacja dodatkowych zajęć czy oddzielnego przedmiotu. Uczniowie rozwijają kompetencje społeczne poprzez wpływ osób mających dla nich znaczenie, również nauczycieli. Ważne jest więc, aby nauczyciele posiadali kompetencje społeczne oraz celowo je rozwijali, ponieważ, jak zgodnie tłumaczą autorzy artykułów, jest to jeden z głównych czynników wpływających na uczniów, a w efekcie na ich przyszłe życie prywatne i zawodowe.

Zamieszczone w niniejszym numerze „Meritum” artykuły traktują kompetencje społeczne wieloaspektowo: od m.in. procesu ewaluacji, poprzez warunki pracy polskich nauczycieli, mające istotny wpływ na ich kondycję psychofizyczną, po fakty i mity dotyczące komunikacji interpersonalnej oraz kompetencje informacyjno-komunikacyjne współczesnych nauczycieli.

I tak, uczniowie z V LO im. Janusza Korczaka w Tarnowie zostali Latarnikami Polski Cyfrowej, od dwóch lat organizując zajęcia dla osób z pokolenia 50+ i wprowadzając je świat Internetu, zaś ich młodsi koledzy z Gimnazjum nr 5 im. Zygmunta Padlewskiego w Płocku napisali wspólnie ze swoim nauczycielem projekt pt. „Moja wymarzona szkoła”, dzięki któremu zdobyli 270 000 zł na budowę nowoczesnego placu dydaktycznego. Z kolei uczniowie ZS nr 6 im. Króla Jana III Sobieskiego z Jastrzębia-Zdroju wymyślili i wykonali innowacyjne projekty, które ułatwiają życie osób niepełnosprawnych. Dlaczego wspominamy o nich już we wstępie? Ponieważ to właśnie oni, ich nauczyciele i szkoła są najlepszym przykładem, jak właściwie i skutecznie kształtować tytułowe kompetencje społeczne oraz jakie efekty krótko- i długoterminowe przynosi ten proces.

Anita Omelańczuk, dyrektor XXXIV Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Miguela de Cervantesa w Warszawie, jedna z bohaterek wywiadu Katarzyny Pankowskiej-Koc i Zdzisława Sawaniewicza, stwierdza: – *Od pierwszej rozmowy kwalifikacyjnej na uczelni lub u pracodawcy to kompetencje społeczne zdecydują o sukcesie absolwenta w większej być może mierze niż jego wiedza czy formalne kwalifikacje. Nasi absolwenci będą konkurować z osobami legitymującymi się podobnymi dyplomami, więc wyróżniać ich powinna umiejętność odnalezienia się w każdej sytuacji, dopasowania do rozmówcy, swoboda i pewność siebie, czyli dobra komunikacja. (...) Zmienność rynku pracy w przyszłości może też wymagać od pracownika trafnego podejmowania decyzji o przekwalifikowaniu się i zmianie pracy, poradzenia sobie ze stratą pracy i stresem związanym z poszukiwaniem nowego zatrudnienia.*

Mamy nadzieję, że lektura artykułów zamieszczonych w niniejszym numerze „Meritum” nie tylko zwróci Państwa uwagę na potrzebę kształtowania kompetencji społecznych, zarówno uczniów, jak i własnych, ale również zainspiruje do podejmowania wyzwań w tym zakresie.

Zapraszamy do lektury...

Teorie i badania

Katarzyna Koszewska

Co to są kompetencje społeczne? 2

Katarzyna Leśniewska, Katarzyna Szczepkowska

Kompetencje społeczne w aspekcie kompetencji kluczowych 4

Dr hab. Leszek Korporowicz

Kompetencje społeczne w procesie ewaluacji 11

Prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Monika Mielcarek, Aleksandra Ratajczyk

Mali aktorzy na scenie życia, czyli o rozwoju kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa 16

Tomasz Garstka

Fakty i mity dotyczące komunikacji interpersonalnej 24

Dr Sylwia Jaskuda

Kompetencje informacyjno-komunikacyjne współczesnych nauczycieli 30

Ewa Maksymowska

Konflikt konfliktowi nierówny 36

Dobra praktyka

Magdalena Zaczyńska

Kompetencje społeczne a profilaktyka problemowa. Studium przypadku. Trening kompetencji społecznych 41

Sylwia Żmijewska-Kwiręg

ROZUMIEM – CHCĘ – DZIAŁAM. Strategia i dobre praktyki kształcenia kompetencji społecznych w szkole 48

Sławomir Piwowarczyk

„Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich” – propozycja dla edukacji zawodowej 57

Dr Katarzyna Pankowska-Koc i Zdzisław Sawaniewicz

Z dyrektorami warszawskich szkół NA TEMAT ZNACZENIA I SPOSOBÓW KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW rozmawiają Katarzyna Pankowska-Koc i Zdzisław Sawaniewicz 63

Samokształcenie

Małgorzata Wierzbicka

Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: kompetencje społeczne nauczycieli i uczniów 68

Dr hab. prof. UAM Jacek Pyżalski

Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna 70

Aleksandra Banach-Kazimierzczak, Małgorzata Gasik

Najlepszego przyjaciela najlepiej poznać po... lekcji z TOC 79

Małgorzata Pomianowska, Dariusz Pomianowski

Dobry zespół, czyli jaki? 82

Hanna Drzewiecka-Krawczyk

Kompetencje społeczne i osobiste wychowawcy w pracy z klasą trudną 92

Małgorzata Gasik

Najbardziej przedsiębiorczy gimnazjaliści pochodzą z Płocka, a pingwiny... z Madagaskaru 99

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Marcin Zaród

Uczniowie kształtują kompetencje społeczne jako Latarnicy Polski Cyfrowej 101

Barbara Halska

Wrażliwość to pierwszy stopień do... sukcesu 104

Jolanta Okuniewska

Kompetencje społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym ... 106

Prawo oświatowe

Nowości w prawie oświatowym 110



Katarzyna Koszewska

Co to są kompetencje społeczne?

Kompetencja to zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania.

Kompetencja jest (potencjalną) umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predyspozycją do jego wykonania¹.

Kompetencje społeczne to termin, któremu w ostatnim czasie przypisuje się duże znaczenie. Kształtowanie tych kompetencji ma na celu przygotowanie dzieci i młodzieży do funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych. Współczesne społeczeństwa zmieniają się na wiele sposobów: geograficznie, społecznie, intelektualnie, zawodowo. Zwiększa się różnorodność i intensywność kontaktów między ludźmi, a nasze działania kształtują rzeczywistość nie tylko lokalną, ale i globalną.

W edukacji pojęcie kompetencji związane jest z procesem nauczania i uczenia się

Dyskusja o kompetencjach społecznych nie jest łatwa, bowiem samo słowo kompetencja jest różnie definiowane. Próba pogodzenia różnych punktów widzenia podjęta została w „Słowniku nowych terminów w praktyce szkolnej”², gdzie zamieszczono następującą definicję kompetencji: *Kompetencja to zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest (potencjalną) umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predyspozycją do jego wykonania.*

W dokumentach edukacyjnych można znaleźć też inne terminy, takie jak: **kompetencje, umiejętności, kwalifikacje, uprawnienia i obowiązki**. Często stosowane są one wymiennie. Warto więc sformułować jasną i prostą **definicję kompetencji**. Oto ona: Kompetencja to połączenie:

- opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiem co),
- umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię),
- postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)³.

Niektórzy autorzy dodają jeszcze do tego zestawu, jako czwarty element kompetencji, cechy osobowości.

Dyskusja o kompetencjach społecznych nie jest łatwa, bowiem samo słowo kompetencja jest różnie definiowane

W edukacji pojęcie kompetencji związane jest z procesem nauczania i uczenia się. W szkole kompetencje uczniów są kształtowane, zarazem jednak szkoła jest organizacją, która prawidłowo funkcjonuje dzięki zestawowi określonych kompetencji nauczy-

¹ Goźlińska E. *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*, CODN, Warszawa, 1997.

² Ibidem.

³ Whiddett S., Hollyforde S. *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

cieli. Z punktu widzenia ucznia kompetencje požądane u nauczycieli można pogrupować następująco⁴:

- kompetencje osobiste (ja jako człowiek),
- kompetencje interpersonalne (ja jako członek zespołów i w relacjach z innymi),
- kompetencje społeczne (ja jako członek społeczności lokalnej i społeczeństwa),
- kompetencje dydaktyczne (ja jako nauczyciel),
- kompetencje przywódcze (ja jako wychowawca),
- kompetencje merytoryczne (ja jako znawca danej dziedziny, nauczyciel przedmiotu),
- kompetencje organizacyjne (ja jako członek społeczności szkolnej i szkoły jako organizacji).

Według Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych (wspólnych, najważniejszych dla wszystkich) w procesie uczenia się przez całe życie *kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z dobrem osobistym i społecznym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby.*

Kompetencje społeczne na poziomie postaw wiążą się z otwartością na współpracę, uzewnętrznieniem norm moralnych, asertywnością, akceptacją i poszanowaniem innych ludzi, a także gotowością do pokonywania uprzedzeń

Tak więc mówiąc o kompetencjach społecznych na poziomie wiedzy, mówimy o wiedzy związanej z wielokulturowym społeczeństwem, znajomości zasad, reguł, procedur postępowania przyjętych w określonych środowiskach, np. środowisku szkolnym, znajomości pojęć związanych z procesami grupowymi, znajomości zasad równości i przeciwdziałania dyskryminacji.

Kompetencje społeczne na poziomie umiejętności uczniów dotyczą efektywnego porozumiewania się bez względu na jakiegokolwiek różnice, współpracy w grupie, podejmowania aktywności związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, podejmowania trafnych decyzji, osiągania celów, rozwiązywania problemów, konfliktów, argumentowania własnych racji, tworzenia klimatu empatii i zaufania, zarządzania emocjami na poziomie zachowań itp.

Kompetencje społeczne na poziomie postaw wiążą się z otwartością na współpracę, uzewnętrznieniem norm moralnych, asertywnością, akceptacją i poszanowaniem innych ludzi, a także gotowością do pokonywania uprzedzeń.

Zatem kształtowanie (nie – rozwijanie) kompetencji społecznych w szkole dotyczy tworzenia takiego środowiska uczenia się i nauczania, aby zdobycie wiedzy w tym zakresie było możliwe, uczniowie mogli nabywać i doskonalić umiejętności społeczne oraz kształtować postawy sprzyjające satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w relacjach indywidualnych, grupowych i międzyludzkich.

Katarzyna Koszewska jest trenerką psychoedukacji, redaktorem merytorycznym wielu poradników dla nauczycieli zajmujących się kształtowaniem kompetencji społecznych uczniów, nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Warszawie.

⁴ Sielatycki M. [w:] *Mysleć, pracować, współpracować. Kompetencje społeczne na rynku pracy. Trening Kompetencji Społecznych – scenariusze lekcji*. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2012.



Katarzyna Leśniewska



Katarzyna Szczepkowska

Kompetencje społeczne w aspekcie kompetencji kluczowych

Założmy, że nauczyciel obserwuje ucznia, który podczas lekcji, a także w rozmowach z rówieśnikami za każdym razem próbuje przekierować tok rozmowy na swoje zainteresowania. Wywołuje to rozbawienie, a momentami irytację rówieśników (a niekiedy również nauczyciela). Uczeń stopniowo staje się obiektem żartów i odrzucenia przez kolegów. Jeśli w takiej sytuacji nauczyciel zdefiniuje problem, wychodząc od pierwszej definicji – jako brak umiejętności społecznej – to właściwie nie jest w stanie określić, co może zrobić, aby wpłynąć na poprawę jakości relacji między obserwowanym uczniem i rówieśnikami (nie jest w stanie wyznaczyć celu ani określić działań, jakie należałoby podjąć). Natomiast jeśli spojrzy na problem z perspektywy poszczególnych umiejętności, wówczas może pokusić się o wyznaczenie kierunku oddziaływań.

Ludzie od pokoleń zastanawiają się, co może sprawić, że będzie nam się żyło lepiej, w jaki sposób możemy poprawiać jakość swojego życia, dążyć do szczęścia i samorealizacji, rozwoju osobistego oraz satysfakcjonującego funkcjonowania w różnych sferach życia społecznego. Od wieków też próbują na różne sposoby porządkować zdobytą wiedzę, doświadczenia, przemyślenia i refleksje. Jedną z prób porządkowania tej rzeczywistości stanowią, zdefiniowane w 2006 roku, europejskie kompetencje kluczowe¹, mające być *połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, odpowiednich do sytuacji*.

Określono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna².

Rozwijanie ich i doskonalenie ma pomóc człowiekowi sprawnie funkcjonować w zmieniającym

¹ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

² https://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx

się świecie. Wspierają one rozwój osobisty, włączanie w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i możliwość znalezienia zatrudnienia. Proces kształtowania i rozwijania w sobie kompetencji kluczowych trwa przez całe życie i nigdy się nie kończy. Koncepcja kompetencji kluczowych wpisuje się w nurt myślenia o uczeniu się przez całe życie jako konieczności życiowej każdego człowieka.

Przedmiotem niniejszego opracowania będzie przyjrzenie się w kontekście funkcjonowania szkoły jednemu z wymienionych wyżej obszarów, a mianowicie kompetencjom społecznym. Jednak poszczególne kompetencje nie da się wyizolować od pozostałych. Autorki podejmą próbę zasygnalizowania powiązań sfery społecznej z pozostałymi kompetencjami kluczowymi.

Czym są kompetencje społeczne?

Termin „kompetencje społeczne” jest bardzo różnorodnie definiowany. Może być rozumiany m.in. jako **całościowa, niepodzielna umiejętność** skutecznego funkcjonowania w otoczeniu i wchodzeniu z nim w interakcje lub jako **zbiór specyficznych umiejętności**, które przyczyniają się do naszego sprawnego funkcjonowania w środowisku społecznym. Uwzględniają wszystkie formy zachowań, których możemy potrzebować, aby skutecznie uczestniczyć w życiu prywatnym i zawodowym. Kompetencje społeczne stają się w dzisiejszych czasach coraz istotniejsze, ponieważ społeczeństwa są dużo bardziej zróżnicowane niż kiedyś, ludzie wchodzą w znacznie więcej interakcji w zmieniającym się środowisku.

Z punktu widzenia funkcjonowania w szkole bardziej użyteczna wydaje się być druga definicja. Łatwiej jest bowiem zaobserwować braki i wpływać na zmiany w konkretnych obszarach, takich jak:

- umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych),
- wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna,

- znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych,
- umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi,
- umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności,
- efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych,
- umiejętności komunikacyjne,
- umiejętności kooperacyjne³,
niż myśleć o zmianie w kategoriach całościowych.

Kompetencje społeczne stają się w dzisiejszych czasach coraz istotniejsze

Załóżmy, że nauczyciel obserwuje ucznia, który podczas lekcji, a także w rozmowach z rówieśnikami za każdym razem próbuje przekierować tok rozmowy na swoje zainteresowania. Wywołuje to rozbawienie, a momentami irytację rówieśników (a niekiedy również nauczyciela). Uczeń stopniowo staje się obiektem żartów i odrzucenia przez kolegów. Jeśli w takiej sytuacji nauczyciel zdefiniuje problem, wychodząc od pierwszej definicji – jako brak umiejętności społecznej – to właściwie nie jest w stanie określić, co może zrobić, aby wpłynąć na poprawę jakości relacji między obserwowanym uczniem i rówieśnikami (nie jest w stanie wyznaczyć celu ani określić działań, jakie należałoby podjąć). Natomiast jeśli spojrzy na problem z perspektywy poszczególnych umiejętności, wówczas może pokusić się o wyznaczenie kierunku oddziaływań. Może bowiem stwierdzić, że problem ucznia wynika z deficytów percepcji sytuacji społecznych (wówczas może wspierać ucznia w rozumieniu konkretnych sytuacji), albo że kłopot polega na braku umiejętności efektywnej autoprezentacji (wówczas pomoże uczniowi w znalezieniu takiego sposobu prezentowania swoich mocnych stron i zainteresowań, który nie burzy relacji z innymi i nie zakłóca toku pracy), albo że trudność wynika z braku umiejętności kooperacyjnych i potrzeby koncentrowania uwagi na sobie (wówczas położy akcent na umiejętność współdziałania, czekania na swoją kolej i zdobywania uwagi w sposób akceptowany społecznie) itd.

³ Podział kompetencji społecznych wg A. Matczak [za:] Knopp K.A. *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084

Kompetencje społeczne w polskiej szkole

Kompetencje społeczne są kształtowane w każdej sytuacji społecznej. To stwierdzenie wydaje się truizmem, a jednak ma dalekosiężne konsekwencje dla pracy szkoły jako całości i poszczególnych nauczycieli. Sprawdźmy, w jaki sposób kompetencje społeczne i ich rozwój ujmuje podstawa programowa kształcenia ogólnego (tabela 1).

	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum/ szkoła ponadgimnazjalna
Cele kształcenia ogólnego	Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.	Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.	
Umiejętności	Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi; porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.	Umiejętność pracy zespołowej.	
Postawy/wartości	Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe.	Uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.	
Rozwój społeczny	Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.	Kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Zapobieganie dyskryminacji.	

Tab. 1. Opracowanie na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977)

Czy zwrócili Państwo uwagę, że zadania szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej dotyczące kompetencji społecznych są tożsame? W zapisach podstawy programowej nie obserwujemy progresji w oczekiwaniach wobec uczniów. Zapisy są również dość ogólne, pozwalające szkole na dopre-

cyzowanie dotyczącego tego, jakie konkretne umiejętności osiągnie uczeń. Oczekuje się również, że w szkole zostanie stworzony program wychowawczy, obejmujący **wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym**.

Planując pracę z uczniami, zwykle koncentrujemy się na ofercie, jaką może otrzymać uczeń. W programach wychowawczych większości szkół (a można przypuszczać, że we wszystkich) znajdują się zapisy mówiące o doskonaleniu kompetencji społecznych wyrażonych poprzez kształtowanie zachowań asertywnych, postawy tolerancji, umiejętności rozwiązywania konfliktów, komunikacji interpersonalnej, podejmowania decyzji itd. W ślad za tym pojawiają się działania takie jak warsztaty, pogadanki, spotkania integracyjne, rozwijanie samorządów uczniowskich i szereg innych. Wszystkie te działania sprzyjają rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów.

Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela. Podkreśla to zarówno dwutorowość oddziaływań, które są organizowane dla całej szkoły (np. warsztaty, pogadanki), jak i wskazuje na rolę każdego nauczyciela.

W zupełnie innej sytuacji są uczniowie szkolnictwa zawodowego. Dla uczniów IV etapu edukacyjnego idących ścieżką kształcenia zawodowego przewidziano wspólny dla wszystkich zawodów oddzielny moduł (przedmiot) dotyczący kompetencji społecznych. I tak oczekuje się dodatkowo, że uczeń, opuszczając szkołę (zawodową lub na poziomie technikum) będzie:

- 1) przestrzegał zasad kultury i etyki,
- 2) kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań,
- 3) przewidywał skutki podejmowanych działań,
- 4) otwarty na zmiany,
- 5) potrafił radzić sobie ze stresem,
- 6) aktualizował wiedzę i doskonalił umiejętności zawodowe,
- 7) przestrzegał tajemnicy zawodowej,
- 8) potrafił ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania,
- 9) potrafił negocjować warunki porozumień,
- 10) współpracował w zespole⁴.

Jak już wspomniano, w szkolnictwie zawodowym umiejętności te są nauczane w czasie realizacji odrębnego modułu. Możemy zastanawiać się, dlaczego ustawodawca nie przewidział odrębnego

przedmiotu (modułu), który doskonaliłby kompetencje społeczne uczniów szkół ogólnokształcących. Stąd często w szkołach tego typu programy wychowawcze i profilaktyczne wprowadzające uczniów w świat kompetencji społecznych realizowane są poza obowiązkowymi zajęciami, zatem można stwierdzić, że uczeń szkolnictwa zawodowego uczy się kompetencji społecznych na zajęciach obowiązkowych, a uczeń szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie ponadgimnazjalnym uczy się kompetencji społecznych w sposób nieobowiązkowy na zajęciach dodatkowych. Oczywiście nie należy zapominać, że zapisy dotyczące kompetencji społecznych są zawarte w podstawach programowych kształcenia ogólnego, czyli uczy się ich (przynajmniej takie jest założenie) nie tylko na zajęciach nieobowiązkowych, bo nauczyciele obowiązkowo powinni wplatać te treści w tok nauczanych przez siebie przedmiotów.

Kompetencje uczniów a kompetencje nauczyciela

Warto zdawać sobie sprawę, że istotny wpływ na kształtowanie umiejętności społecznych uczniów mają umiejętności społeczne nauczyciela ujawniane w codziennych relacjach z uczniami. Nie wystarczy realizacja dodatkowych zajęć czy oddzielnego przedmiotu. Uczniowie uczą się kompetencji społecznych poprzez wpływ osób mających dla nich znaczenie, którymi są również nauczyciele, na dwa sposoby:

- poprzez modelowanie, czyli naśladowanie cech zewnętrznych,
- poprzez identyfikację, czyli naśladowanie cech wewnętrznych (poglądów).

Nie możemy również zapominać o „ukrytym” programie szkoły. „Ukryty” program to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza oficjalnym programem nauczania, poza oficjalnymi celami nauczania, poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się. Jeśli zgodnie z podstawą programową chcemy u uczniów kształtować wiarygodność, a jednocześnie nauczyciel np. nie dotrzymuje słowa, zapomina, na co się umówił, bez uprzedzenia zmienia zasady zaliczania przedmiotu – czego tak naprawdę uczą się jego uczniowie?

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184).

Jeśli uczymy wrażliwości społecznej i empatii, to tak samo ważne będą zajęcia warsztatowe, treści poruszane na zajęciach lekcyjnych w ramach poszczególnych przedmiotów, jak i zachowania nauczyciela względem uczniów na co dzień – stosunek nauczyciela do uczniów ze specjalnymi potrzebami, to, na ile nauczyciel potrafi otwarcie rozmawiać o problemach, czy uczniowie mają w nauczycielu oparcie w sytuacjach dla nich trudnych, w jaki sposób nauczyciel reaguje na niepowodzenia uczniów, na ile jest uważny na różnorodne (trudne i radosne) sytuacje w życia uczniów niezwiązane bezpośrednio z procesem edukacji (np. czy zdarza mu się zapytać ucznia o wyniki meczu, który był rozgrywany poza zajęciami szkolnymi albo o stan zdrowia młodszej siostry, o której wie, że choruje) itd.

Istotny wpływ na kształtowanie umiejętności społecznych uczniów mają umiejętności społeczne nauczyciela

Nauczyciel świadomy tej racji podejmuje działania zmierzające do rozwijania własnych kompetencji społecznych. Istotne jest, by mieć świadomość, że nasze kompetencje społeczne manifestują się w naszej relacji do innych ludzi, ale również w naszej relacji do siebie samego i świata, który nas otacza. Sposób, w jaki postrzegamy siebie, swoje możliwości, mocne i słabe strony, wpływa na to, w jaki sposób wchodzimy w relacje z innymi ludźmi, czy jesteśmy w stanie podejmować nowe wyzwania (np. dotyczące obowiązków związanych z edukacją naszych uczniów) itd. Z kolei relacje z ludźmi (współpracownikami w szkole, ale także relacje w rodzinie i z innymi osobami) wpływają zarówno na nasz obraz samego siebie (wywierają wpływ na to, jak o sobie myślimy), jak również na sposób, w jaki postrzegamy i traktujemy świat zewnętrzny (np. czy jesteśmy gotowi podejmować zadania wymagające współpracy z innymi ludźmi).

Nauczyciel ma szansę rozwijać swoje kompetencje społeczne na wiele różnych sposobów, np. korzystając z warsztatów, konsultacji, niekiedy również z terapii. Marzyłybyśmy o tym, aby każdy nauczyciel (podobnie jak psycholog czy terapeuta) musiał obowiązkowo

w czasie swojego kształcenia przejść trening interpersonalny. Jest to doskonała okazja, **by lepiej poznać siebie i swój sposób funkcjonowania w świecie.** *Jest to metoda, która opiera się na doświadczeniu przez uczestników sytuacji, w której to od nich będzie zależało, co się będzie działo w czasie samego treningu. Trener wraz z grupą pozwala uczestnikom w bezpiecznym otoczeniu na lepsze poznanie siebie i **badanie swoich zachowań.** Każdy z uczestników może rozwijać w sobie umiejętności związane z szeroko pojętymi **kompetencjami interpersonalnymi, takimi jak komunikacja, wyrażanie emocji czy funkcjonowanie w grupie.** Trening interpersonalny jest zanurzony w nurcie psychologii humanistycznej. Nie ma struktury, zaplanowanego przebiegu, choć może zawierać elementy psychoedukacji. Nastawiony jest głównie na **rozwój umiejętności międzyludzkich**, ale zawiera też element pracy nad swoimi indywidualnymi obszarami rozwoju⁵. Uczestniczenie w treningu interpersonalnym pozwala nam poznać własne ograniczenia, doświadczyć naszego sposobu funkcjonowania w świecie społecznym, „wyczyścić” nasze problemy, nauczyć się nowych umiejętności, w tym odgraniczenia tego, co my wnosimy do relacji, od tego, co wnosi drugi człowiek. Trening m.in.:*

- pozwala nam na lepsze spostrzeganie i rozumienie siebie i innych ludzi w relacjach międzyludzkich,
- doskonalą umiejętności i zachowania komunikacyjne, w tym uczy nas otrzymywania i udzielania informacji zwrotnej,
- weryfikuje możliwość zmiany swoich zachowań i utrwalonych niepożądanych nawyków, które przeszkadzają w budowaniu i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi ludźmi,
- pozwala poznać reakcje swoje i innych osób na sytuacje konfliktowe, uczy radzenia sobie z konfliktem i w sytuacji konfliktu,
- uczy udzielania wsparcia w trudnych sytuacjach i przyjmowania pomocy psychologicznej.

**Istotne jest,
by mieć świadomość,
że nasze kompetencje
społeczne manifestują się
w naszej relacji do innych
ludzi, ale również w naszej
relacji do siebie samego
i świata, który nas otacza**

⁵ <http://treninginterpersonalny.pl/> (dostęp 03.05.2014).

Wszyscy, którzy przeszli trening interpersonalny, z całą pewnością mogą stwierdzić jedno: jest to bezcenne doświadczenie, niezwykle ważne dla wszystkich, którzy pracują z innymi ludźmi.

Ważną drogą rozwoju jest obserwacja własnych reakcji i sposobów zachowania i poddawanie ich autorefleksji, analiza sytuacji związanych z relacjami z uczniami, ale również dbałość o wypoczynek i własne dobre samo-

poczucie. Niekiedy pomocne bywają tu ćwiczenia, które pomagają uświadomić sobie nasze mocne i słabe strony w zakresie omawianych kompetencji.

Poniżej prezentujemy jeden z przykładów takiego ćwiczenia. Równocześnie podkreślamy z całą mocą, że nie jest to psychotest czy test projekcyjny, a jedynie inspiracja do refleksji na temat własnego funkcjonowania.

Ćwiczenie pobudzające do autorefleksji

Narysuj symbol (ale nie ze świata ludzi, lecz ze świata przedmiotów, zwierząt lub zjawisk przyrody), który mógłby stanowić uzupełnienie zdania:

W moim życiu jestem jak..... (np. jak piła, jak orzeł, jak burza, jak puchowa kołdra...)

Narysuj poniżej to, co przyszło ci do głowy, jako określenie kończące powyższe zdanie.

Pamiętaj!

– Nie próbuj zbyt długo myśleć – pierwsze skojarzenie jest najlepsze.

– Nie zastępuj rysunku zapisanym słowem (nie chodzi o plastyczne walory rysunku, lecz o wizualizowanie skojarzenia).

Można założyć, że dla człowieka ważne są 3 wzajemnie powiązane (i poniekąd przenikające się) obszary relacji:

ja – ja (stosunek do samego siebie)

ja – inni (mój stosunek do innych ludzi i wzajemne relacje z nimi)

ja – świat (mój stosunek do świata zewnętrznego, np. mój stosunek do przyrody, do realizacji zadań, do podejmowania wyzwań i radzenia sobie ze zmianą).

Spróbuj zastanowić się, w jaki sposób to, że jesteś jak..... wpływa na te trzy obszary relacji.

JA – JA

W jaki sposób to, że jestem jak (powyższy symbol) wpływa na moje widzenie siebie i traktowanie siebie (co jest pomocne, a co blokujące?).

JA – INNI

W jaki sposób to, że jestem jak (powyższy symbol) wpływa na moje widzenie innych i wchodzenia relacje z nimi (co jest pomocne, a co blokujące?).

JA – ŚWIAT ZEWNĘTRZNY

W jaki sposób to, że jestem jak (powyższy symbol) wpływa na moje widzenie świata zewnętrznego (co jest pomocne, a co blokujące?).

Kompetencje społeczne a inne kompetencje kluczowe

Tak jak człowiek jest nierozdzielalną całością, tak jego kompetencji nie da się rozdzielić w sposób ostry i jednoznaczny. Kształtowanie jednych wpływa na kształtowanie pozostałych. W niniejszym opracowaniu zajmujemy się kompetencjami psychospołecznymi w kontekście kompetencji kluczowych, ponieważ są one ściśle powiązane z pozostałymi kompetencjami kluczowymi. Musimy zaakceptować fakt, że kompetencji społecznych uczniowie uczą się zawsze, na każdym przedmiocie, na każdej przerwie, w czasie wszelkich działań szkoły. Na pewno nie musimy Państwa przekonywać, jednak spróbujemy wykazać to na prostym przykładzie.

Jedną z kompetencji kluczowych jest porozumiewanie się w języku ojczystym. Oczywiście można powiedzieć, że w dużej mierze kształtowaniem tej umiejętności w szkole zajmuje się nauczyciel języka polskiego (niekiedy również logopeda) – ucząc zasad posługiwania się językiem, rozwijając słownictwo, ucząc zasad gramatyki i ortografii, kształtując umiejętność komunikowania się różnymi sposobami i za pośrednictwem różnych kanałów komunikacyjnych (np. czym się różnią komunikaty mówione od pisemnych; czym się różni oficjalna przemowa od nieformalnej rozmowy; jak napisać list, e-mail czy SMS; jak komunikować się twarzą w twarz, a jak za pośrednictwem Internetu) itd. Rozwijając te kompetencje, nauczyciel wpływa równocześnie na sferę społeczną. Dość oczywistym przykładem może być uczenie form grzecznościowych. Tym samym polonista kształtuje jeszcze inną kompetencję – związaną ze świadomością kulturową, np. uczymy naszych uczniów zwracania się do dorosłych lub nieznanymi osobami na „pani/pan”, choć są kraje, w których przyjęła się forma zwracania na „ty” i że osoba, która nie przestrzega kulturowo przyjętych norm, może doświadczać trudności w relacjach społecznych.

Równocześnie nauczyciel języka polskiego, świadom swojej roli wychowawczej, kształtując kompetencje komunikowania się w języku ojczystym, będzie na swoich lekcjach intencjonalnie kształtował również kompetencje społeczne swoich uczniów. W jaki sposób? Na przykład podczas dyskusji pozwoli uczniom usiąść tak, by widzieli siebie wzajemnie i mogli kierować komunikaty bezpośrednio do innych osób, utrzymując przy tym kontakt wzrokowy, będzie uczył zasad prowadzenia dyskusji i egzekwował ich przestrzeganie. Omawiając wybraną literaturę,

będzie inspirował uczniów do analizowania sytuacji społecznych w niej opisanych. Inicjując różne formy ustnych prezentacji, będzie pomagał uczniom kształtować umiejętność autoprezentacji. I na wiele innych sposobów.

**Tak jak człowiek
jest nierozdzielalną całością,
tak jego kompetencji
nie da się rozdzielić
w sposób ostry
i jednoznaczny**

Podsumowanie

Możemy stwierdzić, trochę żartobliwie, że kompetencje społeczne są kluczowymi wśród kompetencji kluczowych. Dzieci uczą się ich i rozwijają je w czasie wszelkich działań szkoły. Podstawy programowe zwracają uwagę na kompetencje społeczne, podkreślając rolę szkoły w ich kształtowaniu i rozwijaniu u uczniów. Kompetencje społeczne są rozwijane zarówno w czasie oddzielnych zajęć, jak i w codziennej pracy każdego z nauczycieli, realizującego swój program nauczania. Uczenie kompetencji społecznych w równej mierze zależy od intencjonalnych oddziaływań (warsztatów, pogadank), jak i od działań każdego z nauczycieli i realizacji „ukrytego” programu szkoły. Ważne jest więc, aby nauczyciele posiadali jak najwięcej kompetencji społecznych oraz celowo je rozwijali, ponieważ jest to jeden z głównych czynników wpływających na uczniów.

Katarzyna Leśniewska jest pedagogiem specjalnym, pracownikiem Ośrodka Rozwoju Edukacji. Autorka publikacji, scenariuszy zajęć i artykułów z zakresu umiejętności wychowawczych, kompetencji psychospołecznych i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Katarzyna Szczepkowska jest doświadczonym pedagogiem, trenerem i coachem. Prowadzi szkolenia i wykłady adresowane zarówno do kadry pedagogicznej, jak i zarządzającej. Autorka wielu publikacji z zakresu wychowania i zarządzania placówkami oświatowymi.



Dr hab. Leszek Korporowicz

Kompetencje społeczne w procesie ewaluacji

Na skutek fatalnego w skutkach nieporozumienia ewaluacja w polskim systemie edukacji stała się elementem nadzoru, który z naturalnych względów preferuje zgodne z nim, a więc formalne kompetencje realizatorów badania, a zatem i uczestnika procesu. Tymczasem rozwojowo traktowany proces ewaluacji zmierza do wspierania i stymulowania refleksyjnych umiejętności ewaluowanych. Najbardziej potrzebnymi kompetencjami społecznymi ewaluatorów są wiedza, ale także umiejętności komunikacyjne oraz otwarta postawa, która w każdej z wymienionych powyżej faz procesu sprawczo animuje procesy intencjonalnej, celowo zorientowanej interakcji jego uczestników.

Współczesne nauki społeczne od dawna odeszły od pojmowania kompetencji społecznych jako skończonego zestawu umiejętności, które pozwalają na przystosowanie i efektywne spełnianie ról społecznych w konkretnych społecznościach. Po pierwsze, szybkość zmian cywilizacyjnych, a więc wszystkiego, co dzieje się nie tylko w sferze życia codziennego, ale także w środowisku pracy, szkoły i życia gospodarczego, jest tak wielka, iż nie do końca wiadomo, co oznacza realne przystosowanie. Po drugie, zmieniają się systemy ról społecznych. Powstają zupełnie nowe, które łączą wymogi wcześniej poczytywane za sprzeczne, jak rzetelność i konsekwencja w działaniu przy ustawicznej kreatywności, innowacyjności i manierycznym niemal poszukiwaniu nowości.

Kompetencje społeczne w czasach nam współczesnych oraz w środowisku zorganizowanym w ramach kultury świata zachodniego odwołują się bardziej do pytania, jak się uczyć, niż tego, co jest już wyuczone. Wymagają umiejętności dostosowania się, ale i promowania zmiany, znacząco mniej nakładają do reprodukcji rozwiązań już istniejących na rzecz zdecydowanego „poszerzenia” osobowości uczestnika społeczeństwa planowanych transformacji, preferują postawy transgresyjne, które stymulują potencjały rozwojowe tak grup, jak i jednostek.

Wszystkie te uwagi odnoszą się do kompetencji społecznych, jakie wykazywać muszą uczestnicy procesu działań ewaluacyjnych. W równym stopniu wymagają one zarówno systemowego, jak i otwartego stosunku do wszystkich jego faz, a mianowicie: a) diagnozowania ewaluacyjnych potrzeb, b) planowania sposobu realizacji badań, c) projektowania ich celu, kryteriów, kluczowych pytań i wskaźników, d) generowania danych wywiedzionych z badania empirycznego, e) analizy danych, f) upowszechniania i g) zastosowania wyników.

Palącym problemem, przed jakimi stają współczesne badania ewaluacyjne, szczególnie w obszarze oświaty, jest zdecydowanie niewystarczające przygotowanie ewaluatorów właśnie w dziedzinie ich kompetencji społecznych. Wynika to z częstego nakładania na ewaluację funkcji kontrolnych i zaniedbywania tych jej komponentów, które wymagają umiejętności dialogu, komunikacji, uspołeczniania procedur, wchodzenia w interakcje w trakcie procesu realizacji badań, jak i umiejętności organizowania owych interakcji. Na skutek fatalnego w skutkach nieporozumienia ewaluacja w polskim systemie edukacji stała się elementem nadzoru, który z naturalnych względów preferuje zgodne z nim, a więc formalne kompetencje realizatorów badania, a zatem i uczestnika procesu.

Tymczasem rozwojowo traktowany proces ewaluacji zmierza do wspierania i stymulowania refleksyjnych umiejętności ewaluowanych. Najbardziej potrzebnymi kompetencjami społecznymi ewaluatorów są wiedza, ale także umiejętności komunikacyjne oraz otwarta postawa, która w każdej z wymienionych powyżej faz procesu sprawczo animuje procesy intencjonalnej, celowo zorientowanej interakcji jego uczestników.

Ewaluacja jako interakcja

Florian Znaniecki jako jeden z prekursorów światowej socjologii humanistycznej inicjował już w latach 30. ubiegłego wieku widzenie edukacji i ewaluacji jako procesu intencjonalnej zmiany. Widzimy wówczas, jak wiele zależy w nim od relacji, jakie zachodzą pomiędzy jego uczestnikami. Ewaluacja jawi się wtedy nie jako jednorazowa procedura „zrobienia fotografii”, ale jako bardzo wielowątkowy „film”, w którym są aktorzy, jest akcja, jest prawie teatralna scena, jest także fabuła, a nawet scenariusz. Ewaluatorzy muszą odwołać się do metod badających dyskurs, wymianę doświadczeń, konstrukcję i destrukcję wspólnych działań. Kompetencje społeczne ewaluatorów nabierają wówczas absolutnie fundamentalnego znaczenia. Polska szkoła ewaluacji, która radykalnie odbiega od lansowanych współcześnie i niestety dość partykularnie kontrolnych strategii ewaluacyjnych, przez kilkanaście lat wypracowała skuteczną drogę uspołecznienia i pobudzenia potencjału rozwojowego ewaluowanego programu, ale także interakcji pomiędzy ewaluatorami i wszystkimi innymi „aktorami”. Ewaluacja nabrać może w ten sposób cech animacji, jest wezwaniem do działania poprzez umiejętne pytanie, analizę, interpretację i pobudzanie zasobów, jakimi dysponują ludzie, proces i program kształcenia. Taka funkcja ewaluacji i wymaganej przez nią kompetencji społecznej wychodzi poza utylitarne cechy kompetencji, wymagane w procesie podejmowania decyzji oraz wzmacniania cech tzw. czwartej generacji, powstałej w latach 80., nazwanej często dialogiczną, uspołecznioną czy demokratyczną i wytycza drogi piątej generacji, funkcjonującej już w tworzących się dopiero warunkach społeczeństwa wiedzy.

Ujawnienie interakcyjnych cech, ale i możliwości procesu ewaluacyjnego, który rozpoczyna się ustaleniem społecznych podmiotów ewaluacji, jest szczególnie istotne w dobie licznych biurokratycznych zagrożeń, przed jakimi stoi ewaluacja jako strategia wspomagająca procesy zarządzania. Przed zagrożeniami takimi stoi ewaluacja nie tylko systemu oświaty,

ale także działań finansowanych z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, która musi stać się umiejętnym poszukiwaniem relacji pomiędzy następującymi, często dylematycznymi i sprzecznymi cechami:

• biurokratyzacja	vs	uspołecznienie
• centralizacja	vs	regionalizacja
• instrumentalizacja	vs	upodmiotowienie
• dekontekstualizacja	vs	rekontekstualizacja
• profesjonalizacja	vs	społeczna partycypacja
• specjalizacja	vs	całościowość

Rys. 1. Dylematy współczesnej ewaluacji

Istnieje duża różnica w profilu kompetencji, jaki skonstruować należy dla tzw. ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w systemie współczesnych polskich szkół. Ta pierwsza we wszystkich przypadkach zbliżyć się będzie ku stronie lewej, wewnętrzna ku stronie prawej ze względu na jej zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania oraz wykorzystania ewaluacji. Wymogi ewaluacji zewnętrznej skłaniają ją w kierunku badań porównawczych, posługując się standaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania i nakierowane są na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty.

Jednak nawet ewaluacja zewnętrzna posiada duże możliwości dialogiczne i animacyjne, realizowana jest bowiem w konkretnej sytuacji i zawsze ma służyć nade wszystko konkretnej szkole lub organizacji. Społeczne kompetencje, a przede wszystkim wyobraźnia i wrażliwość ewaluatorów oraz ich zespołu wizytującego decydować będą o realiach społecznego odbioru ich działań w społeczności szkolnej. Takie zakorzenienie, ale i przygotowanie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się ona przeistoczyć w zwykłą kontrolę. Ewaluacja nie jest ani kontrolą, ani badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Jest to jedno z najczęściej spotykanych nieporozumień, które odbiera ewaluacji jej własną tożsamość społeczną, zawsze nakierowaną na konkretny obiekt, a nie zmierzającą do odkrywania ogólnych prawidłowości czy praw o zasięgu ponadindywidualnym. Taki jest także zakres animacyjny ewaluacji skoncentrowanej na służebności w stosunku do zdefiniowanego przedmiotu w konkretnym miejscu i czasie.

Dlatego im szerszy zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej narażona jest ona

na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji oraz redukcję kompetencji społecznych ewaluatora sprowadzonego do roli technokratycznego eksperta. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności, jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech systemu ewaluacji oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem anonimowych potrzeb biurokratycznej maszyny administracji. Ewaluacja taka staje się wspomnianą formą audytu i akredytacji, która też ma swoje ważne funkcje, ale traci to, co w ewaluacji może być najistotniejsze – odkrywanie i animowanie endogennych, a więc wewnętrznych potencjałów rozwoju. W celu realizacji takiego modelu ewaluacji ewaluatorzy muszą posiadać świadomie kształconą profesjonalną etykę ewaluatora, która stanowić musi o rdzeniu ich kompetencji społecznej, kulturowej, komunikacyjnej, środowiskowej i pedagogicznej.

Wykorzystanie interakcyjnej, a to znaczy także dialogicznej możliwości ewaluacji kontynuującej tradycje polskiej szkoły ewaluacji, wynika także z jej współczesnych wyzwań, jakie pod koniec lat 90. ubiegłego wieku animowały powstanie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego oraz innych inicjatyw w postaci studiów podyplomowych. Uważna analiza wyzwań, przed jakimi stały wówczas inicjowane zaledwie badania ewaluacyjne, jasno ukazuje kształt kompetencji społecznych, jakie wymagane są także współcześnie: Wyzwania te to:

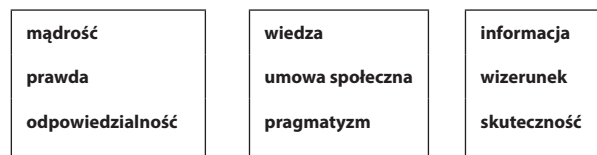
- demokratyzacja kultury organizacyjnej polskich instytucji, szkół i życia publicznego,
- otwarcie dyskursu społecznego na procesy uspołecznienia i partycypacji,
- animacja potencjałów społecznych środowisk lokalnych i wspólnot pracowniczych,
- kooperacja międzynarodowa organizacji uczących się i zorientowanych na rozwój,
- wspieranie myślenia i wzorców „refleksyjności instytucjonalnej”, zorientowanych na dialog, środowiskowy model edukacji.

Podjęcie opisanych powyżej wyzwań wymaga organizacji systematycznych działań szkoleniowych, doradczych, ale też strategicznych w postaci powołania wyspecjalizowanych zespołów do spraw szkoleń, badań i strategii ewaluacyjnych, promowania dialogicznych i nastawionych na rozwój, a nie kontrolę, działań ewaluacyjnych traktowanych jako element wsparcia instytucji edukacyjnych w ich świadomej i możliwie profesjonalnej zmianie społecznej, podob-

nej do tej, o jakiej pisał Florian Znaniecki, inicjującej tradycję polskiej szkoły ewaluacji.

Przewartościowania w sferze tak fundamentalnych wartości, jak mądrość i prawda wynikają z nacisków na utylitarność i pragmatyzm działań społeczeństw doby przemysłowej o różnym poziomie zaawansowania, ale wspólnej postawie kultywowania wspomnianej powyżej sztuki osiągania dokładnie zaplanowanych wyników. Pragmatyzm dokonuje kolejnego przewartościowania odpowiedzialności jako wartości poprzedzającej, nadrzędnej i wyznaczającej etyczne horyzonty myślenia. Sam pragmatyzm zredukowany jest z kolei do jeszcze bardziej funkcjonalnej i adaptatywnej wartości, jaką jest skuteczność działań, z wielkim częstokroć dystansem do wielostronnej oceny i analizy owych skutków. Ostatnie z przywołanych przewartościowań, które odwołuje się do odpowiedzialności jako wartości, stawia zagadnienia etyczne niemal centralnie ze względu na powinności, do jakich odnosi się całościowo kształt działań ludzkich, nie zwalniając z nich badań ewaluacyjnych.

Omówione powyżej przewartościowania ująć możemy w postaci następujących osi redukcji:



Rys. 2. Oś redukcji aksjologicznych

Ostatnie z przewartościowań wskazuje wszak na wielką potrzebę analiz, a także praktycznych działań w sferze społecznej odpowiedzialności ewaluacji, która w bezpośredni sposób prowadzi do zagadnienia **społecznej etyki ewaluacji** jako zintegrowanego zespołu powinności w stosunku do wszystkich podstawowych aspektów, etapów i podmiotów całości kształtu działań stanowiących o procesie ewaluacji.

Dalszy rozwój polskiej szkoły i polskiej drogi do ewaluacji wymaga świadomej rekonstrukcji, a następnie konsekwentnego wzmocnienia tej właśnie tradycji, wkomponowania społecznej etyki ewaluacji we współczesne realia organizacyjne i społeczne, przypomnienia i analizy problematyki procesu ewaluacyjnego, właściwego projektowania ewaluacji, szczególnie w warunkach społeczeństwa wiedzy, akcentując wagę społecznej etyki ewaluacji wraz z rozwojowym modelem kompetencji społecznych ewaluatora.

Kompetencje międzykulturowe w ewaluacji

Potrzeba rozwoju nowego typu kompetencji społecznych, które należy określić jako kompetencje międzykulturowe, wynika z realizacji badań ewaluacyjnych w odmiennych kontekstach kulturowych, w jakich realizowane są ewaluowane projekty. Jest to konsekwencja również intensywnego rozwoju programów międzynarodowych we wszystkich obszarach życia gospodarczego, społecznego i kulturowego. Ewaluacja międzynarodowa i międzykulturowa jest także efektem narastającego umiędzynarodowienia i współpracy wielu instytutów badawczych, doradczych i szkoleniowych realizujących projekty ewaluacyjne na zapotrzebowanie globalizujących się działań we wszystkich sferach życia. Bardzo często jest ona inicjowana przez instytucje i urzędy międzynarodowe, które doskonalić chcą swoje funkcje technokratyczne, kontrolne i korporacyjne. Wymaga ona nowych kompetencji od strony ewaluatorów, którzy muszą być świadomi ogromnych różnic w systemie wartości, jaki stanowi dla nich obszar odniesienia w procesie wartościowania.

Istniejące programy ewaluacji międzynarodowych nie zawsze jednak uwzględniają istotne różnice w systemach wartości, wzorów kulturowych i potrzeb w kulturze organizacyjnej ewaluowanych środowisk, unifikując przyjmowane kryteria ewaluacji wyznaczone przez dominujące ośrodki decyzji ewaluacyjnych, podporządkowanych scentralizowanemu ośrodkowi decyzji menedżerskich i politycznych. Istniejący stan rzeczy w tak unifikowanych projektach nie uwzględnia tego, że procesy globalizacyjne, a także umiędzynarodowienie działania wielu instytucji prowadzą nie tylko do unifikacji, ale także dywersyfikacji społecznych kontekstów faktycznej realizacji ewaluowanych działań. Sytuacja ta powoduje konieczny wzrost zainteresowania problemem adekwatności społecznej, środowiskowej i kulturowej wielu badań ewaluacyjnych, jeśli nie mają być one przejawem instytucjonalnej dominacji, a często i uprzedmiotowienia celu badań ewaluacyjnych. Wrażliwość i kompetencja międzykulturowa ewaluatorów staje się w tych warunkach coraz bardziej potrzebną umiejętnością.

Dominacja poprzez unifikację kryteriów ewaluacji przenika w sferę jej projektowania, metodologii, a następnie wnioskowania. Nie bez racji mówi się o swoistym „ewaluacyjnym imperializmie”, który przejawia się nie tylko w narzucaniu celów i przedmiotu ewaluacji, ale także metod, procedur, a nawet mentalności ewaluatorów traktowanych jako „funkcjonariuszy

systemu”. Bez uwzględnienia różnorodności kontekstualnej ewaluowanych programów, a następnie uspołecznienia procesu projektowania i adaptacji kulturowej kryteriów ewaluacyjnych, ewaluacja międzynarodowa zagrożona jest społecznym wyalienowaniem lub wkomponowaniem w mechanizmy reprodukcji istniejących stosunków władzy, często dominacji o ukrytym metodologicznym i społecznym charakterze. Z tych powodów ewaluacja międzykulturowa podnosi problem wrażliwości, podmiotowości i rzetelności badań ewaluacyjnych, które mogą w ten sposób stać się elementem edukacji międzykulturowej, demokratyzacji procedur i strategii badawczych oraz stymulatorem partnerskich relacji uczestników całego procesu ewaluacyjnego jako rodzaju społecznej partycypacji, kooperacji, uczenia i rozwoju ponad barierami o charakterze kulturowym.

Istnieje kilka ważnych przyczyn o charakterze globalnym, które wymuszają konieczność zdobywania nowych kompetencji społecznych, w tym także międzykulturowych, we współczesnych procesach ewaluacyjnych, niezależnie w istocie od ich skali i poziomu podporządkowania administracyjnego.

Po pierwsze jest to **mobilność kultur**.

Przekroczenie granic geograficznych, administracyjnych lub etnicznych, szczególnie w wymiarze wytworów kultury symbolicznej, a więc także istotnych dla ewaluacji systemów wartości. Konwencjonalny związek miejsca, ludzi i ich wytworów zostaje uwolniony i może być skonfigurowany w innych miejscach, ale nade wszystko przemieszczony i zmieniany. Wszystko to sprawia, iż ujawniają się coraz bardziej unikalne, choć istotne konfiguracje wszystkiego, co w realnym środowisku ważne i co rzutować musi na projektowanie ewaluacji, szczególnie jej kryteriów. Ewaluator lub zespół ewaluacyjny musi wykazać się szczególnie daleko posuniętą kompetencją, która pozwala mu widzieć odmienne znaczenia i wartości przemieszczanych elementów dorobku kulturowego. Ponadto mobilność kultur powoduje ustawiczną zmienność sposobów konfigurowania wartości, co może wymykać się standardowym sposobom ich rozumienia i wymagać istotnej inwencji ewaluatora.

Po drugie jest to **deterytorializacja przestrzeni**.

Jest ona bezpośrednią konsekwencją mobilności kultur i polega na oderwaniu od wspomnianego już miejsca jej wytworów. Deterytorializacja bezpośrednio powoduje nasilenie zróżnicowania przestrzeni kulturowych, ich wieloskładnikowość zarówno ze względu na ich treści, ale także ze względu na ogarniające ich procesy. Przestrzeń taka przekracza wiele barier, co w istotny

sposób wpływa na zasady tworzenia się wspólnot kulturowych, nastawionych znacznie bardziej na ich treści niż ich terytorialną lokalizację. Możemy powiedzieć, iż „oskryształizacji” wartości kulturowych w dobie ich deterytorializacji ma charakter coraz bardziej abstrakcyjny, wybrany i refleksyjny, w mniejszym stopniu rutynowy, konwencjonalny i sytuacyjny. Ewaluacja międzykulturowa podkreśla znaczenie nowej przestrzeni komunikacyjnej, analizuje rolę nowych kompetencji i dyspozycji do rozpoznawania i konfigurowania wartości w nowych obszarach interakcji o własnych regułach konsolidacji.

Po trzecie są to **konwergencje i interakcje**.

Nakładanie się na siebie intensywnie „poszerzających się” przestrzeni musi prowadzić do ich intensywnych interakcji. Dzieje się to zarówno w przestrzeni o silnym korelacji środowiskowym, o własnym etosie i tożsamości miejsca, jak i przestrzeni symbolicznej, w tym przestrzeni wirtualnej, ciągle trudnej do opisania, pomiaru i badania. Nikt dzisiaj nie jest w stanie określić, na czym dokładnie polegać będą kompetencje społeczne w wirtualnej przestrzeni interakcji, ewaluacji oraz tworzenia nowych strategii badawczych. Interakcje przestrzeni i wartości stanowią względnie obiektywny czynnik charakteryzujący wyzwania współczesności. Umiejętność nie tylko funkcjonowania, ale i skutecznego rozwoju w dynamice owych interakcji stanowić będzie o kluczowych kompetencjach najbliższych nam, a prawdopodobnie jeszcze w większym stopniu przyszłych czasów.

Konwergencje i interakcje różnego typu przestrzeni w jeszcze większym stopniu niż opisane powyżej mobilności i deterytorializacje z jednej strony rozbijają, ale z drugiej stymulują potrzebę ujawnienia odmiennych konfiguracji wartości.

Po czwarte jest to **ożywienie znaczenia małych ojczyzn**.

Wbrew pozorom procesy globalizacji i umiędzynarodowienia nie prowadzą jedynie do unifikacji i upodobnienia, ale w równiej mierze do dywersyfikacji i wzrostu znaczenia świadomości owych różnic, pogłębienia, a nawet rewitalizacji tożsamości konkretnych grup oraz ich wartości rdzennych, potrzeby podmiotowości, a nawet godności interpretowanej w kategoriach nieredukowalnych praw kulturowych i praw człowieka. Ich konceptualizacja sięga w warunkach europejskich aż do wieku XV, w którym na niezbywalne, podmiotowe prawa narodów, ale także najmniejszych nawet grup etnicznych wskazał wybitny polski myśliciel, rektor Akademii Krakowskiej, Paweł Włodkowic. Potencjał ten ujawnia się współcześnie w postaci

ożywienia atrakcyjności i aksjologii nie tylko wielkich, ale także małych wspólnot kulturowych, traktowanych w kategoriach małych ojczyzn, które dają poczucie zakorzenienia, wzmocnienia i dowartościowania ludzi zagubionych i przytłoczonych instrumentalnością współczesnej cywilizacji. Wyrastające z tego źródła wartości nie mogą być ignorowane w projektach ewaluacji dotyczącej działań przekraczających granice konkretnej instytucji, jeśli tylko spotykają się w niej ludzie z różnych społeczności, ku jakim składają się wiele ewaluacji realizowanych w perspektywie międzynarodowej i międzyśrodowiskowej.

Zakończenie

Procesy nasilających się tendencji do biurokratyzowania, centralizacji i standaryzacji badań ewaluacyjnych stanowią o konieczności podjęcia zagadnienia kompetencji społecznych ewaluatora, które decydować będą o wspierającej i inspirującej lub kontrolnej i nadzorczej praktyce badań ewaluacyjnych. W historii badań ewaluacyjnych, które mają już niespełna sto lat, przesilenia takie nie są niczym nowym. Analitycy wyróżniają co najmniej cztery generacje studiów i praktyki ewaluacyjnej, które kończyły się znaczącą zmianą nie tylko celu, ale i metodologii, a także społecznych funkcji, rodzaju wyobraźni i wrażliwości ewaluacyjnej. Kompetencje społeczne w procesie planowania, przygotowania, realizacji i wdrażania ewaluacji, jakie wykazują wszyscy jej uczestnicy, mają swoją istotną rolę w każdej fazie procesu ewaluacyjnego, widzianego jako ciąg interakcji jego podmiotów i instytucji zainteresowanych spodziewanymi efektami. Są one szczególnie istotne w okresie silnego umiędzynarodowienia, ale także zwiększenia różnorodności środowiskowej i kulturowej ewaluowanych programów. Stwarza to potrzebę nabywania i kształcenia kompetencji międzykulturowych ewaluatorów jako rodzaju ogólniej pojętych kompetencji społecznych. Celem ich rozwoju jest wspieranie podmiotowości ewaluowanych środowisk i osób zaangażowanych w dynamikę wszystkich faz procesu ewaluacyjnego. Rozwój ten sprzyja jednocześnie społecznej odpowiedzialności ewaluacji jako strategii badania wartości konkretnych procesów społecznych w celu ich usprawnienia, lepszego rozumienia lub rozwoju.

Dr hab. Leszek Korporowicz jest socjologiem kultury, pracownikiem naukowym Instytutu Studiów Międzykulturowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorem wielu prac z socjologii kultury, studiów ewaluacyjnych, kompetencji kulturowych i komunikacji międzykulturowej.



Prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska



Monika Mielcarek



Aleksandra Ratajczyk

Mali aktorzy na scenie życia, czyli o rozwoju kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa

Człowiek od momentu narodzin, by przeżyć, potrzebuje obecności opiekujących się nim ludzi. Z wiekiem ta zależność zaczyna być coraz mniejsza, aż do uzyskania pełnej samodzielności na etapie wkraczania w dorosłość. Postępująca samodzielność nie oznacza jednak zanikania potrzeby więzi, bliskości i obecności, opieki i pomocy ze strony innych. To właśnie dzięki nim – poprzez mechanizm porównań społecznych – jesteśmy w stanie rozpoznać, określić i poddać ocenie nasze indywidualne cechy i jednocześnie znaleźć lub samodzielnie i aktywnie zbudować grupę, której członkowie będą do nas podobni, co pozwoli poczuć się częścią liczniejszej wspólnoty¹.

Obecność i akceptacja ze strony innych ludzi to jeden z najważniejszych czynników prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego, ale także poznawczego. Inni ludzie dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, szczególnie w sytuacjach trudnych, co jest warunkiem kształtowania się od początku dzieciństwa otwartej postawy nastawionej ku światu i ku jego poznawaniu. Jest to także warunek twórczego myślenia, przede wszystkim kształtowania się gotowości do twórczego rozwiązywania problemów codziennego życia.

Dziecko przychodzi na świat wyposażone w pewne wrodzone odruchy, które w kolejnych miesiącach i latach życia przekształcają się w coraz bardziej świadome i celowe zachowania, pozwalając nawiązywać i podtrzymywać różnorodne relacje z innymi ludźmi. Te umiejętności i wiedzę z nimi związaną można nazwać kompetencjami społecznymi, czyli kompetencjami pozwalającymi nawiązywać i podtrzymywać kontakty oraz współpracować z innymi w grupie.

Kompetencje społeczne to wiedza i umiejętności pozwalające wchodzić w różnorodne interakcje z innymi ludźmi, adekwatnie do sytuacji i miejsca oraz zgodnie z osobistymi celami, w harmonii z regułami społecznymi.

Kompetencje te obejmują trzy obszary:

- (1) nawiązywanie kontaktu,
- (2) budowanie, podtrzymywanie oraz kończenie relacji z innymi,
- (3) współpraca na rzecz wspólnego celu.

Podstawą kształtowania się kompetencji społecznych są:

- umiejętności językowe i komunikacyjne,
- rozpoznawanie i rozumienie emocji własnych i innych ludzi oraz kontrola reakcji emocjonalnych,
- znajomość i rozumienie norm społeczno-kulturowych.

¹ Brzezińska A. *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Rozwój kompetencji społecznych nie polega jedynie na poszerzeniu się wachlarza zachowań poprzez proste ich dodawanie czy uszczegóławianie. W kolejnych etapach życia dziecka zachodzą istotne zmiany jakościowe. Umiejętności dostępne na wcześniejszym etapie rozwojowym, dzięki werbalnym i niewerbalnym oddziaływaniom najbliższego otoczenia, stają

się bowiem coraz bardziej rozbudowane, coraz lepiej dostosowane do konkretnych okoliczności działania i coraz bardziej świadomie przez dziecko modyfikowane. Motywem leżącym u podłoża tych modyfikacji jest dążenie do zaspokajania indywidualnych pragnień i potrzeb dziecka w zgodzie z porządkiem społecznym, a przynajmniej bez jego istotnego naruszenia.

Wiek	(1) Nawiązywanie kontaktu	Forma (narzędzie) nawiązania kontaktu	(2) Budowanie i podtrzymywanie kontaktu	Forma (narzędzie) podtrzymania kontaktu	(3) Pozycja i praca w grupie
1 rok życia	<ul style="list-style-type: none"> przywoływanie opiekuna zwracanie uwagi otoczenia 	ciało – ruch i śledzenie wzrokiem	<ul style="list-style-type: none"> dziecko uśmiecha się, przytula, płacze, krzyczy, dotyka 	ciało – dotyk i kontakt wzrokowy	<ul style="list-style-type: none"> dążenie do bliskości z drugim człowiekiem
2-3 lata	<ul style="list-style-type: none"> przywoływanie innych osób fizyczne zmniejszanie dystansu 	ciało i przedmioty	<ul style="list-style-type: none"> dziecko upewnia się, czy utrzymuje uwagę dorosłego potrafi o nią ponownie zabiegać np. przez podawanie/odbieranie przedmiotu 	kontakt wzrokowy	<ul style="list-style-type: none"> zabawa i różne działania „obok siebie” zamiana przedmiotów/zabawek (wg zasady jeden za jeden)
4-5 lat	<ul style="list-style-type: none"> rozpoczynanie rozmowy/zabawy aktywne dążenie do kontaktu poszukiwanie kontaktu 	mowa i przedmioty	<ul style="list-style-type: none"> przez podawanie/odbieranie przedmiotu z towarzyszącym temu komentarzem 	przedmioty	<ul style="list-style-type: none"> wyznaczanie zadań w zabawie chęć przebywania wśród innych dzieci wymiana przedmiotów/zabawek stosownie do celu działania dzielenie się z innymi
6-8 lat	<ul style="list-style-type: none"> coraz bardziej świadoma umiejętność rozpoczynania (lub unikania) kontaktu z dorosłymi i z dziećmi 	mowa	<ul style="list-style-type: none"> potwierdzanie swojej pozycji przez inicjowanie działań i włączanie w nie innych określanie granic swojego terytorium 	mowa	<ul style="list-style-type: none"> negocjacja reguł zabawy/zadania wspólne dążenie do celu różne role w zabawie/nauce
9-10 lat	<ul style="list-style-type: none"> indywidualne dążenia i cele dziecko dąży do samodzielnego kształtowania siebie 	mowa	<ul style="list-style-type: none"> pierwsze przyjaźnie dobieranie metod postępowania zależnie od sytuacji integracja umiejętności 	mowa	<ul style="list-style-type: none"> coraz większa chęć spędzania czasu w grupie poczucie przyjemności ze współpracy z innymi

Tab. 1. Rozwój kompetencji społecznych u dzieci w wieku od 0 do 10 lat

Pierwszy rok życia: okres niemowlęcy, czyli wczesne dzieciństwo

Od pierwszych chwil życia dziecko komunikuje się z otoczeniem głównie za pomocą płaczu. Już po kilku dniach rodzice i inne osoby opiekujące się dzieckiem są w stanie rozróżnić rodzaj płaczu, który nie zawsze oznacza to samo, czasami jest to komunikat „jestem głodny”, a czasami „mam mokro”, a kiedy indziej po prostu oznacza „przytul mnie, chcę być blisko”. Wraz

z rozwojem dziecka osoba opiekująca się nim na co dzień coraz dokładniej rozpoznaje sygnały przez nie wysyłane, ponieważ ono samo bardzo szybko „poprawia” swoją komunikację stosownie do reakcji opiekuna.

Między drugim a trzecim miesiącem życia dziecko zaczyna gaworzyć i odpowiadać na różne „zaczepki” ze strony opiekuna/matki czy ojca, wyraźnie widoczne w zmieniającej się mimice, np. wysuwanie języka w stronę niemowlęcia, unoszenie brwi, szersze otwie-

ranie oczu, kręcenie głową, zbliżanie i oddalanie twarzy, spoglądanie raz z przodu, raz z boku. Dzieci bardzo wczesnie zaczynają też naśladować zachowania innych, co jest nazywane reakcją „lustrzanego odbicia”. Świadczy to o tym, że już niemowlęta są stworzone i gotowe do interakcji społecznych, co jest zgodne z teorią społecznego uczenia się przez modelowanie².

Bardzo szybko dzieje się tak, że dziecko „zachęca” osoby bliskie z jego otoczenia do kontaktu, robiąc przerwę między wydawanymi dźwiękami. Warto wtedy zadawać pytania typu: „co się dzieje?”, „jesteś głodna/y?”, mimo że dokładnie nie wiemy, o co dziecku chodzi. Poprzez taką interakcję najbliższe otoczenie pokazuje dziecku, że reaguje na jego potrzeby oraz uczy je zasad obustronnej, wzajemnej komunikacji. Już trzymiesięczne dziecko potrafi śmiać się, kiedy matka się śmieje, i zmieniać mimikę, a nawet rozplakać się, kiedy matka okazuje negatywne emocje. Zaczyna również w sposób coraz bardziej świadomy korzystać z dostępnych mu narzędzi komunikacji, takich jak samogłoskowe dźwięki o różnej długości np. *aaaaaaa-e-ooo*, uśmiechy, które bardzo szybko z przypadkowych grymasów przekształcają się w coraz bardziej trafne odpowiedzi na kontakt z najbliższymi osobami w otoczeniu, jak i nieco później z osobami, które pojawiają się w domu i są akceptowane przez rodziców.

Istotną rolę w rozwoju kompetencji społecznych w tym pierwszym okresie życia pełnią smak, zapachy i d o t y k, poprzez które dziecko rozpoznaje otoczenie i najbliższe osoby. Badania pokazują, że dzieci często dotykane, noszone, kołysane, przytulane są szczęśliwsze, zdrowsze i łatwiej potrafią regulować swoje emocje, ale przede wszystkim dotyk jest podstawowym sposobem komunikacji niewerbalnej.

W czasie pierwszych dwunastu miesięcy życia dziecko robi milowy krok w obszarze nawiązywania i podtrzymywania kontaktu zarówno werbalnego (pod koniec 1 roku życia sprawnie operuje 4-5 słowami, budując z nich pierwsze zdania), jak i niewerbalnego (gesty, mowa ciała, dotyk, śledzenie wzrokiem). Te wszystkie osiągnięcia są fundamentem późniejszych zmian w procesie socjalizacji.

Drugi i trzeci rok życia: okres poniemowlęcy, czyli wczesny wiek przedszkolny

Po ukończeniu 1 roku życia, zwanego nie przez przypadek „wiekiem niemowlęcym”, dziecko robi coraz większe postępy w nauce języka i zaczyna posługiwać się nim coraz sprawniej, w zależności od tego, do kogo i w jakich sytuacjach się zwraca. Opanowuje dziennie około 9-10 nowych słów lub ich nowych znaczeń³, a dodatkowo tworzy własne nazwy (neologizmy), głównie na zasadzie skojarzeń dźwiękonaśladowczych. Dzieci uczą się języka przede wszystkim przez bezpośredni kontakt z dorosłymi oraz z innymi dziećmi, w tym z rówieśnikami (rodzeństwo, żłobek, sąsiedztwo).

W 3 roku życia słownik dziecka liczy już około 1000-1500 słów. Słowa zaczynają układać się w coraz dłuższe wypowiedzi, co z jednej strony ułatwia przekazywanie informacji przez dziecko, a z drugiej zrozumienie jego komunikatów przez otoczenie. Tempo rozwoju sprawności komunikacyjnej zależy w pewnym stopniu od płci dziecka⁴. Dziewczynki zaczynają mówić między 1-2 r.ż. i tworzą dłuższe wypowiedzi. Chłopcy zaczynają mówić między 2-3 rokiem życia, co często stanowi dla nich problem w kontaktach, ponieważ brak możliwości wypowiedzenia się zgodnie z własnym zamiarem i poczucie braku zrozumienia przez innych rodzi frustrację i prowadzi do agresji. Dlatego można zaobserwować, że chłopcy w tym czasie są bardziej zdezorganizowani niż dziewczynki i bardziej pobudliwi. To stopniowo mija, gdy otoczenie zaczyna coraz lepiej rozumieć wypowiedziane przez dziecko komunikaty.

Jeżeli chodzi o rozwój społeczny, to do około 2 roku życia dziecko najczęściej przebywa i lubi przebywać z osobami dorosłymi, szczególnie z osobami bliskimi (rodzice, dziadkowie). Dziecko naśladuje więc zarówno „dorosłe” komunikaty werbalne i niewerbalne, jak i chętnie włącza się i naśladuje różne czynności domowe wykonywane przez opiekunów (gotowanie, sprzątanie itd.). „Mały dorosły” w tym okresie wprost komunikuje swoje pragnienia i potrzeby, ale zaczyna zauważać pragnienia i potrzeby innych ludzi w różnych sytuacjach społecznych. Potrafi w zależności od sytuacji odebrać komunikat i go przetwo-

² Bandura A. *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

³ Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. *Wczesne dzieciństwo* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 47-77.

⁴ Ibidem.

rzyć w adekwatny sposób, nie zawsze jednak to, co odbiera, i to, jak reaguje, jest zgodne z oczekiwaniami otoczenia.

Kiedy dziecko ma kontakt z rówieśnikami – ma rodzeństwo, sąsiadów lub chodzi do żłobka – to większość zabaw odbywa się na zasadzie naśladownictwa, ale są to początkowo zazwyczaj zabawy samotne i równoległe. Dzieci bawią się obok siebie różnymi zabawkami, ale każde swoimi. Czasami wykazują zainteresowanie innymi dziećmi, patrzą na nie, dotykają, zabierają zabawki wtedy, gdy są im potrzebne, nie protestują, gdy sąsiad zabiera ich zabawki, gdy tylko dostają coś w zamian. Rówieśnicy w tej fazie ani nie przeszkadzają, ani nie „ulepszają” zabaw dziecka (rysunek 1)⁵.



Rys. 1. Charakter relacji rówieśniczych dzieci w wieku od dwóch do trzech lat

W tym okresie, gdy tak intensywnie powiększa się pole działania dziecka, wyraźnie widać, że im dziecko ma większe poczucie bezpieczeństwa, zdobyte w kontakcie z matką, ojcem i innymi opiekunami, tym większa jest jego chęć do eksploracji świata i nawiązywania nowych kontaktów, które są niezbędne w procesie kształtowania się i doskonalenia jego kompetencji społecznych

Czwarty i piąty rok życia: środkowe dzieciństwo, czyli późny wiek przedszkolny

W wieku przedszkolnym większość dzieci potrafi już sprawnie komunikować się z innymi, określić swoje potrzeby i jest na tyle samodzielne, by nie wymagać stałej obecności opiekuna. Nadchodzi wtedy czas na eksplorację środowiska innych dzieci, głównie rówieśników. Z perspektywy rozwoju kompetencji społecznych to kluczowy czas na tego typu działania.

Miejscem, w którym dzieci mają możliwość przebywać z innymi kilkulatkami, jest przede wszystkim przedszkole, ale również kluby malucha czy place zabaw, a także różne miejsca publiczne. To jest teraz podstawowa arena nawiązywania kontaktów, budowania więzi, rozwiązywania konfliktów i uczenia się współdziałania w różnych sytuacjach – typowych i nietypowych, czasem trudnych.

W tym okresie największe zmiany dotyczą umiejętności budowania swojego miejsca w grupie i pracy w grupie, ponieważ właśnie wtedy dzieci zaczynają coraz bardziej samodzielnie angażować się w różne sytuacje społeczne. Cztero- i pięcioletki preferują wspólne zabawy z innymi dziećmi⁶, polegające na podobnym działaniu i operowaniu podobnymi przedmiotami/zabawkami, na zabawach w role czy na wspólnym tworzeniu (np. babek z piasku, malowaniu, konstruowaniu). W tych kontaktach najważniejszą rolę odgrywają właśnie przedmioty, bo kilkolatki jeszcze nie koncentrują się bezpośrednio na osobie, z którą się bawią, ale na przedmiotach, słowach czy zachowaniach, które nazywane są przedmiotem „zakotwiczenia kontaktu”⁷ (rysunek 2).

Wspólne zabawki stwarzają konieczność współpracowania i „dogadywania się” co do zakresu ich wykorzystywania. Zabawka czy jakiś przedmiot w tej roli oraz tworzenie wspólnych fantazji na temat przyszłego działania to elementy inicjujące i podtrzymujące kontakt między dziećmi oraz między dzieckiem a dorosłym. Młodsze dzieci mogą nie kontrolować swoich impulsów (np. natychmiastowej chęci posiadania jakiejś zabawki), co może prowadzić do nieprzyjemnych doświadczeń i konfliktów z kolegami. Dopiero z czasem przedszkolaki uświadamiają sobie konieczność komunikacji interpersonalnej i rozumieją znaczenie „dogadywania się” czy „ustalania czegoś” oraz rozwijają kontrolę emocjonalną, które są podstawą do stopniowo kształtującej się umiejętności negocjacji i współpracy.

Dzieci w przedszkolu potrafią już samodzielnie inicjować kontakt z rówieśnikami, dziećmi młodszymi i starszymi, nawiązują rozmowę, często w celu wspólnej zabawy. Jednocześnie są w stanie odmówić i zakończyć interakcję, robiąc to w sposób otwarty, choć nie zawsze dostosowany do sytuacji. Przedszko-

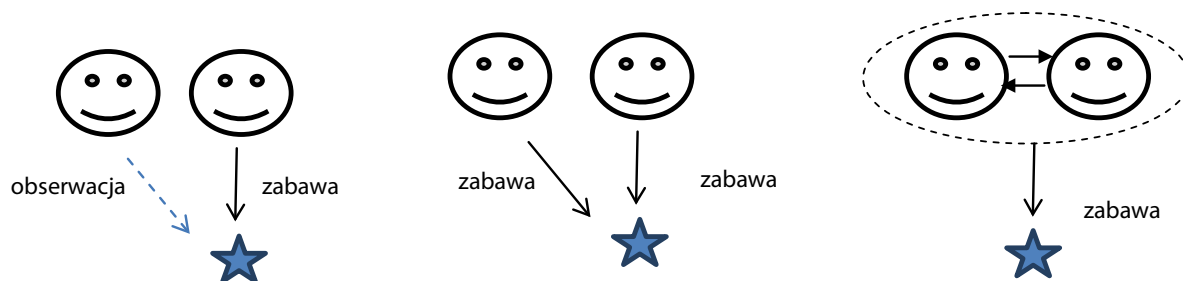
⁵ Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

⁶ Ibidem.

⁷ Frydrychowicz S. *Na co w procesie interakcji komunikacyjnej mogą pozwolić sobie dzieci, a na co nie powinny pozwalać sobie osoby dorosłe?*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy nr 9/1993, s. 31-41.

laci spostrzegają świat i innych ludzi „z zewnątrz”, tj. przede wszystkim na podstawie widocznych cech zewnętrznych i podobieństwa (podobne buty, takie same zeszyty czy zawartość pudełka ze śniadaniem). To jest podstawa dobierania towarzyszy zabawy, dlatego nawiązywane relacje ograniczają się począt-

kowo do tymczasowego spędzania wspólnie czasu, co nie oznacza, że dzieci w tym wieku nie potrafią okazywać sobie sympatii i preferować zabawy z lubianymi przez siebie kolegami i koleżankami. W przedszkolu dzieci preferują też kontakty z rówieśnikami tej samej płci.⁸



Rys. 2. Charakter relacji rówieśniczych dzieci między czwartym a piątym rokiem życia

Do grona znanych osób dorosłych w otoczeniu dziecka w wieku czterech i pięciu lat dołącza pani z przedszkola, świetlicy czy klubu dziecięcego. Dzieci również z dorosłymi potrafią coraz lepiej nawiązać rozmowę, komunikują swoje potrzeby i zadają bardzo dużo pytań. Są także bardzo otwarte na kontakt z nieznanymi dorosłymi. Ta naiwność dziecięca, która może czasami prowadzić do niebezpiecznych sytuacji, wynika z charakterystyki dojrzewającego aparatu psychicznego – z egocentryzmu dziecięcego⁹, polegającego na nieumiejętności dostrzeżenia cudzej perspektywy myślenia i założeniu, że wszyscy ludzie wiedzą, „co mam na myśli”, i „wiedzą to co ja”. Sprawia to, że cztero- czy pięcioletkowi trudno doszukać się złych intencji u innych osób. Ponadto przedszkolaki mogą jeszcze mieć problemy z dopasowaniem treści i formy komunikatu do cech swego rozmówcy, np. osoby dużo starszej czy nieznaomej albo dużo młodszego dziecka.

Okres między czwartym a piątym rokiem życia to czas na przygotowanie dziecka do wejścia w mury szkolne, również pod względem społecznym. Rozwijające się intensywnie w tym czasie umiejętności w takich

obszarach, jak kontrola emocji, w tym ekspresja emocji stosownie do okoliczności i powstrzymywanie swoich pragnień, współdziałanie z innymi, podporządkowanie się rytmowi dnia i poleceniom opiekunów czy wytrwałość w realizowaniu zadania z powodzeniem pozwolą w kolejnym etapie życia na dalsze pomyślne rozwijanie kompetencji społecznych.

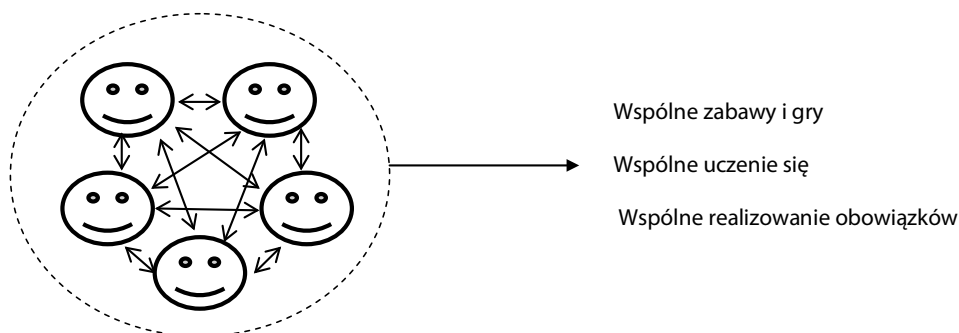
Od szóstego do ósmego roku życia: środkowy okres dzieciństwa, czyli wiek wczesnoszkolny

Słabnięcie, a w końcu wyzbycie się egocentryzmu dziecięcego pozwala przejść dzieciom na inny, „głębszy” poziom relacji społecznych – zarówno w wymiarze poznawczym (rozumienie potrzeb i sytuacji partnera interakcji), jak i emocjonalnym (rozumienie jego emocji i współodczuwanie jako podstawa empatii). Po treningu przedszkolnym aktywność dzieci zmienia charakter ze spontanicznego na bardziej celowy¹⁰, co wiąże się ze zmianami jakościowymi w zakresie wykształcenia się umiejętności negocjacyjnych i opanowania strategii charakterystycznych dla bardziej dojrzałej kontroli emocji.

⁸ Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*, ibidem.

⁹ Smykowski B. *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] Brzezińska A.I. [red.] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 165-206.

¹⁰ Stefańska-Klar R. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 130-155.



Rys. 3. Charakter relacji rówieśniczych dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat

W pierwszych latach szkoły podstawowej dzieci potrafią bez większych obaw podejmować rozmowę zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi, i to w różnych sytuacjach. Większość potrafi dostosować komunikat do odbiorcy, jego wieku i pozycji społecznej oraz do całej sytuacji. Najważniejszym w tym wieku środkiem nawiązania i podtrzymania kontaktu jest mowa, ale i kontakt fizyczny, choć w mniejszym stopniu niż w przedszkolu. Dzieci nadal, chcąc zwrócić na siebie uwagę drugiej osoby, mogą ją szturchać i klepać czy zaczepiać w inny sposób. Komunikacja z rówieśnikami w szkole podstawowej, szczególnie w sytuacjach zadaniowych, rozwija rozumienie sytuacji społecznych i uczy sposobów pełnienia różnych ról społecznych. Grupa koleżeńska odgrywa zatem ważną rolę w procesie przyswajania i coraz lepszego rozumienia sensu norm społecznych¹¹. Towarzysze zabaw powoli przestają być dobierani na zasadzie podobieństw, coraz większe znaczenie mają wspólne zainteresowania i inne bardziej wewnętrzne cechy rówieśników, a także to, co się o nich wie od innych osób.

Wejście w rolę ucznia i sposób organizacji zajęć szkolnych wymagają nabycia nowej kompetencji, z którą dzieci mogły się spotkać już w przedszkolu – umiejętności słuchania i wykonywania poleceń kierowanych przez nauczyciela do całej grupy¹². Wymaga to utożsamienia się z nową rolą i powstania poczucia bycia częścią społeczności klasowej.

Kolejną ważną kompetencją społeczną intensywnie rozwijającą się w szkole jest umiejętność negocjacji. Sprzyja temu podejmowanie działań ukierunkowanych na osiągnięcie celu w określonym z góry czasie, np. wykonanie zadania szkolnego i bycie poddanym ocenie zewnętrznej – nauczyciela, rodziców czy kolegów. Umiejętność negocjowania rozwija się szczegól-

nie intensywnie dzięki pracy w grupie i uzgadnianiu celu oraz sposobów realizacji planu. Dziecko od początku nauki w klasie 1 jako uczeń zaczyna podlegać coraz bardziej formalnej ocenie nauczyciela i zaczyna być rozliczane z obowiązków. Dzięki temu wzrasta u niego świadomość bycia ocenianym również przez rówieśników, co jest podstawą tworzenia samooceny i autoprezentacji.

Na tym etapie rozwoju dzieci posiadają już dużą wiedzę i wiele różnych umiejętności dotyczących wchodzenia w kontakt i podtrzymywania na różne sposoby relacji z innymi, zależnie od własnej intencji działania, spostrzeganej intencji działania partnera interakcji i okoliczności zewnętrznych. W następnych latach kompetencje te będą znacząco weryfikowane i modyfikowane na podstawie licznych nowych doświadczeń społecznych.

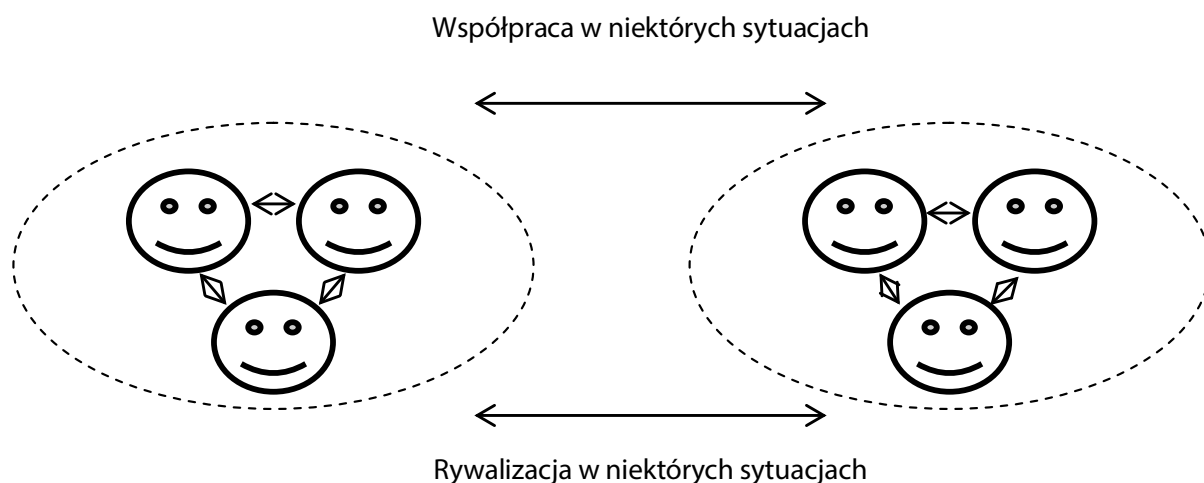
Dziewiąty i dziesiąty rok życia: późne dzieciństwo, czyli środkowy wiek szkolny

Wkraczając powoli w okres dojrzewania, dzieci posiadają już wszystkie podstawowe kompetencje społeczne dostępne dorosłym. Ze względu jednak na ciągły i to coraz intensywniejszy rozwój myślenia¹³ na tym etapie rozwojowym dzieci nie są jeszcze tak biegłe, jak dorośli w wykorzystywaniu swoich umiejętności społecznych i rozumieniu, szczególnie dalekich, konsekwencji podejmowanych działań. Jest to jednak ważny etap weryfikacji kompetencji dotychczas ukształtowanych, sprawdzenia skuteczności ich stosowania oraz integrowania w coraz bardziej spójny system kompetencji.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Schaffer R.H. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.



Rys. 4. Charakter relacji rówieśniczych dzieci w wieku od dziewięciu do dziesięciu lat

Ze względu na to, że w tym okresie – u schyłku dzieciństwa – dominującą rolę w życiu powoli dorastających dzieci zaczynają odgrywać rówieśnicy, relacje między nimi zaczynają się coraz mocniej strukturalizować. Tworzą się paczki oraz przyjaźnie najpierw z osobami tej samej płci, a te są podstawą do tworzenia w przyszłości kolejnych bliskich relacji z osobami płci przeciwnej. Wspólnie spędzany czas nie polega już wyłącznie na zabawie i podejmowaniu różnych zadań szkolnych, ale na rozmowach i różnych działaniach służących podtrzymywaniu relacji, w którą obie strony są silnie zaangażowane emocjonalnie. Dzięki temu możliwe jest doskonalenie empatii i rozmaitych sposobów okazywania emocji. Zaczyna pojawiać się również zainteresowanie płcią mające bardziej intymny charakter.

W relacjach społecznych dziewięcio- i dziesięcioletki wykorzystują wszystkie dostępne im kompetencje społeczne, zdobyte w toku dotychczasowej socjalizacji naturalnej i instytucjonalnej. Testują granice swoje i innych, sprawdzając, z kim, kiedy i jak mogą się komunikować oraz jak się zachowywać. Dzięki temu, przed wejściem w trudny okres biologicznego dojrzewania i społecznego dorastania, posiadają już prawie pełen wachlarz dojrzałych kompetencji społecznych, który będą mogły wykorzystać w najbliższej i dalszej przyszłości do regulowania swoich społecznych stosunków z otoczeniem.

Podsumowanie

Opisany tu przebieg rozwoju kompetencji społecznych ukazuje możliwości dziecka dostrzegalne przez otoczenie na każdym kolejnym etapie rozwoju dziecka. W wieku 0-10 lat rozwój dziecka dotyczy sfery psychicznej i fizycznej, przebiega bardzo intensywnie i dynamicznie. Podstawą pomyślnego kształtowania się wszelkich umiejętności, także kompetencji społecznych, jest spójność oddziaływania i integracja wszystkich czynników rozwoju – biologicznych i kulturowo-społecznych, w tym wychowawczych, z aktywnością własną dziecka.

Dzięki takiemu całościowemu spojrzeniu dla każdego kolejnego etapu rozwoju dziecka można wskazać główną determinantę rozwoju kompetencji społecznych oraz określić czynniki wspierające ten rozwój i mu zagrażające (tabela 2).

Wiek	Podstawowa relacja społeczna dziecka	Podstawowy czynnik determinujący rozwój dziecka	Czynniki wspierające rozwój dziecka	Czynniki zagrażające rozwojowi dziecka
1 rok ż.	• rodzice	• przywiązanie	• bezpieczne przywiązanie	• pozabezpieczne przywiązanie
2-3 lata	• rodzice + inni dorośli	• rozwój mowy	• prawidłowy rozwój mowy	• opóźniony rozwój mowy
4-5 lat	• rodzice + inni dorośli + rówieśnicy	• nawiązywanie relacji z rówieśnikami	• okazje do zabaw w grupie	• brak lub znacznie ograniczone kontakty z rówieśnikami
6-8 lat	• inni dorośli + rodzice + rówieśnicy	• wejście w rolę ucznia	• okazje do działań w grupie • kontrola emocji	• egocentryzm
9-10 lat	• rówieśnicy + rodzice + inni dorośli	• samoocena	• akceptujące otoczenie (dorośli i rówieśnicy)	• brak akceptacji ze strony otoczenia oraz wykluczenie rówieśnicze

Tab. 2. Determinanty rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w wieku 0 do 10 lat

Bibliografia

- Bandura A. *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Brzezińska A. *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Frydrychowicz S. *Na co w procesie interakcji komunikacyjnej mogą pozwolić sobie dzieci, a na co nie powinny pozwalać sobie osoby dorosłe?*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy nr 9/1993, s. 31-41.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. *Wczesne dzieciństwo* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer R.H. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Smykowski B. *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] Brzezińska A.I. [red.] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 165-206.
- Stefańska-Klar R. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 130-155.

Prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska jest specjalistką z zakresu psychologii rozwoju i edukacji, pracuje w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kieruje Zespołem Wczesnej Edukacji w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Monika Mielcarek i **Aleksandra Ratajczyk** pracują w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, interesują się problemami rozwoju w okresie dzieciństwa, w szczególności rolą rodziny i środowiska rówieśniczego.



Tomasz Garstka

Fakty i mity dotyczące komunikacji interpersonalnej

Rola komunikacji interpersonalnej jest trudna do przecenienia, więc kompetencje komunikacyjne stają się tematem szkoleń dla nauczycieli (podobnie: dla psychologów, zespołów interwencyjnych, biznesmenów itp.). A jeśli ktoś uważa, że „temat się przejadł”, „ile można ćwiczyć tę komunikację”, to zauważy, że szkolenia poświęcone innej tematyce niemal zawsze zawierają moduł poświęcony zasadom i umiejętnościom komunikowania się. Tyle faktów. Teraz zajmijmy się fałszywymi twierdzeniami, pseudonaukowymi mitami, potocznymi sądami dotyczącymi komunikacji interpersonalnej, które bywają popularyzowane podczas szkoleń, a nawet w trakcie zajęć na niektórych uczelniach.

„Wszystko jest komunikacją”. „Nie można się nie komunikować”. „Milczenie też jest komunikatem” – to tylko kilka haseł dotyczących komunikacji w kontaktach międzyludzkich, oddających jej rolę. Podstawową funkcją komunikacji interpersonalnej jest wywarcie wpływu przez nadawcę na odbiorcę komunikatu (oczywiście w dyskursie dochodzi do nieustannej wymiany tych ról). „Wywarcie wpływu” kojarzy się z manipulacją, ale tutaj znaczy to jedynie tyle, by:

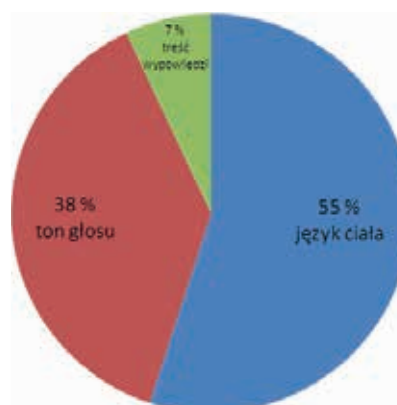
- u odbiorcy zmienił się stan wiedzy o nadawcy (by poznał wyrażane przez niego myśli i okazywane uczucia),
- nadawca miał poczucie, że jest dobrze rozumiany przez odbiorcę (psycholingwiści nazywają to „podzielaniem znaczeń”),
- między nadawcą a odbiorcą doszło do wymiany informacji ważnych ze względu na jakiś cel (np. wspólne wykonanie projektu),
- nadawca pozyskał od odbiorcy oczekiwane informacje,
- nadawca nakłonił odbiorcę do określonej czynności lub konkretnego postępowania lub by doszło do koordynacji wspólnych działań (współpracy).

Rola komunikacji interpersonalnej jest trudna do przecenienia, więc kompetencje komunikacyjne stają się tematem szkoleń dla nauczycieli (podobnie: dla psychologów, zespołów interwencyjnych, biznesmenów itp.). A jeśli ktoś uważa, że „temat się przejadł”, „ile można ćwiczyć tę komunikację”, to zauważy, że szkole-

nia poświęcone innej tematyce niemal zawsze zawierają moduł poświęcony zasadom i umiejętnościom komunikowania się. Tyle faktów. Teraz zajmijmy się fałszywymi twierdzeniami, pseudonaukowymi mitami, potocznymi sądami dotyczącymi komunikacji interpersonalnej, które bywają popularyzowane podczas szkoleń, a nawet w trakcie zajęć na niektórych uczelniach.

Reguła 7%-38%-55%

Czy podczas szkoleń, studiów lub w książkach widzieli Państwo taki lub podobny schemat (rysunek 1)? Przedstawia on regułę 7%-38%-55%, która głosi, iż dla zrozumienia nadawcy, w komunikacji z nim 7% czerpiemy ze słów, 38% z tonu głosu, a 55% z mowy ciała.



Rys. 1. Reguła 7%-38%-55%

Trudno się nie zgodzić, że wiele potrafimy „wyczytać” z głosu i z gestów naszego rozmówcy, prawda? A gdy do tego dowiadujemy się, że procentowe zależności zostały ustalone w poważnych naukowych badaniach z 1967 roku, wykonanych przez psychologa Alberta Mehrabiana, absolwenta słynącego z rygorystycznego metodologicznego *Massachusetts Institute of Technology*, dziś emerytowanego profesora Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles... Czego więcej trzeba?

Chwileczkę! Czy na pewno podczas rozmowy z koleżanką z pracy na temat przebiegu prowadzonej przez nią lekcji 7% informacji dociera do nas poprzez jej słowa, za 38% odpowiada ton głosu, zaś 55% komunikatu przekazuje nam mowa jej ciała? Jeśli są Państwo o tym przekonani, proszę włożyć sobie zatyczki w uszy przed następną rozmową. Po co słowa, skoro 93% (!) znaczenia wypowiedzi czerpiemy z przekazu pozawerbalnego? Gdzie jest źródło absurdu?

Przyjrzyjmy się, na czym polegało badanie Mehrabiana, gdy był jeszcze nowo zatrudnionym na Uniwersytecie w Los Angeles doktorem psychologii. Osobom badanym prezentowano trzy rodzaje słów (emocjonalnie neutralne, negatywne, pozytywne), wypowiedziane w nagraniu trzema intonacjami (emocjonalnie neutralnej, negatywnej, pozytywnej), w zestawieniu z trzema wizerunkami kobiecej twarzy (obojętnej, zasmuczonej, uśmiechniętej). Niektóre zestawienia mogły być niespójne emocjonalnie (np. twarz wyrażała jedno, ton głosu co innego, a słowo jeszcze coś innego). Bardzo ciekawe badanie, nieprawdaż? Jednak do sformułowania ogólnej reguły 7%-38%-55% jeszcze daleko, ponieważ:

- nie brano pod uwagę żadnych innych wymiarów niewerbalnych komunikacji oprócz statycznego (fotografia!) wyrazu twarzy i tonu głosu (gdzie inne wymiary „mowy ciała” ze schematu na rysunku 1?! Gdzie gestykulacja, postawa ciała, dźwięk, kontakt wzrokowy, dystans fizyczny?),
- w istocie badano, co w układzie „słowo – intonacja – wyraz twarzy” wpływa na odbiór danej osoby, jeśli kojarzona jest z niespójnym komunikatem (czyli co wpływa na emocjonalne ustosunkowanie do niej w przypadku niespójności, a nie z czego czerpane są informacje w przekazie podczas rozmowy),
- badanie nie dotyczyło całościowego przekazu (rozmowa, dyskusja lub wystąpienie na forum), lecz ograniczało się do pojedynczego słowa.

Mehrabian tak podsumował wyniki badań: *Sugeruje to, że połączony efekt jednoczesnej komunikacji werbalnej, wokalne oraz ekspresji twarzy jest sumą ważoną ich niezależnych efektów – odpowiednio z współczynnikiem .07, .38 i .55¹*. Jednak to, że w przypadku ambiwalentnego, niespójnego, jednowyrazowego komunikatu decydujące znaczenie o spostrzeganym poziomie sympatii ma mowa ciała (55%), potem ton głosu (38%), a na samym końcu słowa (7%), w żaden sposób nie uprawnia do generalizacji. Niestety – tak jak wiele fałszywych informacji – powtarzana jest tak często, że została uznana za prawdę.

Odmienne style komunikacji kobiet i mężczyzn

Zawód nauczycielski wykonywany jest głównie przez kobiety. Tym bardziej denerwujące dla wielu pań może być to, że placówkami oświatowymi tak często kierują mężczyźni. Zwłaszcza że przecież „mężczyźni są z Marsa, a kobiety są z Wenus”. Jak więc się dogadać bez ciągłych konfliktów? Przecież kobiety rozmawiają w sposób serdeczny, swobodny, nieuporządkowany, przechodząc swobodnie z tematu na temat, znacznie więcej słów pada z ich ust, a mężczyźni są męcząco konkretni. Kobiety wypowiadają się delikatnie, wręcz asekuracyjnie („...prawda?”, „...czyż nie?”, „...nie sądzisz?”, „Wiem, że to głupie, ale...”, „Zgaduję, że...”), nieco przesadnie („niezmiernie”, „tak bardzo”, „całkowicie”, „zupełnie”) i w charakterze propozycji raczej niż polecenia („Czy mógłbyś...?”, „Mam nadzieję, że...”). Mężczyźni są zaś w rozmowach dyrektywni (tryb rozkazujący), wyraźnie organizują przebieg rozmowy, dłużej monologują, częściej przerywają rozmówcy i wchodzą mu w słowo².

Zawód nauczycielski wykonywany jest głównie przez kobiety. Tym bardziej denerwujące dla wielu pań może być to, że placówkami oświatowymi tak często kierują mężczyźni

¹ Mehrabian A., Ferris S.R. *Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels*, „Journal of Consulting Psychology” nr 31(3)/1967, s. 248-252.

² Por. Ivy D.K., Backlund P. *Język kobiet i mężczyzn* [w:] Stewart J. [red.] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 277.

Być może teraz mają Państwo w głowie przykłady konkretnych osób z Państwa otoczenia, które wpisują się w ten „kobięcy” i „męski” wzór. Oczywiście, ponieważ naturalną właściwością naszego umysłu jest poszukiwanie informacji potwierdzających własne (lub zasugerowane) przekonanie, a pomijanie informacji z nim sprzecznych (efekt konfirmacji)³. Nauka postępuje odwrotnie – kwestionuje, bada i poszukuje wyjaśnień pełniejszych, bardziej zgodnych z rzeczywistymi mechanizmami.

„Ale...” – ktoś zakrzyknie – „przecież różnice takie wskazują właśnie źródła naukowe”. Na przykład Deborah F. Tannen, lingwistka o poglądach feministycznych, w książce „Ty nic nie rozumiesz!” stwierdza, że *kobiety posługują się językiem powiązań i zażyłości, a mężczyźni językiem statusu i niezależności*. Problem w tym, że autorka nie oparła swoich twierdzeń na żadnych badaniach spełniających naukowe rygory metodologiczne, powtórzonych przez niezależnych badaczy. Podobnie jest ze źródłami też Johna Graya, autora wielu „klonów” popularnonaukowej książki o mężczyznach z Marsa i kobietach z Wenus. Tak jest też z niejasną metodologią badań poważnej pani doktor Louann Brizendine, neuropsychiatry, która w książce „The Female Brain”, stwierdziła, że *kobieta dziennie wypowiada średnio 20 tysięcy słów, a mężczyzna zaledwie 7 tysięcy* (w poprawionym polskim wydaniu „Mózgu kobiety” złagodziła twierdzenie: *Szczegółowe dane z różnych eksperymentów są odmienne, ale bez obaw można stwierdzić, że dziewczęta wypowiadają średnio 2-3-krotnie więcej słów niż ich rówieśnicy odmiennej płci*⁴). Co zatem mówią nam rzetelne badania naukowe na temat rzekomych różnic w stylach komunikacji kobiet i mężczyzn?

Po pierwsze, mężczyźni i kobiety wypowiadają średnio 16 000 słów dziennie i nie stwierdzono istotnych różnic między płciami. Systematyczna metaanaliza 73 rzetelnych badań wykazała, że różnica między płciami w „gadatliwości” jest znikoma(!)⁵. Nie do wiary? Okazało się, że **mężczyźni plotkują tak samo jak kobiety** (wołą to oficjalnie nazywać „wymianą informacji”, choć nie są to rozmowy mery-

toryczne). *Mężczyźni spędzają na plotkowaniu mniej czasu niż kobiety tylko w jednej sytuacji – w obecności tych ostatnich*⁶.

Po drugie, rzeczywiście **kobiety lepiej rozpoznają niewerbalne** (pozasłowne) sygnały emocji (np. smutku, złości, radości, strachu). Ale nauczyciele i nauczycielki nie powinni spodziewać się tego po uczennicach. Różnice między płciami wśród dzieci i nastolatków w zakresie rozpoznawania emocji są minimalne⁷. Wydaje się, że uwrażliwienie na te sygnały u młodych kobiet dopiero po ukończeniu procesu dojrzewania można wyjaśnić ewolucyjnie: jest to mechanizm ważny w opiece nad potomstwem. Jak widać, kulturowe postulaty „trenowania wrażliwości emocjonalnej” u dziewczynek nie wyjaśniają w pełni ich wrażliwości. W przeciwnym razie różnice międzypłciowe stwierdzano by już w młodszym wieku.

Po trzecie, dyrektywność komunikacji i wchodzenie w słowo w większym stopniu wyjaśnia **kontekst i status społeczny oraz różnice indywidualne** między nadawcą a odbiorcą niż jego/jej płeć. Mężczyźni częściej przerywają rozmówcy, ponieważ w społeczeństwie częściej mają wyższy status (funkcję, pozycję w grupie, rodzinie, klasie). Kiedy kobieta ma wyższy status, to ona zwykle przerywa i odbiera głos innym⁸.

Różnice między płciami wśród dzieci i nastolatków w zakresie rozpoznawania emocji są minimalne

Między płciami jest wiele biologicznie i kulturowo uwarunkowanych różnic. Nie ma jednak powodów, by wierzyć w te, które nie występują. Zwłaszcza że to ta wiara blokuje komunikację („No tak, z nim/nią się nie dogadam, bo to typowy mężczyzna/typowa kobieta”).

³ Kahneman D. *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, Poznań 2012, s. 111; por. Sutherland S. *Rozum na manowcach. Dlaczego postępujemy irracjonalnie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996, s. 130.

⁴ Brizendine L. *Mózg kobiety*, Wydawnictwo VM Group, Gdańsk 2006, s. 35.

⁵ Lilienfeld S.O. i in. *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2011, s. 240.

⁶ Gazzaniga M.S. *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi?* Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2011, s. 104.

⁷ Por. Hall J.A. *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*, Hopkins University Press, Baltimore 1984.

⁸ Por. Barnett R., Rivers C. *Same difference: How gender myths are hurting our relationships, our children, and our jobs*, Basic Books, New York 2004.

Psychologiczny „wariograf”

Wiele osób jest przekonanych, że dysponuje zdolnością wykrywania kłamstw na podstawie analizy przekazu niewerbalnego potencjalnego kłamcy (jego gestów, postawy ciała, kontaktu wzrokowego). Nauczycielki i Nauczyciele, którzy doskonale znają swoich uczniów i uczennice, są przekonani, że potrafią rozpoznać po niewerbalnej ekspresji mówienie nieprawdy. Mogą więc podejrzliwie patrzeć na uczennice czy uczniów, do których nie mają zaufania. Podobnie rodzice, którzy wierzą, że potrafią „prześwietlić” swoje dzieci bez konieczności ich „przesłuchania”. A w pracy? Jeśli zwierzchnik nie ufa swoim pracownikom, może z uwagą obserwować mowę ich ciała.

Tymczasem *nie istnieją oznaki samego kłamstwa* [podkreślenie TG] – *żaden gest, ekspresja twarzy czy skurcz mięśnia sam w sobie i sam przez się nie znaczy, że ktoś kłamie*, jak stwierdza jeden z najwybitniejszych badaczy rozpoznawania kłamstwa Paul Ekman⁹. Nawet *badanie detektywów pracujących w policji, a także sędziów, psychiatrów i urzędników federalnych, którzy stosują testy wykrywające kłamstwa wykazało, że – bez względu na doświadczenie – funkcjonariusze ci nie byli bardziej skuteczni w wykrywaniu kłamstw niż studenci college’u*¹⁰. Uwaga! Prawdziwy wariograf też nie musi być skuteczny w wykrywaniu kłamstwa i nie powinien być traktowany jako dowód w sądzie (*Może się zdarzyć, że człowiek uczciwy, który obficie się poci, zostanie uznany za oszusta, a kłamcy, który poci się niewiele, wszystko ujdzie na sucho*¹¹).

Profesor dr hab. Marek Tokarz w swojej książce na temat komunikacji¹² zwraca uwagę, że różni badacze stworzyli na przestrzeni lat różne listy niewerbalnych oznak mających świadczyć o próbach okłamywania. Część pozycji na tych listach powtarza się, ale niektóre **wskaźniki są dokładnie przeciwne**. W jednych badaniach ustalano np., że kłamca mówi szybciej, a w innych, że wolniej. W jednych badaniach, że częściej się uśmiecha, w innych – że rzadziej. Dlatego prof. Tokarz ostrzega przed niebezpieczeństwem amatorskich prób wykrywania kłamstwa na podstawie niejednoznacznych sygnałów niewerbalnych. Istnieją pewne niewerbalne sygnały okłamywania, ale wystę-

pują tylko wtedy, gdy kłamstwo przychodzi nadawcy z trudem. Ogromnie łatwo pomylić je z sygnałami napięcia z innych powodów.

Skąd więc przekonanie wielu osób: „a mnie się udaje”? Otóż nie doceniają oni, że biorą pod uwagę inne niż niewerbalne aspekty komunikacji, które wpływają na odkrycie kłamstwa, np. kontekst, zasłyszane informacje (o czym już zapomnieli), wcześniejsze doświadczenia z kłamczuchem (co zwiększa prawdopodobieństwo przypadkowego trafienia). Ponieważ zapamiętują sukcesy, umacniają się w przekonaniu, że demaskują kłamcę na podstawie samej niewerbalnej ekspresji. A mogą również koncentrować się na intonacji głosu, zwolnieniu tempa mówienia, błędach w wypowiedzi – te wskaźniki rzeczywiście, choć są niedoskonałe, okazują się najlepsze spośród niewerbalnych wskaźników (powtarzam – gdy ktoś czuje dyskomfort, kłamiąc).

Oczy – zwierciadłem duszy?

Niektórzy wierzą, że kłamstwo mogą wyczytać w oczach. Przedstawiciele pseudonaukowej (nie pretendującej zresztą do naukowej) szkoły neurolingwistycznego programowania (NLP) uważają, że po oczach można poznać, czy ktoś przypomina sobie dźwięki (np. rozmowę), czy je wymyśla. Rysunek 2 przedstawia schemat rozpoznawania ruchów gałek ocznych.



Rys. 2. Informacja płynąca z ruchu gałek ocznych wg NLP: W_k – informacje wizualne (obrazy) konstruowane, tworzone; W_z – informacje wizualne (obrazy) zapamiętane, przywoływane; S_k – informacje słuchowe (dźwięki, słowa) konstruowane, tworzone; S_z – informacje słuchowe (dźwięki, słowa) zapamiętane, przywoływane; K – odczucia kinestetyczne (ruch, smak, węch); D – dialog wewnętrzny

⁹ Ekman P. *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 74.

¹⁰ Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 643.

¹¹ Lilienfeld S.O. i in. *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, op. cit., s.198.

¹² Tokarz M. *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja*. Wykłady z teorii komunikacji, GWP, Gdańsk 2006, s. 355-356.

¹³ Adler H., Heather B. *NLP w 21 dni*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2005, s. 101.

W NLP poświęca się znacznie więcej uwagi ruchom oczu niż mowie ciała czy zachowaniom werbalnym, które wydają się całkowicie godne zaufania. Kiedy zadasz jakiejś osobie pytanie albo poprosisz, aby przywołała coś z pamięci, zauważysz wyraźne ruchy oczu w określonym kierunku, które zależą od jej procesów myślowych (wyobrażanie, przypominanie sobie, być może rozmawianie z sobą). Ruchy oczu odzwierciedlają prawdopodobnie przetwarzanie informacji sensorycznych w różnych częściach mózgu (**czego dowodzi emisyjna tomografia pozytronowa mózgu oraz sekcje zwłok pacjentów z uszkodzeniem mózgu** [podkreślenie TG]¹³. Chwileczkę! Czytajmy krytycznie! Oczywiście przetwarzanie informacji sensorycznych ma miejsce w różnych miejscach mózgu, co potwierdzają badania tomograficzne. Zapewne świadczą o tym też sekcje zwłok i badanie mózgow pacjentów, którzy cierpieli z powodu deficytów w przetwarzaniu informacji z określonych zmysłów. **Ale nie wykazano żadnych istotnych statystycznie zależności** między przetwarzaniem informacji sensorycznych a kierunkiem ruchu gałek ocznych! Jeśli ktoś twierdzi inaczej, należy poprosić go o naukowe, recenzowane źródła tej wiedzy (publikacje neuropsychologów, neurologów, neurofizjologów, a nie praktyków i popularyzatorów NLP).

W NLP postuluje się poprawę komunikacji interpersonalnej poprzez dostosowanie *sensorycznej modalności językowego ujmowania rzeczywistości do tego, którego używa nasz rozmówca*¹⁴ (...) *ruchy oczu nie są jedyną wskazówką, na której powinieneś polegać przy określaniu systemu reprezentacji. Na ogół takiej samej informacji dostarczy ci również słownictwo danej osoby (predykaty)*¹⁵. Dlatego praktycy NLP uważają, że gdy ktoś mówi: „To jest jakieś **niejasne**”, to należy „mówić tym samym językiem”: „Co by to **rozjaśniło**?”, „Jakie **widzisz** możliwe zmiany?”; „Nie za ładnie mi to **pachnie**” – „Jak by to **odświeżyć**?”, „Ależ masz do tego **nosa!**”; „Coś w tym **zgrzyta**” – „Czy coś w tym **nie gra**?”, „Jak by to bardziej **zharmonizować**?”; „Nie jest to zbyt **gładkie**” – „Jak by można usunąć te **nierówności**?” „**Twardo** się do tego

zabierzmy”. Piękne, prawda? Jednak użyteczność tego nie została potwierdzona w żadnych rzetelnych badaniach. Opiera się wyłącznie na *dobrej praktyce NLP*¹⁶, która z punktu widzenia naukowego może być jedynie źródłem hipotez do badań, a nie dowodem efektywności.

W NLP można wierzyć. Ale psychologia to nie wiara, lecz nauka bazująca na weryfikacji twierdzeń w badaniach empirycznych. O naukowym charakterze badań i teorii świadczy m.in. obecność publikacji na ich temat w czasopismach z międzynarodowych indeksów prac naukowych. Artykuły w takich czasopismach są poddawane surowym recenzjom metodologicznym i merytorycznym. Jednak na liście filadelfijskiej czasopism naukowych nie ma **żadnego**, które byłoby poświęcone NLP (Uwaga! Nie mylić z pismami na temat naukowej neurolingwistyki!). Artykułów na temat NLP w recenzowanych naukowych czasopismach jest stosunkowo niewiele. Z tych, które się ukazały, większość **nie potwierdza założeń NLP** lub ukazuje niejednoznaczne wyniki, co wymaga dalszych badań¹⁷.

Psychologia to nie wiara, lecz nauka bazująca na weryfikacji twierdzeń w badaniach empirycznych

Podsumujmy słowami naukowców, którzy publikują w uznanych światowych recenzowanych czasopismach: *W ostatnich dekadach szczególną karierę robi ruch czy też prąd o nazwie „neurolingwistyczne programowanie” (w skrócie NLP). Także w prasie, zarówno codziennej, jak i popularnonaukowej, masowo ukazują się ogłoszenia o terapiach, kursach samodoskonalenia czy szkoleniach opatrzone taką etykietą. Studenci psychologii (...) zapisują się na najróżniejsze kursy organizowane przez dumnie nazywające się instytucje i wydające poważnie brzmiące certyfikaty. Czym w istocie jest NLP?*

¹⁴ Por. Grinder J., Bandler R. *The structure of magic*, tom 2, Palo Alto 1976, Science & Behavior Books, s. 14-20.

¹⁵ Adler H., Heather B. *NLP w 21 dni*, op. cit., s.103.

¹⁶ Por. Terry R., Churches R. *NLP w szkole. Skrzynka narzędziowa nauczyciela*, Helion, Gliwice 2011; Churches R., Terry R. *NLP dla nauczycieli. Szkoła efektywnego nauczania*, Helion, Gliwice 2010.

¹⁷ Por. Witkowski T. *Zakazana psychologia. Pomiędzy nauką a szarlatanerią*, tom 1, Wydawnictwo Moderator, Taszów 2009, s. 167; por. Sharpley Ch. *Predicate Matching in NLP: A Review of Research on the Preferred Representational System*, Journal of Counseling Psychology nr 21/1984, tom 31, s. 238-248; Sharpley Ch. *Research Findings on Neurolinguistic [sic] Programming: Nonsupportive Data or an Untestable Theory?*, Journal of Counseling Psychology nr 1/1987, tom 34, s. 103-107.

¹⁸ Strelau J., Doliński D. *Psychologia XXI wieku – wyzwania i zagrożenia* [w:] Strelau J., Doliński D. [red.] *Psychologia – podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 790-791.

Twórcy tej koncepcji nie zadali sobie najmniejszego trudu, aby zweryfikować ją empirycznie. (...) Obraz, jaki się z tego wylania, jest absolutnie jednoznaczny. Wyniki badań nie potwierdzają żadnego z podstawowych założeń NLP. (...) NLP jest, powiedzmy to jasno i otwarcie, szarlatanerią¹⁸.

„Dobra” komunikacja?

Gdy rozkwitła psychologia humanistyczna – z założenia antyakademicka i bazująca na osobistych doświadczeniach i przeżyciach – próbowano zbierać doświadczenia z grup, np. rozwoju osobistego (niereprezentatywnych!) i tworzyć wskazówki postępowania dla wszystkich. Thomas Gordon, twórca koncepcji efektywnego wychowania (w Polsce znanego jako „wychowanie bez porażek”) postuluje stosowanie w komunikacji m.in. aktywnego słuchania (popartego parafrazami) i komunikatu „ja” (ujawniania własnych uczuć i oczekiwań). Na wielu szkoleniach metoda Gordona przedstawiana jest jako sposób na radzenie sobie z trudnościami wychowawczymi.

Czy jednak taka komunikacja wystarczy? Prof. Bogusław Śliwerski metodę Gordona skrytykował z pozycji **opartej na dowodach praktyki w pedagogice i nauczaniu** (ang. *evidence-based practices in pedagogy and teaching*): *Skoro bowiem ta wyniosła do rangi probierza i wyznacznika prawdziwości twierdzeń czy zaleceń naukowych myślenie potoczne, to można już na samym wstępie zdyskwalifikować oferowane przez Gordona poglądy, jako nie tylko potoczne, czyli nienaukowe, ale i wpisujące się w swoistego rodzaju „modę” na treści z przeznaczeniem dla szerokiego odbiorcy i propagujące, na poziomie dostępnym niewykształconemu psychologicznie czytelnikowi, podstawowe zasady i idee dyscypliny macierzystej¹⁹.*

Podsumowując...

Komunikacja interpersonalna jest podstawową kompetencją psychospołeczną. Rozwijanie tej kompetencji drogą treningu jest bardzo potrzebne w zawodzie nauczycielskim. Pozwala na jej adekwatne i efektywne wykorzystanie w różnych kontekstach zawodowych: w różnych sytuacjach, z różnymi osobami. Przykre jest, gdy uczestniczymy w szkoleniach lub gdy kupujemy książki promujące pseudonaukowe twierdzenia za pieniądze wprost z własnego portfela. Łatwiej nam nie zwracać na to uwagi, gdy

szkolenia są finansowane z grantów. Satisfakcja z kolejnego zaświadczenia, które przyda się w awansie zawodowym, osłabia krytycyzm myślenia.

Programy i treści szkoleń, które finansowane są z funduszy UE (lub państwowych) nie są niestety poddawane merytorycznym recenzjom naukowym. Szkolenia te sprzedawane są jako „sprawdzone metody”, czasem nawet „naukowo dowiedzione”. Przed wyborem szkolenia warto sprawdzać, czy metody tam trenowane mają rzetelnie potwierdzoną efektywność i czy odwołują się do naukowej wiedzy psychologicznej.

Komunikacja interpersonalna jest podstawową kompetencją psychospołeczną. Rozwijanie tej kompetencji drogą treningu jest bardzo potrzebne w zawodzie nauczycielskim

Czy to nie jest naiwnie idealistyczne marzenie? Niestety może tak być, skoro przepisy UE zezwalają na przykład na sprzedaż preparatów homeopatycznych jako leków, choć nie wymaga się, by przechodziły procedury dopuszczenia takie jak prawdziwe lekarstwa. A wszelkie niezależne badania pokazują, że nie są one skuteczniejsze niż... placebo.

Tomasz Garstka jest psychologiem, pracuje w NZOZ Lecznica Procen-SMO i współpracuje przy tworzeniu i realizacji programów szkoleniowych z ORE, MSCDN, Instytutem Raabe. Autor książki „Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne” (2003) oraz serii artykułów w „Głosie Nauczycielskim” (2010-2014).

¹⁹ Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 149.



Dr Sylwia Jaska

Kompetencje informacyjno-komunikacyjne współczesnych nauczycieli

Częsty błąd, jaki popełniamy nie tylko w potocznym rozumieniu, ale znajdujemy także w literaturze, to brak zdolności odróżniania kompetencji informacyjnych od informatycznych, dotyczących znacznie węższego pola umiejętności.

To nierzadko ma także wpływ na nierozumienie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych w ich nowym, transgresyjnym znaczeniu, ze względu na zbyt technokratyczne podejście, a więc dalekie od interaktywnych, procesualnych i twórczych skojarzeń. Warto przy tym zaznaczyć, że nadrzędnym terminem, który łączy wszystkie te dywagacje, jest pojęcie kultury informacyjnej.

W lutym 2013 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało wyniki sondażu przeprowadzonego wśród ponad 10 000 osób (w tym 5761 nauczycieli), dotyczącego nowych e-podręczników¹. Ankieta, na podstawie której pozyskano materiał do analiz, została stworzona na potrzeby projektu „E-podręczniki do kształcenia ogólnego”, realizowanego w ramach projektu „Cyfrowa Szkoła”. Analiza jej wyników pokazała, że większość badanych nauczycieli dostrzega potencjał e-podręczników i możliwości ich pozytywnego wpływu na rozwój i postępy uczniów w nauce. Tylko 0,4% wyraziło obawy, że korzystanie z e-podręczników może mieć negatywny wpływ na jakość kształcenia. Ponadto 15,6% edukatorów stwierdziło, że w ogóle nie potrzebuje szkolenia ani instrukcji, jak z nich korzystać, a większość za wystarczające uznała odbycie szkolenia *online*. Tylko dwóch nauczycieli z całego grona badanych oczekuje ćwiczeń praktycznych prowadzonych przez specjalistę. Ponadto 60% badanych nauczycieli stwierdziło, iż treści cyfrowe są ich codziennym narzędziem pracy, zaś z nowoczesnych technologii w ogóle nie korzysta zaledwie 3% nauczycieli.

Analiza tak przedstawionych danych pozwala ukształtować nieznaną dotąd na tak dużą skalę pozytywny obraz „cyfrowego” nauczyciela polskiej szkoły, który wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie edukacji postrzega za potrzebne i łatwe. Trwałibyśmy nadal w zdumieniu i być może nawet przekonaniu o zjawisku nagłego masowego rozwoju kompetencji informacyjno-komunikacyjnych polskich nauczycieli, gdyby nie uważna lektura raportu pokazująca, że wyniki zostały uzyskane za pomocą sondażu przeprowadzonego przez Internet w październiku i listopadzie 2012 roku, co w naturalny sposób nie uwzględniło w badaniach tych nauczycieli, którzy sporadycznie korzystają bądź w ogóle nie korzystają z nowych technologii.

Kolejny raport, tym razem z grudnia 2013 roku, zatytułowany „Nowe media w polskiej szkole”, przedstawiający między innymi wyniki diagnozy umiejętności nauczycieli (określonych przez jego autorów mianem „kompetencji cyfrowych”³), również nie

¹ www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl

² <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf>

³ Zapewne należałoby odróżnić rozumienie „kompetencji cyfrowych” od „kompetencji informacyjno-komunikacyjnych” – te pierwsze stanowią bazę dla rozwoju współczesnych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych niezbędnych w wymiarze wirtualnym. Autorzy raportu kompetencje cyfrowe utożsamiają z kompetencjami informatycznymi, ale wprowadzają również pojęcie „zaawansowanych kompetencji cyfrowych”, które definiują jako „połączenie kompetencji informatycznych i informacyjnych”.

zawiera jednoznacznych rezultatów. Badaniami przeprowadzonymi w ramach projektu „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym” objęto 200 szkół, z których każdą reprezentowało dwóch nauczycieli (w przedstawionym raporcie brak informacji, w jaki sposób dobrani oni zostali do badań), dyrektor lub wicedyrektor i szkolny bibliotekarz. Z jednej strony autorzy raportu entuzjastycznie pokazują, że 94% badanych nauczycieli czuje się przygotowanych do wykorzystywania komputera i Internetu na zajęciach, 64% z nich widzi w nowych mediach szansę na uczynienie nauki ciekawszą i łatwiejszą poprzez zastosowanie nowych technologii, ponadto 60% edukatorów dysponuje w swojej sali odpowiednimi urządzeniami możliwymi do zastosowania w czasie lekcji. Ale z drugiej strony poprzez „kompetencje cyfrowe” rozumie się „kopiowanie lub przenoszenie pliku i folderu”, „kopiowanie, wycinanie i wklejanie wybranych fragmentów tekstu”, „korzystanie z podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym”, „tworzenie prezentacji elektronicznej”. Zapytano więc nauczycieli o absolutnie podstawowe umiejętności, wymagane od uczniów na poziomie szkoły gimnazjalnej. Choć uzyskane wyniki oscylowały wokół wartości od 85% do 99,5% pozytywnych odpowiedzi, to trudno na ich podstawie wnioskować o wysokim poziomie kompetencji cyfrowych nauczycieli. Sprawa jeszcze bardziej się komplikuje, gdy analizujemy wyniki odpowiedzi nauczycieli odnoszące się do wykorzystania posiadanych kompetencji w praktyce. Element określony przez autorów raportu jako „wykorzystanie potencjału dydaktycznego Internetu” badano na podstawie analizy udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi na pytanie o przesyłanie przez Internet materiałów dydaktycznych uczniom. 41,3% dydaktyków podało, że nigdy tego nie robi, 24,5% – raz na miesiąc, codziennie wysyła materiały dydaktyczne swoim uczniom zaledwie 5,5% badanych nauczycieli. Z kolei „wykorzystanie potencjału komunikacyjnego Internetu” badano poprzez pytanie o komunikowanie się nauczycieli z rodzicami uczniów i z samymi uczniami. Z pierwszą grupą codziennie lub 2-3 razy w tygodniu komunikuje się poprzez Internet mniej niż 10% nauczycieli, podczas gdy odpowiedź „wcale” wybrało ponad 45% respondentów. Niewiele częstszy jest kontakt z uczniami przez Internet. Prawie 40% nauczycieli stwierdziło, iż wcale nie kontaktuje się w ten sposób ze swoimi podopiecznymi, 7% wybrało odpowiedź „codziennie”, 14% – „2-3 razy w tygodniu”, 19% – „raz w tygodniu” i 21% – „raz

na miesiąc”. Odpowiedzi na pytania o praktyczne wykorzystanie umiejętności informacyjno-komunikacyjnych mogą być dowodem na to, że kompetencje cyfrowe nauczycieli nie są jednak na wysokim poziomie, a z pewnością są na niższym niż można by przypuszczać na podstawie wcześniejszych wyników. Rodzi to konieczność przeprowadzenia kolejnych pogłębionych badań ilościowych i jakościowych na właściwie dobranej próbie badawczej. Bez względu na to, jakie są wyniki badań analizujących poziom kompetencji informacyjno-komunikacyjnych polskich nauczycieli, musimy sobie zdawać sprawę, że dla ucznia granica pomiędzy przestrzenią wirtualną a światem rzeczywistym zaciera się. Nowe technologie nieprzerwanie towarzyszą młodzieży zarówno w nauce, jak i w czasie wolnym. Badania przeprowadzone przez Fundację Orange na temat kompetencji cyfrowych młodzieży („Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce”⁴), pokazały, że traktują oni Internet jako swój naturalny świat, spędzając w nim przeciętnie 2,5 godziny na dobę. Przy czym 71% badanych potwierdziło, iż nie wyobraża sobie życia bez Internetu, jednocześnie aż 91% nastolatków wskazało, iż codziennie z niego korzysta. Te same badania pokazały, że pomimo iż młodzi ludzie są „cyfrowymi tubylcami” i biegle posługują się internetowymi narzędziami, to ich kompetencje cyfrowe mogą być ograniczone.

Kompetencje cyfrowe nauczycieli nie są jednak na wysokim poziomie, a z pewnością są na niższym niż można by przypuszczać

Niezależnie od częstotliwości korzystania z Internetu, biorący w badaniu młodzi ludzie postrzegają siebie jako biegłych użytkowników technologii, oceniając na poziomie dobrym lub bardzo dobrym swoje kompetencje obsługi komputera (80%), obsługi Internetu (84%) i wyszukiwania informacji w Internecie (80%). Pogłębiona analiza wyników badania pokazała, że ta wysoka samoocena nie zawsze idzie w parze z faktycznym wykorzystaniem umiejętności obsługi narzędzi cyfrowych i aplikacji internetowych, oceną wiarygodności informacji czy łatwością ich wyszukiwania.

⁴ Badania zrealizowano w okresie od 12 do 30 sierpnia 2013 roku na reprezentatywnej próbie 600 osób w wieku 14-18 lat.

Wyniki przedstawionych badań wskazują, iż kompetencje informacyjno-komunikacyjne polskich uczniów wymagają jednak dużej uwagi i pracy. Młode pokolenie, niewyobrażające sobie współcześnie świata bez dostępu do Internetu, pokłada także w szkole i w nauczycielach nadzieje na pogłębianie swoich umiejętności wykorzystywania tej wirtualnej przestrzeni. Nie sposób jednak je spełnić bez odpowiednio uformowanych umiejętności samych edukatorów. Przy czym należy wziąć pod uwagę, że kompetencje, jakich potrzebują współcześni polscy nauczyciele, muszą mieć charakter dynamiczny, szybko reagujący na zachodzące zmiany, a nawet transgresyjny, a więc wykraczający poza dotychczasową wiedzę, umiejętności czy postawy. Nie chodzi tu o jakiś stały i trwały ich model, nie jesteśmy bowiem dzisiaj w stanie określić, jakich umiejętności będzie wymagała szkoła w perspektywie najbliższego czasu i kim będą uczniowie w przyszłości. Być może będą pracować w zawodach, jakie dziś nie istnieją. 20 lat temu nikt sobie nie wyobrażał, że będą potrzebne takie zawody, jak *webmaster* czy projektant awatarów. Przyszła szkoła, a nawet już ta dzisiejsza, będzie musiała się zmierzyć nie tylko z wyzwaniami i zmianami kolejnych pokoleń. Będzie musiała objaśniać uczniom świat, w jakim już dzisiaj żyją i w jakim będą żyć w przyszłości. Ten świat już obecnie jest rzeczywistością dwuprzestrzenną, gdzie jedną oś stanowi przestrzeń realna, zaś drugą – wirtualna. Nie wiemy, w jakim stopniu te przestrzenie będą na siebie w przyszłości oddziaływać i w jaki sposób człowiek będzie korzystać z ich zasobów, ale wiemy już, że nie możemy wobec nich i zachodzących tu procesów zachować postawy bezczynności i bezwładności. Ten nowy dla dorosłych świat (wciąż jesteśmy w nim okreśłani jako „emigranci”, w odróżnieniu od dzieci – „tubylców”) wymaga odkrycia, poznania, zrozumienia, wykorzystania i w końcu objaśnienia w kontekście chociażby aksjologiczno-relatywistycznym. To wszystko wymaga od współczesnych nauczycieli posiadania i aktywnego stosowania dynamicznych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych, które w odróżnieniu do kompetencji informatycznych wykraczają poza prostą już dzisiaj obsługę sprzętu komputerowego.

Musimy zrozumieć, że model edukacji i szkoły XX wieku odchodzi i już nie wróci. Oczywiście pojawia się pytanie o to, w którym kierunku idą zmiany. Pewnych podpowiedzi można szukać w raportach horyzontalnych o edukacji. Kolejne jego edycje, przygotowywane corocznie przez *The New Media Consortium*, omawiają nowe technologie lub zjawiska, które w niedalekiej przyszłości mogą zaistnieć w praktyce

edukacyjnej na szeroką skalę. Zazwyczaj perspektywa czasowa ich wprowadzenia określona jest na od 1 roku do 5 lat. Każdy z raportów prezentuje trendy oraz krytyczne wyzwania dla systemu oświaty, które oddziaływać mają na nauczanie i sposoby uczenia się oraz rozwój kreatywności w szkole. Przedstawiane są w nich metatrendy, które według tworzących raport naukowców i badaczy będą wywierać znaczący wpływ na kształtowanie rzeczywistości edukacyjnej w szkołach i na uczelniach oraz w innych instytucjach oświatowych. Raporty zawierają nie tyle same prognozy, co rzetelne i trafne przewidywania, oparte na badaniach naukowych, dotyczące trendów, technologii, które łąda chwila zaczną wkraczać na nasz rynek usług edukacyjnych. Szczególną uwagę zwraca się w nich właśnie na wspomniany proces poszerzenia się przestrzeni obecności współczesnego człowieka, co z kolei implikuje zmiany w myśleniu o środowisku edukacyjnym.

Edukacja w przestrzeni wirtualnej

Współczesna przestrzeń edukacyjna uległa poszerzeniu o wymiar wirtualny, czego następstwem stała się deterytorializacja jej rozumienia. Tradycyjnie miejsce, w którym zachodził proces edukacyjny, było dotychczas fizycznie określone, dzisiaj natomiast może się on następować w każdym czasie i w dowolnym miejscu, wspierany przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy. Współczesny rozwój Internetu powinien stać się motywem do zmiany spojrzenia na rolę edukatorów w nauczaniu i objaśnianiu świata. Technologie są w coraz większym stopniu środkiem wspierania rozwoju uczniów, narzędziem komunikowania się i socjalizacji, a przede wszystkim częścią życia wszystkich młodych ludzi. Charakteryzując się wielosensorycznością, powszechnością i interdyscyplinarnością, dają uczniom możliwość brania udziału w nowych procesach socjalizacyjnych i edukacyjnych i stwarzają nieograniczoną przestrzeń do zdobywania różnorodnych informacji z „pозafizycznych” źródeł. Tym samym wpływają one na metody uczenia się, pracy czy też komunikację. Współcześni uczniowie mają dostęp do bogatych zasobów edukacyjnych: e-książek, e-publicacji, e-bibliotek, co więcej, obecnie stosowane technologie zostają w coraz większym stopniu osadzone w chmurze. Wsparcie IT ulega więc decentralizacji. To z kolei przekłada się na rosnącą popularność wykorzystywania technologii w edukacji. Dlatego nauczyciele powinni rozważyć, jak wykorzystać te warunki edukacyjne, by jak najlepiej wspierać swych uczniów w rozwoju i pogłębianiu wiedzy. W tej sytuacji same kompetencje informa-

cyjno-komunikacyjne stają się krytycznym czynnikiem sukcesu niemal w każdej dziedzinie.

Musimy zrozumieć, że model edukacji i szkoły XX wieku odchodzi i już nie wróci

Przedstawiane w przywołanych raportach badawczych trendy mają istotny wpływ na kształt współczesnej edukacji szkolnej. Uświadamiają, że ze stacjonarnej staje się bardziej edukacją w przestrzeni, a dotychczasowy model oświaty, niezmienny w swojej istocie od setek lat, przestał już spełniać wciąż ewoluujące oczekiwania wszystkich podmiotów procesów edukacyjnych. System oparty na biernym przyswajaniu nauki, podziale uczniów na grupy wiekowe i narzuceniu jednakowego dla wszystkich programu nauczania daleki jest od wymogów współczesnego świata. Świata, który ulegając heterogenicznym transformacjom, staje się coraz bardziej globalny i dostępny, a jednocześnie, w pewnych swoich wymiarach, zindywidualizowany i introwertyczny. Również rola i konieczne kompetencje nauczycieli ulegają w tej nowej rzeczywistości przeobrażeniom. Rozwój zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych generuje konieczność kształtowania czegoś więcej niż same umiejętności korzystania z nowych technologii, a mianowicie – formowanie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych jako koniecznego komponentu kultury informacyjnej. Coraz silniejsze powiązanie różnorodnych płaszczyzn obecności człowieka z rozwojem atrybutów technologicznych generuje wymóg nie tylko pozyskiwania i przechowywania, ale przede wszystkim aktywnego przetwarzania, analizowania i przede wszystkim wartościowania informacji.

Rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych daje współczesnej edukacji, zarówno tej instytucjonalnej, jak i pozainstytucjonalnej, nadzieję na skuteczniejsze sposoby nauczania, ale i autonomicznego rozwoju każdego z uczestników cywilizacji medialnej oraz społeczeństwa sieci. Szybki rozwój narzędzi wspomagających procesy uczenia się obserwujemy obecnie przeważnie w przestrzeni pozaszkolnej. W samej szkole środki te wciąż wywołują wśród nauczycieli dezorientację, a nawet pewne obawy. Owe niepokoje mają dwa główne źródła. Jedno powiązane jest z niechęcią zmiany i strachem przed nowym, a także pewnym poczuciem zagrożenia wynikającym z utraty

stabilności, nienaruszalności dotychczas obowiązujących reguł. Drugie, zanurzone w tradycyjnym podziale uczeń – mistrz, nie dopuszcza nowej sytuacji, w której nauczyciel musi w wielu sytuacjach uznać większe umiejętności swoich uczniów, chociażby w zakresie obsługi i możliwości wykorzystania narzędzi komputerowych. Ta naturalna i zrozumiała w jakiejś mierze postawa generuje inny, jeszcze większy problem. Przełomowy okres, w którym w jednym czasie egzystują ci, którzy urodzili się w świecie Internetu i ci, którzy mogą być w nim zaledwie migrantami, może stwarzać dystans dotyczący nie tylko kompetencji w korzystaniu z informacyjnych zasobów współczesnego człowieka, ale także ich integralnego rozumienia, uczestnictwa i gotowości do szerszej rozumianego rozwoju, który wymaga równoległego dojrzewania wielu aspektów osobowości.

Transformacja kompetencji informacyjno-komunikacyjnych nauczycieli

Nie pozostawia wątpliwości konstatacja, że współczesny nauczyciel musi nie tylko nadążać za zmianami współczesnego świata, ale także w pewnym stopniu je wyprzedzać. Warunkiem koniecznym uczestnictwa we współczesnych procesach przeobrażeń, ze względu na ich również wirtualny charakter, staje się posiadanie odpowiednio rozumianych i wykorzystywanych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych. Posiadane informacje i usystematyzowana wiedza, a także umiejętność jej przekazywania, stanowiące dotychczas podstawę warsztatu pracy edukatorów, dzisiaj muszą być poszerzone o kompetencje informacyjno-komunikacyjne, które będą miały w obecnej rzeczywistości kluczowe zastosowanie w procesach uczenia. Pozostaje pytanie o to, w jakiego rodzaju kompetencje informacyjno-komunikacyjne wyposażony ma być współczesny nauczyciel. Rozumienie ich dzisiejszej natury i funkcji wiąże się z rozumieniem natury połączenia elementów klasycznych i wirtualnych współczesnej przestrzeni obecności człowieka. Tylko wtedy, gdy pojmimy istotę tego połączenia, a także konsekwencje z niego wynikające, będziemy w stanie określić charakter tychże kompetencji, a także ściśle powiązanych z nimi przeobrażeń rozumienia i znaczenia kultury informacyjnej. Dzisiejszego świata wirtualizacji i medializacji kultur nie można rozpatrywać bowiem w kategorii nieruchomego stanu; nie jest to sztywny quasi-obiekt, lecz ciągły, niekończący się strumień zmiennych zdarzeń. Zachodzące w nim procesy o różnej intensywności i tempie stają się podstawą generowania nowych form mobilności

o niespotykanym dotąd nasileniu, a także strukturze, rolach i funkcjach. Jest to świat narastających interakcji, które będą wchodziły w obszar bezpośrednich kompetencji wielu nieprzygotowanych do tego grup, instytucji i osób – choćby poczynając od mobilnych tożsamości, tworzonych często w oderwaniu od własnego „ja” i wolnych od zazwyczaj ścisłej kontroli *ego* i *superego*, poprzez mobilne relacje (związki), a na mobilnych i wirtualnych formach istnienia (uczestnictwa) kończąc. To wszystko ma kluczowe znaczenie dla współczesnego rozumienia kompetencji informacyjno-komunikacyjnych. W przestrzeni wirtualnej stają się one bowiem podstawowym warunkiem umiejętnego korzystania z jej zasobów oraz łączenia elementów wirtualnych z realnymi.

W analizach kompetencji informacyjno-komunikacyjnych, szczególnie tych bardziej zaawansowanych, należy rozróżnić kompetencje o charakterze powierzchniowym i głębokim, poprzez odwołanie się do takich właśnie form komunikowania. Tradycja ta zbudowana została w latach 60. przez pionierskie studia Noama Chomsky'ego nad koncepcją gramatyk transformacyjno-generatywnych⁵. Skutecznie obaliły one behawioralne paradygmaty pojmowania procesów uczenia się i zbudowały podwaliny twórczego, transgresyjnego rozumienia kompetencji językowych, tak bardzo potrzebne dzisiaj do równie dynamicznego ujęcia tych o charakterze informacyjno-komunikacyjnym, choć już w formie poszerzonej przez twórców zestawu kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Transformacyjny komponent kompetencji nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do jej funkcji transgresyjnych, a więc wtedy, gdy odkrywanie, uczenie się i posługiwanie istniejącymi wzorami kultury wymaga zasadniczego przebudowania i odnalezienia innej reguły postrzegania, selekcji i konfiguracji ich treści, sposobu ich interpretacji i wartościowania.

Ewolucja współczesnego społeczeństwa informacyjnego wymusza również przeobrażenia w kompetencjach informacyjno-komunikacyjnych, które zmieniają swój charakter, przechodząc od statyki do dynamiki, od zamkniętego do otwartego zespołu umiejętności, od budowania ich struktury do uczenia się procesu ich przekształceń, od koncentracji na

treści do skupienia się na sposobach ich wykorzystania, wielorakiej przemiany i wdrożenia w zmieniające się realia. Coraz rzadziej potrzebne jest dzisiaj ujęcie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych jako stabilnych struktur, czyli stanu umiejętności wyszukiwania, ewaluacji i wykorzystywania informacji, które pozwalają jednostce na dostosowanie własnego działania do warunków wyznaczonych przez zmienne otoczenie. Owa przemiana zmierza w kierunku kompetencji rozumianych procesualnie, gdzie uznaje się transgresyjny potencjał podmiotu, przyjmując, iż generowane przez jednostkę typy działań związane z wyszukiwaniem, przechowywaniem, organizowaniem, przetwarzaniem i wdrażaniem informacji podatne są na twórczą modyfikację występującą jako konsekwencja dynamicznych zmian otoczenia oraz rozwoju osobowego człowieka.

W analizach kompetencji informacyjno-komunikacyjnych należy rozróżnić kompetencje o charakterze powierzchniowym i głębokim

Klasyczne rozumienie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych polegało dotychczas na umiejętności dostosowania się do wzorów kultury, istniejących systemów wartości. Ale takie podejście zdawało egzamin w sytuacji, w której istniały względnie stabilne wzory. W okresie dynamicznych zmian nie może ona już polegać na dostosowaniu się, lecz na umiejętności rekonstrukcji i poszukiwania nowych wzorów. Tym samym zmienia się rozumienie kompetencji: ze zdolności dostosowywania na zdolność eksploracji, i staje się ona czymś twórczym. W ten sposób przechodzimy od koncepcji kompetencji ujmowanej strukturalnie i statycznie do kompetencji pojmowanej dynamicznie. Zmiana ta generuje jednak sposób rozumienia ich rozwoju, co niesie wiele konsekwencji pedagogicznych i edukacyjnych.

⁵ Chomsky N. *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Ossolineum, Wrocław 1982; Piattelli-Palmarini M. [red.] *Language and Learning. Debate between Jan Piaget and Noam Chomsky*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1979.

⁶ Glinka B., Jelonek A. [red.] *Zarządzanie międzykulturowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; Brown A. *Organizational Culture*, Pitman Publishing, London 1998; Paleczny T. *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; Mikułowski-Pomorski J. *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Universitas, Kraków 2007.

Opisane powyżej zmiany, wywołane przeobrażeniami współczesnego świata, odcinającego się od statycznego układu bardzo wolno przekształcających się uwarunkowań i zbliżającego się do mobilnych, zmiennych struktur wytworzyły również nowy model działania i kompetencji człowieka. Dzisiejsza przestrzeń funkcjonowania generuje transgresyjny model ludzkiej aktywności, charakteryzujący się zdolnością do systematycznego i świadomego przebudowywania kompetencji już zdobytych, odchodząc tym samym od modelu adaptacyjnego⁶. Kompetencje informacyjno-komunikacyjne nie mogą być utożsamiane z raz wyuczonymi i opanowanymi umiejętnościami, których zakres i charakter jest stały.

Częsty błąd, jaki popełniamy nie tylko w potocznym rozumieniu, ale znajdujemy także w literaturze, to brak zdolności odróżniania kompetencji informacyjnych od informatycznych, dotyczących znacznie węższego pola umiejętności. To nierzadko ma także wpływ na nierozumienie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych w ich nowym, transgresyjnym znaczeniu, ze względu na zbyt technokratyczne podejście, a więc dalekie od interaktywnych, procesualnych i twórczych skojarzeń. Warto przy tym zaznaczyć, że nadrzędnym terminem, który łączy wszystkie te dywagacje, jest pojęcie kultury informacyjnej. Ono najlepiej wspomaga potrzebę redefinicji wielu zbyt statycznie, behawioralnie i adaptatywnie rozumianych określeń, opisujących innowacyjne działania w warunkach systemowej zmiany ustroju gospodarczego, ale także mentalnych, kulturowych i edukacyjnych transformacji współczesnej polskiej rzeczywistości.

Podsumowanie

Przemiana współczesnej przestrzeni obecności człowieka przypomina bardzo naturalny proces, który nie podlega ocenie. Można jedynie powiedzieć, że jest on przyjemny lub nieprzyjemny, użyteczny bądź nieużyteczny, można, a nawet należy starać się uczynić nieużyteczne użytecznym, natomiast bardzo trudno jest w stosunku do takich procesów powiedzieć, że jest dobry lub niedobry, zgodny z zasadami etycznymi bądź nie. Wobec procesów, które są tak żywiołowe, jak proces wirtualizacji przestrzeni obecności człowieka, trudno wyrażać oceny, gdyż są one konsekwencjami rozwoju nauki, techniki i telekomunikacji, ale z drugiej strony należy sobie zdawać sprawę z ich nieodwracalności. Trudno bowiem wyobrazić sobie powrót do sytuacji, w których można będzie ograniczyć zakres konsekwencji i determinant działania ludzkiego, w tym zdobywania informacji do jakiegosć jednego małego, samodzielnego

obszaru bądź nawet do kilku obszarów, bez możliwości korzystania z sieci. Zatem zamiast oceniać ten proces, należałoby zająć się problemem, jak zapanować nad żywiołem niekontrolowanego przepływu i chaosu informacji. Niechęć wobec nowej techniki pozyskiwania i wykorzystania informacji nie zatrzyma jej rozwoju, a niedostateczna edukacja społeczeństwa, zwłaszcza w kontekście akceleracji postępu technologicznego, organizacyjnego oraz globalizacji, skutkuje negatywnymi konsekwencjami w stosunku do wszystkich przemian społeczno-gospodarczych, ale także zatrzymaniem rozwoju indywidualnego nowych, wirtualnych form uspołecznienia, budowania tożsamości kulturowych w warunkach rewolucji informacyjnej. Każdy nowy środek komunikacji zmienia kulturę i tym samym dokonują się zmiany kulturowe oraz zmiany naszego spojrzenia na rzeczywistość, a to z kolei powinno wywoływać zmiany w samej edukacji.

W nowym wirtualnym wymiarze obecności człowieka nastął czas narastającej nierównowagi, deficytów, uprzedmiotowienia i co za tym idzie ogromnych niezaspokojonych potrzeb wychowawczych młodego pokolenia. Ten obszar wymaga takiego samego przewodnictwa, tłumaczenia i wartościowania jak w świecie rzeczywistym. Wygenerowana przez zasoby technologiczne przestrzeń wirtualna jest dla młodych ludzi tak samo istotna i ważna, jak przestrzeń realna. Ich prawdziwy świat, w którym żyją, uczą się, spotykają ludzi, to połączenie dwóch wymiarów: realnego i wirtualnego, i trudno im jest wyobrazić sobie zredukowaną do jednego wymiaru rzeczywistość. Obecność w tym dwuwymiarowym świecie, tak samo jak w jednowymiarowym, wymaga skutecznego wsparcia dorosłych i wkomponowania umiejętności wirtualnych, w tym kompetencji informacyjno-komunikacyjnych w całość zjawisk, wartości i wyzwań synergetycznej kultury informacyjnej jako poważnej części ich życia. Proces przechodzenia szkoły w wymiary wirtualne jest już nie tylko oczekiwany, ale przede wszystkim konieczny. Szybkość tego przejścia zależeć będzie w dużym stopniu od posiadanych przez nauczycieli właściwie rozumianych kompetencji informacyjno-komunikacyjnych, które nie będą redukowane do umiejętności obsługi komputera i programów. Oczywiście, żeby cały projekt e-edukacji miał szanse zaistnienia i rozwoju, potrzebna jest jasno opracowana i skutecznie wdrażana polityka przejścia szkoły i procesów uczenia również w wymiary wirtualne.

Dr Sylwia Jaskuła jest pedagogiem, autorką wielu publikacji z dziedziny kultury informacyjnej, autorką badań, strategii rozwojowych i programów szkoleniowych dotyczących ewaluacji w edukacji.



Ewa Maksymowska

Konflikt konfliktowi nierówny

Ludzie wchodzą w konflikt z powodu jakiejś sprawy, kłócą się „o coś”. Zwykle jednak przedmiot konfliktu, czyli to, co jest „na wierzchu” i jest wprost nazywane, nie jest tym, o co tak naprawdę chodzi. Najczęściej bez sięgnięcia do prawdziwych potrzeb i motywów stojących za określonym stanowiskiem nie da się doprowadzić do trwałego porozumienia. Dobrze rozwiązany konflikt nie jest destrukcyjny. Wręcz przeciwnie – odczuwamy satysfakcję, że udało nam się z kimś dogadać.

Negocjowanie stało się ostatnio modne – jeśli chcesz pokazać się jako osoba nowoczesna, to zaproponuj negocjowanie w sprawie, w której masz inne zdanie niż oponent. Czy jest to słuszne?

Trzeba wiedzieć, że nie każdy konflikt jest negocjowalny. Są sytuacje, w których nie ma to sensu. Negocjowanie to dochodzenie do porozumienia na drodze czynienia wzajemnych ustępstw, rozumienie potrzeb oponentów i szukanie rozwiązań możliwych do przyjęcia przez wszystkich. Mamie nie podoba się nowy chłopak córki. Czy można negocjować, by mama trochę ustąpiła i bardziej go polubiła? A może córka trochę ustąpi i chłopak zacznie jej się mniej podobać? Wyraźnie widać, że potrzebne są tu inne sposoby rozwiązania tej trudnej sprawy.

A nieustający spektakl „negocjowania” w sprawie aborcyjnej? Każdy przedstawia swoje racje, wartości, obraz tego, co moralne, a co nie. To nie jest problem podlegający negocjacji, ponieważ nie są możliwe częściowe ustępstwa. Nie można sobie wyobrazić (albo moja wyobraźnia jest zbyt ograniczona), by jedna strona ustąpiła i wyraziła zgodę na dokonywanie tylko niektórych czynności medycznych, a innych, kolejnych, już nie. W szkole sytuacja bywa podobna – negocjowanie między oprawcą a ofiarą przemocy rówieśniczej nie wydaje się najlepszym sposobem rozwiązania kryzysu. Trzeba działać i rozmawiać, ale czy to będą negocjacje?

Ludzie wchodzą w konflikt z powodu jakiejś sprawy, kłócą się „o coś”. Zwykle jednak przedmiot konfliktu, czyli to, co jest „na wierzchu” i jest wprost

nazywane, nie jest tym, o co tak naprawdę chodzi. Najczęściej bez sięgnięcia do prawdziwych potrzeb i motywów stojących za określonym stanowiskiem nie da się doprowadzić do trwałego porozumienia.

Oto przykład sytuacji konfliktowej w jednej z szkół.

Woźna nie wpuszcza uczniów do szatni w czasie przerwy. Nie chce otwierać boksów twierdząc, że na tym polega porządek i dzieci mają się go uczyć. Rodzicom też zabrania wchodzenia do szatni. Maluchy mają rano problem z rozbieraniem się i spóźniają się na lekcje. Wychodząc ze szkoły, często nie potrafią dobrze się ubrać, a rodzice nie mogą im pomóc. Woźna twierdzi, że rodzice do szkoły wnoszą błoto, które potem na kapciach jest przenoszone na całą szkołę. Opracowywano już wiele kolejnych zasad ułatwiających dzieciom i rodzicom korzystanie z szatni, ale woźna zawsze znalazła jakiś sposób na to, by utrzymać obostrzenia. Argumentowała też logicznie, że przecież płacą jej za utrzymywanie czystości i porządku. Konflikty woźnej z dziećmi i rodzicami są w tej szkole porządkiem dziennym – woźna pilnuje szatni jak twierdzi. Dlaczego woźna wkłada tak dużo wysiłku, by nikogo nie wpuszczać do szatni? Może trzeba zbudować bardziej precyzyjny regulamin? Chyba jednak nie tu należy szukać rozwiązania tej trudnej sytuacji.

Aby rozwiązać problem, trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie, o co tak naprawdę chodzi pani pracującej w szatni, o co walczy, na czym jej szczególnie zależy? Trzeba zobaczyć, że swoim zachowaniem podkreśla swoją ważną rolę w szkole i pokazuje, że jej praca

zasługuje na szacunek – jest ważna. Prawdopodobnie docenienie jej wysiłku uwolniłoby ją od konieczności sprawowania tej trudnej dla wszystkich, nadmiernej kontroli. W przeciwnym razie spirala będzie się nakręcać. Ta sytuacja to przykład tego, że za określonym zachowaniem i stanowiskiem w sporze stoją zwykle ważne psychologiczne potrzeby. Można powiedzieć, że przedmiot konfliktu i sporu ma charakter dwojaki: jawny i ukryty. Jawne jest stanowisko, czyli to, o czym ludzie mówią otwarcie. Ukryty jest zwykle ważniejszy psychologiczny motyw – interes. Trwałe rozwiązywanie konfliktów wiąże się z dochodzeniem do interesów, które są zwykle mniej oczywiste na pierwszy rzut oka.

Nierozpoznanie prawdziwych potrzeb stron, rozwiązywanie sporów jedynie w oparciu o stanowiska może sprawiać, że rozwiązanie sporu w ogóle nie jest możliwe lub jest bardzo nietrwałe.

Chcąc dobrze rozwiązać spór, powinniśmy zatem dotrzeć do prawdziwych, a nie jedynie deklarowanych jego przyczyn.

Konflikty rozwiązywać można w różny sposób:

- **Rozwiązania z użyciem przewagi** – władzy, siły, stanowiska, roli, pełnionej funkcji. W szkole ten sposób rozwiązywania sporów może mieć miejsce, gdy chodzi np. o zapewnienie uczniom bezpieczeństwa czy egzekwowanie regulaminu szkoły.
- **Arbitraż** – narzucenie rozwiązania sporu przez bezstronnego eksperta. Ta metoda może być użyteczna w przypadku sporu z rodzicami czy członkami rady pedagogicznej. Kto będzie tą osobą, którą strony konfliktu uznają za bezstronną, to sprawa otwarta. Może to być np. pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, Rzecznik Praw Dziecka, dyrektor szkoły czy władze oświatowe.
- **Rozstrzygnięcie sądowe** to zdanie się na decyzję sądu w oparciu o przebieg procesu. Zanim jednak dojdzie do rozprawy sądowej, są inne instytucje o charakterze odwoławczym, do których mogą zwracać się zwaśnione strony (kuratorium, ministerstwo, władze lokalne itd.).
- **Głosowanie** – poddanie się woli większości. Jej podstawowym minusem jest to, że przegrana mniejszość może czuć się pokonana i szukać okazji, by się „odegrać” lub nie podejmuje współpracy, stawia opór. Nie zawsze też głosowanie prowadzi do najlepszego rozwiązania. Wpływ na wyniki gło-

sowania mogą mieć różne czynniki. Istotny może być tu sposób głosowania osób odgrywających w grupie największą rolę. Nie bez znaczenia może być lęk przed możliwą negatywną oceną wyrażenia opinii odmiennej od oczekiwanej. Głosowaniu są zwykle poddawane propozycje alternatywnych działań o różnej atrakcyjności dla poszczególnych osób i grup, np. rozwiązanie problemu, dokąd dzieci mogą jechać na wycieczkę.

- **Dążenie do uzyskania konsensusu** wydaje się zdecydowanie lepsze, choć bardziej czasochłonne.
- **Losowanie** – zdanie się na „los”, „fart”, i „palec boży”. Metoda jest stosunkowo rzadko stosowana, choć czasami użyteczna, ponieważ trudno sprzeczać się z tym, co przyniósł przypadek.
- **Negocjacje i mediacje** – poszukiwanie rozwiązań satysfakcjonujących wszystkie strony konfliktu. Wymaga sięgnięcia do prawdziwych potrzeb ludzi i wzięcia ich pod uwagę przy szukaniu rozwiązania. Ta metoda sprzyja rozwojowi szkolnej demokracji.

Chcąc dobrze rozwiązać spór, powinniśmy zatem dotrzeć do prawdziwych, a nie jedynie deklarowanych jego przyczyn

To, jaki sposób rozwiązania konfliktu wybierzemy w konkretnej sytuacji, zależy od wielu czynników:

- **ocena sytuacji i szans na wygraną**
Bywa, że rodzice czy uczniowie nie podejmują dyskusji z nauczycielami mimo odmiennej opinii w jakiejś sprawie. Wychodzą z założenia, że nie warto „zadziierać”, że szanse na wygraną są małe. Uważają, że spierając się, można więcej stracić niż zyskać.
- **wartości celu, który chcemy osiągnąć**
W sprawach ważnych ludzie są gotowi podejmować walkę nawet wówczas, gdy na „zwycięstwo” mają niewielkie szanse. Nie ustępują łatwo, jeżeli sprawa ma dla nich znaczenie fundamentalne.
- **osobiste doświadczenia człowieka w rozwiązywaniu konfliktów**
Spontanicznie reagujemy zgodnie z tym, czego nauczyliśmy się w dzieciństwie (i później w życiu) i jakie strategie dotychczas prowadziły do wygranej.

Są ludzie, którzy w sposób naturalny szukają konsensusu. Są też inni, którzy widząc różnicę interesów, podejmują bezpardonową walkę o swoje. Jeszcze inni jakby odruchowo podporządkowują się, przyjmując nieświadomie założenie, że nie ma co podejmować dyskusji, bo to nieprzyjemne i mało efektywne.

Sposób rozwiązania konfliktu winien być dostosowany do rodzaju konfliktu, z jakim mamy do czynienia. Można wyróżnić następujące rodzaje konfliktów:

- konflikt danych,
- konflikt wartości,
- konflikt relacji,
- konflikt strukturalny,
- konflikt interesów lub potrzeb.

Konflikt danych

Konflikt danych powstaje na skutek niedostatecznych lub niepełnych informacji. Bywa, że osoby będące w konflikcie nie zdają sobie sprawy, że po prostu każda z nich wie coś innego. Ktoś niedokładnie usłyszał, źle zrozumiał, coś dodał, niewłaściwie zinterpretował to, co zobaczył czy usłyszał. Ludzie kłócą się zatem zamiast szukać dodatkowych informacji i weryfikować te, które mają. W zasadzie taki konflikt mógłby szybko zgasnąć, gdyby strony dokładnie dowiedziały się, jak to naprawdę było, ale... nie jest to takie proste! Ludzie oskarżają się o manipulowanie informacjami, ich utajnianie, nieudzielenie ich w odpowiednim czasie itd. Rodzice mogą mieć pretensje do nauczyciela opierając swą „wiedzę” jedynie na relacji dziecka, a ono albo coś słabo pamięta, albo nie chce się do czegoś przyznać, albo jakaś informacja mu po prostu umknęła.

Konflikt danych rozwiązujemy, wyrównując poziom wiedzy stron, ilość i jakość informacji. KONFLIKTU DANYCH NIE NEGOCJUJEMY.

Konflikt wartości

Ludzie różnie definiują cele, do których warto dążyć, odmienne sposoby postępowania uznają za skuteczne i moralnie dopuszczalne. Różnie też pojmują dobro i zło. Wiele konfliktów wynika z odmiennych postaw i wyznawanych przez ludzi wartości. Należą one do najpoważniejszych i czasem najtrudniejszych do rozwiązania. Przykładem takiego konfliktu może

być różnica zdań między rodzicami a szkołą na temat celów wychowania. Czy ważne jest nastawianie dzieci na sukces w nauce (stopnie!), czy istotniejsza jest kreatywność lub wszechstronny rozwój (sport, hobby itp.)? A może umiejętność działania na rzecz innych? Czy dzieci powinny uczestniczyć w tzw. wyścigu szczurów, czy też nie? Przykładem konfliktu wartości jest przyzwolenie (lub jego brak) na ściąganie. Czy ściąganie należy bezwzględnie karać jako rzecz karygodną, czy też patrzeć na to zjawisko przez palce? Jedni piętnują ściąganie jako oszustwo, inni traktują je jako niewinną szkolną tradycję.

Przykład 1

Wychowawczynie klasy III bardzo dużo wagi przykładu do problemu uczenia dzieci współpracy w grupie. Zauważyła bowiem, że uczniowie byli zbyt mocno nastawieni na rywalizację. Dla nich nawet bycie czwartym czy piątym to porażka. Na zebraniu z rodzicami nauczycielka przedstawiła projekt zmiany kryteriów oceniania. Nacisk położony został na zespołowe rozwiązywanie zadań i wzajemną pomoc. Za prace zespołowe uczniowie otrzymywali jednakową ocenę, dobra współpraca była dodatkowo gratyfikowana. Dla podniesienia własnej oceny należało pomagać innym! Część rodziców nie chciała się zgodzić na tę propozycję. Dominującym argumentem było to, że we współczesnym świecie dzieci muszą uczyć się rywalizacji, wyróżnienia się i zaznaczenia swojej osobowości. Ocena za zadania wykonywane w zespole nie daje wystarczająco jasnej informacji o indywidualnych „zasługach” dziecka. Podniesiono też problem „słabszych” dzieci, które mogą zaniżyć poziom wykonania zadań zespołu, a więc obniżać oceny tych „lepszyc”. To, zdaniem części rodziców, nie będzie sprawiedliwe.

Przykład 2

Gimnazjum w biednej gminie, Marek dojeżdża z leżącej nieopodal matej wsi. We wrześniu chłopca nie było dość długo w szkole. Zapytany o powód nieobecności powiedział, że rodzice kazali mu kopać kartofle. Wychowawczynie wzywa matkę, ponieważ Marek to zdolne dziecko i szkoda, by narobił sobie niepotrzebnych zaległości, a poza tym istnieje obowiązek szkolny... Jako wyjaśnienie sytuacji matka powiedziała: Proszę Pani, kartofle muszą być wykopane, a w telewizji zapowiadają wkrótce jakieś deszcze, a nawet przymrozki. On uzupełni to, co było w szkole, lekcje nie uciekną, wszystko da się nadrobić. A kartofli później nie da się wykopać...

Konflikty wartości rozwiązuje się przez budowanie takich relacji między ludźmi, aby mogli oni realizować to, co jest dla nich szczególnie cenne. Rozmawiamy więc o tym, co można zrobić, by zarówno twoje, jak i moje wartości były wzięte pod uwagę.

TEGO TYPU KONFLIKTÓW NIE MOŻNA ROZWIĄZYWAĆ DROGĄ NEGOCJACJI I Z UDZIAŁEM MEDIATORA. Konflikt relacji

Konflikty relacji powstają na skutek negatywnych emocji między ludźmi – „nie lubię go”, „złości mnie”, „nie chcę tego z nim robić” itp. Tego typu konflikty zaburzą współpracę w zespole, obniżają motywację do wspólnego działania. Nie lubimy przebywać w nieprzyjaznym środowisku. Emocje mogą długo zalegać, pamiętamy przykrości, jakich doznawaliśmy nawet dawno temu. Konflikty relacji mogą powstawać na skutek stereotypów we wzajemnym ocenianiu się, a także na skutek przypisywania ludziom złych intencji. Myślimy o osobie, która ma inne zdanie: „O! Jak się mądrzy!” lub interpretujemy: „Chce wprowadzić mnie w błąd”. Do konfliktu prowadzą też nieuprawnione uogólnienia. Kiedy nie zgadzamy się z opinią innej osoby, możemy spostrzegać ją jako wroga, kogoś gorszego, głupszego, bezwartościowego itp. Właściwie każdy konflikt wartości może na naszych oczach przystoczyć się w konflikt relacji. Ostentacyjne deklarowanie się jako ateista może powodować, że dla osoby bliskiej kościołowi będę „marnym” człowiekiem. Analogicznie może być przez ateistę postrzegana osoba deklarująca się jako głęboko wierząca i praktykująca. Podobne animozje mogą występować między zwolennikami partii X i partii opozycyjnej Y. Tymczasem poglądy człowieka w określonej sprawie to tylko jeden z jego wymiarów i to często nie najistotniejszy. W życiu nieraz spotkał się z opiniami, że „nauczyciele są...” albo że „rodzice są...”. Sami też byliśmy niejednokrotnie autorami takich „głębokich sentencji”. Te uogólnienia są nieuprawnione, jednak mimo to łatwo mogą stać się źródłem konfliktu relacji między nauczycielami i rodzicami. Konflikt relacji ma tendencję do narastania, rozwijania się. Znamy konflikty między ludźmi, w których nikt już nie pamięta, „o co poszło”. To też historia Kargula i Pawlaka z filmu „Sami swoi”! Czy taka sytuacja jest całkiem nierealna? Nauczyciel: „Przyszła do szkoły mama Kowalska i na pewno znowu będzie się kłócić o swoją córeczkę!”. Zanim pani Kowalska cokolwiek powie, nauczyciel już „wie”, jak tę mamę „utemperować”. Każde zdanie wypowiedziane przez nią będzie prawdopodobnie interpretowane jako kolejny

wyraz jej roszczeniowej postawy. Konflikt z mamą Kowalską jest tuż, tuż... Podobne nastawienie obserwować można u rodziców. Mama: „Fatalnie, że mojego syna uczy pani Nowak. Zawsze lubiła tylko grzeczne dziewczynki i stawiała im lepsze stopnie”. Wyobraź sobie, że syn dostał jedynkę. Mama pewno pomyśli lub powie: „Pani Nowak jak zwykle była niesprawiedliwa...”. Każda trochę słabsza ocena wystawiona przez panią Nowak będzie przez mamę interpretowana jako niesprawiedliwa i zaniżona, ponieważ... „ta pani taka już jest”. Obie strony „nakręcają się”. Wzajemna lub początkowo jednostronna niechęć nauczyciela i rodzica prowadzi do tego, że strony nie starają się zrozumieć, nie słuchają się, traktują się źle i czują się lekceważone przez oponenta.

Konflikt relacji rozwiązujemy poprzez lepszą komunikację, wzajemne poznanie się, wymianę pozytywnych emocji (jeśli to jest jeszcze możliwe i nie nosi znamion manipulacji!).

Konflikt strukturalny

Konflikt strukturalny powstaje na skutek:

- niejednakowego dostępu do dóbr (informacji, decyzji, komputera itp.),
- pełnienia opozycyjnych ról (np. dyżurny – uczeń, szef – podwładny),
- presji czasowej (natłok zadań i problemów do omówienia, ograniczone możliwości komunikowania się indywidualnego, np. rodzica na wywiadówce),
- problemów technicznych i organizacyjnych (trudność w nawiązaniu kontaktu telefonicznego z nauczycielem na terenie szkoły),
- trudności w komunikowaniu się i integracji działań (nieodróżne kanały komunikacyjne, np. rodzice – nauczyciele).

Ten rodzaj konfliktów powstaje najczęściej niezależnie od intencji ludzi.

Przykładowe konflikty strukturalne w szkole:

- Dzieci nie odrabiają pracy domowej zadanej przez nauczyciela, bo pracy jest bardzo dużo i nie starcza na nie czasu. Lekcje odbywają się przez dwa kolejne dni.
- Uczniowie nie czytają lektur szkolnych, bo to jest praktycznie niemożliwe. Obliczono, że mu-

siałyby one dziennie czytać około 100 stron, nie licząc oczywiście tego, co mają zadane z innych przedmiotów.

- Dzieci proszą o powtórkę, a nauczyciel mimo to wyklada nowy materiał, ponieważ musi zrealizować cały materiał programowy – niezależnie od tego, jak szybko uczniowie są w stanie go przyswoić. – Uczniowie spóźniają się na lekcje np. we wtorki i czwartki, ponieważ w te dni autobus je dowożący ma taki właśnie rozkład jazdy.
- Uczniowie bardzo mocno przepychają się do okienka w stołówce szkolnej, ponieważ tylko pierwsi z kolejki będą mieli wystarczającą ilość czasu, by zdążyć wszystko zjeść i nie spóźnić się na kolejną lekcję.

Każda szkoła może wygenerować inny rodzaj konfliktu strukturalnego.

Konflikty strukturalne rozwiązujemy poprzez wprowadzenie takich zmian sytuacji, w których wchodzenie w konflikt nie jest sprawą nieuchronną.

Konflikt interesów

Konflikt interesów powstaje, gdy ludzie stanowią dla siebie przeszkodę w zaspokajaniu swoich potrzeb, tzn. żadna strona nie może osiągnąć swoich celów bez zgody lub udziału drugiej strony. Strony nie pomagają sobie w osiągnięciu tego, na czym im zależy, a czasami sobie to utrudniają, czasami chcą uzyskać to samo, a to nie jest możliwe. Jeśli ktoś otrzyma reglamentowane dobra, to zabraknie ich dla kogoś innego. Przykładem może być sytuacja, w której większość rodziców chce, by ich dzieci rozpoczynały naukę o 8 rano, a w tej klasie mogą znaleźć się tylko nieliczni uczniowie. Potrzeby rodziców, których dzieci zaczynają lekcje później, nie mogą zostać zatem zaspokojone. Bój o tę właśnie klasę jest czasami zażarty. Może to być bój z dyrektorem, z wychowawcami klas, a bywa, że rodzice rozpoczynają walkę między sobą. Nauczyciele i rodzice różnie mogą widzieć pracę dziecka w szkole i w domu. Nauczyciele formułują zarzut, że w domu dzieci za mało pracują, zaś rodzice twierdzą, że to właśnie do domu przerzucana jest największa ilość pracy potrzebnej do opanowania programu. Konflikt interesów jest widoczny szczególnie w sytuacji, gdy szkoła chciałaby, by rodzice wyrazili zgodę na powtarzanie przez dziecko klasy, a rodzice te sugestie uznają za krzywdzące. Wspomnieć też można o sytuacji, w której rodzice nie zgadzają się, by z „mniej ważnych” przedmiotów (np.

WF) dziecko miało obniżoną ocenę, bo może mieć to wpływ na szansę dostania się do wymarzonego gimnazjum czy liceum. Nauczyciele tych „mniej ważnych” przedmiotów często czują się źle traktowani, nie chcą uchodzić za nauczycieli drugiej kategorii. Obserwacja życia szkolnego pokazuje, że większość konfliktów to właśnie konflikty interesów. Mogą należeć do nich np. nieuzgodnione i budzące sprzeciw zasady oceniania czy opresyjne, zdaniem uczniów, regulaminy szkolne.

KONFLIKTY INTERESÓW PODLEGAJĄ NEGOCJACJOM. Jeśli każda ze stron jest gotowa zobaczyć i zaakceptować potrzeby oponenta i podejmie wysiłek poczynienia pewnych ustępstw w celu szukania rozwiązań zaspakajających najważniejsze interesy drugiej strony – jest szansa na znalezienie dobrego rozwiązania. Jeśli to okaże się trudne, można za przyzwoleniem obu stron poprosić o pomoc mediatora.

Zamiast podsumowania

Z konfliktami jako elementem życia społecznego spotykamy się właściwie na każdym kroku. Zwykle różnice zdań udaje się szybko wyjaśnić i dochodzi do porozumienia. Nie powinniśmy dopuszczać do eskalacji konfliktów. Trzeba szybko je rozwiązywać – nie mają jeszcze wówczas wielkiej siły niszczącej. Ważne jest również to, by do ich rozwiązywania używać odpowiednich sposobów. Nie powinniśmy więc podejmować prób negocjowania, gdy nie jest to odpowiedni sposób postępowania, a równocześnie jak najczęściej podejmować je, gdy jest to wskazane.

Dobrze rozwiązany konflikt nie jest destrukcyjny. Wręcz przeciwnie – odczuwamy satysfakcję, że udało nam się z kimś dogadać.

Ewa Maksymowska jest psychologiem, trenerem II stopnia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, współpracuje z Niepubliczną Placówką Edukacji PEN, jest superwizorem grupy interwencji kryzysowych Biura Edukacji m.st. Warszawy.



Magdalena Zaczyńska

Kompetencje społeczne a profilaktyka problemowa. Studium przypadku. Trening Kompetencji Społecznych¹

Jeśli czytasz ten artykuł, zakładam, że pracujesz z ludźmi, prowadzisz zajęcia, może zajmujesz się profilaktyką. Od wielu lat pracuję z młodzieżą i zawsze bardzo mnie ciekawi, jak widzi ona siebie, o czym marzy, myśli, jakie wartości są ważne w jej życiu, z czym ma problem... Często widzę, że pomimo ogromnych zasobów i talentów młodzi ludzie są zagubieni, samotni, rozpaczliwie szukają siebie, kontaktu z drugim człowiekiem i sensu życia... Zdarza się, że nie wiem, co powiedzieć, co zrobić, wówczas po prostu jestem... słucham, traktuję ich poważnie i po partnersku. Ciągłe szukam sposobów, by skutecznie się spotykać i rozumieć. Dlatego bardzo się cieszę, że powstał nasz program przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym (TKS, czyli Trening Kompetencji Społecznych), który jest efektem pracy partnerów projektu Profilaktyka Problemowa². Dyskutowaliśmy, wymienialiśmy doświadczenia i na nowo odpowiadaliśmy sobie na pytanie, po co chcemy zrealizować ten program. Odpowiedź weryfikowaliśmy, testując zajęcia w dwóch legnickich szkołach.

W ten sposób opracowaliśmy innowacyjną metodę pracy z młodzieżą, opisaną w poradniku metodycznym dla nauczycieli. Nasz program:

- **jest przemyślaną całością, a nie tylko zbiorem scenariuszy. Jeden temat wynika z drugiego. W ten sposób rozwijamy krok po kroku kompetencje uczestników.** Trudno mówić o emo-

cjach bez zbudowania wcześniej zaufania w grupie, o dylematach moralnych bez uświadomienia sobie własnych wartości;

- oparty jest na długofalowym procesie. Rozłożenie zajęć w czasie (pół roku) pozwala na rozwój grupy i jej poszczególnych uczestników, buduje zaufanie i więź między nimi;
- jest adekwatny do potrzeb młodzieży, jego napisanie było poprzedzone aktualnymi badaniami;
- został zakończony ewaluacją. Z przeprowadzonych badań wynika, że 54% uczestników zajęć ograniczyło swoje zachowania ryzykowne;
- został stworzony we współpracy różnych instytucji i z myślą o współpracy. W ramach testowania udało nam się wprowadzić do szkoły trenerów, psychologów i terapeutów, którzy prowadzili zajęcia wspólnie z nauczycielami. Było to cenne doświadczenie i dla nauczycieli, i dla partnerów naszego projektu;
- tematy i metody pracy dobrane są tak, że doświadczony terapeuta czy psycholog jest w stanie rozpoznać osoby potrzebujące pomocy i wsparcia specjalisty i może je odesłać do odpowiednich instytucji;
- jest elementem szerszej strategii współpracy między instytucjami zajmującymi się profilaktyką problemową.

Program Trening Kompetencji Społecznych (TKS) jest przeznaczony dla młodzieży szkolnej w wieku 15-19

¹ Kaźmierczak K. [red.] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących Trening Kompetencji Społecznych*.

² Projekt Profilaktyka Problemowa realizowany jest przez Centrum Terapii Uzależnień w Legnicy w partnerstwie z Gminą Legnica, Stowarzyszeniem Nie Jesteś Sam, Stowarzyszeniem Inicjatyw Twórczych, Stowarzyszeniem MONAR oraz Millward Brown SA w ramach Priorytetu VII Promocja integracji społecznej – projekty innowacyjne testujące Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (7.2.1 – aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem społecznym). Celem głównym projektu jest zwiększenie skuteczności działań profilaktycznych w powiecie legnickim poprzez opracowanie zintegrowanego modelu działań profilaktyczno-terapeutycznych dla instytucji wdrażających działania profilaktyczne wśród młodzieży w wieku 15-19 lat z powiatu legnickiego.

lat. Powstał po to, by ograniczyć zachowania ryzykowne młodzieży, wspierać młodych ludzi w rozwoju i pomóc im w uniknięciu zagrożeń. W TKS chcemy bazować na zasobach młodych ludzi, rozwijać ich mocne strony, wyposażać w kompetencje społeczne, a nie koncentrować się na używkach i problemach z nimi związanych. Programy nastawione na profilaktykę uzależnień nie dają zadowalających, długofalowych efektów. Różnego rodzaju zachowania ryzykowne młodzieży są konsekwencją, skutkiem, a nie przyczyną. Przyczyny upatrujemy w różnego rodzaju deficytach, kłopotach na wielu płaszczyznach: rodzinnej, w grupie rówieśniczej, w relacjach z nauczycielami. Źródłem tych kłopotów jest brak kompetencji społecznych, poczucie osamotnienia i zagubienia młodych ludzi.

TKS działa kompleksowo na wiele obszarów kształtującej się osobowości młodego człowieka. Odpowiada na wiele potrzeb rozwojowych, tj. na ogromną chęć przynależności do grupy rówieśniczej i potrzebę aprobaty społecznej z jednej strony, z drugiej zaś na dążenie do autonomii, indywidualizacji i niezależności, wyposaża młodego człowieka w umiejętności, które pomogą mu budować szczęśliwe relacje z ludźmi, spełniać się i radzić sobie z zagrożeniami, pomaga rozwijać empatię, otwartość na siebie i innych, autentyczność, rozwija umiejętność wyrażania swoich uczuć i opinii.

Bardzo poruszyła nas w rozmowach z młodzieżą ogromna niewiara w to, że z ich zdaniem ktokolwiek się liczy, szczególnie w szkole, dlatego tak bardzo zależy nam na nawiązaniu z nią dialogu. Komunikat, który młody człowiek bardzo często otrzymuje, gdy dorośli nie potrafią sobie poradzić, używając racjonalnych argumentów, to: „Nie dyskutuj”. Jest to bardzo niebezpieczne, bo młody człowiek uczy się przyjmować postawę bierną, traci wiarę w siebie i chęć podejmowania dialogu, rozwiązywania problemów, nie uczy się odpowiedzialności za swoje życie, decyzje, zachowania (także te ryzykowne). Poczucie sprawczości, umiejętność podejmowania decyzji i, co za tym idzie, ponoszenia konsekwencji tych decyzji, to bardzo ważny trening i próba wkraczania w dorosłe życie. Rozwijanie tych umiejętności jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe, gdy brakuje partnerskiej, mądrej i konsekwentnej relacji z dorosłym.

Półroczny trzydziestogodzinny program, poprzedzony aktualną diagnozą środowiska legnickiego, powstał z myślą o szkole. To 15 dwugodzinnych cotygodniowych spotkań ujętych w normalny plan lekcji (godzina wychowawcza plus dodatkowa godzina

lekcyjna). Z założenia dla komfortu pracy duże klasy należy podzielić na dwie grupy. Sytuacja jest idealna, gdy grupę mogą prowadzić dwie osoby. W naszym założeniu pierwszą osobą jest nauczyciel lub pedagog szkolny, a drugą, ktoś z zewnątrz – psycholog, trener, terapeuta.

Zdecydowanie polecamy wykorzystanie na pracę dwóch godzin lekcyjnych (co jest możliwe decyzją rady pedagogicznej dzięki kompatybilności treści naszego programu z innymi dokumentami szkoły, np. ze szkolnym programem wychowawczym). Nauczyciel wychowawca może też za zgodą dyrektora szkoły przeznaczyć na TKS dwie godziny co dwa tygodnie, jeśli jednak zajęcia mogą odbywać się tylko godzinę w tygodniu, czyli istnieje możliwość realizacji piętnastu godzin programu, zalecamy, aby z każdego scenariusza zrealizować pierwszą godzinę lekcyjną, dbając oczywiście o podsumowanie tej części zajęć. W tym celu każdy scenariusz został podzielony na dwie łatwe do zauważenia części.

Sugerujemy również przeprowadzanie zajęć TKS w klasach pierwszych gimnazjum i liceum. Pierwsze cztery moduły zajęć można wówczas przeprowadzić na wycieczce, wyjeździe integracyjnym, a następne tematy można kontynuować na godzinach wychowawczych. Nauczyciele, z którymi testowaliśmy program, sugerowali nam takie właśnie rozwiązanie.

Program może być także prowadzony w grupach, których założeniem jest kształtowanie kompetencji społecznych, w tym rozwoju osobistego.

Poruszające były dla nas odpowiedzi młodych ludzi na pytanie, jak powinien wyglądać program profilaktyczny, by zechcieli z niego skorzystać. W większości odpowiadali oni, że ważniejsze od treści jest to, kto i jak z nimi rozmawia.

Rola doskonalenia umiejętności prowadzących

Uważamy, że bardzo istotne jest przeszkolenie nauczycieli, którzy będą prowadzili Trening Kompetencji Społecznych. Testując program, przeprowadziliśmy Trening Rozwoju Osobistego i Trening Umiejętności Wychowawczych dla kadry pedagogicznej z dwóch legnickich szkół. Z późniejszych relacji nauczycieli dowiedzieliśmy się, że udział w szkoleniach bardzo zmotywował ich do pracy wychowawczej i wyposażył w potrzebną wiedzę i kompetencje.

Dlatego też warto pomyśleć, jakie obszary rozwoju powinni uaktywnić w sobie prowadzący i jakie umiejętności i postawy w sobie rozwijać, by móc skutecznie pracować z młodzieżą.

Rola prowadzącego nauczyciela

Rola osoby prowadzącej polega przede wszystkim na przestrzeganiu i pilnowaniu przestrzegania podstawowych norm grupowych, czyli:

- bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego; pilnowania tego, by nie krytykować, nie oceniać i nie osądzać, natomiast dawać informacje zwrotne mówiące o konkretnych zachowaniach danej osoby; dbania o życzliwą atmosferę,
- zapewnienia prawa każdego uczestnika do własnego zdania i bycia wysłuchanym,
- zadbania o dyskrecję – osobiste sprawy poruszane w trakcie zajęć pozostają tajemnicą grupową,
- zachowania gestaltowskiej zasady „tu i teraz” – to, co się wydarza w czasie pracy, np. konflikty, powinno być rozwiązywane na zajęciach, a nie komentowane po nich (wiąże się to również z zasadą dyskrecji); odwoływania się do uczuć i myśli w aktualnej sytuacji, mówienia w swoim imieniu itp.,
- zagwarantowania systematycznego udziału w zajęciach,
- zadbania o punktualność rozpoczynania i kończenia zajęć.

Przede wszystkim prowadzący sami muszą wiedzieć, co jest korygujące i modelujące dla grupy, a ponadto buduje zaufanie i stwarza bezpieczne ramy, w obrębie których grupa może działać. Prowadzącego powinny także cechować:

- zaangażowanie, aktywność,
- wrażliwość, empatia,
- uważność: prowadzący powinien być baczny obserwatorem tego, co dzieje się w grupie, zauważać i brać pod uwagę tzw. proces grupowy,
- stanowczość, szczególnie w pilnowaniu norm grupowych i dbaniu o bezpieczeństwo,
- elastyczność, czyli umiejętność dopasowania programu ćwiczeń do poziomu energii i zaangażowania grupy,
- sprawiedliwość i partnerstwo,
- uczciwość i szczerść: prowadzący z jednej strony nie powinien bać się trudnych tematów, z drugiej zaś nie obiecywać cudownych rozwiązań tam, gdzie nie są możliwe, np. gdy działamy w systemie szkolnym, mówimy szczerze, na co naszym

- zdaniem mają wpływ młodzi ludzie, a na co nie,
- poczucie humoru – pomaga rozładować drobne napięcia, zwiększyć dystans do problemu, zwiększa tolerancję wobec siebie i innych,
- unikanie zachowań postrzeganych jako stereotypowo belferskie: ocenianie, porównywanie, upominanie, przywoływanie do porządku; warto natomiast odwoływać się do norm grupowych i opinii grupy, dawać informacje zwrotne, odwracać uwagę lub żartować (gdy problem w tym momencie nie jest wart uwagi grupy).

Poradnik

Każdy rozdział poświęcony jest innej tematyce i skupia się na kształtowaniu różnych kompetencji społecznych. Należy przeczytać każdy scenariusz w całości przed rozpoczęciem zajęć i przygotować materiały pomocnicze. Można korzystać z programu wyrywkowo, gdy prowadzimy zajęcia o określonej tematyce, jednak najlepszy efekt daje przeprowadzenie całego cyklu zajęć w kolejności zapisanej w podręczniku. Zachęcamy do modyfikacji treści scenariuszy pod kątem potrzeb grupy oraz osobistych zasobów.

Scenariusze zostały przygotowane z uwzględnieniem metod aktywizujących. Ćwiczenia oparte są na doświadczeniu; bardzo ważne jest, aby po nich odbywały się rundki informacji zwrotnych (każda osoba z grupy wypowiada się w ustalonej kolejności); sprzyja to formułowaniu osobistych wniosków, pobudza do refleksji i umożliwia odkrywanie osobistych zasobów. Grupa powinna siedzieć w kręgu, stoły powinny być wyniesione albo ustawione pod ścianami – taka organizacja przestrzeni umożliwia wszystkim widzenie innych i bycie widocznym, prowadzący mogą obserwować całą grupę. Jest to inna organizacja przestrzeni niż w typowej sali lekcyjnej, gdzie uczniowie siedzą w ławkach tyłem do siebie, są niewidoczni. Siedzenie w kręgu daje poczucie, że wszyscy są równi, mają takie same prawa.

Wybrane metody i techniki aktywizujące uczniów zastosowane w scenariuszach zajęć

- **Rundka informacji zwrotnych** – każdy uczestnik grupy wypowiada się na forum grupy, zwykle podsumowując ćwiczenie. Ta technika pracy pomaga nazywać swoje uczucia, myśli – werbalizować je. Każdy członek grupy ma prawo do wypowiedzi, z którego może skorzystać. Prowadzący ma informację o sytuacji w grupie, może zaplanować dalszą pracę.

- **Praca indywidualna, w parach, w małych grupach, w całej grupie.** Musimy pamiętać o tym, że zajęcia odbywają się na terenie szkoły, w klasie szkolnej. Mają formę warsztatową; dzięki zastosowaniu tej formy pracy umożliwiają dotarcie do emocji i nazwanie przeżywanych uczuć. Zbyt otwarte ujawnienie na forum grupy swoich osobistych kłopotów i problemów może być dla ucznia ryzykowne, dlatego każdy prowadzący powinien dysponować informacją dotyczącą instytucji, w których można uzyskać dalszą psychologiczną pomoc i wsparcie. W pracy warsztatowej natomiast zajmujemy się tym, co w danym momencie dzieje się w grupie podczas wspólnej pracy, zabawy. Nie ma tam miejsca na udzielanie indywidualnej pomocy psychologicznej. Otwartość w ujawnianiu własnych przeżyć i refleksji uczestnika jest zależna od poziomu integracji grupy i atmosfery panującej w grupie. Prowadzący, biorąc pod uwagę te czynniki, proponują jako podsumowanie ćwiczenia (do wyboru) związane z osobistym, indywidualnym przemyśleniem spraw, odkryć, opisaniem problemu, podzieleniem się swoją refleksją z osobą w parze, omówieniem wniosków w małej grupie, wypowiedzią na forum całej grupy. Mogą to być następujące działania:
- **Burza mózgow** – aktywizuje całą grupę; polega na werbalizowaniu wszystkich pomysłów, bez oceny i krytyki, pomysłów realnych i nierealnych, nawet absurdalnych. Liczy się liczba skojarzeń, pomysłów na dany temat; każdy pomysł jest dobry, dopiero później z mnogości pomysłów wybieramy te dla nas najlepsze, wcześniej ustalając kryteria wyboru. Ta technika bardzo pobudza kreatywność i ośmiela osoby, które zwykle boją się odezwać w grupie.
- **Ćwiczenia**, czyli nauka nowych umiejętności poprzez doświadczanie siebie (swoich myśli, uczuć) w nowych sytuacjach.
- **Prace plastyczne** – są szczególnie cenne dla osób, które mają problemy z werbalizacją swoich myśli i uczuć. Wspólne malowanie prowokuje posługiwanie się kodem pozawerbalnym i sprzyja lepszemu porozumieniu. Ważną rolę prowadzących jest zwrócenie uwagi na przekaz i pomysł na rysunek. Często uczestnicy obawiają się oceny swoich plastycznych talentów, jednak w bezpiecznej, pozbawionej ocen atmosferze młodzież chętnie wykonuje prace plastyczne.
- **Odgrywanie ról** – daje szansę wyjścia z obszaru intelektualnych rozważań w stronę uczuciowego i emocjonalnego zaangażowania w doświad-

czanie pozornie fikcyjnego problemu, który w momencie działania staje się doświadczeniem rzeczywistym. Ta forma pracy ułatwia odblokowanie wrodzonej elastyczności w działaniu i pomaga w zrozumieniu siebie i innych. Łatwiej jest zrozumieć coś, czego osobiście doświadczymy, co przeżyjemy w eksperymencie scenicznym. Ta metoda pracy uaktywnia, daje możliwość poszerzenia repertuaru zachowań.

- **Zabawa dydaktyczna** – pozwala pozbyć się napięcia, odprężyć, uwolnić się na chwilę od wymagań stawianych przez otoczenie. Sprawia przyjemność, zadowolenie, radość. Każda z zabaw posiada też cel dydaktyczny, np. służy integracji grupy, skupieniu uwagi, pobudzeniu do refleksji itp.

Aspekty innowacyjności będące odpowiedzią na zdiagnozowane problemy

- **Adekwatność** – działania poprzedzone zostały aktualną diagnozą środowiska.
- **Planowość, celowość, długofalowość** – praca w ramach programu TKS jest procesem rozwoju osobistego uczniów i rozwoju grupy. Półroczny cykl zajęć daje możliwość zaobserwowania zmian zachodzących w czasie. Ma to pozytywny wpływ nie tylko na indywidualny rozwój każdego uczestnika, ale również na rozwój klasy jako grupy.
- **Wielopłaszczyznowość** – program działa kompleksowo na wiele obszarów kształtującej się osobowości uczniów, odpowiada na wiele potrzeb rozwojowych, wyposaża młodego człowieka w kompetencje, które pomogą mu budować szczęśliwe relacje z ludźmi, spełniać się i radzić sobie z zagrożeniami.

Aspekty innowacyjności, na które zwracali uwagę nauczyciele w czasie wywiadów ewaluacji zewnętrznej

- **Wsparcie i możliwość rozwoju dla nauczycieli** – obecnie nauczyciele nie mają kompetencji pozwalających na pracę wychowawczą z trudną młodzieżą czy prowadzenie warsztatów rozwojowych. W projekcie otrzymują oni dwojakie wsparcie, które pomaga zarówno skutecznie przeprowadzić program, jak i im samemu uzyskać nowe, bardzo potrzebne w pracy kompetencje: (1) poprzez uczestnictwo w szkoleniach przygotowujących do prowadzenia TKS, (2) poprzez prowadzenie zajęć w parze z terapeutą.
- **Długotrwałość procesu** – większość programów rozwoju, w których nauczyciele brali udział, to działania jednorazowe. Tu mieli do czynienia z długotrwałym i ułożonym w przemyślane spo-

sób programem, który pozwala na odniesienie się do szerokiego wachlarza problemów i uzyskanie trwałych zmian w uczniach oraz w funkcjonowaniu klasy.

- **Włączenie rodziców do programu** – nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę poparcia ich działań przez rodziców i potrzebę dialogu z nimi, również wsparcia z ich strony. Inne znane im programy nie uwzględniają zdaniem nauczycieli tego aspektu.

Ewaluacja³

Dokładnej ewaluacji wewnętrznej poddano zajęcia warsztatowe, mające na celu zmianę postaw zarówno młodzieży, jak i prowadzących. Jest to wielotorowy i długofalowy proces. Mieliśmy świadomość, że nie jest to praca podlegająca natychmiastowej ocenie skuteczności. Oddziaływanie trwające kilka miesięcy pozwoli zanotować pierwsze zmiany postaw. Założyliśmy, że nastąpi jedynie deklaracja zmiany postaw, a na ile postawy te zostaną zinternalizowane i zastosowane w życiu, będzie można ocenić dopiero z dłuższej perspektywy czasowej (ze względów projektowych niemożliwej do uchwycenia), dlatego przyjęto owe deklaracje jako kryterium oceny skuteczności i funkcjonowania innowacji. Podstawę oceny skuteczności w ewaluacji wewnętrznej stanowiły opinie uczestników i odbiorców projektu, zbierane na bieżąco oraz po zakończeniu udziału w projekcie (ankiety ewaluacyjne), uzupełnione testami psychologicznymi.

W ramach ewaluacji wewnętrznej projektu przeprowadzono następujące badania:

- młodzież szkół objętych TKS – badanie efektu oddziaływań projektu – badanie młodzieży w wieku 15-19 lat: popularny test inteligencji emocjonalnej (PKIE) – pre-test i post-test,
- nauczyciele i prowadzący zajęcia: sprawozdania,
- młodzież szkół objętych TKS – badanie śródkresowe,
- młodzież szkół objętych TKS – badanie efektu oddziaływań projektu – zmiana zachowań ryzykownych,
- osoby zaangażowane w realizację TKS – cykl wywiadów jakościowych.

Badania ewaluacji wewnętrznej zrealizowane z młodzieżą pokazały wysoką **skuteczność** Treningu Kompetencji Społecznych jako środka zapobiegającego zachowaniom ryzykownym. W badaniach ilościowych zanotowano zarówno zwiększanie **przystosowania społecznego**⁴ (59% badanych zadeklarowało zwiększenie pod wpływem warsztatów TKS 16 kompetencji związanych z nawiązywaniem dobrych relacji z ludźmi oraz przystosowawczym radzeniem sobie zarówno z własnymi emocjami, jak i z wyzwaniem życiowymi), jak i redukcję liczby **zachowań ryzykownych**⁵ (54% uczestników badań zadeklarowało, że zredukowało pod wpływem TKS przynajmniej jedno z zachowań ryzykownych). Badania ewaluacji wewnętrznej pokazują również bardziej szczegółowo zmiany zachodzące w uczniach w wyniku TKS.

Trzy osobne badania poświęcono trzem obszarom zmian:

- zmianom inteligencji emocjonalnej,
- nabywaniu konkretnych kompetencji społecznych,
- redukcji konkretnych zachowań ryzykownych.

Inteligencja emocjonalna była tematem badania przeprowadzonego za pomocą standardowego narzędzia psychologicznego (test PKIE⁶). Badanie zostało przeprowadzone metodą arkusza do samodzielnego wypełnienia w szkołach biorących udział w projekcie, w trakcie dwóch pomiarów: na początku warsztatów TKS (pre-test N = 286 wywiadów) oraz po zakończeniu warsztatów (post-test N = 247 wywiadów).

Inteligencja emocjonalna to zbiór zdolności człowieka do przetwarzania informacji emocjonalnych (własnych oraz innych ludzi), dzięki którym może on efektywnie zarządzać (regulować) własnymi emocjami oraz dobrze radzić sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych. Budowanie inteligencji emocjonalnej jest więc jednym warunków budowania przystosowania społecznego.

Analiza statystyczna zmiany poziomu wyników testu psychologicznego PKIE w czasie (porównanie wyników pre- i post-testu) pokazała istotne zmiany dwóch wskaźników, będące skutkiem oddziaływania

³ Ciężka B. *Raport z ewaluacji zewnętrznej*; Toniszewski M. *Raport z ewaluacji wewnętrznej*.

⁴ *Ewaluacja warsztatów z młodzieżą – efekt oddziaływań. Test PKIE. Raport z wyników z badań*. Millward Brown SA, Warszawa 2014 – analiza własna.

⁵ Ibidem.

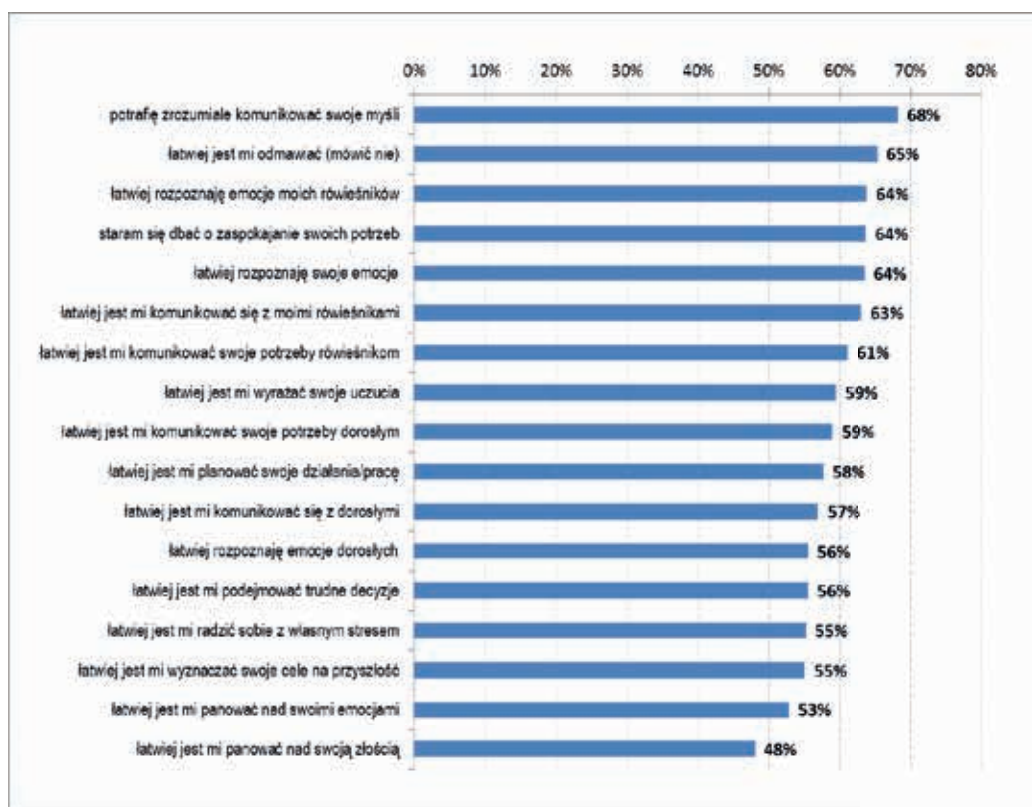
⁶ *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*.

⁷ *Ewaluacja Profilaktyka Problemowa – raport zbiorczy. Raport podsumowujący wyniki ewaluacji wewnętrznej*, Millward Brown SA, Warszawa 2014.

warsztatów TKS: „Wynik ogólny” oraz „Zdolność do empatii – rozumienia i rozpoznawania emocji u innych ludzi”⁸. Wysokie wyniki ogólne charakteryzują osoby, które uświadamiają sobie własne emocje (pozytywne i negatywne); są szczerze wobec siebie (nie udają, nie tłumią emocji); przyznają się do swoich uczuć; zastanawiają się nad światem, sobą i relacjami z innymi ludźmi; potrafią sprawić, aby emocje nie przeszkadzały im w działaniu; korzystają z wiedzy o swoich uczuciach i doznaniach do mobilizowania się, pokonywania trudności i osiągania celów; umieją ujawniać swoje uczucia, ale też potrafią kontrolować ich przejawy; rozpoznają i rozumieją emocje innych ludzi oraz wyczuwają ich potrzeby emocjonalne; potrafią podtrzymywać innych na duchu, zachęcać do aktywności, wzbudzać zainteresowanie i zapał. **Analiza statystyczna wskazuje na istotny wzrost wyniku ogólnego w post-teście ogólnie wśród chłopców, a szczególnie wśród chłopców z gimnazjum.**

Nabywanie konkretnych kompetencji/umiejętności społecznych⁹ warunkujących budowanie postaw przystosowawczych to zagadnienie, któremu zostało poświęcono drugie z opisywanych badań ewaluacji wewnętrznej – test przeprowadzony w trakcie oddziaływań TKS (badanie śródkresowe). Badanie zostało przeprowadzone w szkołach, w których realizowany był projekt Profilaktyka Problemowa po przeprowadzeniu połowy zajęć warsztatowych metodą arkusza do samodzielnego wypełnienia (N = 259 wywiadów). W badaniu tym bezpośrednio zapytano o rozwój konkretnych kompetencji społecznych w czasie zajęć. Badanie pokazało, że warsztaty TKS rozwijają wszystkie założone przez projektodawców umiejętności oraz że zachodzi to w stopniu nieco **wyższym niż zakładany wskaźnik** sukcesu projektu (osiągnięty wskaźnik 59%, zakładany 50%).

Średnio 59% badanych uczniów rozwinęło w czasie warsztatów szeroki wachlarz umiejętności pozwalających budować postawy przystosowania społecznego.



Wykres 1. Nabywanie kompetencji/umiejętności społecznych stwierdzenia „Zajęcia sprawiły, że...”. Odpowiedzi (na skali 1-5) „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”. Źródło: *Ewaluacja warsztatów z młodzieżą (TKS) – pomiar śródkowy. Analiza własna.*

⁸ *Ewaluacja warsztatów z młodzieżą – efekt oddziaływań, ibidem.*

⁹ *Ibidem, Ewaluacja Profilaktyka Problemowa – raport zbiorczy, ibidem.*

Szczegółowa analiza wyników pokazuje, że w opinii młodzieży, dzięki warsztatom, szczególnie silnie rozwinięto **kompetencje związane z relacjami rówieśniczymi**, również umiejętność **rozpoznawania własnych emocji i asertywność** (ponad 60% osób), nieco tylko słabiej umiejętność komunikacji **z dorosłymi** oraz „dorosłego” radzenia sobie z życiem – podejmowanie trudnych decyzji, radzenie sobie ze stresem, wyznaczanie celów na przyszłość (ponad 55% osób). Kompetencją **najtrudniejszą do nabycia** okazało się **radzenie sobie ze złością** oraz ogólnie **panowanie nad swoimi emocjami**, ale i tu około 50% zauważyło dzięki warsztatom pozytywne zmiany.

Warto zauważyć, że do ostatecznej wersji poradnika metodycznego dla prowadzących Trening Kompetencji Społecznych został dodany temat rozwiązywania konfliktów, czego efektem będzie m.in. dodatkowe wyposażenie młodych osób w umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Skuteczności oddziaływań TKS na redukcję zachowań ryzykownych zostało poświęcone trzecie badanie ewaluacji wewnętrznej, wykonane po zakończeniu zajęć. Badanie zrealizowano metodą arkusza do samodzielnego wypełnienia. W ramach badania zrealizowano N = 276 wywiadów¹⁰. Kwestionariusz ewaluacyjny koncentrował się na dwóch problemach:

1. penetracji zachowań ryzykownych wśród młodzieży objętej warsztatami TKS oraz
2. zmierzeniu efektu oddziaływań programu w postaci ograniczenia poszczególnych zachowań ryzykownych.

Wyniki badania pokazują, że¹¹:

- wszyscy respondenci mieli w ciągu pół roku poprzedzającego badanie do czynienia z jakimkolwiek zachowaniem ryzykownym. Najczęściej wskazywane zachowania to udział w kłótni, picie alkoholu, poświęcanie zbyt dużo czasu na gry komputerowe oraz zachowania agresywne lub poniżające wobec innych,
- pod wpływem oddziaływań prowadzonych w trakcie warsztatów **54% uczestników zadeklarowało, że ograniczyło własne zachowania ryzykowne** (ograniczenie przynajmniej jednego zachowania – deklarację tę przyjęto jako **główny wskaźnik ograniczenia zachowań ryzykownych**, na podstawie którego określano skuteczność oddziaływań na tym poziomie),

- warsztaty w największym stopniu wpłynęły (bez względu na penetrację poszczególnych zachowań ryzykownych) na **ograniczenia** takich zachowań ryzykownych jak: **ryzykowny seks, uczestnictwo w bójkach, kradzieże**.

Wnioski z ewaluacji zewnętrznej

Badania jakościowe z nauczycielami, przeprowadzone w ramach ewaluacji zewnętrznej, potwierdzają wnioski o skuteczności proponowanych zajęć. Deklarowana modyfikacja zachowań w przypadku aż 54% uczniów uznana została za duże osiągnięcie: *nawet jeżeli tylko byłaby to zmiana u 30% czy 40% osób, to już by była korzystna zmiana dla tej grupy, gdzie wszyscy są narażeni na zachowania ryzykowne*.

Nauczyciele zwracali też uwagę na inne aspekty skuteczności TKS. Dzięki nabytym kompetencjom podkreślali możliwość reagowania na sytuacje trudne. Szczególną uwagę zwrócono na aspekt budowania dobrych relacji, które są warunkiem niezbędnym rozwiązywania problemów: *myślę, że poprawi się sama relacja uczniów z nauczycielami, nauczyciel zna swoich uczniów lepiej i w drugą stronę, uczniowie mają zaufanie do nauczyciela i mogą przyjść i otworzyć się; uczeń też widzi, że nauczyciel jest zaangażowany, bo często te godziny wychowawcze są przeznaczane na nauczanie przedmiotów, a trudnych tematów unikamy; taki trening integruje również nauczycieli, widzą, że mają w sobie wsparcie, no i dobrze, żeby rodziców też w to wciągnąć*.

W kontekście rozważań o skuteczności spontanicznie pojawiły się też uwagi dotyczące formuły zajęć, potwierdzające rekomendowany przez projektodawcę kształt zajęć – potrzeby ćwiczeń w małych grupach (daje ją zapewnienie pary równorzędnych prowadzących i/lub podzielenie klas) oraz rozłożenia treningu w dłuższym czasie: *program ma szansę, powinno to być przeprowadzane w małych grupach, bo jeżeli jest to 30 osób, to jest o to ciężko, a w mniejszych grupach, stopniowo a nie tak od razu, to może przynieść efekt*.

Magdalena Zaczyńska jest absolwentką socjologii na Uniwersytecie Wrocławskim i kierunków Zarządzanie Zasobami Ludzkimi i Zarządzanie Projektami Unijnymi w Szkole Głównej Handlowej. Specjalista ds. zarządzania projektami unijnymi. Autorka realizowanego obecnie projektu Profilaktyka Problemowa, gdzie pełni funkcję koordynatora.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ *Ewaluacja warsztatów z młodzieżą – efekt oddziaływań*, ibidem.



Sylwia Żmijewska-Kwirę

ROZUMIEM – CHCĘ – DZIAŁAM

Strategie i dobre praktyki kształcenia kompetencji społecznych w szkole

Ogólne zadania szkoły

Głównym zadaniem szkoły jest tworzenie uczniom warunków do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, etycznego i estetycznego. Szkoła powinna na każdym etapie edukacyjnym stawiać przed młodymi ludźmi takie zadania, które nie tylko pomagają w *przyswojeniu przez nich podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad teorii i praktyk, dotyczących (...) tematów i zjawisk bliskich ich doświadczeniom, zdobywaniu przez nich umiejętności wykorzystywania posiadanych umiejętności podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów*, ale także w kształceniu i doskonaleniu różnorodnych umiejętności warunkujących *sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie*¹. Może się to odbywać zarówno w ramach realizowanych przedmiotowych programów nauczania, jak i poprzez określanie w programie wychowawczym szkoły lub programie profilaktycznym adekwatnych do potrzeb uczniów celów i ich realizację.

Z mojego kilkunastoletniego doświadczenia pracy w Centrum Edukacji Obywatelskiej, wspierającego dyrektorów, nauczycieli i uczniów w doskonaleniu procesów uczenia się i nauczania, wynika, że ze względu na wyzwania współczesności istotne jest przede wszystkim kształtowanie u uczniów tych umiejętności, które są niezbędne dla prawidłowego

budowania relacji z innymi. Umiejętności społeczne w różnorodnym i szybko zmieniającym się świecie stanowią bowiem jedną z kluczowych kompetencji warunkujących udane życie osobiste, społeczne i zawodowe. Ich znaczenie podkreślają dokumenty polityki oświatowej na poziomie europejskim² i krajowym³. W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady kompetencje społeczne występują łącznie z kompetencjami obywatelskimi, a w podstawie programowej kształcenia ogólnego określane są zarówno jako odrębne umiejętności wymieniane we wstępie, jak i jako szczegółowe treści nauczania realizowane w ramach poszczególnych przedmiotów na różnych etapach edukacyjnych.

Kompetencje społeczne, czyli...

Pojęcie „kompetencje” pojawiające się w cytowanych wyżej dokumentach oświatowych można rozumieć jako umiejętności, które pozwalają nam na skuteczną i satysfakcjonującą interakcję z otoczeniem; elektroniczny Słownik Języka Polskiego PWN opisuje kompetencje jako *zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia*⁴. Wyrażenie „kompetencja społeczna”, wprowadzone przez Thorndike’a w 1920 roku, wskazuje na zestaw umiejętności, który *pozwala w sposób rozumny postępować z innymi ludźmi: rozumieć ich i nimi kierować*⁵.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. poz. 977.

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz. U. L 394 z 30.12.2006 r.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ibidem.

⁴ <http://sjp.pwn.pl/sloownik> (dostęp 5.05.2014).

⁵ Za: Wiszejko-Wierzbicka D. *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*. Publikacja powstała w ramach projektu „Projekt Młodzież”, <http://projektmlodziez.pl/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=5> (dostęp 5.05.2014).

Mnie bliska jest definicja psycholożki Anny Matczak, która kompetencje społeczne określa jako złożone umiejętności, umożliwiające efektywne radzenie sobie w określonych sytuacjach społecznych ujawniających się w relacjach międzyludzkich. Zdaniem badaczki kompetencje te umożliwiają osiągnięcie własnych celów przy jednoczesnym działaniu zgodnie z oczekiwaniami społecznymi⁶. Według tej definicji kompetencje społeczne to zestaw złożonych umiejętności społecznych⁷:

1. **Rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych** (np. znajomość reguł społecznych, rozumienie kontekstu społecznego i zachowań; umiejętność odpowiedniego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych; trafne postrzeganie innych ludzi, ich przeżyć lub intencji; umiejętność podejmowania ról społecznych istotnych dla współpracy).
2. **Umiejętność układania harmonijnych relacji z innymi** (np. umiejętność pracy zespołowej; umiejętność obrony własnego stanowiska, praw, granic bez okazywania agresji; umiejętność przyjmowania innego stanowiska niż własne oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów).
3. **Umiejętność udzielania wzmocnień społecznym innym ludziom oraz empatia** (np. wzajemność; udzielanie informacji zwrotnej; motywowanie i angażowanie do działania).
4. **Umiejętności komunikacyjne oraz efektywnej autoprezentacji** (np. umiejętność prezentacji i przekonywania do własnego stanowiska; umiejętność planowania i kierowania sytuacjami społecznymi; umiejętność wpływania na innych i kierowania innymi).

Dla osób stykających się na co dzień ze szkołą (jako nauczyciel, uczeń lub rodzic) czymś oczywistym jest, że kompetencje społeczne – odpowiednio rozwijane i wspomagane na różnych etapach życia – mają ogromne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowa-

nia uczniów w szkole. Zdaniem innej psycholożki Katarzyny Knopp pomagają im w szybszej adaptacji w społeczności szkolnej, ale też sprzyjają ich osiągnięciom naukowym oraz ułatwiają rozpoznanie i zastosowanie właściwych sobie sposobów i stylów uczenia się⁸. Autorka podkreśla jednocześnie znaczenie diagnozy poziomu kompetencji społecznych i ewentualnych deficytów u uczniów, wobec których planowane jest podjęcie treningu społecznego⁹. Ja sama jednak nie dyskredytowałabym działań edukacyjnych podejmowanych przez wielu nauczycieli w celu kształtowania lub doskonalenia kompetencji społecznych bez wstępnej diagnozy. Tym bardziej że niektórzy badacze wskazują na niemożliwość lub co najmniej trudność przeprowadzenia rzetelnej diagnozy kompetencji społecznych ze względu na to, że ujawniają się one jedynie w autentycznej sytuacji społecznej. Dlatego stworzenie uczniom i uczennicom warunków do kształtowania np. umiejętności współpracy samo w sobie może być już wstępną diagnozą (rozpoznanie) grupy. Dalsze działania nauczyciela powinny być adekwatne do rozpoznanych możliwości i poziomu społecznego funkcjonowania uczniów.

Moje doświadczenie współpracy ze szkołami zróżnicowanymi ze względu na położenie geograficzne, warunki społeczne, poziom nauczania czy wreszcie kadrę pedagogiczną potwierdza, że bez względu na treści zadania edukacyjnego wymagającego od uczniów interakcji z otoczeniem (bliższym lub dalszym), jeśli jest ono rzetelnie przygotowane, a uczniowie odpowiednio wprowadzeni i zmotywowani do jego realizacji, zawsze przynosi podobne skutki: nie tylko zwiększają się wybrane umiejętności społeczne u uczniów realnie zaangażowanych w działanie, ale także następuje ich internalizacja i spontaniczne wykorzystywanie w dalszych działaniach.

Skuteczne kształcenie kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne kształtowane są od samego początku w interakcjach z innymi ludźmi, kiedy

⁶ Matczak A. *Diagnoza intelektu*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa 1994; Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2009.

⁷ Lista umiejętności społecznych opracowana została na podstawie dwóch źródeł: Knopp K.A. *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2013, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084 (dostęp 5.05.2014) oraz Wiszejko-Wierzbińska D. *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, ibidem.

⁸ Za: Knopp K.A. *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Matczak A. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, ibidem.

mierzmy się w swoim życiu z różnymi sytuacjami oraz doświadczeniami¹⁰. Ich rozwijanie opiera się na jednoczesnym wzbogacaniu wiedzy (np. znajomości i rozumienia schematów społecznych), kształtowaniu odpowiednich postaw (np. gotowości do podejmowania określonych działań społecznych) oraz doskonaleniu praktycznych umiejętności (np. umiejętności przeprowadzenia działań prowadzących do osiągnięcia określonych efektów). Nie da się bowiem kształtować kompetencji społecznych wyłącznie w ławce. Aby je w sobie wykształcić, trzeba naprawdę czegoś doświadczyć i coś zrobić – samodzielnie lub w małych zespołach. Uczniowie tylko pełniąc określone społeczne i zespołowe role, wchodząc w istotne dla siebie i innych relacje, uczą się współdziałania, planowania zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie. W aktywności własnej kształtują swój obraz świata i samych siebie. To, jak poradzą sobie w szkole w bezpiecznych interakcjach z rówieśnikami lub dorosłymi, będzie decydowało o ich powodzeniu w dalszym życiu osobistym i zawodowym¹¹.

Kształcenie kompetencji społecznych w szkole może odbywać się zarówno jako naturalny trening społeczny (czyli zmaganie się ucznia z naturalnymi trudnymi zadaniami czy problemami) lub jako celowy trening społeczny.

W polskich warunkach możliwy wydaje się przede wszystkim mądry, wspierany zewnętrznymi działaniami naturalny trening na każdym etapie edukacyjnym. Szkoła generuje bowiem nieustannie okazje do ćwiczenia zachowań społecznych, które z jednej strony są wynikiem formalnego funkcjonowania szkolnej społeczności (np. samorząd uczniowski),



¹¹ Pacewicz A. *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwania dla szkoły* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 172-180.

¹² Ibidem.

z drugiej – sposobu myślenia o uczeniu się nie tylko jako o procesie poznawczym, ale także jako o procesie społecznym, w którym uczeń ma możliwość prowadzenia aktywności własnej w interakcji z innymi (np. projekt edukacyjny, uczenie się we współpracy, ocena koleżeńska).

Jak szkoła może wspierać kształcenie kompetencji społecznych?

- 1. Integrowanie wiedzy o funkcjonowaniu społecznym z istniejącymi programami nauczania** (zarówno na poziomie treści nauczania, jak i metod pracy z uczniami).
- 2. Aktywizowanie uczniów podczas zajęć lekcyjnych** (np. poprzez systematyczne sięganie po metody takie jak: dyskusje i debaty uczniowskie, gry edukacyjne i symulacje, rozwiązywanie problemów i analiza przypadku, odgrywanie ról i dramy, wywiady i badania terenowe, eksperymenty i obserwacje).
- 3. Umożliwianie uczniom realizacji zespołowych projektów edukacyjnych** (metoda ta skłania w sposób szczególny uczniów do aktywności społecznej oraz wymaga nieustannego wchodzenia w interakcje z innymi, dzielenia się własnymi zasobami oraz korzystania z zasobów innych).
- 4. Tworzenie uczniom możliwości budowania relacji i pogłębiania więzi między nimi a społecznością lokalną** (udział i współorganizacja wydarzeń lokalnych, działania na rzecz społeczności lokalnej pomagają z jednej strony w realizacji celów osobistych przy wykorzystaniu zasobów innych ludzi, z drugiej – wzmacniają więzi społeczne).
- 5. Tworzenie uczniom warunków do angażowania się w proces uczenia się i nauczania** (poprzez odwołanie się do ich wcześniejszych doświadczeń i *powiązanie uczenia z pozytywnymi społecznymi przeżyciami na lekcji, gdy budują poczucie własnej wartości i mocy, a nie bezradności i braku kontroli*¹². Tak otrzymane pozytywne wzmocnienie społeczne buduje motywację do dalszego uczenia się i działania).

6. **Wprowadzanie w szkole oceniania kształtującego jako strategii nauczania**, w myśl której uczniowie i uczennice wiedzą, czego i po co mają się nauczyć oraz jak mają sprawdzić, że im się to rzeczywiście udało. Możliwość otrzymywania i udzielania informacji zwrotnej wg ściśle określonych kryteriów pozwala ćwiczyć umiejętności komunikacyjne.

Spółeczna wartość dodana – dobre praktyki

W prezentowanym artykule zwracam uwagę na trzy sposoby efektywnego kształtowania kompetencji społecznych, wybrane spośród wymienionych wyżej. Są to: samorząd uczniowski, projekt zespołowy i ocenianie kształtujące. Przedstawione niżej przykłady zastosowania sposobów kształtowania kompetencji społecznych u uczniów różnią się niemal wszystkim: tematyką, sposobem organizacji pracy uczniów, rezultatami rozumianymi jako produkty, zaangażowaniem nauczyciela. Ale tylko pozornie. Łączy je więcej, niżby się nam wydawało... Przyjrzyjmy się więc:

- **Co jest źródłem sukcesu samorządu uczniowskiego?** (okiem opiekunów samorządów oraz ekspertki wspierającej SU merytorycznie i metodycznie)
- **Dlaczego tysiące uczniów rocznie włącza się w realizację projektów o tematyce ekonomicznej?** (głos uczniów i uczennic)
- **Jakie są, inne niż poznawcze, zalety korzystania z oceniania kształtującego?** (z teorii oceniania kształtującego)

Samorząd uczniowski – naturalne warunki do kształtowania kompetencji społecznych¹³

W programie „Samorząd uczniowski”, organizowanym od kilku lat przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, udzielamy wsparcia dla opiekunów samorządów oraz ich liderów: opracowujemy publikacje badawcze i dydaktyczne, prowadzimy kursy internetowe, a przede wszystkim pokazujemy i ćwiczymy razem ze szkołami narzędzia i metody pracy samorządu uczniowskiego, które sprawiają,

że w miejsce fasadowej „instytucji” o niewielkim społecznym wpływie powstaje współdecydent w sprawach ważnych dla szkolnej społeczności. Promujemy debaty, dzięki którym uczniowie nie tylko konstruktywnie wpływają na funkcjonowanie szkoły, ale także dodatkowo kształcą umiejętności społeczne i komunikacyjne (np. formułowania, wyrażania własnego stanowiska i umiejętnego przekonywania do niego innych; umiejętności przyjmowania zdania innego niż własne lub wypracowywania wspólnego zdania).

Opiekunowie samorządów uczniowskich objętych wsparciem CEO jednomyślnie podkreślają, że o sukcesie samorządu uczniowskiego rozumianego jako autentyczne włączenie się w życie szkoły decydują: umożliwienie mu inicjatywy, aktywnego i twórczego działania, szacunek i wsparcie dla odmiennego zdania (zdanie uczniów może przecież różnić się od zdania nauczycieli). Podkreślają też znaczenie dobrego zrozumienia roli społecznej, jaką pełni samorząd uczniowski (czyli roli, jaką każdy z uczniów pełni w społeczności szkolnej).

Najważniejszą część mojej pracy z samorządem polega na dotarciu do każdego ucznia z odpowiednią dokumentacją, która ma mu pokazać, co to jest SU, co może robić w szkole i że przede wszystkim tworzą go wszyscy uczniowie, a nie tylko ta garstka wybrańców.

Monika Szmał,

Publiczne Gimnazjum w Brzezinach

Aby prawo do działania było wykorzystywane przez uczniów szkoły, należy przede wszystkim poinformować uczniów o takiej możliwości. Uczniowie często nie wiedzą, że sami również mogą coś zrobić, czekają na inicjatywę nauczyciela, a sami nie przedstawiają własnych pomysłów z obawy przed wyśmianiem lub zignorowaniem. Ja początkowo podawałam uczniom listę pomysłów, które mogliby zrealizować, a uczniowie sami wybierali te, które im odpowiadały. Teraz uczniowie wiedzą, że mogą przedstawiać własne pomysły i nie zostaną zlekceważeni. Każdy pomysł zostanie przedyskutowany i zostanie podjęta decyzja o jego realizacji (zostaną wyznaczone zadania i osoby odpowiedzialne za ich wykonanie, a także termin wykonania).

Monika Malinowska,

Szkoła Podstawowa, Zespół Szkół w Stawiszynie

Opiekun SU, chcący wyzwalać aktywność twórczą w myśleniu i działaniu uczniów, musi cenić i popierać

¹³ Cytaty za: www.ceo.org.pl (dostęp 5.05.2014).

ich inicjatywę, strzec się sztywnych schematów, unikać jednostronnej rutyny w sytuacjach, gdzie istnieje wiele sposobów postępowania, stosować urozmaicone metody i formy pracy. Jednak najważniejszy jest stosunek do młodzieży: otwarty, przyjacielski i życzliwy. Postawa i osobisty wzór opiekuna wpływa na przyszły obraz uczniów, gdyż najlepiej uczymy się i działamy poprzez bezpośrednią obserwację.

Rola opiekuna jest tak samo ważna na początku etapu, jak i na jego końcu. Opiekun SU musi tak organizować spotkania, by uczniowie nabywali różne kompetencje przez aktywne działanie (...) Opiekun powinien stwarzać takie sytuacje, w których uczeń staje się odkrywcą, badaczem, potrafi rozwiązywać problemy oraz wykorzystywać zdobytą wiedzę i umiejętności w trakcie jażąc w otaczającym go środowisku.

Joanna Gluch, Gimnazjum nr 1 w Łęzinach

Samorząd uczniowski to wszyscy uczniowie szkoły, którzy w wyborach wybierają swoich przedstawicieli. Jego rolą, oprócz samoorganizacji i działalności uczniów, jest udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły. Zdaniem Joanny Pietrasik, wiceprezki Fundacji Civis Polonus, jego aktywność powinna opierać się na reprezentacji interesów uczniów: konsultowaniu z dyrekcją decyzji ich dotyczących, włączeniu uczniów do zabierania głosu na tematy ważne dla całej społeczności szkolnej. Tylko taki samorząd uczniowski daje szansę na rozwój praktycznych umiejętności zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania społeczne, wykazywanie solidarności z innymi ludźmi, rozumienie problemów różnych grup społecznych, jak i zainteresowanie rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami, krytyczną i twórczą refleksję, konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji¹⁴. Prowadzenie systematycznego dialogu dorosłej części szkoły z młodzieżą buduje wzajemne zrozumienie, tworzy stałą przestrzeń do współpracy i wymiany opinii. A to, cytując za Joanną Pietrasik, *sprzyja planowaniu wspólnych działań uczniów i nauczycieli oraz przelamuje antagonizmy nauczyciele – uczniowie. I co najważniejsze, buduje w uczniach poczucie odpowiedzialności za szkołę, w której się uczą*¹⁵.

¹⁴ Opracowano na podstawie artykułu Pietrasik J. *Samorząd uczniowski jako narzędzie rozwoju kluczowych kompetencji obywatelskich, a szczególnie udziału w podejmowaniu decyzji*, Warszawa 2013, http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,samorząd_uczniowski_jako_narzędzie_rozwijania_kluczowych_kompetencji_obywatelskich_a_szczegolnie_udziału_w_podejmowaniu_decyzji,1120.html (dostęp 5.05.2014).

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Cytaty za: www.ceo.org.pl (dostęp 5.05.2014).

Dlaczego tysiące uczniów rocznie włącza się w realizację projektów o tematyce ekonomicznej?¹⁶

Program Młodzi Przedsiębiorczy jest skierowany do uczniów i nauczycieli szkół gimnazjalnych w całej Polsce. Składa się z dwóch etapów, w trakcie których uczniowie, pracując w małych (4-6-osobowych) zespołach i dzieląc się zadaniami w zależności od własnych zainteresowań, pomysłów, możliwości, realizują zadania z zakresu przedsiębiorczości i zarządzania na platformie internetowej. Uczniowie i uczennice na początku poznają sposoby zarządzania własnym budżetem i innymi zasobami, by potem samodzielnie zakładać i prowadzić swoje wirtualne firmy oraz prezentować je w sieci.

Co mówią o udziale w projekcie sami uczniowie?

Zdecydowaliśmy się wziąć udział w projekcie Młodzi Przedsiębiorczy, by zdobyć więcej informacji na temat prowadzenia własnej działalności gospodarczej (...). Wybierając profil naszej działalności, kierowaliśmy się kryteriami wyboru ustalonymi wspólnie na początku – firma musi być ekologiczna, dość oryginalna, musi być zaakceptowana przez nas wszystkich oraz, co najważniejsze, musi przynosić zyski. W ten sposób powstała nasza firma zajmująca się produkcją biomasy, kompostowaniem odpadów, utrzymaniem terenów zielonych i rekultywacją terenów zdegradowanych.

Na wspólną pracę w każdym module kursu i przygotowywanie sprawozdania z naszej pracy poświęciliśmy sporo czasu, ponieważ zależało nam, by zrobić to porządnie. Potrzebne dane zdobywaliśmy, pisząc e-maile do przedstawicieli firm z tej branży, dużo czytaliśmy na temat biomasy, rekultywacji terenów zdegradowanych i pozostałych usług/produktów, które chcieliśmy zaoferować swoim klientom. Podczas pracy nad projektem najbardziej podobała nam się możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i to, że od nas samych zależy to, co uda się nam zrobić.

Gdybyśmy mogli zrealizować projekt jeszcze raz, to najprawdopodobniej zmienilibyśmy działalność naszej firmy na bardziej opłacalną, bo w trakcie rozmów z przedstawicielem oddziału elektrowni Opole, zajmu-

jącym się skupowaniem biomasy, dowiedzieliśmy się, że potaniaby zielone certyfikaty płacone elektrowniom przez państwo za produkowanie energii ze źródeł odnawialnych. (...) Gdyby nie zmniejszenie ceny za zielone certyfikaty, to nic byśmy nie zmienili w naszym projekcie, bo wszystkie zawarte w nim informacje są dobrze przemyślane i przedstawione. Jesteśmy zadowoleni z naszej pracy.

W projekcie Młodzi Przedsiębiorczy, w którym przestrzeń do działania tworzyła platforma internetowa, brały udział także szkoły z województwa mazowieckiego.

Dziewczętom z Góry Kalwarii z grupy Nieliczne Demoniczne odkrywane w modułach kursu nowe zagadnienia pomogły zrozumieć świat gospodarki i działanie firmy oraz uświadomiły, co niesie ze sobą świat dorosłych (...). Oprócz aspektów naukowych, przyjemna była część integracyjna, dzięki której nawiązałyśmy kontakt z innymi grupami, mentorami, a także zacieśniłyśmy więzi pomiędzy sobą.

Smerfowe Ekonomistki z Mińska Mazowieckiego twierdzą, że kurs to przede wszystkim świetna zabawa oraz doskonały sposób na naukę. Poznajemy teorię i od razu przechodzimy do praktyki. Według nas niczego tu nie brakowało. Nasza Pani Mentor jest bardzo wymagająca, dlatego przykładaliśmy się do pracy z całym sercem, aby zaliczyć dany moduł bez żadnych poprawek.

Zespół Pesto 12 z Ożarowa Mazowieckiego twierdzi: Nauczyliśmy się, że zakładanie własnej firmy to wcale nie jest taka łatwa sprawa i to od naszego przygotowania oraz nastawienia zależy wszystko. Zdobyliśmy bezcenne doświadczenie w współpracowaniu między sobą i przydzielaniu zadań zgodnie z naszymi zdolnościami (...). Również podobało się nam się to, że na oddanie formularzu mieliśmy określony czas, co nas zdyscyplinowało i zorganizowało, co też jest przydatne przy zakładaniu własnego biznesu.

Metoda projektu edukacyjnego – którą pracowali wszyscy uczniowie i uczennice w ramach programu Młodzi Przedsiębiorczy – jest szczególnie korzystna dla pobudzania aktywności społecznej uczniów. Jej głównym celem jest realizacja przez uczniów przedsięwzięcia związanego z rzeczywistym otoczeniem.

Podczas realizacji projektów uczniowie pracują w zespołach (co nie wyklucza indywidualnej pracy ucznia np. w ramach zadań domowych), mierząc się z definiowaniem problemów i ich rozwiązywaniem, planowaniem i organizacją własnej pracy oraz zarządzaniem czasem, rozwiązywaniem konfliktów, formułowaniem i wyrażaniem własnych opinii.

Metodę projektu od innych metod odróżniają, a jednocześnie podkreślają jej znaczenie dla kształtowania kompetencji społecznych¹⁷:

- **postawa i sposób pracy nauczyciela:** nie prowadzi on wykładu ani nie podaje gotowych rozwiązań; organizuje pracę uczniów i warunki do wzajemnego uczenia się, pozostawiając im samodzielność w określonych wspólnie z nimi granicach; ważne jest dla niego to, jak uczniowie pracują, jak uczą się określonych zachowań społecznych oraz jak radzą sobie z relacjami w grupie,
- **podmiotowość uczącego się:** projekt umożliwia wszechstronny rozwój tych cech i umiejętności, które są ważne w życiu każdego człowieka i umożliwiają mu osiągnięcie tak sukcesu zawodowego, jak i satysfakcji z realizacji osobistych planów; przyzwyczajają uczniów do samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje; zachęca także do harmonijnej współpracy,
- **całościowość:** realizacja projektu odbywa się w szerszym otoczeniu, zacierają się granice pomiędzy życiem szkolnym a pozaszkolnym, dzięki czemu uczniowie przygotowują się do rozwiązywania realnych problemów w ich otoczeniu społecznym; projekt ma interdyscyplinarny charakter i pomaga w dostrzeganiu związków pomiędzy różnymi dyscyplinami nauki; łączy teorię i praktykę, myślenie i działanie,
- **odejście od tradycyjnego rozumienia oceniania na rzecz wspierania i wspomaganiania ucznia:** ważne jest działanie, a nie tylko jego efekty; pożądane jest zatem udzielanie na bieżąco informacji zwrotnej w trakcie wykonywania zadania (według określonych wspólnie kryteriów) w celu wprowadzania koniecznych zmian np. w działaniu zespołu.

¹⁷ Malek U., Żmijowski J., Żmijewska S. *Projekt edukacyjny [w:] Metody aktywizujące na ekonomii w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013, <http://www.ceo.org.pl/pl/ekonomiawpraktyce/news/metody-aktywizujace-na-ekonomii-w-praktyce> (dostęp 5.05.2014).

Ocenianie kształtujące a kształtowanie kompetencji społecznych

Ocenianie kształtujące (*formative assesment*) nastawione jest na motywowanie uczniów do pracy i branie przez nich odpowiedzialności za proces uczenia się. Służy wspólnemu uczeniu się poprzez kulturę ewaluacji i samooceny. Koncentruje się nie na porównywaniu uczniów, ale podkreślaniu tego, co każdy z nich już umie i dostarczeniu informacji o następnych krokach¹⁸. Zainteresowanych ocenianiem kształtującym odsyłam do licznych publikacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, które od wielu lat zajmuje się promowaniem oceniania kształtującego jako całościowej strategii nauczania. W tym miejscu chciałabym opisać jedynie elementy oceniania kształtującego, koncentrując się na ich naturalnym potencjale we wspieraniu nauczyciela i ucznia w kształtowaniu kompetencji społecznych¹⁹.

Ocenianie kształtujące nastawione jest na motywowanie uczniów do pracy i branie przez nich odpowiedzialności za proces uczenia się

- **Cele.** Wyznaczają kierunek **wspólnej pracy** nauczyciela i ucznia, wskazując, co chcielibyśmy osiągnąć po zakończeniu zadania edukacyjnego. Żeby uczniowie poczuli znaczenie tego, czego się uczą, warto sobie – przed sformulowaniem celów i podaniem ich w języku ucznia – zadać pytania: *Do czego przyda się im ta wiedza lub umiejętności zdobywane czy utrwalane na zajęciach? Jak mogą wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności w przyszłości, np. podczas wyznaczania celów zawodowych, planowania sytuacji społecznych czy kierowania działaniami społecznymi?*
 - **Kryteria sukcesu.** Uczeń powinien wiedzieć, w jaki sposób dowie się, czy cele lekcji zostały osiągnięte. Określając je i podając do wiadomości ucznia, **zawieramy z nim umowę, określamy re-**
- guły obowiązujące obie strony**, dotyczącą tego, co podlega ocenie i **tylko tego się trzymamy; uczniowie czują się wtedy bezpiecznie**, ponieważ nie zaskoczy ich dodatkowe kryterium i dokładnie wiedzą, co ma znaleźć się np. w zadaniu domowym.
- **Powiązanie już posiadanych przez uczniów wiadomości i umiejętności z nowymi.** Daje ono uczniom **poczucie bezpieczeństwa**, tak przecież ważne w procesie wzajemnego uczenia się. Dodatkowo odwoływanie się do już posiadanej wiedzy i umiejętności **pozwala nadbudowywać nowe doświadczenia**.
 - **Informacja zwrotna.** Polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela w trakcie nauczania informacji, które pozwolą mu rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się uczniów i dzięki temu modyfikować dalsze nauczanie. Informacja zwrotna zawsze musi być powiązana z kryteriami sukcesu (**umowa z uczniami**). Powinna być też **dialogiem** składającym się z czterech elementów: wyszczególnienia i docenienia dobrych stron; odnotowania tego, co wymaga poprawy lub dodatkowej pracy; wskazówki, w jaki sposób dokonać poprawy; wskazówki, w jakim kierunku pracować dalej. Dobrze skonstruowana informacja zwrotna daje uczniom możliwość kształtowania własnej strategii uczenia się, a także poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia, **uczy systematyczności w planowaniu i wytrwałości w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów** osobistych i zawodowych. W stosowaniu informacji zwrotnej należy pamiętać, że jej ważnym elementem jest przyjęcie informacji zwrotnej w atmosferze **akceptacji – uczeń powinien czuć, że nauczyciel jest mu życzliwy, że zależy mu na jego rozwoju i współpracy z nim**.
 - **Pytania kluczowe.** Stosowanie pytań ukazuje uczniom szerszy kontekst omawianych zagadnień i nabywanych umiejętności i jednocześnie **zachęca do poszukiwania odpowiedzi**. Techniki zadawania pytań wiążą się z tworzeniem **atmosfery uczenia się**, w czasie której nauczyciel stara się w taki sposób pracować z uczniami, aby dać im **poczucie bezpieczeństwa, a nawet stworzyć specjalną przestrzeń, w której będą mogli rozwiązywać problemy i poszukiwać odpowiedzi na postawione pytania**.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

- **Samooceńca.** Uczniowie mogą osiągnąć wyznaczony sobie cel tylko wtedy, jeśli potrafią ocenić, ile już się nauczyli, a ile jeszcze muszą zrobić. Stosowanie samooceny przyniesie uczniom wymierne korzyści: **będą mogli doświadczyć samodzielności i odpowiedzialności za swój proces uczenia się;** będą wiedzieli, co opanowali, a nad czym mają pracować – wiedzę tę i umiejętności zdobędą niezależnie od informacji uzyskanych od nauczyciela; **będą mieli większą możliwość poprawy swojej pracy bez porównywania się z innymi uczniami.**
- **Ocena koleżeńska.** Na podstawie ustalonych wcześniej kryteriów sukcesu uczniowie oceniają swoją pracę i udzielają sobie informacji zwrotnej. Nauczyciel powinien pracować z uczniami nad **umiejętnościami dawania informacji zwrotnej.** Ocena koleżeńska **zmniejsza rywalizację uczniów** (ma to **wpływ na współpracę uczniów** w zespołach i **tworzy dobrą atmosferę uczenia się** w klasie). Ma też walor wychowawczy: uczniowie sprawdzający prace kolegów/koleżanek, które też sami wykonywali, **dobrze rozumieją pozostałe osoby w grupie; uczą się też ustalania zasad/reguł oceniania i umiejętności udzielania informacji zwrotnej.**

Przyglądając się trzem przykładom zadań edukacyjnych, wykorzystujących różne strategie i metody, dostrzegamy, że łączy je tzw. społeczna wartość dodana, czyli efekt w postaci przyrostu poszczególnych umiejętności społecznych.

W każdym z przedstawionych działań bądź – jak w przypadku oceniania kształtującego – kompletnej strategii uczenia i uczenia się – stworzone zostały warunki do kształcenia, doskonalenia i utrwalania umiejętności społecznych takich jak: **praca zespołowa i podejmowanie w związku z tym różnych ról społecznych** istotnych z punktu widzenia współpracy (*Zdobyliśmy bezcenne doświadczenie we współpracowaniu między sobą i przydzielaniu zadań zgodnie z naszymi zdolnościami*), **umiejętność odpowiedniego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych** (*Opiekun powinien stwarzać takie sytuacje, w których uczeń staje się odkrywcą, badaczem, potrafi rozwiązywać problemy oraz wykorzystywać zdobytą wiedzę i umiejętności w trakcie zajęć w otaczającym go środowisku*), **umiejętność układania harmonijnych relacji z innymi** (*Wybierając profil naszej działalności, kierowaliśmy się kryteriami wyboru ustalonymi wspólnie na początku – firma musi być (...) zaakceptowana przez*

nas wszystkich), **umiejętność udzielania wzmocnień społecznym innym ludziom oraz empatia** (*Uczniowie sprawdzający prace koleżanek/kolegów, które też sami wykonywali, dobrze rozumieją pozostałe osoby w grupie; Teraz uczniowie wiedzą, że mogą przedstawiać własne pomysły i nie zostaną zlekceważeni*), **umiejętności komunikacyjne** (*Informacja zwrotna powinna być dialogiem i składać się z czterech elementów: wyszczególnienia i docenienia dobrych stron; odnotowania tego, co wymaga poprawy lub dodatkowej pracy; wskazówki, w jaki sposób dokonać poprawy; wskazówki, w jakim kierunku pracować dalej*) oraz **umiejętność efektywnej autoprezentacji** (*Każdy pomysł zostanie przedyskutowany i zostanie podjęta decyzja o jego realizacji*).

Jednocześnie, na podstawie opinii bezpośrednich uczestników działań sprzyjających kształtowaniu kompetencji społecznych, łatwo zaobserwować funkcjonowanie społeczne ucznia pod kątem²⁰:

- **skuteczności i adekwatności zachowania ucznia w określonej sytuacji społecznej** (*Podczas pracy nad projektem najbardziej podobała nam się możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i to, że od nas samych zależy to, co uda się nam zrobić; trzeba uczniom pokazać, co to jest SU, co może zrobić w szkole i przede wszystkim, że tworzą go wszyscy uczniowie, a nie tylko ta garstka wybrańców*),
- **satysfakcji z relacji z innymi oraz zadowolenia partnerów tej relacji** (*Oprócz aspektów naukowych przyjemna była część integracyjna, dzięki której nawiązałyśmy kontakt z innymi grupami, mentorami, a także zacieśniłyśmy więzi pomiędzy sobą*),
- **forsowanie przez uczniów własnych pomysłów** (*Uczniowie często nie wiedzą, że sami również mogą coś zrobić, czekają na inicjatywę nauczyciela, a sami nie przedstawiają własnych pomysłów z obawą przed wysmianiem lub zignorowaniem*),
- **kreowania pozytywnego wizerunku osobistego przez uczniów** (*Nauczyliśmy się, że zakładanie własnej firmy to wcale nie jest taka łatwa sprawa i to od naszego przygotowania oraz nastawienia zależy wszystko*),
- **sposobu inicjowania i podtrzymywania kontaktu** (*Ważną cechą informacji zwrotnej jest udzielanie jej i przyjmowanie w atmosferze akceptacji – uczeń powinien czuć, że nauczyciel jest mu życzliwy, że zależy mu na jego rozwoju i współpracy z nim*),

²⁰ Za: Knopp K.A. *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, ibidem.

- **sposobów radzenia sobie z konfliktami interpersonalnymi** (*Ważną cechą informacji zwrotnej jest udzielanie jej i przyjmowanie w atmosferze akceptacji – uczeń powinien czuć, że nauczyciel jest mu życzliwy, że zależy mu na jego rozwoju i współpracy z nim; Ocena koleżeńska zmniejsza rywalizację uczniów – ma to wpływ na współpracę uczniów w zespołach i tworzy dobrą atmosferę uczenia się w klasie*),
- **angażowania innych do sprawnej współpracy** (*Ocena koleżeńska zmniejsza rywalizację uczniów – ma to wpływ na współpracę uczniów w zespołach i tworzy dobrą atmosferę uczenia się w klasie*),
- **sposobu negocjowania i egzekwowania wspólnych ustaleń** (*Zdobyliśmy bezcenne doświadczenie w współpracowaniu między sobą i przydzielaniu zadań zgodnie z naszymi zdolnościami (...). Również podobało się nam się to, że na oddanie formularzu mieliśmy określony czas, co nas zdyscyplinowało i zorganizowało; Informacja zwrotna uczy systematyczności w planowaniu i wytrwałości w dążeniu do realizacji wyznaczonych celów osobistych i zawodowych*).

Na koniec...

Choć wciąż nie doczekaliśmy się jednoznacznej, precyzyjnej definicji kompetencji społecznych (na użytek artykułu cytuję ją za Anną Matczak), są one obecne nie tylko w polskim prawie oświatowym (podstawa programowa) i europejskim myśleniu o edukacji (tam występują łącznie z kompetencjami obywatelskimi jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych), ale także w codziennej praktyce szkolnej. Ich kształtowanie nie jest już obowiązkiem nauczycieli poszczególnych przedmiotów (zwłaszcza wiedzy o społeczeństwie), ale zadaniem całej szkoły.

W zalecanych warunkach realizacji podstawy programowej wskazywane są takie metody i techniki nauczania, które sprzyjają nabywaniu kompetencji społecznych: pozwalają na tworzenie uczniom warunków do efektywnego zdobywania wiedzy i umiejętności, ćwiczenia ich w działaniu, refleksji nad zdobytym doświadczeniem i planowania wykorzystania go w dalszym kształceniu.

Warunki szkolne – mimo wciąż obecnej presji egzaminów, testów, monitorowania realizacji podstawy programowej – sprzyjają naturalnemu treningowi społecznemu (praca zespołowa, metody aktywizujące) lub wręcz go warunkują (samorząd uczniowski,

treści nauczania uwzględniające wiedzę i umiejętności społeczne w ramach przedmiotów, system oceniania).

Ważne jest, by proces kształcenia społecznego był prowadzony systematycznie (chodzi bowiem o trwałe zmiany w schematach zachowań społecznych uczniów i uczennic) oraz z uwzględnieniem współczesnej wiedzy o uczeniu się przez doświadczenie. Wymaga to zatem opracowania i zaplanowania odpowiednich działań dyrekcji, nauczycieli i innych pracowników.

Oczywiście szkoła musi być wspomagana w kształceniu kompetencji społecznych. Nauczyciele, aby mogli działać z większą skutecznością, powinni mieć możliwość pogłębiania swojej wiedzy o funkcjonowaniu i rozwoju społecznym (nie tylko nauczyciele wiedzy o społeczeństwie!), doskonalenia warsztatu pozwalającego im na kształtowanie kompetencji społecznych w sytuacjach szkolnych i stymulowania uczniów do rozwoju społecznego.

Wszystkie opisywane w artykule przykłady działań/programów/akcji proponowanych szkole przez Centrum Edukacji Obywatelskiej zawierają elementy takiego wsparcia, bądź to w postaci pogłębionego doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli (kursy *e-coachingowe*, szkolenia stacjonarne), bądź też pośredniego wsparcia metodycznego (odpowiednie publikacje i materiały dydaktyczne). Pracujemy też bezpośrednio z uczniami (także poprzez platformy *e-learningowe*, jak w przypadku samorządu uczniowskiego czy Młodych Przedsiębiorczych; bezpośrednie spotkania z uczniami; moderację zakładanych przez nich blogów – Młodzi Przedsiębiorczy).

Wsparcie dotyczące kształcenia kompetencji społecznych kieruje też do szkół coraz więcej instytucji oświatowych i organizacji pozarządowych – warto się im przyjrzeć, bo czasem społeczna wartość dodana nie jest widoczna na pierwszy rzut oka. Coraz powszechniejsze są tymczasem działania wspierające właśnie rozwój kompetencji społecznych – na tę potrzebę ostatnio wskazują zwłaszcza pracodawcy, którzy poszukują pracowników zdolnych do harmonijnej i twórczej pracy zespołowej.

Sylwia Żmijewska-Kwiręg jest absolwentką Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2001 pracuje w Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej jako koordynatorka projektów edukacyjnych oraz zarządza zespołem edukacji obywatelskiej i ekonomicznej.



Sławomir Piwowarczyk

„Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich” – propozycja dla edukacji zawodowej

Młodzi ludzie, którzy zdecydowali się na naukę w technikum lub zasadniczej szkole zawodowej, często w wieku 18 lat kończą swoją edukację i wchodzi na rynek pracy. Dlatego też nauka w szkole ponadgimnazjalnej jest często ostatnim etapem, na którym można przeprowadzić dla tej grupy kształcenie w zakresie kompetencji ekonomicznych i obywatelskich.

W przyjętym w Polsce modelu kształcenia zawodowego, po zmianach systemowych i prawnych, nadal brakuje jednak narzędzi kształtowania kompetencji odpowiadających wymogom rynku pracy. W zestawie programów modułowych nie ma takiego, który byłby modułem o charakterze treningu kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich traktowanych systemowo w odniesieniu do rynku pracy. Brakuje skutecznych i atrakcyjnych programów doskonalenia nauczycieli szkół kształcenia zawodowego w pracy z grupą, zarządzania projektem, rozwijania własnych kompetencji i przygotowania nauczycieli do doskonalenia wyżej wymienionych umiejętności u uczniów.

Sytuacja ta jest poważnym wyzwaniem dla szkolnictwa zawodowego w Polsce, a jednocześnie tworzy duże możliwości dla poszukiwania skutecznych form pracy z młodzieżą. W tym poszukiwaniu potrzeba współdziałania różnych instytucji i organizacji, które są odpowiedzialne za organizację lub wsparcie procesu edukacji. Jednym z wyrazów takiego współdziałania jest realizowany od 2012 roku przez Polską Fundację Dzieci i Młodzieży (PFDiM) projekt

„Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich” (TKEFiO). Jego efektem jest gotowa propozycja dla edukacji zawodowej, która wypracowana została podczas wielomiesięcznej współpracy PFDiM z kilkunastoma szkołami kształcenia zawodowego, ośrodkami doskonalenia nauczycieli, trenerami i ekspertami, a przede wszystkim we współpracy z grupą dwudziestu nauczycieli i ponad czterystu uczniów mazowieckich szkół.

W przyjętym w Polsce modelu kształcenia zawodowego nadal brakuje jednak narzędzi kształtowania kompetencji odpowiadających wymogom rynku pracy

Warto przypomnieć, że w wyniku podobnego współdziałania powstała inna propozycja dla edukacji zawodowej, która jest już obecna w ofercie edukacyjnej Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Dotyczy ona kształtowania kompetencji społecznych, a powstała w ramach projektu „Myśleć, pracować, współpracować. Kompetencje społeczne na rynku pracy”. Obydwa projekty zostały zrealizowane dzięki współfinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

¹ Sienkiewicz Ł., Gruza M. *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, Warszawa 2009.

Kontekst realizacji TKEFiO

Przed przystąpieniem do realizacji projektu przeprowadzona została gruntowna analiza dostępnych wyników badań dotyczących szkolnictwa zawodowego w kontekście przygotowania młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, w tym raportów m.in. KOWEziU¹ oraz MIRP. Wynika z nich, że:

- kształcenie zawodowe jest niedostosowane do potrzeb rynku pracy,
- oferta edukacyjna szkół kształcenia zawodowego jest nieatrakcyjna dla uczniów,
- w szkołach zawodowych kompetencje kluczowe, m.in. informatyczne i przedsiębiorczości, są rozwijane w stopniu niezadowalającym,
- szkolnictwo zawodowe dostarcza kwalifikacji na zbyt niskim poziomie w odniesieniu do oczekiwań pracodawców.

Ubiegłoroczne badania Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy potwierdzają, że kwestie te są aktualne. Absolwenci szkół kształcenia zawodowego, którzy brali udział w badaniu, zgłaszali szereg zastrzeżeń, dostrzegając m.in.: słabą jakość praktycznej nauki zawodu, brak wystarczającej liczby godzin praktyk zawodowych, brak zajęć przygotowujących do poruszania się po rynku pracy oraz to, że treści kształcenia są niedostosowane do aktualnej sytuacji w danym zawodzie.

Powyższe wnioski zostały pogłębione podczas badań przeprowadzonych w ramach projektu „Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich”. Potwierdziły one, że główne obszary braków kompetencyjnych dotyczą m.in.:

- umiejętności gospodarowania pieniędzmi, w tym umiejętności i podejścia do oszczędzania,
- stosunku do pożyczonych pieniędzy,
- postawy wobec pieniędzy, miejsca i znaczenia wartości materialnych w życiu,
- kompetencji obywatelskich, szczególnie w kontekście niskiego kapitału społecznego uczniów oraz jego głównego składnika – zaufania,
- umiejętności współpracy w grupie uczniów/absolwentów SKZ,
- podejścia uczniów do cudzej własności i poszanowania narzędzi pracy oraz wyposażenia szkoły,
- funkcjonowania na rynku pracy, w tym szukania pracy,
- umiejętności planowania swojej kariery i uczenia się przez całe życie.

Powyższe kompetencje korespondują z tymi, które wskazywali pracodawcy jako wymagane od absolwentów SKZ (poza kwalifikacjami zawodowymi):

- myślenie matematyczne, w tym ekonomiczne i finansowe,
- umiejętności komunikacyjne,
- rozumienie, porządkowanie, ocenianie wartości i znaczenia informacji oraz samodzielność ich wykorzystywania w działaniu,
- umiejętność rozwiązywania problemów i myślenia analitycznego.

Poza tym, niezależnie od typu szkoły, jaką ukończył absolwent, pracodawcy oczekują od niego przede wszystkim kompetencji społecznych, umiejętności zorganizowania swojej pracy, samodzielności, przedsiębiorczości, przejawiania inicjatywy, odporności na stres, motywacji do pracy oraz kompetencji interpersonalnych związanych z umiejętnościami komunikacyjnymi i pracą zespołową.

Wymienione wymagania dotyczą wszystkich młodych ludzi, ale szczególnie trudno sprostać im uczniom szkół kształcenia zawodowego. Powodem jest to – jak już zostało zauważone we wstępie – że są to młodzi ludzie, którzy często trafiają na rynek pracy zaraz po ukończeniu szkoły, przez co nie mają szans, by pożądane kompetencje uzupełnić na dalszych etapach edukacji.

Niezależnie od typu szkoły, jaką ukończył absolwent, pracodawcy oczekują od niego przede wszystkim kompetencji społecznych

Analiza sytuacji absolwentów SKZ na rynku pracy pokazuje, że kluczowym problemem dla tej grupy jest nieumiejętność znalezienia zatrudnienia. Oczywiście nie można tego tłumaczyć jedynie warunkami zewnętrznymi, tj. trudną sytuacją na rynku pracy, ale należy na ten problem spojrzeć również, a może przede wszystkim, przez pryzmat deficytów kompetencji społecznych, obywatelskich czy ekonomicznych przyszłych pracowników.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że umożliwienie nabywania uczniom kompetencji kluczowych

jest jednym z najważniejszych celów edukacji. Znalazło to swój wyraz w ważnych zmianach, jakie zaszły w szkolnictwie zawodowym. W 2012 roku rozpoczął się etap wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego i podstawy programowej kształcenia w zawodach na czwartym etapie edukacyjnym (szkoły ponadgimnazjalne). Szkoły czwartego etapu edukacyjnego o profilu zawodowym realizują jednocześnie dwie podstawy. Podstawa programowa kształcenia ogólnego już w preambule dowartościowuje znaczenie kształcenia kompetencji kluczowych jako wyraźnego kierunku celów edukacji dostosowanej do wyzwań gospodarki opartej na wiedzy. Natomiast podstawa programowa kształcenia w zawodach wiąże się bezpośrednio z polityką uczenia się przez całe życie i wprowadzania w Polsce ram kwalifikacji.

Doświadczenia zebrane podczas realizacji projektu

Badania przeprowadzone podczas realizacji projektu TKEFiO, w tzw. fazie testowej, wykazały, iż zastosowanie produktu finalnego pozwala uczniom szkół kształcenia zawodowego na podniesienie poziomu kompetencji finansowych, ekonomicznych i obywatelskich. W grupie objętej testowaniem ich przyrost – po przejściu ścieżki przewidzianej w projekcie – wyniósł:

- 75% dla kompetencji finansowych związanych z:
 - rozumieniem znaczenia pieniądza (postrzeganie jego wartości w życiu oraz odpowiedzialność za pożyczone pieniądze),
 - rozumieniem reklamy i jej mechanizmów (zdolność krytycznego patrzenia na reklamę),
 - racjonalnym robieniem zakupów (planowanie zakupów, a nie kupowanie pod wpływem impulsu),
- 50% dla kompetencji ekonomicznych rozumianych jako:
 - wybrane elementy wiedzy (np. świadomość różnicy między pożyczką a kredytem),
 - poszukiwanie pracy,
 - postrzeganie siebie jako przyszłego pracownika,
- 44% dla kompetencji obywatelskich rozumianych jako:
 - zaufanie (samoocena),
 - odpowiedzialność (samoocena),
 - posiadanie bliskich relacji z innymi, aktywność.

Po zapoznaniu się z powyższymi wynikami może zrodzić się pytanie o różny poziom zmian w zależności od badanych kompetencji. Otóż wolniejsze

kształtowanie się kompetencji obywatelskich i ekonomicznych należy rozpatrywać w opozycji do kształtowania się kompetencji o charakterze finansowym. Tak radykalna zmiana tych ostatnich była możliwa ze względu na osobiste doświadczenia uczniów – mają oni częsty i bezpośredni kontakt z kwestiami umożliwiającymi nabycie kompetencji finansowych. Z drugiej strony zaproponowany program i tryb pracy w bardzo sugestywny sposób obalał mity związane z kwestiami finansowymi (np. sposób działania reklamy i jej wpływ na decyzje finansowe), dzięki proponowanym ćwiczeniom pozwalał na zdobycie w krótkim czasie odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także szybkie ich zastosowanie.

W przypadku kompetencji ekonomicznych i obywatelskich również mamy do czynienia z wysokim poziomem zmian (odpowiednio 50% i 44%), pamiętać jednak należy, że tego typu kompetencje kształtują się zdecydowanie wolniej i ich zbudowanie jest znacznie trudniejsze, ponieważ odnoszą się do wiedzy i umiejętności rzadziej stosowanej przez uczniów.

Bardzo ważna jest też opinia samych nauczycieli i dyrektorów szkół, które skorzystały z projektu TKEFiO. W ich ocenie stanowi on kompleksowy materiał odpowiadający na potrzeby uczniów poprzez szerokie ujęcie rodzajów zagadnień zawartych w module edukacyjnym oraz różnorodne propozycje ćwiczeń w scenariuszach. Nauczyciele i dyrektorzy szkół wskazywali na innowacyjność zaproponowanych w projekcie metod stosowanych podczas zajęć i podkreślali oryginalność tzw. podróży po rynku pracy, umożliwiającej bezpośredni kontakt z pracodawcami i przez to racjonalizację wyobrażeń uczniów na temat ich zawodowej przyszłości. Dzięki udziałowi w projekcie uczniowie odnoszą następujące korzyści:

- angażują się i aktywnie uczestniczą w zajęciach,
- uczą się pracować w grupie, wspierają się w realizacji określonych ćwiczeń lub zadań do wykonania,
- poprawiają się ich umiejętności komunikacyjne (pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielem), przez co łatwiej prowadzą dyskusje i swobodniej wyrażają swoje opinie,
- urealnijają informacje i wyobrażenia na temat rynku pracy.

Korzyści z udziału w TKEFiO

Uczniowie, którzy skorzystają z programu, mogą rozwinąć swoje kompetencje, zwłaszcza tzw. kompetencje miękkie, pożądaną przez pracodawców i jedno-

czeńnie niezbędne do uzyskania i utrzymania zatrudnienia.

W tym kontekście należy podkreślić wartość i innowacyjność następujących elementów:

- scenariusze zajęć wpisują się w nową, funkcjonującą od dwóch lat podstawę programową; krótki okres jej obowiązywania powoduje, że nie została ona jeszcze w pełni przyswojona przez nauczycieli i wciąż brakuje na rynku edukacyjnym sprawdzonych pomysłów na jej realizację,
- zwrócenie uwagi na kompetencje finansowe i ekonomiczne; treści te są interesujące dla uczniów oraz dla nauczycieli i rodziców uczniów, ponieważ dotyczą codziennych sytuacji; kompetencji tych wymagają również pracodawcy, natomiast w programie szkolnym nie są one sformułowane wprost; program może przyczynić się do tego, że młody człowiek, rozpoczynając życie zawodowe i otrzymując pierwsze osobiście zarobione pieniądze, nie wejdzie na drogę nadmiernej konsumpcji, prowokowanej przez reklamę,
- moduł rozwija kompetencje społeczne, w tym uczy pracy zespołowej; jest to ważne z kilku powodów: zazwyczaj w szkole uczniowie są „testowani” z wiedzy, nie z rozwijanych kompetencji; uczniowie na wcześniejszych etapach edukacji są z reguły przyzwyczajani do indywidualizmu i konkurencji, a nie współpracy; w szkole brakuje czasu na rozwój kompetencji społecznych, zwłaszcza że ich kształtowanie wymaga dużego wysiłku nauczyciela,
- uczy krytycznego myślenia; jest to jedna z kompetencji kluczowych; myślenie krytyczne jest jednocześnie najważniejszym elementem samodzielnego uczenia się,
- przygotowuje do wejścia na rynek pracy; obecnie uczniowie szkół zawodowych poznają rynek pracy najczęściej wyłącznie z perspektywy praktyk; dzięki modułowi mają możliwość zwiedzania rynku pracy w charakterze przyszłego pracownika,
- program posiada atrakcyjną dla uczniów formę treningu; oferuje inne podejście do nauczania, które opiera się na komunikacji i interakcji (zarówno pomiędzy uczniami, jak i pomiędzy uczniami a nauczycielem) – a nie na jednostronnym przekazywaniu informacji,

- uczy pracy projektowej i myślenia problemowego; uczniowie – mimo że gimnazjum powinno przygotowywać ich do pracy metodą projektów – posiadają znaczne deficyty w tym obszarze; dla nauczycieli pewną trudność stanowi znalezienie tematu do nauczania problemowego – moduł TKEFiO odpowiada im właściwe rozwiązania.

Z powyższego opisu widać wyraźnie, iż projekt TKEFiO uzupełnia szkolne programy edukacyjne o nowe, nieobecne w nich do tej pory elementy. Dotyczy to zakresu zagadnień (edukacja finansowa, ekonomiczna i obywatelska) oraz aktywizujących metod prowadzenia zajęć, wobec czego kształtowanie kompetencji niezbędnych na rynku pracy może być jeszcze skuteczniejsze.

Realizacja TKEFiO w praktyce szkolnej

Projekt TKEFiO wykazuje się dużą elastycznością, jeśli chodzi o możliwości jego realizacji w praktyce szkolnej, wystarczy bowiem na nią zaledwie dziesięć godzin dydaktycznych. W efekcie może on być realizowany:

- jako odrębny moduł – w szkołach, które wprowadziły modułowy system kształcenia,
- jako samodzielny przedmiot – w szkołach, w których kształcenie odbywa się w oparciu o programy o strukturze przedmiotowej,
- w ramach Szkolnego Planu Wychowawczego, realizowanego na godzinach wychowawczych,
- w ramach przedmiotu podstawy przedsiębiorczości, jako że scenariusze lekcji wpisują się w swoich celach (ogólnych i szczegółowych) w podstawę programową,
- w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie – uwzględniając fakt, iż rodzaj programu nauczania (zarówno przedmiotu podstawy przedsiębiorczości jak i wiedza o społeczeństwie) jest wolnym wyborem nauczyciela, zatwierdzanym przez dyrektora szkoły,
- jako dodatkowe zajęcia pozalekcyjne wraz z możliwością uzyskania dodatkowych punktów z przedmiotu podstawy przedsiębiorczości lub wiedza o społeczeństwie (podniesienie oceny),
- jako odrębne zajęcia.

Są zatem dwa odmienne sposoby wykorzystania modułu: albo w ramach istniejącej oferty edukacyjnej, albo jako dodatkowy projekt poszerzający ofertę edukacyjną szkoły.

Opis modułu

Powyżej zaprezentowany został kontekst powstania programu TKEFiO, problemy, na które odpowiada, a także zalety jego realizacji w szkołach kształcenia zawodowego. Pozostaje pytanie o jego zawartość i dostępność.

Otóż moduł pod nazwą „Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich” składa się z trzech zasadniczych części. Są to:

- 1. Program doskonalenia nauczycieli szkół kształcenia zawodowego**, w którego ramach nauczyciele, wdrażający na terenie swoich szkół scenariusze lekcji i animujący podróże po lokalnym rynku pracy, zostaną przygotowani do realizacji zadań.
- 2. Poradnik dla nauczycieli „Prowadzenie grupy”** zawierający informacje na temat prowadzenia grupy, metod aktywizujących oraz wybrane zagadnienia dotyczące tematyki lekcji (kwestii ekonomicznych, finansowych, obywatelskich i rynku pracy) oraz **poradnik dla nauczycieli „Animacja podróży po lokalnym rynku pracy”** zawierający scenariusz realizacji podróży po lokalnym rynku pracy. (Poradniki „Prowadzenie grupy” oraz „Animacja podróży po lokalnym rynku pracy” zostały wydane jako dwie części jednej publikacji).
- 3. Zestaw 10 scenariuszy zajęć lekcyjnych „Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich w powiązaniu z lokalnym rynkiem pracy”**.

Podczas zajęć uczniowie szkoleni są w trzech obszarach: edukacji ekonomicznej, obywatelskiej i dotyczącej rynku pracy.

Edukacja ekonomiczna, w tym finansowa rozumiana jest jako przygotowanie młodego człowieka do poruszania się w rzeczywistości gospodarczej, do planowania finansowego oraz reagowania w korzystny dla niego sposób na informacje docierające do niego jako do konsumenta finansowego. Dzięki udziałowi w zajęciach TKEFiO uczniowie będą mieli możliwość nabycia wiedzy o różnych źródłach pozyskania kapitału oraz związanego z nim ryzyka, wiedzy dotyczącej całkowitego kosztu pożyczania kapitału, świadomości zjawiska pułapki kredytowej, umiejętności odróżniania kredytu od pożyczki, rozróżniania kredytów konsumpcyjnych

i inwestycyjnych, doskonalenia umiejętności podejmowania racjonalnych, świadomych decyzji związanych z pożyczaniem kapitału, wypracowania pojęcia „dobry kredyt”, umiejętności czytania ze zrozumieniem i porównywania treści umów handlowych, rozwinięcia umiejętności dokonywania wyborów konsumenckich. Zakładamy, że uczniowie będą znać strukturę własnego budżetu, rozumieć wagę jego tworzenia, traktować budżet jako narzędzie ukazujące skutki nieracjonalnych wydatków, uświadamiać sobie, jak błędne decyzje zakupowe mogą naruszyć stabilność sytuacji rodziny, konfrontować pragnienia zakupowe i łatwość dostępu do produktów z kosztami ich finansowania, określać tzw. własne kotwice, umożliwiające zapanowanie nad zakupami, a ponadto: uświadomią sobie rolę reklamy w życiu codziennym, poznają reguły wpływu społecznego wykorzystywane w reklamach produktów, wpływające na decyzje konsumenckie, będą krytycznie analizowali przekazy reklamowe, a w konsekwencji będą podejmować świadome, racjonalne decyzje. W ramach zajęć zostały opracowane lekcje dotyczące następujących zagadnień: kredyty, raty i ubezpieczenia, wpływ społeczny marketingu, reklama a rzetelna informacja, planowanie finansowe, własny budżet, prawa konsumenta związane z usługami finansowymi. Tematy scenariuszy zajęć to: „Wpływ społeczny w marketingu”, „Właściwe miejsce kredytu w życiu”, „Mądre zarządzanie budżetem”, „Dobrze wybierać”.

Edukacja obywatelska rozumiana jest jako przygotowanie do bycia aktywnym i kreatywnym w środowisku lokalnym poprzez przedstawienie możliwych działań lokalnych młodzieży, akceptację dla aktywnej postawy na rzecz działań lokalnych i rozpoznanie możliwych indywidualnych działań ucznia w lokalnym środowisku. W ramach edukacji obywatelskiej przeprowadza się lekcję dotyczącą aktywności w środowisku lokalnym (temat: „Być aktywnym u siebie”) oraz podejmuje się aktywności obywatelskie związane z badaniem rynku pracy, analizą wyników, przygotowaniem sprawozdania i upowszechnieniem wyników badań wśród uczniów innych szkół.

Edukacja dotycząca rynku pracy rozumiana jest tu jako poznanie i rozwinięcie podstawowych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy. W ramach tego obszaru zostały opracowane lekcje dotyczące relacji z pracodawcą opartej na zaufaniu, odpowiedzialności w miejscu pracy, metod szukania pracy, kompetencji niezbędnych do

wyboru i podjęcia pracy. Tematy: „Relacje z ludźmi a zaufanie”, „Odpowiedzialność w miejscu pracy”, „Jak znaleźć pracę”, „Kompetencje”, „Moja przyszła praca”.

Sposób zastosowania TKEFiO

Szkoły kształcenia zawodowego, które zdecydują się na wdrożenie modułu TKEFiO, muszą to zrobić poprzez podjęcie odpowiedniej decyzji. Jeśli projekt realizowany byłby jako jeden z modułów w placówkach pracujących w oparciu o modułowy system kształcenia lub jako jeden z przedmiotów w placówkach pracujących w oparciu o przedmiotowy system kształcenia, decyzja taka musi być podjęta przez dyrektora szkoły. Kształtowanie kompetencji ekonomicznych i obywatelskich może być też elementem programu rozwoju danej szkoły lub jej programu wychowawczego.

Do właściwego wdrożenia projektu w praktykę szkolną niezbędny jest udział nauczycieli w programie doskonalenia. Program ten obejmuje 24h szkolenia oraz 10h grupowej superwizji. Szkolenie takie będzie dostępne dla zainteresowanych nauczycieli w ramach oferty edukacyjnej ośrodka doskonalenia nauczycieli (informacja na ten temat dotrze do szkół przed rozpoczęciem roku szkolnego 2014/2015).

Gotowość do współpracy w realizacji projektu „Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich” wyraziło Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wspieranie rozwoju nauczycieli leży w gestii placówek doskonalenia nauczycieli: wojewódzkich, powiatowych i prywatnych. Dyrektorzy szkół mogą zamówić szkolenie przygotowujące nauczycieli szkół zawodowych (np. szkolenie całej kadry pedagogicznej) w wybranej placówce doskonalenia do realizacji programu modułowego: „Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich”.

Szkolenie nauczycieli może zostać uwzględnione w planach doskonalenia nauczycieli opracowywanych przez dyrektorów szkół i, przy braku środków, finansowane ze środków wyodrębnionych w budżecie tych jednostek zgodnie z art.70a ust.1 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zmianami).

Koszt przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z uczniami obejmuje cenę 24-godzinnego szkolenia oraz 10-godzinnej superwizji grupowej.

Ponieważ nauczyciele otrzymują w trakcie szkolenia materiały edukacyjne (tj. dwa poradniki i scenariusze lekcji), nie ma potrzeby ponoszenia przez nich dodatkowych kosztów. Zajęcia z uczniami w szkołach prowadzone są w ramach ich wynagrodzenia, chyba że moduł realizowany jest jako dodatkowy projekt w ofercie edukacyjnej szkoły.

Wspieranie rozwoju nauczycieli leży w gestii placówek doskonalenia nauczycieli: wojewódzkich, powiatowych i prywatnych

Oczywiście z programu można skorzystać również poprzez przeprowadzenie wybranych zajęć w oparciu o interesujący nauczyciela scenariusz. Należy jednak pamiętać, że przeprowadzenie pojedynczych zajęć dostarczy wprawdzie uczniom wiedzy i umiejętności, ale nie pozwoli na uzyskanie wskazanych w opisie produktu wszystkich pozytywnych rezultatów.

Ze względu na zakres zmiany wprowadzanej do polskiej szkoły od 2009 roku przydatność modułu TKEFiO należy widzieć w aspekcie wspomaganie szkół IV etapu edukacyjnego. Nauczyciele szkół kształcenia zawodowego szczególnie potrzebują wsparcia ze względu na jednoczesność dwóch zmian: podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz podstawy programowej kształcenia w zawodach. Przyszłość wyznacza edukacji nieuchronnie wyzwanie: dostosowanie do potrzeb rynku pracy (w perspektywie wdrożenia Polskiej Ramy Kwalifikacji jest to konieczność). Dlatego organy prowadzące oraz szkoły powinny mieć zagwarantowane wsparcie innych podmiotów w budowaniu jakości kształcenia odpowiadającego wymaganiom rynku pracy.

Sławomir Piwowarczyk jest koordynatorem merytorycznym programów edukacyjnych Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Odpowiadał za realizację m.in. następujących projektów: *Life Skills* – trening kompetencji społecznych, Trening kompetencji ekonomicznych, finansowych i obywatelskich, *Free2Choose Create*, PwP Nowe Kompetencje oraz „Myśleć, pracować, współpracować. Kompetencje społeczne na rynku pracy”.

*Dr Katarzyna Pankowska-Koc**Zdzisław Sawaniewicz*

Z dyrektorami warszawskich szkół na temat znaczenia i sposobów kształtowania kompetencji społecznych uczniów

rozmawiają Katarzyna Pankowska-Koc i Zdzisław Sawaniewicz

Przez kompetencje społeczne należy rozumieć zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań, gotowość do uczenia się przez całe życie, sprawność komunikowania się, umiejętność współdziałania z innymi zarówno w roli członka jak i lidera zespołu. Kształtowanie kompetencji społecznych jest ważne w kontekście przyszłej pracy zawodowej i rozwoju osobistego.

W procesie kształcenia powinny być podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kompetencji, w tym również społecznych.

Poprosiliśmy dyrektorów trzech wybranych szkół o odpowiedź na pytania dotyczące znaczenia i sposobów kształtowania kompetencji społecznych uczniów uczących się w ich placówkach. Zadaliśmy następujące pytania:

1. Które spośród kompetencji społecznych są Pani/Pana zdaniem najważniejsze w przygotowaniu do samodzielnego życia i dlaczego?
2. Jakie działania służące rozwijaniu kompetencji społecznych realizowane są w szkole, którą Pani/Pan kieruje? Proszę podać kilka przykładów.
3. Jak Pani/Pana zdaniem rozwijanie kompetencji społecznych uczniów może wpływać na ich przyszłe życie zawodowe?

Anita Omelańczuk
dyrektor XXXIV Liceum Ogólnokształcącego
z Oddziałami Dwujęzycznymi
im. Miguela de Cervantesa w Warszawie

Które spośród kompetencji społecznych są Pani zdaniem najważniejsze w przygotowaniu do samodzielnego życia i dlaczego?

Komunikacja, bo jest podstawą życia społecznego na wszystkich płaszczyznach. Umiejętność współpracy z innymi, pracy zespołowej, bo jest niezbędna w wielu zawodach i życiu prywatnym. Jej rola stale rośnie, co obserwujemy także w zawodzie nauczyciela – o sukcesie decyduje tu już nie tylko przygotowanie merytoryczne, ale umiejętności miękkie – komunikacji i współpracy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Umiejętność podejmowania decyzji – konieczny warunek samodzielności, niezależności i dojrzałości. Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, bo na pewno się zdarzą.

Jakie działania służące rozwijaniu kompetencji społecznych realizowane są w szkole, którą Pani kieruje? Proszę podać kilka przykładów.

Praca w parach i grupach na lekcjach. Umożliwienie uczniom realizacji własnych przedsięwzięć, imprez, projektów, za które biorą odpowiedzialność: klasowych, np. wycieczki i wigilie klasowe, Noc Filmowa, przedstawienie „Dziadów”; międzyklasowych, np. Festiwal Ludzi Aktywnych Kulturalnie FLAK – kilkudziesięciu uczniów w podziale na sekcje tematyczne przygotowuje 3-dniowy festiwal teatru, muzyki, tańca i warsztatów plastycznych; wspieranie działalności samorządu uczniowskiego – spotkanie samorządu z radą pedagogiczną i radą rodziców i wspólne ustalanie planu działań; warsztaty psychoedukacyjne dla uczniów w zakresie radzenia sobie ze stresem; doradztwo zawodowe, tj. pomoc w podejmowaniu decyzji na przyszłość.

Jak Pani zdaniem rozwijanie kompetencji społecznych uczniów może wpływać na ich przyszłe życie zawodowe?

Jest fundamentalnie ważne. Od pierwszej rozmowy kwalifikacyjnej na uczelni lub u pracodawcy to kompetencje społeczne zdecydują o sukcesie absolwenta w większej być może mierze niż jego wiedza czy formalne kwalifikacje. Nasi absolwenci będą konkurować z osobami legitymującymi się podobnymi

dypłomami, więc wyróżniać ich powinna umiejętność odnalezienia się w każdej sytuacji, dopasowania do rozmówcy, swoboda i pewność siebie, czyli dobra komunikacja. W dalszym życiu zawodowym ważne okażą się też umiejętności współpracy z zespołem i przełożonymi – bez tego trudno utrzymać pracę, rozwijać się w niej i awansować. Zmienność rynku pracy w przyszłości może też wymagać od pracownika trafnego podejmowania decyzji o przekwalifikowaniu się i zmianie pracy, poradzenia sobie ze stratą pracy i stresem związanym z poszukiwaniem nowego zatrudnienia.

Krystyna Sławińska
wicedyrektor Zespołu Szkół Licealnych
i Technicznych nr 1
w Warszawie, ul. Wiśniowa 56

Które spośród kompetencji społecznych są Pani zdaniem najważniejsze w przygotowaniu do samodzielnego życia i dlaczego?

Oto moja hierarchia kompetencji personalnych:

- umiejętności komunikacyjne: zdolność do jasnego, precyzyjnego formułowania i przekazu informacji: aby radzić sobie w samodzielnym życiu, konieczne jest komunikowanie się z otoczeniem,
- gotowość do zmian, ciągłego doskonalenia, uczenia się: szybko rozwijające się technologie wymagają ciągłego aktualizowania wiedzy i wymuszają ustawiczne doskonalenie umiejętności zawodowych,
- zdolność szybkiej adaptacji, umiejętność reagowania na stres w sposób konstruktywny – ta cecha warunkuje umiejętność rozwiązywania trudnych problemów życiowych, właściwego reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach: wykorzystanie czynników chroniących – relaksacja, realizacja osobistych pasji, kontakty towarzyskie lub rodzinne,
- umiejętność budowania i podtrzymywania relacji z ludźmi opartej na wiarygodności, rzetelności, wzmacnianiu poczucia wartości każdego z partnerów,
- umiejętność pracy w zespole zarówno jako członek zespołu, jak i jako jego lider zespołu – współpraca, planowanie, wspieranie innych,
- poczucie osobistej odpowiedzialności za realizowane zadanie lub projekt, rzetelność wykonywanych zadań, zaangażowanie w realizowane zadanie,
- empatia,

- samoświadomość – umiejętność dokonania obiektywnej samooceny.

Powyższe kompetencje pozwalają człowiekowi na szybkie dostosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości zawodowej, ale także potencjalnych sytuacji bardziej czy mniej trudnych, traumatycznych w życiu osobistym. Człowiek umiejący budować i utrzymywać satysfakcjonujące, konstruktywne relacje z innymi, oparte na empatii, jest wiarygodnym partnerem w życiu, w pracy, biznesie.

Jakie działania służące rozwijaniu kompetencji społecznych realizowane są w szkole, którą Pani kieruje? Proszę podać kilka przykładów.

- W ramach szkoleń i warsztatów indywidualnych i grupowych podnoszone są kwalifikacje pracowników szkoły, zarówno nauczycieli, jak i administracji, w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji społecznych.
- W planach pracy zespołów przedmiotowo-metodycznych akcentowana jest konieczność kształtowania kompetencji społecznych.
- Pojęcia kompetencji personalno-społecznych są przybliżanie uczniom najpierw w trakcie diagnozy uzdolnień, przez pierwsze dwa miesiące nauki w szkole, a następnie w trakcie realizacji programu kształcenia zawodowego i ogólnego w trakcie całego etapu edukacyjnego.
- Pomoc specjalistów w interpretowaniu wyników diagnoz jest ukierunkowana na kształtowanie konkretnych predyspozycji zawodowych i personalnych.
- Oferta zajęć pozalekcyjnych jest zbudowana na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb uczniów.
- W trakcie zajęć edukacyjnych akcentowane są konkretne kompetencje.
- Zachęcanie nauczycieli do wykorzystania metod kształcenia pozwalających na kształtowanie kompetencji społecznych: np. praca w grupach, metoda projektów, burza mózgów (współpraca w zespole), dyskusja dydaktyczna, dyskusja na forum, wyrażanie opinii przez uczniów (negocjowanie).
- Badanie rynku pracy pod kątem kompetencji społecznych najbardziej oczekiwanych dla danego zawodu/pracodawców.
- Motywowanie uczniów do kształtowania i doskonalenia kompetencji społecznych oczekiwanych na rynku pracy.

- Monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania kompetencji społecznych w szkole.

Jak Pani zdaniem rozwijanie kompetencji społecznych uczniów może wpływać na ich przyszłe życie zawodowe?

Rozwijanie, wzmacnianie kompetencji personalno-społecznych pozwala na przygotowanie młodego człowieka do realizacji zadań zawodowych. Człowiek, który umie korzystać z wymienionych przez mnie kompetencji, powinien prawidłowo zaadaptować się w środowisku zawodowym, reagować na zmiany w koniunkturze rynku pracy, w sposób świadomy planować swoją przyszłość zawodową, doskonalenie warsztatu pracy. Wymienione przeze mnie umiejętności powinny pozwolić młodemu człowiekowi funkcjonować efektywnie zawodowo zarówno na stanowiskach samodzielnych, jak i w zespole. Pracodawcy, z którymi szkoła współpracuje, coraz częściej podkreślają, że w zawodach technologicznych ważniejsze od kompetencji zawodowych stają się kompetencje personalno-społeczne. Niezwykle szybko rozwijające się technologie sprawiają, że wiele firm zmuszonych jest do organizowania specjalistycznych szkoleń zawodowych, aby przygotować pracownika do wykonywania zadań zawodowych na stanowisku pracy. Firmy te dość często posiadają bardzo zaawansowane rozwiązania technologiczne i stanowiska pracy wykorzystujące najnowsze technologie, np. zautomatyzowane i zrobotyzowane linie produkcyjne, najnowsze obrabiarki sterowane numerycznie różnych producentów i wykorzystujące różne języki programowania, organizację pracy opartą na wysokich standardach bezpieczeństwa. Pracodawcy często funkcjonują w bardzo wąskich, wysoko wyspecjalizowanych obszarach technologicznych. Każdy nowy pracownik musi zostać najpierw przeszkolony do pracy na określonym stanowisku. Pracodawcy bardzo cenią sobie, gdy absolwent szkoły posiada podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy w danym zawodzie, np. umiejętność czytania rysunku technicznego i dokumentacji technicznej, znajomość podstawowych praw fizyki, jest chętny do poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności, jest komunikatywny, charakteryzuje go empatia, potrafi pracować w zespole, a w przypadku firm współpracujących z klientem bardzo ważna jest umiejętność negocjowania. Hierarchia kompetencji społecznych najbardziej pożądanых dla pracodawców zależy od rodzaju przedsiębiorstwa: poziomu technologicznego realizowanych procesów produkcyjnych lub rodzaju świadczonych usług. Niemniej jednak umie-

jętności personalno-społeczne są niezwykle cenne na rynku pracy we współczesnym świecie i predysponują młodego człowieka do szybkiego rozwijania kariery zawodowej zarówno w kraju, jak i za granicą.

Zygmunt Puchalski
wiceprezes Zarządu Głównego STO
dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1
im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego STO w Warszawie

Które spośród kompetencji społecznych są Pana zdaniem najważniejsze w przygotowaniu do samodzielnego życia i dlaczego?

Kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz zawodowym. Wchodzimy w obszar tzw. kompetencji miękkich, które są kluczowym elementem kompetencji zawodowych. Pomagają one pracownikowi odnaleźć się na rynku pracy, a firmie zdobyć i utrzymać przewagę konkurencyjną. Absolwenci szkół Społecznego Towarzystwa Oświatowego podczas debaty z okazji 25-lecia STO wskazali na następujące kompetencje jako najbardziej istotne na rynku pracy:

- a) komunikacja interpersonalna, czyli zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, tj. nawiązywanie kontaktu z innymi, umiejętność uważnego słuchania, przemawiania,
- b) umiejętność pracy zespołowej, efektywnego wykorzystywania zasobów i potencjału zespołów oraz związanych z nim efektów synergii,
- c) tolerancja, umiejętność wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia,
- d) umiejętność negocjowania połączona ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania,
- e) zdolność do empatii i zachowań asertywnych.

Ważne jest także powiązanie umiejętności społecznych z kompetencjami obywatelskimi, przygotowującymi młodych ludzi do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim. Jednocześnie powinna temu towarzyszyć chęć konstruktywnego działania oraz odwaga i otwartość na nowe wyzwania.

Jakie działania służące rozwijaniu kompetencji społecznych realizowane są w szkole, którą Pan kieruje? Proszę podać kilka przykładów.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że koncepcja STO polega na harmonijnym połączeniu edukacji i wychowania. Ten jasny cel wymaga spełnienia wielu warunków, wśród których podstawowe znaczenie ma współpraca rodziców i nauczycieli oparta na wzajemnym zaufaniu. Środowiska STO to prawdziwe wspólnoty obywatelskie, w których się razem działa, tworzy i ponosi odpowiedzialność, a nauka to ciąg wyzwań, przygód i odkryć. Społeczność szkolna akceptuje przyjęty system wartości oraz reguły postępowania. Są to wartości i reguły na tyle ogólne, że ani wyznawana religia, ani ulubiona opcja polityczna nie wchodzi z nimi w konflikt, a przy tym na tyle konkretne, że mogą być podstawą wychowania. Szkoła STO jest przyjazna – buduje pozytywny stosunek do uczenia się – oraz wyzwala kreatywność. Promuje twórcze, nowatorskie postawy zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Ważnym elementem naszej koncepcji jest podmiotowe traktowanie ucznia. Zachęcamy uczniów do samodzielności rozumianej jako odwaga stawiania pytań, podejmowania dyskusji i wyrażania własnego zdania, a zwłaszcza dążenie do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem własnej wiedzy i dostępnych źródeł informacji. Przyjazna atmosfera to ważny element kształtowania odważnych i twórczych młodych ludzi. Chociaż edukację w szkołach STO trudno nazwać bezstresową, gdyż stawianie i egzekwowanie wymagań zawsze rodzi napięcia, to z całą pewnością unikamy zbędnych stresów. Jeśli chodzi o konkretne przykłady działań w naszym Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego STO, to warto wspomnieć o ramowym programie wychowawczym. Jego ważnym elementem są wielokierunkowe oddziaływanie programu „Wychowanie ku tolerancji” nastawionego na budzenie i utrwalanie postaw tolerancji poprzez poznawanie odmienności kulturowej oraz religijnej w aspekcie historycznym oraz w odniesieniu do współczesności. Zadania realizowane przez uczniów i nauczycieli w ramach tego programu to między innymi:

- prace pisemne, ilustracje, fotografie, sprawozdania z wycieczek,
- nawiązanie kontaktu z rówieśnikami z innych krajów,
- goszczenie uczniów z innych krajów we własnych domach,
- udział w organizowaniu wspólnych zajęć,
- wyjazdy do innych krajów UE.

Osiągnięte rezultaty, czyli wpływ projektu na naszych uczniów:

- otwarcie na innych,
- lepsze zrozumienie i stosowanie w praktyce pojęcia „tolerancji”,
- poznanie dziedzictwa Europy, różnych historycznych wydarzeń i uwarunkowań,
- wzrost świadomości wielokulturowości Europy,
- lepsze porozumiewanie się w języku angielskim,
- wzrost motywacji do nauki języków obcych,
- rozwój umiejętności pracy w grupie międzynarodowej.

Nasi uczniowie uczestniczą także w projektach krajowych i międzynarodowych. Podobnie funkcjonowały nasze grupy projektowe, realizując wcześniejszy projekt „Wychowanie obywatelskie zaczyna się w szkole” czy programy współpracy międzynarodowej ze szkołami w Unii Europejskiej – programy typu „Socrates-Comenius”, a obecnie aplikujemy do programu „Erasmus+”. Drugi przykład to Projekt e-Akademia Przyszłości. Udział w tym trzyletnim projekcie pozwolił uczniom realizować podstawę programową i nabyć kompetencje społeczne – zarówno podczas pracy metodą projektów, jak i podczas pracy z jednostkami e-learningowymi, głównie w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i doskonalenia umiejętności z języka angielskiego. W ramach nabywania umiejętności społecznych uczniowie diagnozowali problemy lokalne, a teraz podejmą próbę ich rozwiązania. Nabywanie w wyniku skutecznego działania kompetencji społecznych i obywatelskich jest ważnym elementem zarówno kształtowania postaw, jak i nabywania właśnie umiejętności społecznych. Obecnie uczniowie klas drugich naszego gimnazjum uczestniczą w pilotażowym wdrożeniu innowacyjnego i interdyscyplinarnego programu nauczania „TECH-INFO”, który łączy zajęcia techniczne z informatyką i fizyką oraz robotyką. Dodam do tego coroczne cykliczne projekty szkolne, takie jak:

- publiczna prezentacja projektów edukacyjnych, wykonanych przez zespoły uczniów klas drugich gimnazjum,
- udział grup uczniów naszej szkoły w „Odysei umysłu”,
- gry miejskie oraz uroczystości patriotyczne, szczególnie te bezpośrednio związane z naszym patronem – Janem Nowakiem-Jeziorskim.

Podczas większości zajęć obowiązkowych i dodatkowych uczniowie mają możliwość doskonalenia swoich umiejętności pracy zespołowej oraz konstruktywnego rozwiązywania problemów. Od kilku lat

nasi uczniowie realizują zajęcia z robotyki oraz zajęcia doświadczalne w ramach kółek przedmiotowych, a także uruchomionych w tym roku „minilabów” przyrodniczych. Obecnie przygotowujemy się do udziału naszych uczniów w pilotażowej ogólnopolskiej akcji STO „Profesor Wnuczek”.

Jak Pana zdaniem rozwijanie kompetencji społecznych uczniów może wpływać na ich przyszłe życie zawodowe?

Podobnie jak absolwenci naszych szkół uważam, że umiejętności społeczne są kluczowe dla dobrego funkcjonowania w wielu bardzo różnych zawodach. Tego typu umiejętności ułatwiają edukację własną, dają większe możliwości znalezienia ciekawej pracy oraz zdobywania kolejnych doświadczeń zawodowych. Co równie istotne, są ważne dla udanego życia rodzinnego i stanowią motor napędowy aktywności społecznej i obywatelskiej. Obserwując własne, dorosłe już dzieci – absolwentów naszej szkoły – widzę, że również dla nich nabyte umiejętności społeczne były niezwykle ważne w dalszej edukacji oraz obecnej pracy zawodowej, którą wykonują, współpracując z ludźmi z różnych krajów.

Dr Katarzyna Pankowska-Koc jest nauczycielem konsultantem ds. wychowania fizycznego, edukacji zdrowotnej i psychoedukacji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie.

Zdzisław Sawaniewicz jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji zawodowej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie.



Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: **kompetencje społeczne nauczyciela i ucznia**

Wydawnictwa zwarte

1. Argyle Michael, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
2. Domachowski Waldemar, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
3. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, Harbor Point Media Rodzina, Poznań 2012.
4. Grządkowska Anna, Pietrzak-Kurzac Magdalena, Rusiak Patrycja, *Umiejętności społeczne dzieci* [w:] Frydrychowicz Anna et al., *Doradca nauczyciela sześciolatków: materiały metodyczne dla nauczycieli opracowane w wyniku projektu „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków” zrealizowanego w CMPP-P współfinansowanego z EFS*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2006, s. 3-52
5. Kijowska Iwona, *Syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli a ich kompetencje społeczne* [w:] Płopa Mieczysław [red. nauk.] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia: zagrożenia i wyzwania*, tom 1, Wydawnictwo Śląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005, s. 301-314.
6. Wosik-Kawali Danuta, Zubrzycka-Maciąg Teresa [red. nauk.] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
7. Ferenz Krystyna, Koziół Edward [red. nauk.] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Uniwersytet Zielonogórski. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych, Zielona Góra 2002.
8. Żegnałek Kazimierz [red. nauk.] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
9. Czerwiński Kazimierz, Fiedor Marian, Kubiczek Jan [red.] *Komunikowanie społeczne w edukacji: zagrożenia podmiotowe i psychospołeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
10. Kubiczek Bożena, *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”. Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli*. Materiały dla uczestnika konferencji, Sosnowieckie Centrum Edukacyjne EDUKATOR, Sosnowiec 2012.
11. Ogrodzka-Mazur Ewa, *Kompetencje społeczne dzieci a realizacja zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa (na przykładzie uczniów z pogranicza polsko-czeskiego)* [w:] Lewowicki Tadeusz, Szczurek-Boruta Alina, Grabowska Barbara [red.] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 343-353.
12. Sierpińska Małgorzata, *Kompetencje społeczne a sukces zawodowy nauczyciela* [w:] Kobyłecka Ewa, Nowosad Inetta, Szymański Mirosław J. [red. nauk.] *Edukacja: jakość czy równość?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 215-233.
13. Smółka Paweł, *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa-Kraków 2008.
14. Smółka Paweł, *Kompetencje społeczne – uwarunkowania i metody pomiaru* [w:] Ciarkowska

- Wanda, Oniszczenko Włodzimierz [red. nauk.] *Szkice z psychologii różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 258-268.
15. Strykowski Wacław, Strykowska Justyna, Pielałowski Józef, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi 2, Poznań 2003.
 16. Strzelczyk-Muszyńska Dorota, *Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne* [w:] Rostowska Teresa, Jarmołowska Anna [red. nauk.] *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 285-296.
 17. Zawisza-Masłyk Ewa, *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
 11. Matczak Anna, *Poznaj swoje emocje!*, Psychologia w Szkole nr 4/2007, s. 25-32.
 12. Miłkowska Agnieszka, *Kompetencje społeczne u młodzieży z rodzin zastępczych oraz rodzin pełnych*, Psychologia Wychowawcza nr 4/2013, s. 64-79.
 13. Nowakowski Krzysztof, *Kompetencje społeczne wychowanków placówek wsparcia dziennego*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze w Szkole nr 10/2013, s. 38-41.
 14. Panasiuk Bazyli, *Kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne nauczyciela-wychowawcy w świetle wymagań współczesności*, Edukacja Dorosłych nr 2/1997, s. 77-88
 15. Piotrowska A. *Z badań nad inteligencją społeczną*, Psychologia Wychowawcza nr 4/1997, s. 289-300.
 16. Rękawek Anna, *Być obywatelem już w przedszkolu: kształtowanie postaw obywatelskich od najmłodszych lat*, Dyrektor Szkoły nr 1/2006, s. 30-31.

Artykuły z czasopism

1. Barć Agnieszka, *Kompetencje społeczne dzieci sześciolletnich*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia z. 5/2009, s. 311-321.
2. Bieńkowska Agnieszka, *Bez kompetencji społecznych ani rusz!* Psychologia w Szkole nr 4/2007, s. 99-104.
3. Huguć Patrycja, *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Pedagogiczne z. 28/2001, s. 51-62.
4. Jakubowska Urszula, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, Przegląd Psychologiczny nr 3-4/1996, s. 29-40.
5. Kielar-Turska Maria, *Kompetencje ucznia i nauczyciela*, Psychologia w Szkole nr 2/2010, s. 5-13.
6. Knopp Katarzyna, *Sposoby pomiaru inteligencji emocjonalnej u dzieci*, Psychologia, Edukacja i Społeczeństwo nr 1/2007, s. 111-129.
7. Kordziński Jarek, *Kompetencje społeczne dyrektora szkoły*, Dyrektor Szkoły nr 12/2004, s. 50-51.
8. Kuśpit Małgorzata, *Kompetencje społeczne, cz. 2*, Remedium nr 11-12/2005, s. 30-31.
9. Kuśpit Małgorzata, *Zdolności a kompetencje społeczne uczniów*, Remedium nr 9/2005, s. 16-17.
10. Lubowiecka Jadwiga, *Kompetencje społeczne dzieci*, Wychowanie w Przedszkolu nr 4/2012, s. 5-9.
17. Tanowska Bożena, *O rozwijaniu kompetencji społecznych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 4/2007, s. 35-37.
18. Taracha Marta, *Kompetencje społeczne*, Remedium nr 12/2001, s. 20-21.
19. Wojnarska Anna: *Kompetencje społeczne a symptomy nieprzystosowania uczniów szkół gimnazjalnych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t. 26/2006, s. 167-177.
20. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, Meritum nr 3/2011, s. 3-11.
21. Zawisza-Masłyk Ewa, *„Generacja Y” czy „Pokołnienie JP 2”: o potrzebie kształtowania kompetencji społecznych młodzieży*, Opieka, Wychowanie, Terapia nr 3-4/2005, s. 5-9.
22. Żukiewicz Arkadiusz, *Kompetencje społeczne i relacje międzyludzkie w przestrzeni życia codziennego*, *Praca Socjalna* nr 4/2009, s. 3-17.

Małgorzata Wierzbicka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku.



Dr hab. prof. UAM Jacek Pyżalski

Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna

*Od nauczycieli oczekuje się,
że osiągną nieosiągalne cele przy użyciu lichych narzędzi.
Cudowne jest to, że od czasu do czasu wykonują to niemożliwe zadanie.*

Haim G. Ginott

Nauczyciel jako przedstawiciel zawodu pomocowego

We współczesnych społeczeństwach rośnie liczba osób pracujących w zawodach, których istotą jest pomoc drugiemu człowiekowi rozumiana jako procesy nauczania, wychowania, leczenia, doradztwa itd. Zawody te nazywane bywają profesjami społecznymi, zawodami społecznego zaufania, zawodami służb społecznych, zawodami pomocowymi, a większość osób je wykonujących pracuje w tzw. sferze budżetowej. Zawody te posiadają szczególne cechy charakterystyczne, które stały się podstawą ich wyodrębnienia od innych. Po pierwsze, podstawą takiego zawodu są bliski kontakt interpersonalny oraz zaangażowanie i wymiana emocjonalna¹. Wymiana ta często oznacza jednokierunkowe „inwestowanie” w drugiego człowieka². Przedstawicielom zawodów pomocowych stawia się powszechnie bardzo wysokie oczekiwania – jest bowiem tak, że to od ich wiedzy, zaangażowania i motywacji do pracy zależy, jaka będzie jakość bardzo ważnych procesów pomocy wymienionych wyżej. Praca w tych zawodach wiąże się ze szczególną odpowiedzialnością – z jednej strony prawną, z drugiej zaś osobiście doświadczaną w kontekście działań, które wykonujący tę pracę podjął lub których zaniechał. W zawodach pomocowych występuje szereg czynni-

ków, które sprawiają, że praca w nich jest trudna i u wielu osób skutkuje występowaniem niekorzystnych zjawisk, takich jak stres zawodowy i wypalenie zawodowe. Czynniki, o których tu mowa, mają zwykle charakter psychospołeczny – czyli mają związek z jakościowym aspektem relacji międzyludzkich w miejscu pracy w różnych wymiarach (zarówno w sensie relacji pracownik – klient, jak i pomiędzy pracownikami). Oczywiście nie oznacza to, że w pracy nauczyciela nie występują obciążenia związane z typowo fizycznymi czynnikami środowiska pracy, np. niską jakością infrastruktury.

Z drugiej strony praca w zawodach pomocowych nie powinna być postrzegana jedynie jako źródło negatywnych doświadczeń przekładających się destruktywnie na każdego, kto ją wykonuje. Po pierwsze dlatego, że oprócz obciążeń (stresorów) występują w środowisku pracy osób wykonujących zawody pomocowe czynniki pozytywne (salutogenne). Po drugie zaś, wystąpienie niekorzystnych zjawisk uzależnione jest od wielu czynników związanych zarówno z właściwościami osobistymi pracownika (wiedza, cechy osobowości i temperamentu, itd.), jak i środowiskiem jego pracy.

Zawód nauczyciela właściwie od prawie czterech dekad, kiedy rozpoczęto badania dotyczące warun-

¹ Sęk H. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] Sęk H. [red.] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2000.

² Pyżalski J., Plichta P. *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

ków pracy osób wykonujących zawody pomocowe i konsekwencji, jakie praca w tych zawodach przynosi, znajduje się w centrum zainteresowania badaczy³. Ma on wszystkie generalne cechy składowe obecne w zawodach pomocowych, a także wiele cech specyficznych, związanych wyłącznie z pracą nauczyciela. Nie powinno nikogo dziwić, że pracy i kondycji psychofizycznej nauczycieli poświęca się sporo uwagi. Nauczycielom „oddajemy” to, co mamy najcenniejsze – własne dzieci, i wierzymy w to, że będą potrafili przyczynić się do ich nauczania i wychowania. Istotne jest zatem to, w jakich warunkach pracują, jak czują się w swojej pracy, jak radzą sobie z występującymi obciążeniami i czy ktoś w sensowny sposób wspiera ich w sytuacjach, gdy przestają sobie radzić. Z jednej strony docenia się trudność pracy nauczyciela („obyś cudze dzieci uczył”), z drugiej zaś nierzadki jest odbiór nauczycieli jako grupy posiadającej nienależne uprawnienia ułatwiające im pracę (np. niskie pensum dydaktyczne w porównaniu z pensum osób w wielu innych zawodach). Sprawa ta budzi często spore społeczne emocje i spory polityczne, dotyczące np. uregulowań związanych z pracą i ochroną zdrowia nauczycieli. Warto zatem przyjrzeć się warunkom pracy polskich nauczycieli i ich wpływowi na dobrostan i stan zdrowia przedstawicieli tej grupy zawodowej z perspektywy wyników badań naukowych.

Niestety zainteresowaniu naukowców, przynajmniej w naszym kraju, nie towarzyszą systemowe działania nastawione na wspieranie nauczycieli i ich kondycji psychofizycznej, np. promocję zdrowia. Nie są także regularnie prowadzone reprezentatywne badania diagnostyczne związane z problematyką szeroko rozumianych warunków pracy i zdrowia nauczycieli, pozwalające na monitorowanie sytuacji i śledzenie trendów.

W niniejszym tekście przyjrzymy się na początku kluczowym konsekwencjom negatywnego oddziaływania warunków pracy, jakimi są stres zawodowy i wypalenie zawodowe oraz temu, jak zjawiska te wpływają na funkcjonowanie nauczycieli (a przede wszystkim ich zdrowie, ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia psychicznego) oraz jakość pracy.

Następnie zajmiemy się kluczowymi obciążeniami psychospołecznymi (stresorami), występującymi w środowisku pracy nauczycieli, poświęcając więcej uwagi najbardziej istotnym, tj. *mobbingowi* i niewłaściwemu zachowaniu uczniów. Wszystkie te analizy zostaną zilustrowane wynikami badań polskich i zagranicznych nauczycieli, w tym aktualnymi reprezentatywnymi wynikami polskich nauczycieli, zrealizowanymi metodą wywiadu kwestionariuszowego w 2010 roku. Badanie to zrealizował pod moim kierownictwem Instytut Medycyny Pracy w Łodzi w ramach grantu 1-R-06 finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju pt. „Pozytywne i negatywne elementy psychospołecznego środowiska pracy w szkole a przemoc w relacji nauczyciel – uczeń” i realizowanego w ramach programu wieloletniego pn. „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”⁴.

Od stresu do wypalenia zawodowego

Kiedy w środowisku zawodowym pojawiają się niekorzystne czynniki, z którymi pracownik sobie nie radzi, pojawia się stres zawodowy (zwany także stresem organizacyjnym). Jest on rozumiany – w myśl najbardziej chyba rozpowszechnionej transakcyjnej teorii stresu autorstwa Lazarusa⁵ – jako interakcja osoby i otoczenia w sytuacji, którą osoba ocenia jako obciążającą lub przekraczającą jej zasoby. Model ten został przeniesiony na grunt psychologii pracy przez Coxa, który z jednej strony skoncentrował uwagę na jednostce (jej nastawieniach, stanie zdrowia itp.), a z drugiej na cechach pracy (warunkach fizycznych i społecznych). Wystąpienie stresu zależy od interakcji między tymi czynnikami⁶. Wiele innych znanych koncepcji stresu mieści się także w nurcie transakcyjnym (np. teoria Kalimo, weroński model stresu)⁷.

Długotrwały stres zawodowy, z którym osoba nie może sobie poradzić, może spowodować konsekwencje w postaci wystąpienia wypalenia zawodowego, rozumianego jako jedna z najpoważniejszych jego konsekwencji:

1. Wyczerpanie emocjonalne (*emotional exhaustion*) – ma związek ze znacznym obciążeniem emocjo-

³ Needle R.H., Griffin R., Svendsen R., Berney C., *Teacher stress: sources and consequences*, Journal of School Health nr 50/1980, s. 96-99.

⁴ Pełny opis metodologii zrealizowanych badań znajduje się w bezpłatnie dostępnej elektronicznej publikacji: Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁵ Lazarus R.S. *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, Nowiny Psychologiczne nr 3-4/1984, s. 2-39.

⁶ Ogińska-Bulik N. *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.

⁷ Ibidem.

nalnym wywołanym pracą oraz poczuciem, że zasoby emocjonalne pracownika są na wyczerpaniu⁸. Wymiar ten najczęściej bywa w literaturze traktowany jako podstawowy dla całego konstruktów⁹. Są nawet koncepcje wypalenia zawodowego ograniczone jedynie do tego wymiaru. Jest on emocjonalną składową wypalenia zawodowego.

2. Obniżone osobiste zaangażowanie (*lower personal accomplishment*) – definiowane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego¹⁰. Osoby doświadczające tego wymiaru wypalenia zawodowego mają poczucie, że ich praca na rzecz innych nie przynosi oczekiwanych rezultatów, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do pełnienia ról zawodowych. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter poznawczy (związany z myśleniem, przekonaniem).
3. Cynizm (*depersonalization, cynicism*) – we wcześniejszych koncepcjach dotyczył stosunku do klientów instytucji, w której jest się zatrudnionym (w kontekście pracy nauczyciela – uczniów, wychowanków). Pracownicy przejawiający depersonalizację mają tendencję do zdystansowanego i niezaangażowanego traktowania innych osób¹¹. Ten aspekt wypalenia zawodowego stanowi – wykraczając poza osobę, której dotyczy wypalenie – jego interpersonalny wymiar.

Niektóre badania wskazują, iż wymienione komponenty są ze sobą powiązane relacją przyczynowo-skutkową – wyczerpany emocjonalnie pracownik może radzić sobie z tym stanem poprzez depersonalizowanie klientów, co może za sobą pociągać spadek poczucia dokonania osobistych¹².

Mówiąc lapidarnie: wypalony zawodowo nauczyciel w kontekście zawodowym nieprawidłowo funkcjonuje w trzech sferach – emocjonalnej (pojawiają się negatywne emocje o znacznym natężeniu), poznawczym (źle myśli o swoim wyborze zawodowym i własnych kompetencjach do jego wykonywania) oraz interpersonalnym (źle jest nastawiony do uczniów, rodziców oraz innych osób, z którymi spotyka się w kontekście zawodowym). Tego typu sytuacja jest dość skrajna i w przypadku polskich nauczycieli badania wskazują, że odsetek nauczycieli z pełnoobjawowym zespołem wypalenia zawodowego stanowi od 6 do 20%, zależnie od przyjętych kryteriów¹³. Te same wyniki badań dają niejednoznaczne rezultaty, jeśli idzie o powiązanie wypalenia ze zmiennymi takimi jak płeć czy staż pracy. Jeśli idzie o tę ostatnią zmienną, to wyniki są dalekie od stereotypowego myślenia, że czym dłuższy staż, tym wyższe wypalenie – wskazują one raczej na prawie całkowity brak istotnych zależności¹⁴ bądź zależność krzywoliniową – najbardziej wypaleni nauczyciele młodzi i o najdłuższym stażu¹⁵. Niektóre badania wskazują, iż wyższy poziom wypalenia zawodowego dotyczy nauczycieli pracujących w placówkach dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁶. Ogólnie poziom wypalenia zawodowego polskich nauczycieli jest przeciętny na tle innych grup zawodowych, ale wyższy niż nauczycieli w wielu innych krajach europejskich (np. Hiszpanii)¹⁷.

Warto zwrócić uwagę na przynajmniej dwa rodzaje konsekwencji wypalenia zawodowego. Pierwsze dotyczy subiektywnego i obiektywnego stanu zdrowia nauczycieli. Drugie odnoszą się do jakości pracy nauczycieli, a przede wszystkim relacji nauczyciel – uczeń.

⁸ Chang M. *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, Educational Psychology Review nr 21(3)/2009.

⁹ Ibidem; Krawulska-Ptaszyńska A. *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, Przegląd Psychologiczny nr 3/1992.

¹⁰ Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J. *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, Journal of Organizational Behavior nr 15/1994.

¹¹ Chang M. *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, ibidem; Noworol C. Marek T. *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, Polish Psychological Bulletin nr 4/1993.

¹² Wróbel M. *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, Psychologia społeczna nr 24/2013, s. 53-66.

¹³ Sekułowicz M. *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; Tucholska S. *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, KUL, Lublin 2003; Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Sekułowicz M. *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem.

Jeśli idzie o pierwszy rodzaj konsekwencji, to w wielu badaniach wykryto gorszy stan zdrowia psychicznego nauczycieli na tle populacji. Przykładowo, nauczyciele badani przez Traversa i Coopera¹⁸ mieli wyższe średnie wyniki niż brytyjskie normy narodowe w zakresie symptomów nerwicy, somatycznych objawów nerwicowych i depresji. Wypalenie zawodowe okazywało się też często bezpośrednio skorelowane z gorszym subiektywnym stanem zdrowia, np. nasileniem dolegliwości somatycznych¹⁹.

Jakie obciążenia występują w pracy nauczyciela?

Obciążenia psychospołeczne występujące w miejscu pracy nauczyciela dotyczą wielu różnych poziomów i aspektów funkcjonowania zawodowego, co sprawia, że brak jest właściwie narzędzi diagnostycznych obejmujących całe ich bogactwo²⁰. Zwykle bowiem badacze stoją przed wyborem – albo powierzchownie diagnozują całą paletę stresorów, albo w sposób dogłębny jedynie wybrane.



Dobrym przykładem jest znana typologia, którą przygotowali Travers i Cooper, obejmująca aż dziesięć grup stresorów:

1. Interakcje nauczyciel – uczeń
2. Zarządzanie/struktura szkoły
3. Złe warunki pracy w placówkach oświatowych
4. Zmiany systemu edukacji
5. Ewaluacja pracy nauczycieli
6. Czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze
7. Niski status zawodu i małe możliwości awansu
8. Zastępstwa za chorych kolegów
9. Niepewność socjalna
10. Dwuznaczność roli nauczyciela

Oczywiste jest, że stworzenie narzędzia pomiarowego (np. kwestionariusza samoopisu) dogłębnie eksplorującego występowanie tych obciążeń jest mało realne – trzeba zatem wybierać zwykle pomiędzy dość powierzchownym pomiarem wielu aspektów lub pogłębionym wybranych.

W polskich reprezentatywnych badaniach nauczycieli zastosowano takie przekrojowe narzędzia²¹. Była to podskala Obciążenia Organizacyjne, stanowiąca część Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga²² (rysunek 1).

Rys. 1. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli. Źródło: opracowanie własne²³

¹⁸ Travers C.J., Cooper C.L. *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, Work & Stress nr 7(3)/1993.

¹⁹ Pyżalski J. *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, Medycyna Pracy nr 6/2002, s. 495-499.

²⁰ Por. Center D.B., Steventon C. *The EDB Teacher Stressors Questionnaire*, Educ. Treat. Child nr 24/2001; Travers C.J., Cooper C.L. *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, ibidem.

²¹ Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem

²² Ibidem.

²³ Op. cit., s. 53.

Jak widać, w rankingu, wśród najbardziej obciążających czynników pojawiają się zarówno takie, które wynikają z rozwiązań edukacyjnych na poziomach makrosystemowych (np. niskie zarobki, przeładowanie programów nauczania, zbyt duża liczba uczniów w klasach), jak i takie, które wiążą się z organizacją pracy na poziomie konkretnej placówki (np. zbyt mały wpływ nauczyciela na to, co jest w placówce realizowane, brak wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników).

Niektóre badania pokazują, iż szeregu dodatkowych odmiennych jakościowo stresorów doświadczają ci nauczyciele, którzy pełnią funkcje kierownicze. Przykładowo Friedman wskazuje²⁴, że rola dyrektora szkoły jest związana z przeciążeniem obowiązkami i informacjami oraz znacznym obciążeniem emocjonalnym. Dodatkowo autor ten podkreśla, że dyrektor czuje się odpowiedzialny za realizację szeregu działań równocześnie. Wśród nich można wymienić: realizację misji szkoły, procesy grupowe, angażujące personel do realizacji krótkoterminowych i długoterminowych celów, stawianie wysokich wymagań uczniom, personelowi, rodzicom i samemu sobie, a także procesy organizacyjne i polityczne²⁵.

W kontekście obciążeń w pracy dyrektora szkoły Friedman proponuje wyjaśniającą teorię rozbieżności efektywności zawodowej (*professional efficiency discrepancy*). Teoria ta zakłada znaczącą rozbieżność między wysokimi oczekiwaniami dyrektora względem własnej efektywności zawodowej a realiami miejsca pracy, które nie pozwalają na tak skuteczną i efektywną pracę. Zjawisko to jest zresztą zdecydowanie bardziej rozpowszechnione i dotyczy także tych nauczycieli, którzy nie pełnią funkcji kierowniczych.

Wśród wielu obciążeń zawodowych nauczycieli są dwa, którym warto przyjrzeć się bliżej ze względu na ich dość powszechny i destrukcyjny charakter mający wpływ zarówno na dobrostan i zdrowie nauczyciela, jak i jakość jego pracy. Są to *mobbing* i niewłaściwe zachowania uczniów (problemy dyscypliny w szkole).

Mobbing

Mobbing i wrogie zachowania w pracy to bardzo poważne stresory zawodowe. Wpływają one na zdrowie psychiczne, fizyczne oraz funkcjonowanie zawodowe pracowników, którzy są ich ofiarami. Szczególnie ważnymi konsekwencjami są te w obszarze zdrowia psychicznego: obejmują one szeroki zakres problemów, które mogą występować u ofiar *mobbingu* w pracy – od zaburzeń psychosomatycznych, przez obniżoną samoocenę, po tak poważne konsekwencje, jak depresja²⁶.

Konsekwencje *mobbingu* i wrogich zachowań nie ograniczają się do samego pracownika – tu nauczyciela. Skutkują one negatywnym funkcjonowaniem organizacji, w której wystąpiły. Przyczyn zależności pomiędzy narażeniem na *mobbing* i niewłaściwym, nieetycznym traktowaniem w miejscu pracy a występowaniem objawów wypalenia zawodowego należy poszukiwać w silnym negatywnym oddziaływaniu tych zjawisk na relacje interpersonalne oraz uderzaniu przez nie w podstawową potrzebę – niezbędną, by człowiek mógł efektywnie realizować swoje obowiązki i rozwijać się – potrzebę poczucia bezpieczeństwa w pracy.

Warto podkreślić, że zakłócenia w relacjach interpersonalnych w pracy (a szczególnie te najsilniejsze – jak *mobbing* i wrogie zachowania) będą przyczyniać się do występowania lub nasilania się objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli.

Analizując *mobbing* jako swoistą patologię przywództwa w szkole, powinniśmy przytoczyć definicję tego zjawiska, tak by nie określać w ten sposób sytuacji mniej poważnych. Klasyk problematyki Leymann określił *mobbing* jako *terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji sypcha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej jej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstotliwość, maltretowanie to skutkuje zaburzeniami*

²⁴ Friedman I.A. *Burnout in School Principals*, Social Psychology of Education 2002, s. 229-251.

²⁵ Op. cit., s. 229.

²⁶ Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela* [w:] Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem.

w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary²⁷.

Badania porównawcze często potwierdzają fakt szczególnej wiktyimizacji pracowników sektora edukacyjnego. Odsetek mobbowanych pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%²⁸.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na *mobbing* w miejscu pracy zajmował wcześniej się Centralny Instytut Ochrony Pracy

(CIOP)²⁹. Naukowcy z tego ośrodka przebadali 1098 nauczycieli zatrudnionych w 120 placówkach oświatowo-wychowawczych na terenie czterech dużych miast. Odsetek ofiar *mobbingu* wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%.

Tabela 1 przedstawia częstotliwość doświadczania wrogich zachowań ze strony przełożonego (które niekoniecznie muszą być *mobbingiem*) przez polskich nauczycieli, ustaloną w najnowszych krajowych badaniach dotyczących psychospołecznych warunków pracy nauczycieli³⁰.

Doświadczane działanie ze strony przełożonego	%					
	przynajmniej raz w tygodniu	raz w miesiącu	raz na 3 miesiące	raz na pół roku	rzadziej niż raz na pół roku	nigdy
Przełożony krytykuje twoją pracę, nie dając równocześnie żadnych wskazówek, jak poprawić błędy.	0	2	3	7	16	72
Przełożony przydziela ci zadania zawodowe w ten sposób, że nie możesz ich zrobić na czas lub wykonać dobrze.	0	1	1	4	12	82
Kiedy coś zależy od dobrej woli przełożonego, nie możesz na nią liczyć.	1	1	2	4	9	83
Przełożony wiele razy sprawdza, co i jak robisz, i nigdy nie zachowuje się tak wobec innych pracowników.	1	1	1	4	7	86
Przełożony kwestionuje podejmowane przez ciebie decyzje, pomniejsza znaczenie twoich opinii w sprawach, na których się znasz.	0	1	1	3	8	87
Przełożony uniemożliwia ci wypowiedanie się we własnych sprawach i/lub sprawach firmy, w których masz prawo głosu.	1	2	1	2	6	88
Przełożony ostatecznie ignoruje cię i lekceważy.	0	1	1	3	6	89
Przełożony rzuca bezpodstawne oskarżenia pod twoim adresem.	0	0	1	1	4	94
Przełożony obgaduje cię z innymi pracownikami i/lub klientami.	0	1	1	1	5	92
Przełożony stosuje wobec ciebie wyjątkowe wymagania i nakazuje ci przestrzeganie procedur, które nie obowiązują innych pracowników.	0	1	1	1	5	92

Tab. 1. Procentowy rozkład częstotliwości doświadczania wrogich zachowań przez badanych nauczycieli ze strony przełożonych (N = 1076). Źródło: opracowanie własne³¹

²⁷ Leymann H. *The content and development of mobbing at work*, European Journal of Work and Organizational Psychology nr 5(2)/1996.

²⁸ Parent-Thirion A., Macias E.F., Hurley J., Vermeylen G. *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007, za: Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, ibidem.

²⁹ Warszewska-Makuch M. *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, Bezpieczeństwo Pracy nr 5/2008.

³⁰ Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, ibidem.

³¹ Za: Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, op. cit. s. 87.

Jak widać, najczęściej pojawiające się zachowania o charakterze *mobbingu* ze strony przełożonych, których doświadczają polscy nauczyciele, to: krytykowanie wykonywanej pracy bez podawania wskazówek, jak praca powinna być wykonana (przynajmniej raz w tygodniu doświadczali takich zachowań co setny respondent, raz w miesiącu – prawie 2%, raz na 3 miesiące – prawie 3%, raz na pół roku – 7%, zaś rzadziej niż raz na pół roku – 16%). Badani przyznawali z podobną częstotliwością, że przełożony przydzielał im zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% nauczycieli doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były one potrzebne (16%), wiele razy sprawdzał, co i jak robią respondenci, nie zachowując się tak wobec innych pracowników (13%), kwestionował podejmowane przez respondentów decyzje zawodowe i redukował znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znają (12%), a także uniemożliwiał nauczycielom wypowiedzanie się we własnych sprawach i/lub sprawach organizacji, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekcewał pracowników (doświadczył tego co dziesiąty nauczyciel).

Mościcka i Drabek dokonali przeglądu literatury naukowej wskazującej na szereg problemów w funkcjonowaniu zawodowym pracownika doświadczającego *mobbingu*. Wśród najważniejszych należy wymienić tutaj częstsze konflikty interpersonalne ze współpracownikami, spadek poziomu zadowolenia z pracy (a nawet chęć zmiany zawodu czy miejsca pracy), rutynę w wykonywaniu zadań oraz zmniejszenie kreatywności w wykonywaniu zadań zawodowych. Co istotne z punktu widzenia pracy nauczyciela, emocje związane z doświadczaniem *mobbingu* mogą prowadzić do zachowań agresywnych względem podopiecznych. Zatem agresja ze strony dyrektora szkoły może „przechodzić na niższy poziom” i wpływać na to, że relacje nauczyciel – uczeń przestają być prawidłowe i zaczynają być nacechowane wrogością.

Wreszcie rolą dyrektora jest także to, by potrafił on zapobiegać i interweniować w przypadku tzw. *mobbingu* horyzontalnego – czyli takiego, w którym sprawcami strukturalizowanej agresji zawodowej wobec pracownika będą inni nauczyciele. Tego typu

sytuacje wcale nie są rzadkością w polskiej szkole. Do najczęstszych przejawów *mobbingu* ze strony współpracowników w polskich szkołach należą: obgadywanie za plecami, podważanie zdania w sprawach, na których pracownik się zna, złośliwe uwagi i dowcipy, unikanie lobbowanego pracownika i rozpowszechnianie plotek na jego temat³².

Niewłaściwe zachowania uczniów

Niewłaściwe zachowania uczniów, a właściwie konieczność radzenia sobie z nimi, to poważny stresor zawodowy, który występuje dość powszechnie właściwie bez względu na kraj, w którym prowadzone są badania³³.

Wieloletnie badania ilościowe prowadzone w naszym kraju³⁴ w sposób spójny potwierdzają, iż polscy nauczyciele stosunkowo często spotykają się na swoich lekcjach z zachowaniami, które można określić jako niewłaściwe czy łamiące dyscyplinę szkolną. Należy jednak podkreślić, iż są to głównie zachowania mające charakter stosunkowo mało poważny, chociaż, kiedy są one częste, mogą stanowić poważny problem. W najnowszych badaniach³⁵ nauczyciele zaznaczali, czy i ile razy określone zachowania pojawiały się podczas lekcji przez nich prowadzonych w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie.

Niewłaściwe zachowania uczniów, a właściwie konieczność radzenia sobie z nimi, to poważny stresor zawodowy

Na szczycie rankingu znalazły się:

- hałasowanie,
- spóźnienia,
- bierne zachowanie, brak zainteresowania lekcją,
- poszturchiwanie innych uczniów,
- jedzenie, żucie gumy,
- ściąganie podczas sprawdzianów.

³² Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, ibidem

³³ Pyżalski J. *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, ibidem; Pyżalski J., Merez D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Pyżalski J., Merez D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, ibidem.

Zachowania te zaznaczyło od 50 do 85% nauczycieli, często wskazując na ich wielokrotne pojawienie się (powyżej 3 razy).

Warto podkreślić, iż trudne zachowania stanowią obciążenie nie same w sobie, lecz w interakcji z kompetencjami wychowawczymi nauczyciela. Dla nauczyciela profesjonalisty, mającego praktyczne umiejętności wychowawcze, trudne zachowania uczniów będą raczej wyzwaniem niż obciążeniem. Niestety, wielu nauczycieli (około 75%) podkreśla, że studia nie przygotowały ich do radzenia sobie w takich sytuacjach. Do tego analiza praktyki wskazuje, iż wiele osób w sytuacjach trudnych wychowawczo dysponuje jedynie niewielkim wachlarzem sztampowych, często nieskutecznych rozwiązań, takich jak wstawianie uwag, odpytywanie źle zachowujących się uczniów czy odsyłanie do pedagoga. Odzwierciedlają to wyniki badań ilościowych dotyczących opinii nauczycieli na temat dyscypliny w szkole. Okazuje się, iż połowa badanych uważa, że aby w szkole panował porządek, uczeń musi się bać nauczyciela, a 15% przekonanych jest, że powinno się przyzwolić na karę cielesną w szkole, by nauczyciel mógł nią postraszyć. Do tego aż 8% respondentów daje prawo zdenerwowanemu nauczycielowi do wymierzenia drobnej kary cielesnej. Równocześnie aż 65% utrzymuje, iż są uczniowie, wobec których działają jedynie ostre słowa lub krzyk. Warto jednocześnie podkreślić, że nasilenie „siłowych” poglądów na temat postępowania z niewłaściwie zachowującymi się uczniami koreluje z poziomem wypalenia zawodowego. Widać zatem, jak ważne jest dbanie o warunki pracy nauczyciela, warunkujące jego kondycję psychofizyczną.

**Trudne zachowania
stanowią obciążenie
nie same w sobie,
lecz w interakcji
z kompetencjami
wychowawczymi
nauczyciela**

Zakończenie

Przedstawiony w artykule, z konieczności mocno ograniczony przegląd, wskazuje, że polscy nauczyciele doświadczają wielu odmiennych jakościowo obciążeń psychofizycznych, które przekładają się nie tylko na ich osobisty dobrostan i zdrowie, ale także na jakość czynności zawodowych, które wykonują.

Wskazane jest zatem konstruowanie niewystarczających w naszym kraju systemowych rozwiązań wspierania zdrowia nauczycieli w pracy, głównie poprzez działania dotyczące promocji zdrowia w miejscu pracy³⁶. Sensowne prowadzenie takich działań wymaga także regularnej diagnozy zdrowia zawodowego nauczycieli i jego uwarunkowań – niestety, dotychczas w naszym kraju dysponujemy jedynie bardzo fragmentaryczną wiedzą na ten temat lub pojedynczymi badaniami, które nie są regularnie powtarzane.

Bibliografia

1. Bilaska E. *Krótką historia badań nad wypaleniem zawodowym* [w:] Bilaska E. [red.] *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych – zjawisko, zagrożenia, wsparcie*, Pedagogium, Warszawa 2010.
2. Center D.B., Steventon C. *The EDB Teacher Stressors Questionnaire*, Educ. Treat. Child nr 24/2001.
3. Chang M. *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, Educational Psychology Review nr 21(3)/2009.
4. Corrigan P.W., Holmes P.E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J.J. *Staff burnout in psychiatric hospital: A cross-lagged panel design*, Journal of Organizational Behavior nr 15/1994.
5. Friedman I.A. *Burnout in School Principals*, Social Psychology of Education 2002.
6. Krawulska-Praszyńska A. *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, Przegląd Psychologiczny nr 3/1992.

³⁶ Puchalski K., Korzeniowska E. *Struktura, Strategie i metodologia promocji zdrowia nauczycieli* [w:] Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

7. Lazarus R.S. *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, Nowiny Psychologiczne nr 3-4/1984.
8. Leymann H. *The content and development of mobbing at work*, European Journal of Work and Organizational Psychology nr 5(2)/1996.
9. Mościcka A., Drabek M. *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela* [w:] Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
10. Needle R.H., Griffin R., Svendsen R., Berney C. *Teacher stress: sources and consequences*, Journal of School Health nr 50/1989.
11. Noworol C., Marek T. *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*, Polish Psychological Bulletin nr 4/1993.
12. Ogińska-Bulik N. *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
13. Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J. Vermeylen G. *Fourth European Working Conditions Survey*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin 2007.
14. Puchalski K., Korzeniowska E. *Struktura, strategie i metodologia promocji zdrowia nauczycieli* [w:] Pyżalski J., Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
15. Pyżalski J. Merecz D. [red.] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
16. Pyżalski J. *Nauczyciele – uczniowie – dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
17. Pyżalski J. *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, Medycyna Pracy nr 6/2002.
18. Pyżalski J., Plichta P. *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2007.
19. Sekułowicz M. *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przewyciężanie*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2002.
20. Sęk H. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [W:] Sęk H. [red.] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2002.
21. Travers C.J., Cooper C.L. *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, Work & Stress nr 7(3)/1993.
22. Tucholska S. *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, KUL, Lublin 2003.
23. Warszewska-Makuch M. *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, Bezpieczeństwo Pracy nr 5/2008.
24. Wróbel M. *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, Psychologia Społeczna nr 24/2013.

Dr hab. Jacek Pyżalski jest pedagogiem, prof. Uniwersytetu im. A. Mickiewicza i członkiem zespołu Krajowego Centrum Promocji Zdrowia Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi, kierownikiem i wykonawcą wielu projektów badawczych dotyczących szeroko rozumianego zdrowia nauczycieli.



Aleksandra Banach-Kaźmierczak



Małgorzata Gasik

Prawdziwego przyjaciela najlepiej poznać po... lekcji z TOC

Jak zorganizować pieniądze na szkolną wycieczkę? To proste! Najlepiej poprosić o nie wrózkę zębuszkę lub, jeśli zęby mocno się trzymają, dziadków. Potem trzeba zrobić zakupy, przygotować prowiant, zabrać przyjaciół, i w drogę... Taki plan na wspólną wyprawę mają pierwszoklasiści z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej w Płocku. Podczas zajęć z wykorzystaniem narzędzi TOC dowiedzieli się, po czym poznać prawdziwego przyjaciela oraz jak zorganizować wspólnie z przyjaciółmi wycieczkę marzeń.

Zajęcia w klasie I b poprowadziła Aleksandra Banach-Kaźmierczak, trenerka projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, nauczyciel konsultant MSCDN Wydział w Płocku. Punktem wyjścia była bajka o języku Teosiu, który razem ze swoim kolegą zajączkiem szukał przyjaciela. Napotkana po drodze żabka i ptaszek chciały się przyjaźnić. Oba zwierzątka były gotowe do zabawy, ale gdy język potrzebował pomocy, brały nogi za pas: żabka odpłynęła, gdy język zaczął się topić, a ptak odleciał, gdy zobaczył, że Teoś nie może zejść z wysokiej gałęzi. Niezawodny okazał się tylko zajączek, który nie zważając na swoje ograniczenia, ratował kolegę z opresji. Jak łatwo się domyślić, to właśnie on był prawdziwym przyjacielem, choć obaj zrozumieli to dopiero podczas rozmowy z mądrą sową.

– *Jak myślicie, dlaczego to zajączek okazał się prawdziwym przyjacielem?* – zapytała pierwszoklasistów prowadząca.

– *Bo był z językiem na dobre i na złe, a nie tylko wtedy, gdy można było się bawić* – odpowiedzieli reżolutnie.

W tym momencie do akcji „wkroczyła” niezawodna chmurka TOC, która pozwala kreatywnie rozwiązywać problemy. Zadaniem uczniów było wymyślenie satysfakcjonującego obie strony rozwiązania konfliktu między językiem i jego wizją prawdziwej przyjaźni a żabką i ptaszkiem, którzy postrzegali przyjaźń wyłącznie jako przyjemne spędzanie wolnego czasu.

– *Zwierzątka mogłyby zorganizować na przykład wycieczki wodno-lądowe lub lądowo-powietrzne, czyli każdy robiłby to, co lubi najbardziej i najlepiej potrafi, a w razie potrzeby pomogłoby sobie wzajemnie* – wymyśliły dzieci.



Historyjka o zajączku i języku uświadomiła dzieciom, że czasami można szukać czegoś lub kogoś bardzo daleko, a tymczasem często mamy to blisko siebie. Problem polega na tym, iż nie potrafimy tego czegoś lub kogoś zauważyć, docenić. Wystarczy uważnie rozejrzeć się dookoła, aby przekonać się, że mamy obok siebie prawdziwego przyjaciela.

Chmurka pomogła dzieciom zrozumieć istotę przyjaźni, która nie polega wyłącznie na zabawie i miłym spędzaniu czasu. Prawdziwa przyjaźń to również towarzyszenie w trudnych chwilach, okazywanie drugiej osobie: akceptacji dla (być może) odmiennych niż nasze zainteresowań i umiejętności oraz wsparcia, udzielania pomocy w potrzebie.



Następnie prowadząca poprosiła uczniów, by narysowali na kartce portret wylosowanej koleżanki lub kolegi z klasy, a później zaznaczyli na nim to, co lubią w tej osobie najbardziej. Co ciekawe, dzieci zaznaczyły nie tylko uśmiech czy oczy, ale również dobre serce, wrażliwość lub bycie pomocnym. W ten sposób powstało wyjątkowe, bo narysowane przez przyjaciół, „klasowe zdjęcie”. Wspólne działanie pozwoliło dzieciom rozwinąć zdolność do empatii i współdziałania.

Kolejne ćwiczenie polegało na wyciągnięciu z „magicznej kieszeni” tajemniczego przedmiotu, który trzeba było opisać klasie gestami, tak aby pozostali mogli odgadnąć, co to jest i jakie czynności można wykonywać, używając wyczarowanych przedmiotów. Z dziecięcych kieszeni „wychodziły” piłki, psy, lwy, kubki, książki itp. Uczniowie prześcigali się w wymyślaniu i pokazywaniu czynności charakterystycznych dla wymyślonych rzeczy.

Zabawy było co niemiara, a dzieci uczyły się porozumiewania, przekładania swoich myśli na słowa i gesty, które pomagają w byciu rozumianym przez innych. To podstawa komunikacji społecznej, bez względu na to, czy staramy się z kimś zaprzyjaźnić, czy rozwiązywać problemy.



Na koniec zabawy prowadząca (z trudem ;-)) wyjęła z kieszeni wielki przedmiot, jakim był autokar. Wyczarowany pojazd był początkiem do ustalenia planu wycieczki klasowej. W pustych oknach konturowego rysunku autobusu zagościły (wykonane na początku zajęć) dziecięce portrety. Autokar, choć wypełniony po brzegi pasażerami, stał bez ruchu na swoim papierowym miejscu parkingowym, czekał bowiem na dekorację karoserii. Każde z dzieci na małych samoprzylepnych karteczkach narysowało to, co najbardziej lubi, a później przykleiło obrazek do pojazdu. Tak powstała oryginalna reklama autobusowa prezentująca dumnie zainteresowania klasy Ib oraz umiejętność współpracy.



Jak trwoga to do... wróżki zębuszki

Dopiero tak przygotowany autobus mógł zawieźć całą grupę dobrze znających się i rozumiejących swoje potrzeby przyjaciół na wymarzoną wycieczkę. Dokąd? Co tam Londyn, Paryż, Rzym... pierwszaki

wolą jechać na zieloną szkołę do Sendenia, niewielkiej miejscowości niedaleko Płocka. Żeby jednak wycieczka się udała, najlepiej zczasu przewidzieć przeszkody i ustalić plan działania. A jeśli mowa o przeszkodach, niezawodne okazało się „drzewko ambitnego celu”. Osiemnaścioro młodych podróżników wspólnie ustaliło przeszkody, z jakimi muszą się zmierzyć, oraz co muszą zabrać na wycieczkę, a czego nie ma w domu, co trzeba jeszcze kupić, by wyprawa była doskonała. Jedną z przeszkód były wspomniane już na wstępie pieniądze. Skąd je wziąć? Według dzieci oczywistym rozwiązaniem jest bankomat. Niezawodna w tym przypadku będzie również świnka skarbonka lub wróżka zębuzska. Ewentualnie, dla posiadaczy stałych zębów, sprawdzonym rozwiązaniem są dziadkowie. Kiedy pieniądze znajdą się już w kieszeni, można myśleć o kupieniu potrzebnych artykułów, pakowaniu plecaka i walizki. Teraz z mapą w dłoni i przyjacielem obok można przeżyć fantastyczną przygodę w zielonej szkole pod Płockiem...



Dzięki pracy w grupie i wspólnemu uzgadnianiu celu oraz sposobów realizacji planu dzieci mogły rozwijać umiejętność negocjowania i planowania.



Zajęcia w szkole muzycznej zostały zorganizowane w ramach promowania projektów: „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” i „Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”, które realizuje Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczyciele prowadzą swoje lekcje, wykorzystując „chmurkę” (uczy kreatywnego rozwiązywania konfliktów), „gałązkę logiczną” (pomaga rozwijać logiczne myślenie i przewidywać konsekwencje działań) oraz „drzewko ambitnego celu” (pomaga określić i pokonać przeszkody stojące na drodze do realizacji wyznaczonego celu). Jak pokazuje dwuletnie już doświadczenie w realizacji projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, narzędzia doskonale spełniają swoją rolę w rozwiązywaniu konfliktów między dziećmi oraz między dziećmi a rodzicami, jak również służą pomocą w organizacji szkolnych i przedszkolnych przedstawień, planowaniu wycieczek oraz pracy nad własnymi niedoskonałościami. Zaproponowane nauczycielom narzędzia TOC są jedną ze skutecznych metod rozwijania logicznego myślenia, empatii i zrozumienia potrzeb innych osób, przewidywania konsekwencji swoich działań i budowania dobrych relacji z innymi ludźmi.

Zaprezentowane zajęcia pokazały, że narzędzia TOC umożliwiają również rozwijanie kompetencji pozwalających nawiązywać i podtrzymywać kontakty oraz współpracować z innymi w grupie. W ten sposób wspieramy rozwój kompetencji społecznych niezwykle ważnych dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży.

Dziękujemy Panu Mikołajowi Burakowskiemu, dyrektorowi Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Płocku, Pani Violetcie Dorywalskiej, wicedyrektor, Pani Grażynie Żuchewicz-Czarneckiej, wychowawczyni klasy, oraz rodzicom i uczniom klasy I b za umożliwienie przeprowadzenia zajęć.

Aleksandra Banach-Kaźmierczak jest trenerką projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.

Małgorzata Gasik jest specjalistą ds. informacji pedagogicznej i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.

Małgorzata Pomianowska



Dariusz Pomianowski



Dobry zespół, czyli jaki?

O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje także zdolność do współpracy.

W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć.

Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego.

Teoretycy i praktycy zarządzania podkreślają, że jednym z podstawowych czynników wpływających na efektywność organizacji jest praca zespołowa. Jednak wykorzystanie potencjału, jakim jest zespół, jest nadal dużym wyzwaniem dla kadry kierowniczej. Wymaga bowiem wiedzy na temat współpracy i warunków, jakie muszą zaistnieć, aby przynosiła zamierzone efekty. Niezbędne są także umiejętności właściwego organizowania pracy zespołowej i kierowania nią.

Rodzaje zespołów

Istnieje wiele definicji zespołów. Na potrzeby tego opracowania przyjęto najprostszą z nich, według której zespół to grupa ludzi, która ma przynajmniej jeden wspólny cel i zdaje sobie sprawę z tego, że do jego osiągnięcia potrzebne jest współdziałanie wszystkich członków zespołu. Zespoły mogą spełniać wiele funkcji. Różny może też być ich skład, zasięg, czas trwania. W literaturze przedmiotu istnieje szereg różnych kwalifikacji dotyczących rodzajów zespołów. Jedną z najpopularniejszych koncepcji podziału jest poniższa, uwzględniająca charakter podejmowanych działań, typ uczestników i czas trwania. Są to:

- Zespoły strukturalne – w ich skład wchodzi osoby sprawujące funkcje kierownicze i podwładni; w szkole zespołem takim jest np. zespół kierowniczy.
- Zespoły zadaniowe – powoływane są zwykle do rozwiązania jednego problemu lub zajęcia się określonym zadaniem, np. opracowania i wdrożenia jakiegoś projektu (np. zespół do spraw szkolnego systemu oceniania). Czas trwania takiego zespołu jest zwykle wyraźnie określony; wszyscy członkowie zespołu zachowują swoje normalne obowiązki i powiązania, jednocześnie pracując w specjalnej grupie zadaniowej.
- Komitety – grupy długotrwałe zaspokajające stałe potrzeby szkoły (np. rada rodziców).

Zespoły możemy również podzielić ze względu na specjalizację:

- Zespoły o specjalizacji jednorodnej – powstają w wyniku łączenia osób dotychczas indywidualnie wykonujących podobne czynności czy zadania. Są to zespoły pracowników o jednakowych specjalnościach (w szkole mogą to być zespoły przedmiotowe, np. poloniści, matematycy).

- Zespoły o specjalizacji różnorodnej – obejmują osoby o różnych specjalnościach, są to np. zespoły wychowawcze, samokształceniowe, WDN.

Kolejna propozycja podziału dotyczy specyfiki zespołu.

- Zespoły najwyższego kierownictwa – składają się z osób zarządzających szkołą. W skład takiego zespołu mogą wchodzić np. dyrektor, wicedyrektorzy, księgowy, kierownik administracyjny. Zespoły te mają stałą obsadę, regularnie współpracują i zajmują się kluczowymi dla szkoły sprawami. Członkowie zespołu koncentrują w swoich rękach największą władzę formalną, zarówno jeśli chodzi o rangę decyzji, jak i o ich zakres.
- Zespoły średniego szczebla zarządzania – grupują osoby, które kierują pracami np. zespołów pracowniczych (w szkole będą to np. liderzy zespołów przedmiotowych).
- Zespoły pracowników – grupują pracowników, którzy na co dzień razem ze sobą pracują, np. nauczycieli (zespoły przedmiotowe, wychowawcze, rada pedagogiczna), pracowników administracji i obsługi. W firmach, które kładą duży nacisk na pracę zespołową, przekazuje się tym zespołom znaczną część samodzielności decyzyjnej i wykonawczej.
- Zespoły zadaniowe – w skład tych zespołów wchodzi osoby dobrane z innego klucza niż hierarchia organizacyjna. Zespoły zadaniowe tworzone są na potrzeby określonego zadania i z definicji mają czasowy charakter. Grupują te osoby, które mają kompetencje niezbędne do wykonania danego zadania (np. zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych).
- Zespoły organizacji działających w ramach firmy – są to różnego rodzaju organizacje, od związkowych (np. związki nauczycielskie), poprzez *non profit* (stowarzyszenia i fundacje) po hobbystyczne.
- Zespoły nieformalne – powstają poza oficjalnymi strukturami organizacji. Mogą mieć charakter towarzyski lub służyć wywieraniu wpływu na daną organizację w sposób, który wychodzi poza zdefiniowane schematy organizacyjne, zakresy władzy i obowiązków. Część takich zespołów ma charakter niejawni.

Kiedy warto powoływać zespół?

Zorganizowanie dobrze funkcjonującego zespołu nie jest łatwe, wymaga czasu i zaangażowania, dlatego warto odpowiedzieć sobie na pytanie, kiedy do wykonania zadania potrzebny jest zespół, a kiedy wystarczy praca indywidualna.

Niektóre zadania nie są możliwe do zrealizowania bez pracy zespołowej. Tak jest np. w przypadku przedstawienia teatralnego czy gier zespołowych. Jednak wiele zadań nie wymaga współpracy w tak oczywisty sposób. Praktyka wskazuje że im bardziej skomplikowane i wieloaspektowe zadanie (konceptyjne i/lub wykonawcze), tym większa potrzeba powołania zespołu. Zespołowego działania wymagają również zadania nowe, związane z dużym ryzykiem i niepewnością co do rezultatu. Przed podjęciem decyzji o tworzeniu zespołu warto zastanowić się nad tym, jakie korzyści, a jakie zagrożenia może przynieść praca zespołowa.

Zalety pracy zespołowej

Praca zespołowa to nie tylko iloczyn siły ramion jego członków (np. gdy trzeba przenieść bardzo ciężki przedmiot). To również suma wiedzy, doświadczeń i umiejętności poszczególnych członków grupy (gdy trzeba rozwiązać trudny i skomplikowany problem czy zrealizować ważny dla całej organizacji projekt). Zespół po prostu może, wie i potrafi więcej. Współpraca, przy spełnieniu odpowiednich warunków, przynosi o wiele lepsze efekty niż samodzielna praca pojedynczych osób. Uzyskiwany w ten sposób efekt synergii w działaniu zespołowym jest bardzo często podstawowym argumentem motywującym do wspólnego działania.

Dobrze dobrane i właściwie działające zespoły sprawiają, że zmniejsza się powtarzalność tych samych działań, decyzje są podejmowane szybciej i trafniej (mogą być przedyskutowane i dogłębniej przemyślane). Praca zespołowa umożliwia doskonalenie kompetencji i integrację członków zespołu. Daje szansę na zaspokajanie podstawowych potrzeb społecznych, jakimi są potrzeba przynależności, afiliacji, bezpieczeństwa, wywierania wpływu, sprawstwa. Umożliwia realizację zamierzeń, których nie sposób osiągnąć pojedynczo, udzielania i otrzymywania pomocy, grupowego rozwiązywania problemów; uaktywnia proces wzajemnej kontroli i samokontroli.

Wspólne działanie przyczynia się do wzrostu odpowiedzialności za wykonywane zadania i identyfikacji z celami przyjętymi przez zespół. Zespół to także więcej pomysłów — jego członkowie mogą wzajemnie stymulować się do większej kreatywności i inspirować.

A wszystko to przekłada się na większą motywację do pracy i wspólnego działania oraz prowadzi do większej dojrzałości społecznej i sprzyja budowaniu kapitału społecznego zarówno w skali makro jak i mikro.

Według P. Hofstattera¹ do większej wydajności zespołu przyczyniają się następujące czynniki:

- większa wiedza zespołu jako całości – zespół wie więcej, ponieważ wiedza i doświadczenie poszczególnych członków grupy ulega kumulacji,
- zwielokrotniona mobilizacja do działań – powstaje więcej koncepcji dzięki dyskusjom, inspirującemu wpływowi różnych opinii i pomysłów, motywująco działają również interakcje w zespole, zespół ma też zazwyczaj większą wiarygodność niż jednostka,
- możliwości łagodzenia napięć emocjonalnych – w zespole rozwijają się więzi grupowe, które mają pozytywny wpływ na jej członków. Praca zespołowa może również zmniejszać stres i łagodzić napięcie emocjonalne.

Na lepszą wydajność zespołów mają również wpływ:

- zewnętrzne współzawodnictwo – wspólny rywal zewnętrzny, np. inny zespół spoza organizacji i brak rywalizacji wewnątrz zespołu,
- czas – uznanie przez członków zespołu, że terminy zespołowe są ważniejsze od indywidualnych, czas pracy jest ustalany wewnątrz i dostosowany do rytmu i tempa pracy całego zespołu,
- innowacje – większa kreatywność, mniejsze opory przed nowatorskimi rozwiązaniami, innowacje odpowiadające specyfice zespołu i adekwatne do jego działań,
- inicjatywa – oparta na przewidywaniu korzyści dla zespołu i niwelowaniu lęku odnośnie do ewentualnych indywidualnych strat,
- relacje i zależności – poczucie wspólnoty celu, korzyści z jego realizacji, wzajemna mobilizacja i motywacja, nacisk na pomoc, współpracę, wzajemne wsparcie.

Trudności w pracy zespołowej

Na pracę zespołową należy także umieć spojrzeć krytycznie. Pomimo wielu zalet i korzyści płynących ze wspólnego działania, trzeba wziąć pod uwagę pewne ograniczenia lub wręcz niebezpieczeństwa z nim związane. Poniżej przedstawiono zagrożenia, które wydają się być szczególnie istotne w pracy zespołowej w szkole, związane zarówno z zadaniami, które zespół ma do zrealizowania, jak i z relacjami, jakie istnieją pomiędzy jego członkami².

Zależność od lidera

Trudno przecenić rolę lidera w zespole. To na nim w największej mierze ciąży odpowiedzialność za realizację celów, jak i relacje w grupie. W rolę tę wpisane jest również niebezpieczeństwo dominacji nad innymi członkami zespołu i przejście całej odpowie-

dzialności za wszystkie obszary jego funkcjonowania. Zbytняя zależność od osoby kierującej zespołem może być wynikiem zarówno zachowań członków zespołu, jak i samego lidera. Osoby wchodzące w skład zespołu mogą obawiać się samodzielności, czasami wręcz jej unikać. Typową oznaką występowania tego zjawiska jest brak podejmowania samodzielnych działań.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- wspieranie samodzielności i zaangażowania członków zespołu w funkcjonowanie grupy,
- przekazywanie uprawnień innym członkom zespołu,
- wskazywanie mocnych stron poszczególnych osób, podkreślanie osiągnięć,
- doskonalenie kompetencji lidera zespołu (np. szkolenia, superwizje, *coaching*).

¹ Za: Kalin K., Muni P. *Kierować sobą i innymi*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.

² Na podst.: Hardingham A., 1999, Pomianowska M., 2002.

Syndrom myślenia grupowego – czyli niebezpieczna jednomysłność

W pracy zespołowej oprócz zależności od lidera może pojawić się zjawisko ulegania presji grupy. Jednostka poddaje się wpływowi grupy z wielu powodów. Należą do nich m.in. obawa przed popełnieniem błędu czy odrzuceniem przez grupę, chęć zyskania sympatii, przekonanie, że grupa (tyle osób) nie może się mylić (dowód społecznej słuszności).

Charakterystyczne dla syndromu myślenia grupowego jest:

- przywiązanie do decyzji raz podjętych,
- obawa przed zmianą,
- brak samokrytycyzmu,
- przecenianie własnych kompetencji,
- przekonanie, że zespół ma rację,
- nieprzyjmowanie krytyki i opinii z zewnątrz,
- silne poczucie odrębności („my i reszta świata”),
- iluzja wszechmocy,
- nacisk na jednomysłność,
- autocenzura (ze względu na grupę jednostki rezygnują ze swoich propozycji).

Syndrom myślenia grupowego może doprowadzić do wielu błędów i poważnych konsekwencji. Przykładem takim może być decyzja specjalistów NASA, związana ze startem wahadłowca „Challenger”, który pomimo informacji o usterkach otrzymał zgodę na start i eksplodował kilka sekund po starcie.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- przełamanie jednomysłności grupy choćby przez jedną osobę, np. podczas pracy nad rozwiązaniem problemu, przydzielenie jednej z osób roli „adwokata diabła”, czyli kogoś, kto będzie podważał zdanie grupy i poszukiwał korzyści w innym rozwiązaniu niż tym proponowanym przez zespół,
- odsunięcie lidera od części prac zespołu (np. związanych z poszukiwaniem rozwiązania problemu), dzięki czemu może on pozostać „nieskażony” myśleniem grupowym,
- wyprowadzenie niektórych członków poza zespół (postawienie ich w roli konsultantów, ekspertów zewnętrznych), tak aby z dystansu mogli ocenić pracę zespołu.

Syndrom myślenia grupowego może doprowadzić do wielu błędów i poważnych konsekwencji

Uchylenie się od odpowiedzialności

Odpowiedzialność za wykonywane zadania to jeden z ważnych czynników motywujących, mający duży wpływ na stopień zaangażowania w realizowane działania. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że podczas pracy zespołowej, kiedy to odpowiedzialność rozkłada się na kilka osób, pojawi się tendencja do zasłaniania się odpowiedzialnością grupową. Zjawisko to może przybierać na sile szczególnie wtedy, gdy pojawiają się trudności i problemy.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- przypisanie indywidualnej odpowiedzialności do konkretnego zadania,
- sprawdzanie postępu prac,
- ustalanie przyczyn niewykonania zadania,
- zadbanie o wsparcie ze strony innych członków zespołu,
- docenianie wkładu i świętowanie sukcesów/osiągnięć.

Destrukcyjne wzory zachowań

Zachowania członków zespołu wpływają w silny i bezpośredni sposób na funkcjonowanie zespołu i jego wyniki. Szczególnie ważne są tzw. zachowania zadaniowe, nakierowane na ustalenie i realizację wspólnych celów (np. poszukiwanie i pozyskiwanie informacji, zachęcanie do podejmowania decyzji, wypracowywanie norm, stanowisk) oraz zachowania zespołowe budujące i wzmacniające harmonię i spójność zespołu (np. motywowanie, nagradzanie członków zespołu, poszukiwanie kompromisu dla dobra zespołu, podtrzymywanie komunikacji wewnętrznej).

Mogą się jednak również pojawić zachowania destrukcyjne. Są one szczególnie niebezpieczne, kiedy to tworzą się normy i zasady funkcjonowania grupy. Celem takich zachowań może być chęć przejęcia dominacji nad grupą, zwrócenia na siebie uwagi, rozładowania emocji (np. złości, niezadowolenia, żalu), dążenie do zdobycia uznania, pomocy. Mogą wówczas pojawić się negatywne komunikaty podważające kompetencje innych członków zespołu i/lub atakujące ich w sposób bezpośredni lub pośredni, demonstrowanie dystansu do działań zespołu, okazywanie swojego niezadowolenia itp. Występowanie destrukcyjnych zachowań obniża znacznie poziom bezpieczeństwa w grupie, zniechęca członków zespołu do aktywności i otwartości. Takie zachowania mogą również stać się wzorcem obowiązującym w danej grupie.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- określenie zasad obowiązujących w zespole i konsekwencji ich nieprzestrzegania (zawarcie kontraktu grupowego),
- egzekwowanie realizacji ustalonych zasad,
- ujawnienie i nazwanie destrukcyjnych zachowań,
- używanie komunikatu „ja”,
- uświadomienie kosztów destrukcyjnych zachowań.

Konflikty

Konflikty pojawiają się w każdym zespole. Są siłą rozwojową, ale również mogą znacznie destabilizować funkcjonowanie zespołu. Do powstawania konfliktów mogą przyczynić się błędy w organizacji i koordynacji pracy zespołu (np. niejasno postawione zadania, brak ustalenia sposobów podejmowania decyzji, niedostateczne zasoby), jak i znaczące różnice ujawniające się między członkami zespołu (np. inne cele, wartości, style komunikacji). Konflikt rodzi spore niebezpieczeństwo pojawienia się zachowań, których nie da się już cofnąć i które trwale zaważą na jakości funkcjonowania zespołu. Dlatego tak istotne jest umiejętne zarządzanie sytuacjami konfliktowymi w zespole (zapobieganie tym niepożądanym, odpowiednie kierowanie tymi, które się pojawiają). Konflikty są szczególnie niebezpieczne wtedy, gdy nie są ujawniane, powtarzają się, dotyczą nie tyle sprawy, co personalnie członków zespołu (mogą wiązać się z osobistą krzywdą i upokorzeniem, wywoływać poczucie wstydu).

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- wprowadzenie zasad funkcjonowania chroniących jednostki (normy grupowe, kontrakt)
- określenie wyraźnych granic pomiędzy członkami zespołu, zadaniami i wydarzeniami,
- w sytuacji impasu zaproszenie osoby z zewnątrz, która może pomóc zespołowi rozwiązać konflikt.

Szkodliwa rywalizacja między zespołami

W trakcie wykonywania zadań często tworzą się zespoły zdaniowe. Czasami ich skład jest względnie trwały, na przykład w przypadku zespołów merytorycznych z jakiegoś obszaru funkcjonowania organizacji. Istnieje wtedy niebezpieczeństwo, że zespoły te zaczną ze sobą niekonstruktywnie rywalizować, przynosząc szkody zarówno w wymiarze zadaniowym, jak i interpersonalnym. Efektem takiej niezdrowej rywali-

zacji jest zły przepływ informacji, trudności w wykonywaniu zadań wymagających współpracy między zespołami, przerzucanie odpowiedzialności na innych.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

- zacieśnienie kontaktów między zespołami poprzez:
 - działania integrujące wymagające współpracy,
 - identyfikowanie wspólnych problemów i powoływanie grup międzyzespołowych do ich rozwiązywania,
 - wydarzenia towarzyskie,
- wprowadzenie metod oceny efektywności zespołów i uwzględnienie kryterium przydatności usług jednego zespołu dla innych,
- tworzenie zespołów o zmiennym składzie osobowym.

Źle prowadzone zebrania

Zebrania są nieodłącznym elementem pracy/funkcjonowania każdego zespołu. Towarzyszą one wszystkim fazom rozwoju grupy. To podczas zebrań ustalane są podstawowe zasady i normy funkcjonowania grupy, wyznaczane są cele, rozwiązywane pojawiające się problemy, przekazywane są ważne informacje. Dlatego też ogromne znaczenie dla efektywności działań zespołu ma to, czy zebrania są dobrze, czy źle prowadzone. Oznaką źle prowadzonych zebrań są m.in. następujące zjawiska:

- spóźnianie się uczestników,
- przeciąganie się zebrań,
- nietrzymanie się agendy spotkania,
- niezadowolenie uczestników, frustracja, znudzenie,
- zdominowanie zebrania przez jedną lub dwie osoby,
- załatwianie prywatnych spraw podczas zebrań,
- niepodejmowanie decyzji lub narzucanie decyzji przez lidera lub innego członka zespołu.

Działania profilaktyczne i zaradcze:

Należy do nich głównie wprowadzenie dyscypliny zebrań:

- porządek zebrania oraz materiały dotyczące zebrania są dostarczane ze znacznym wyprzedzeniem,
- zebrania zaczynają się i kończą o czasie,
- są prowadzone sprawnie przez osoby przygotowane i kompetentne,
- wnioski w postaci zadań do wykonania zostają wyraźnie sformułowane, zostaje określony sposób kontroli ich realizacji,
- protokoły z zebrania są dostarczane uczestnikom zebrania w ciągu 2-3 dni po zebraniu,
- ostatnie 10 minut zebrania poświęcone jest na ocenę jego efektywności,

Jeśli wprowadzenie tych zasad nie pomaga, to warto:

- wprowadzić zasadę grupowego rozwiązywania problemów,
- powierzyć komuś spoza zespołu rolę konsultanta do spraw procedury.

Zainteresowanych odsyłamy również do lektury książki Patricka Lencioni „Pięć dysfunkcji pracy zespołowej. Opowieść o przywództwie”, w której autor wskazuje na następujące przyczyny porażek działania zespołowego:

1. brak wzajemnego zaufania członków zespołu,
2. obawa przed konfliktem,
3. brak zaangażowania,
4. unikanie odpowiedzialności,
5. brak dbałości o wyniki.

Jak stworzyć dobrze działający zespół?

Opisane powyżej zagrożenia dla funkcjonowania zespołu, które w konsekwencji mogą prowadzić do zmniejszonej wydajności, wynikają głównie z błędów w procesie budowania i kształtowania zespołów. Dlatego, kiedy już podejmiemy decyzję o powołaniu zespołu, tak ważne jest zadbanie o jego właściwą organizację i koordynację.

Dobry zespół to taki, który:

- ma jasny cel (wie, dokąd zmierza),
- ustala realne cele (możliwe do osiągnięcia),
- efektywnie wykorzystuje swoje zasoby,
- przygotowuje wiele różnych wariantów działania,
- stosuje doraźne strategie (w miarę potrzeb),
- sprawdza osiągane postępy,
- ma zaufanie do swoich członków,
- wierzy w swoje możliwości,
- ma dobre relacje z otoczeniem.

Na podstawie: Stewart D.M. [red.] *Praktyka kierowania. Jak kierować sobą, innymi i firmą.*

W procesie budowania zespołu warto uwzględnić takie czynniki, jak:

- rodzaj pracy, która będzie do wykonania, i charakter działań,
- kompetencje pracowników i lidera,
- sposoby komunikowania się i podejmowania decyzji,
- przestrzeń, w której zespół ma działać.

Warto pamiętać, że efekty działania zespołu zależą zarówno od potencjału poszczególnych jednostek, jak i relacji, jakie pomiędzy nimi zachodzą. Dlatego też w trakcie procesu tworzenia składu osobowego zespołu warto uwzględnić zarówno kompetencje merytoryczne poszczególnych osób (na ile dany uczestnik pracy zespołowej ma to, co zespołowi jest potrzebne, aby sprawnie wykonać powierzone zadanie), jak i ich kompetencje społeczne (w zakresie współpracy, komunikacji, tworzenia dobrych relacji).

Przy tworzeniu zespołu warto wziąć również pod uwagę następujące zasady:

I. Zasada optymalizacji liczby członków zespołu

Duże znaczenie dla funkcjonowania zespołu ma jego liczebność. Warto pamiętać, że im większy zespół, tym więcej zróżnicowania pod względem postaw, przekonań, co może utrudniać proces współpracy. Niekorzystnymi czynnikami mogą być również utrudniony kontakt bezpośredni między uczestnikami zespołu oraz ograniczony przepływ informacji. To wszystko może stanowić duże wyzwanie zarówno dla lidera zespołu, jak i jego członków.

Mały zespół ułatwia tworzenie więzi personalnych, integrację, komunikację i motywację.

Jak w związku z tym pogodzić te prawidłowości z praktyką funkcjonowania szkoły, w której często grono pedagogiczne i pracownicy administracji oraz obsługi liczą kilkadziesiąt osób, a zdarzają się takie placówki, które zatrudniają ponad 100 pracowników? Jak sprawić, by w procesie tworzenia propozycji rozwiązań i ich realizacji zaangażować wszystkich, których dana sprawa dotyczy, np. całą radę pedagogiczną?

W grupach liczących więcej niż 25-30 osób rozwiązaniem jest tworzenie mniejszych, kilku-, a maksymalnie kilkunastoosobowych zespołów. Na przykład w szkołach podstawowych można podzielić radę na zespoły nauczycieli uczących w klasach 1-3 i 4-6, w szkołach ponadpodstawowych stworzyć np. 2-3 zespoły, które pracują nad tym samym problemem, a potem na sesji plenarnej przedstawiają do dyskusji propozycje rozwiązań i ustalenia końcowe.

II. Zasada rezerwy kompetencyjnej

Przy doborze członków zespołu pod względem ich kompetencji możemy wyróżnić trzy opcje:

- kompetencje mniejsze od stawianych wymagań,
- kompetencje są na poziomie stawianych wymagań,
- kompetencje przewyższające stawiane wymagania.

Sytuacją idealną jest oczywiście ta, w której kompetencje członków zespołu odpowiadają wymaganiom stawianym zespołowi. Gdy są one niższe, zespół może nie poradzić sobie w ogóle z zadaniem/zadaniami przed nim stojącym/i lub jakość wypracowanych rozwiązań będzie poniżej oczekiwanej. Gdy kompetencje członków zespołu przekraczają wymagania stojące przed zespołem, w dłuższej perspektywie może to doprowadzić do zniechęcenia lub frustracji

III. Zasada perspektywy działania

Dotyczy ona szerszego kontekstu pracy danego zespołu, czyli tego, jak cele i zadania zespołu mają się do celów i zadań całej organizacji, dlatego też konieczne jest poinformowanie całego zespołu/poszczególnych jego członków o:

- misji zespołu,
- celach stawianych przed zespołem,
- warunkach działania, funkcjonowania zespołu.

IV. Zasada dostępnego wsparcia technicznego

Wiele zespołów zdolnych do wykonania stojących przed nimi zadań „utknęło” na drodze ich realizacji z powodu niewystarczającego wsparcia technicznego. Dlatego trzeba wziąć pod uwagę bazę techniczną, czyli wszelkiego rodzaju urzędnictwa, środki, które powinien mieć do dyspozycji zespół, aby zrealizować stojące przed nim cele. Baza techniczna ma umożliwić i ułatwić pracę. Mogą to być np. typowe urządzenia biurowe, jak komputer, ksero czy drukarka, ale również np. flipchart, dostęp do Internetu, możliwość skorzystania ze środków transportu. Warto pamiętać, że baza techniczna powinna być na bieżąco modyfikowana w zależności od potrzeb zespołu.

Przy tworzeniu zespołu warto skorzystać ze sprawdzonych schematów postępowania. Jednym z nich jest przedstawiony poniżej SCHEMAT 7 KROKÓW. Są one następujące:

I. Wyznaczenie celu zespołu – czyli tego, co zespół pragnie/powinien osiągnąć dzięki jego utworzeniu. Cel należy jasno sformułować i zapisać. W definiowaniu celów pomocna jest bardzo tzw. formuła SMART, mówiąca, że każdy cel powinien być: **S** – *Specific* (specyficzny, konkretny), **M** – *Measurable* (mierzalny, możliwy do zmierzenia przy pomocy określonych mierników - ilościowych i jakościowych), **A** – *Acceptable* (akceptowany przez wszystkich, którzy będą dążyć do jego realizacji), **R** – *Realistic* (realny, możliwy do osiągnięcia) oraz **T** – *Time bound* (określony w czasie).

II. Zapewnienie zasobów niezbędnych do osiągnięcia celów – należy zastanowić się, czy posiadane przez szkołę zasoby (np. środki techniczne, infrastruktura, czas, dostęp do informacji) pozwolą na realizację celu. Jeśli nie, zasoby te należy pozyskać lub zmodyfikować cel tak, aby był możliwy do osiągnięcia przy wykorzystaniu aktualnie posiadanych środków.

III. Określenie zasad i sposobu pracy – na tym etapie konieczne jest ustalenie, na jakich zasadach będzie opierała się praca zespołu, jakie są podstawowe reguły jego funkcjonowania, czy działalność zespołu ma charakter czasowy, czy ciągły, jakie zadania stoją przed grupą, co jest priorytetem, jak daleko zespół może ingerować w funkcjonowanie szkoły?

IV. Ustalenie sposobów motywowania – wydajność zespołu związana jest z poziomem zaangażowania we wspólną pracę jego członków. Warto więc określić, w jaki sposób będziemy oddziaływać na poziom motywacji poszczególnych osób i zespołu jako całości. Należy pamiętać, że praca w zespole nie może być traktowana jako kara, np. przymusowe zostawanie po pracy, dodatkowe obowiązki.

V. Określenie sposobów oceny pracy – z systemem motywowania związany jest też proces ewaluacji pracy zespołu. Ocena efektów pracy grupy i wkładu poszczególnych osób to trudne zadanie. Ewaluacji winna być poddana zarówno praca całego zespołu, jak i indywidualny wkład tworzących go pracowników. Obowiązujące kryteria oceny powinny być przedstawione członkom zespołu jeszcze przed rozpoczęciem prac.

VI. Dobór członków zespołu – uczestnictwo w grupie nie może być przypadkowe lub wymuszone. Kryteria doboru członków zespołu powinny wynikać zarówno z zadań stawianych przed zespołem, jak i z predyspozycji i kompetencji posiadanych przez poszczególne osoby.

VII. Wybór lidera (liderów) zespołu – planowanie skutecznego działania wymaga wskazania formalnego przywódcy, który będzie koordynował pracę i dbał o relacje w zespole. Rola lidera – tak jak każda rola w zespole – powinna przypaść odpowiedniej osobie. U przywódcy istotne są przede wszystkim cechy, które umożliwią i przyczynią się do szybkiej integracji grupy i skoncentrowaniu się na zadaniach, które stoją przed zespołem. Warto pamiętać, że jeżeli lider jest wyznaczony odgórnie, powinien on posiadać narzędzia umożliwiające mu kierowanie/zarządzanie zespołem przez cały czas jego pracy.

Istnieje wiele zasad, których warto przestrzegać w procesie przewodzenia pracy zespołowej. Szczególnie warta rozważenia jest koncepcja Johna Adaira³, według której w trakcie pracy grupowej konieczne jest uwzględnienie i zaspokajanie przez lidera potrzeb wynikających z trzech wymiarów funkcjonowania zespołu, a są nimi:

- wymiar zadaniowy,
- wymiar grupowy,
- wymiar indywidualny.

Wymiar zadaniowy – obejmuje cele postawione przed grupą i zadania związane z ich realizacją. Aby było możliwe zrealizowanie tych celów, powinny zostać uruchomione procesy pozwalające na jak najpełniejszą realizację zaplanowanych działań. Potrzebne jest więc określenie:

- jasnego, realnego celu,
- planu działań,
- przydziału obowiązków,
- możliwości zdobycia informacji i innych zasobów niezbędnych do wykonania zadania,
- sposobu podejmowania decyzji, kontroli realizacji zadań i oceny efektów.

Wymiar grupowy – dotyczy relacji interpersonalnych w zespole. Przejawem dobrego funkcjonowania grupy w tym wymiarze jest m.in. otwarte komunikowanie się i efektywne rozwiązywanie konfliktów itp. Członkowie zespołu oczekują:

- ustalenia i przestrzegania zasad grupowych,
- rozwiązywania problemów dotyczących współpracy w zespole,
- zachęcania do współpracy, utrzymania ducha pracy zespołowej,
- dobrego przepływu informacji.

Wymiar indywidualny – podkreśla znaczenie jednostki, czyli poszczególnych członków zespołu. Potrzeby, jakie wiążą się z tym wymiarem pracy zespołu, to:

- uwzględnianie potrzeb poszczególnych członków grupy,
- zapewnienie im rozwoju i doskonalenia,
- zwracanie uwagi na ewentualne problemy osobiste,
- dostosowanie do potrzeb poszczególnych osób sposób komunikowania się,
- docenianie wysiłku poszczególnych osób i wynikające z osiągniętych rezultatów gratyfikacje (np. awans).

Potrzeby związane z tymi trzema wymiarami funkcjonowania zespołu są od siebie zależne i w różnych momentach pracy zespołu stają się pierwszo- lub drugoplanowe. Optymalnym rozwiązaniem jest zachowanie równowagi pomiędzy nimi, bo wtedy istnieje największa szansa, że praca zespołu przyniesie najlepsze efekty i będzie satysfakcjonująca dla jego członków.

Praca zespołowa w szkole – zalecenia

Pracę zespołową w placówkach edukacyjnych wspierają zarówno zapisy prawne, jak i kluczowe dokumenty dotyczące kierunków rozwoju edukacji.

I tak, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.) zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe. W każdej szkole są również obligatoryjnie tworzone zespoły, w skład których wchodzi nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale. Zadaniem tych zespołów jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb. Zgodnie z zapisami rozporządzenia decyzję w sprawie wyboru przewodniczących zespołów podejmuje dyrektor szkoły na wniosek zespołu.

Znaczenie pracy zespołowej w szkole podkreśla również rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324 z późn. zm.). Załącznik do tego rozporządzenia zawiera wymagania, jakie są stawiane wobec placówek oświatowych i badane podczas prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. Jedno z tych wymagań brzmi: Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

- *Charakterystyka wymagań – Poziom D:*

Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów

³ Adair J. *Przywództwo i motywacja* [w:] Steward D. [red.] *Praktyka kierowania*, Warszawa 1994; Adair J. *Być liderem*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998.

edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami.

- *Charakterystyka wymagania – Poziom B:*

Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy

To tylko wybrane przykłady uregulowań prawnych, których celem jest wspieranie pracy zespołowej w oświacie od strony formalno-prawnej.

Ważne jest też uzasadnienie wprowadzenia takiego wymagania.

O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje także zdolność do współpracy. W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć. Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego. Znaczenie takich działań szkoły podkreśla wymaganie mówiące o konieczności współpracy w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Należy walczyć z osamotnieniem nauczycieli – nauczanie uczniów jest wspólnym działaniem, uczenie się zachodzi dzięki interakcji z innymi, jest działaniem społecznym. Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji – zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych jest być może najważniejszym aspektem pracy nauczyciela. Wymaganie to odzwierciedla przekonanie, że we współczesnym świecie ważna jest zdolność do kreatywnej współpracy i samodzielnego działania. Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować⁴.

Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować

Znaczenie współpracy podkreślają również dokumenty międzynarodowe odnoszące się do edukacji. Zapisy na ten temat zawiera m.in. Biała Księga

„Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” uchwalona w 1995 roku przez Komisję Europejską (*Chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności...*) oraz standardy pracy dobrego nauczyciela, które scharakteryzowano w ramach prac realizowanych przez OECD (1998). Należą do nich zdolności organizacyjne i współpraca. *Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej – argumentują twórcy tego zestawu i dodają, że zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela⁵.*

W większości szkół funkcjonują następujące rodzaje zespołów:

Nauczyciele uczący w jednej klasie – głównym zadaniem tego zespołu jest ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału. Nie wyklucza to jednak innych celów, jakie może realizować ten zespół, np. opracowanie efektywniejszych form współpracy z rodzicami, organizacja projektów klasowych.

Zespoły przedmiotowe – członkami tego zespołu są nauczyciele uczący tego samego przedmiotu lub grupy przedmiotów. Celem współpracy może być opracowanie nowych metod pracy, autorskich programów nauczania, innowacji pedagogicznych, organizacja konkursów, imprez wspierających pracę **dydaktyczną szkoły**.

Zespoły wychowawcze – oprócz planowania pracy wychowawczej i profilaktycznej na najbliższy rok zespół ten może zajmować się pojawiającymi się na bieżąco problemami wychowawczymi.

Zespoły do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych – tworzą je nauczyciele realizujący zadania edukacyjne i terapeutyczne (np. logopedyczne, socjoterapeutyczne, korekcyjno-kompensacyjne). W skład zespołu mogą wchodzić również specjaliści spoza szkoły oraz rodzice ucznia, dla którego powoływany jest zespół. Celem pracy zespołu jest m.in. opracowanie indywidualnego planu pracy i monitorowanie efektów jego realizacji.

⁴ Za: http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganie7_nauczyciele_wspolpracuja_w_planowaniu_i_realizowaniu_procesow_edukacyjnych

⁵ Bartkovic Z., Kowaluk M, Smukło M. [red.] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, s. 248.

Zespoły zadaniowe – tworzone są do wykonania określonego zadania i to charakter zadania określa skład, cel, zadania i czas trwania takiego zespołu. Przykładami takich zespołów mogą być: zespół ds. wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), zespół samokształceniowy, zespół ds. ewaluacji wewnętrznej, zespoły ds. projektów np. realizowanych w ramach grantów czy też programów pomocowych UE.

W statucie szkoły powinny się znaleźć podstawowe regulacje odnoszące się do funkcjonowania zespołów, dotyczące m.in. sposobów pracy, w tym podejmowania decyzji, wyznaczania koordynatora/lidera, dokumentowania pracy.

W statucie szkoły powinny się znaleźć podstawowe regulacje odnoszące się do funkcjonowania zespołów

Kilkanaście ostatnich lat przyniosło dużą zmianę, jeśli chodzi o kwestię współpracy w szkole. Zauważalny jest wyraźny odwrót od indywidualizacji i rywalizacji na rzecz kooperacji w celu osiągnięcia wspólnego sukcesu. Biorąc pod uwagę złożoność i zmienność warunków, w jakich działa współczesna szkoła, praca zespołowa staje się niezbędna. W praktyce oświatowej funkcjonowanie dobrze działających zespołów przekłada się na efektywną i skuteczną realizację zadań szkoły z wykorzystaniem potencjału tkwiącego zarówno w środowisku szkolnym, jak i pozaszkolnym.

Bibliografia

1. Adair J. *Zespoły – anatomia biznesu*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2001.
2. Adair J. *Być liderem*, Warszawa 1998.
3. Blanchard K., Carew D., Patrisii-Carew E. *Jednominutowy menedżer buduje wydajne zespoły*, MT Biznes, Warszawa 2010.
4. Covey S.R. *Zasady skutecznego przywództwa. Poznaj mechanizmy efektywnego i twórczego kierowania ludźmi*, Poznań 2004.

5. Covey S.R. *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2007.
6. Davidson Frame J. *Zarządzanie projektami w organizacji*, Wydawnictwo WIG-Press, Warszawa 2001.
7. Griffin R.W. *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa, 2002.
8. Góralska R. *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* [w:] Kruszewski Z. *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, Wydawnictwo NOVUM, Płock 2008.
9. Heidema J.M., McKenzie C.A. *Budowanie zespołu z pasją. Od toksycznych zachowań do zaangażowania*, Poznań 2006.
10. Hardingham A. *Praca w zespole*, Warszawa 1999.
11. Lencioni P. *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej. Opowieść o przywództwie*, przeł. A. Doroba, Konstancin-Jeziorna 2005.
12. Bartkovic Z., Kowaluk M., Smukło M. [red.] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin 2007.
13. Osińska M. *Praca zespołowa w szkole*, ORE.
14. Pomianowska M. *Praca zespołowa* [w:] *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2002.
15. Stoner J., Wankel Ch. *Kierowanie*, Warszawa 1996.
16. Steward M. *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 2002.
17. *Encyklopedia Zarządzania*: http://mfiles.pl/pl/index.php/Metody_pracy_zespo%C5%82owej (dostęp 19.05.2014).

Małgorzata Pomianowska jest redaktorem naczelnym czasopisma „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej”, była wicedyrektorem Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) i Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN). Trener, coach, superwizor zajęć edukacyjnych.

Dariusz Pomianowski jest trenerem, coachem, superwizorem, byłym nauczycielem. Brał udział w wielu międzynarodowych projektach szkoleniowych, w tym adresowanych do kadry oświatowej. Specjalizuje się w szeroko pojętym zarządzaniu oraz pracy zespołowej, komunikacji, negocjacji i przygotowaniu do pracy trenerskiej.



Kompetencje społeczne i osobiste wychowawcy w pracy z klasą trudną

Kompetencje społeczne, komunikacyjne, inter- i intrapersonalne jako klucz do efektywności działań wychowawczych

Poruszając problem efektywności pracy wychowawcy w pracy z klasą trudną, wciąż stosunkowo niewiele mówi się o kompetencjach społecznych oraz umiejętnościach komunikacyjnych i interpersonalnych nauczyciela jako elementach wpływających na skuteczność podejmowanych przez niego działań wychowawczych. Tymczasem, by działania te przyniosły oczekiwane rezultaty, musi on wejść z klasą w udaną interakcję: zainicjować relację, kształtować ją, systematycznie pracować nad jej jakością.

Kompetencje społeczne, interpersonalne, intrapsychiczne i komunikacyjne wychowawcy odgrywają znaczącą rolę w tworzeniu klimatu społecznego w klasie szkolnej. Nauczyciel wychowawca kreujący w swojej klasie przyjazną atmosferę wychowawczą, tworzy środowisko oparte na:

- podmiotowości, w ramach której szanowane i uznawane są prawa wszystkich: zarówno wychowawcy, jak i uczniów; obserwuje się tu gotowość do wzajemnego słuchania się, wyjaśniania problemów, podejmowania współpracy i współdziałania,
- życzliwości i wzmacnianiu zasobów oraz dobrych nawyków, podtrzymywaniu tego, co w klasie funkcjonuje prawidłowo,
- wyznaczaniu i konsekwentnym przestrzeganiu granic, reagowaniu na ludzką krzywdę,

- identyfikacji i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów.

Udział kompetencji społecznych i komunikacyjnych wychowawcy w tworzeniu klimatu społecznego klasy jest znaczący; kompetentny społecznie nauczyciel ma na celu przygotowanie dzieci i młodzieży do nawiązywania i utrzymania konstruktywnych stosunków interpersonalnych w klasie i w życiu, do współpracy i do zgodnego współżycia z innymi.

W celu zobrazowania istoty i znaczenia kompetencji w pracy nauczyciela wychowawcy, warto posłużyć się rozumieniem kompetencji przyjętym przez J. Szempruch, która określa je jako zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, zgodnym ze standardami, a do kompetencji zawodowych nauczyciela zalicza: kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywność, umiejętność współdziałania, kompetencje pragmatyczne i informacyjno-medialne¹. H. Kwiatkowska postrzega natomiast kompetencje jako zdolność i gotowość podmiotu (np. nauczyciela czy wychowawcy) do wykonania zadań na określonym poziomie, powstałą w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań².

L. Winogrodzka dzieli kompetencje na dwie podstawowe kategorie:

- osobiste (to m.in. dążenie do rezultatów, elastyczność myślenia, gotowość do uczenia się, kreatywność, myślenie analityczne, organizacja własnej

¹ Szempruch J. *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły* [w:] Muchacka B. [red.] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, tom 1, Kraków 2006.

² Kwiatkowska H. *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

- pracy, otwartość na zmiany, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, rozwój zawodowy, zarządzanie czasem)
- społeczne (autoprezentacja, budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, komunikatywność, kultura osobista, negocjowanie, otwartość na innych)³.

Wysokie kompetencje społeczne mogą pomóc wychowawcy między innymi w: podniesieniu poziomu własnej asertywności, sprawniejszym budowaniu aury, inspirowaniu uczniów lub klasy do działań zgodnych z celami założonymi przez dorosłego, umiejętnym egzekwowaniu wymagań, zachowaniu dyscypliny w klasie, rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów dzięki wykorzystaniu modelowania zachowań jako narzędzia wpływu i metody pracy wychowawczej.

W pracy wychowawcy z klasą trudną na szczególną uwagę zasługują te kompetencje społeczne, interpersonalne i intrapsychiczne nauczyciela, które ujawniają się w:

- dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów;
- otwartości, świadomym odrzucaniu stereotypów;
- odwadze moralnej i gotowości do ponoszenia konsekwencji;
- otwieraniu komunikacji, komunikowaniu uczuć i radzeniu sobie z oporem grupy;
- uruchamianiu i podtrzymywaniu pozytywnej

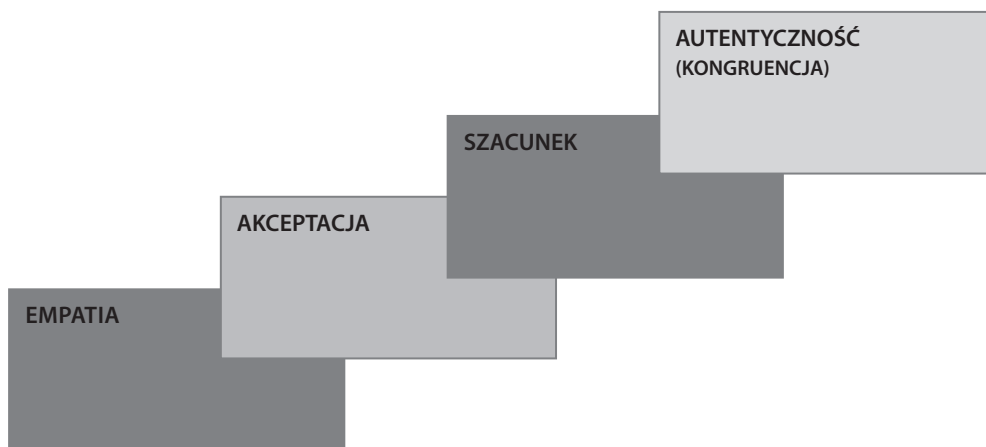
motywacji uczniów do rozwoju,

- współdziałaniu oraz skuteczności podejmowanych działań integracyjnych.

Niezwykle przydatne będą również: umiejętność aktywnego słuchania, wywierania wpływu poprzez odwoływanie się do wartości życiowych, celów i zadań, umiejętność asertywnego zachowania się, zgodność przekazu w sferze komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, ustanawianie reguł współżycia w klasie oraz konsekwentne odwoływanie się do norm i ustalonych zasad zachowania się.

O aspekcie osobowo-podmiotowym kompetentnego społecznie wychowawcy

Całościowego obrazu kompetentnego społecznie wychowawcy dopełnia aspekt osobowo-podmiotowy, w którym na czołowe miejsce wysuwają się cechy charakteru i osobowość nauczyciela: życzliwość, cierpliwość, zaangażowanie, konsekwencja, poczucie humoru, autentyczność, „bycie wystarczająco dobrym”. Badania Aspy’ego Roebucka pokazują, że spośród wielu cech nauczycieli, które mogą mieć wpływ na zmianę postaw i zachowań uczniów, najważniejsze są cechy dotyczące kontaktów międzyludzkich: empatia, akceptacja, szacunek i autentyczność⁴.



Rys. 1. Wiodące cechy nauczycieli dotyczące kontaktów międzyludzkich⁵

³ Winogrodzka L. *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji* [w:] *Nauczyciel kompetentny*, Lublin 2007.

⁴ Rogers C.R. *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

⁵ Opracowanie własne inspirowane zagadnieniami poruszonymi przez C.R Rogersa w książce: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

Wychowawcy, dysponujący wachlarzem powyższych cech, mają większe szanse nawiązać z klasą relację pozwalającą na: umiejętne rozwiązywanie problemów i konfliktów, dochodzenie do porozumienia, podejmowanie działań i ich skuteczną realizację, budowanie przez każdego ucznia w klasie pozytywnego obrazu własnej osoby. Wychowawca legitymujący się wysokimi kompetencjami społecznymi, interpersonalnymi i intrapsychicznymi zazwyczaj dostrzega wyjściowy stan wiedzy i umiejętności psychospołecznych posiadanych przez jego zespół klasowy, jest bardziej skłonny do empatii w pojmowaniu intencji wypowiedzi swych uczniów. Rozumie, czym jest poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej wychowanków w klasie, jest skłonny ważne decyzje dotyczące klasy konsultować z uczniami w takim zakresie, na jaki pozwala dany kontekst sytuacji.

Nauczyciel określany mianem kompetentnego społecznie to taki, który posiada bogaty repertuar technik nawiązywania i podtrzymywania kontaktu ze swoimi uczniami. Dzięki temu stwarza im w klasie możliwość zrozumienia różnych sytuacji, uczy ich wczuwania się w przeżycia innych ludzi, przyjęcia ich perspektywy, a jednocześnie odróżniania czyjejs sytuacji od własnej.

Rola i znaczenie samoświadomości wychowawcy

Kluczową rolę w pracy z klasą trudną odgrywa również samoświadomość wychowawcy: świadomość osobistych możliwości, które pozwalają mu skutecznie radzić sobie w sytuacjach wychowawczych, akceptacja samego siebie, swoich mocnych stron i ograniczeń. Wychowawca, który zna i potrafi przewidzieć swoje reakcje, identyfikuje własne silne uczucia, np. złości lub niechęci, ma ogromną i realną szansę na osobisty rozwój i wypracowanie w relacji z klasą nowych sposobów zachowania. Będąc świadomym swoich zachowań i wpływu społecznego, jaki może wywierać na uczniów, komunikuje się z klasą łagodnie, ale jednocześnie stanowczo i bez lęku, wiedząc, że sytuacje konfrontacyjne nie zagrażają jego poczuciu własnej wartości. Asertywnie postępujący wychowawca nie musi być agresywny, by zachować poczucie sprawczości i własnej wartości – zawiera z klasą kontrakt jasno określający granice tego, na co i dlaczego się godzi, a co jest niedozwolone, ucząc w ten sposób młodzież przyjmowania odpowiedzialności za zachowanie. Omawia w sposób otwarty, ale ze swoistym wycuciem różne incydenty i problemy, które zauważa w funkcjonowaniu swej klasy.

Asertywnie postępujący wychowawca nie musi być agresywny, by zachować poczucie sprawczości i własnej wartości

Wychowawca posiadający wysokie kompetencje emocjonalno-społeczne rozróżnia postawy asertywne swoje i uczniów od zachowań agresywnych, demaskuje i nazywa antywartości, informuje o swoich oczekiwaniach i potrzebach przy jednoczesnej gotowości wsłuchiwania się w potrzeby wychowanków.

Umiejętności i kompetencje przydatne wychowawcy w rozwiązywaniu problemów i konfliktów

W klasie trudnej wychowawczo częściej niż współdziałanie dostrzega się kwitnące konflikty i krzewiące się antagonizmy. Ważną umiejętnością wychowawcy w pracy z klasą, w której występuje napięta i konfliktowa atmosfera, jest umiejętność prowadzenia negocjacji i mediacji. By wesprzeć klasę w procesie rozwiązywania konfliktu, wychowawca powinien być świadomy własnych skłonności i stylu reagowania w sytuacjach konfliktowych oraz winien umieć:

- określić problem i zdefiniować rodzaj konfliktu,
- zidentyfikować potrzeby uczniów, oddzielić problemy i potrzeby od żądań,
- szukać wielu możliwych rozwiązań,
- wypracowywać sposoby realizacji proponowanych rozwiązań i postanowień,
- monitorować wdrażanie rozwiązań w praktyce,
- otwarcie wyrażać swoje uczucia i propozycje.

Udział wychowawcy w sytuacji rozwiązywania konfliktu w klasie może polegać także na:

- otwieraniu komunikacji na temat trudności, problemu, konfliktu,
- orientowaniu się, kto i co widzi, w jaki sposób różne osoby w klasie postrzegają sytuację (postrzeganie przez wychowawcę sytuacji konfliktowej z perspektywy uczniów pozwala lepiej ich zrozumieć i uniknąć w ten sposób wtórnych nieporozumień),
- obserwowaniu mowy niewerbalnej uczniów – jest ona źródłem wielu informacji wyrażanych nie wprost,

- wyrabianiu zaufania – im lepszy depozyt emocjonalny zbuduje wychowawca u swoich uczniów, tym więcej mu zechcą powiedzieć,
- zachowywaniu się szczerze i autentycznie, informowaniu o swoich potrzebach,
- mówieniu do uczniów z ich poziomu, zrozumiałym językiem (np. poprzez wspólną rozmowę w kręgu).

Taka postawa wychowawcy dostarcza klasie „modelu” prospołecznego zachowania się, sprzyja zaspokajaniu przez członków klasy ich psychicznych potrzeb, wpływa na wytworzenie się w grupie atmosfery współpracy i zrozumienia. Dzięki wsparciu ze strony wychowawcy młodzież uczy się, że nawet sytuacje trudne można rozwiązywać w konstruktywny sposób.

Wielu badaczy podmiotowości, w tym A. Gurycka, J. Kośmider i D. Mielcarek, zauważa, że skuteczność oddziaływania wychowawczego nauczycieli zależy w znacznym stopniu od tego, jak są oni postrzegani przez swoich uczniów. Uczniowie, oceniając swoich wychowawców, ustosunkowują się bowiem nie tylko do ich umiejętności merytorycznych i dydaktycznych, ale przede wszystkim do ich umiejętności społecznych, wychowawczych i komunikacyjnych.

Dzięki wsparciu ze strony wychowawcy młodzież uczy się, że nawet sytuacje trudne można rozwiązywać w konstruktywny sposób

Praca z klasą trudną stawia przed wychowawcą różnorodne wyzwania, w wyniku których winien on wywierać korzystny wpływ wychowawczy na uczniów poprzez:

- rezygnację z nadmiernej surowości i punitywnego stylu kierowania klasą na rzecz konsekwentnego postępowania i adekwatnego reagowania,
- opanowanie własnych reakcji emocjonalnych (nieprzyjmowanie reakcji uczniów jako ataku, nadmiernie do siebie),
- koncentrację na zadaniach, które jest w stanie sprawnie wykonać,
- skuteczne posługiwanie się zasadami prawidłowej komunikacji interpersonalnej,

- modelowanie zachowań własnym przykładem, odwoływanie się do tradycji i ustalonych rytuałów, osobiste przestrzeganie reguł, wzmacnianie pozytywnych zachowań poprzez docenianie,
- budowanie sieci powiązań i relacji w klasie, służących integracji, wytwarzaniu poczucia wspólnoty i dobrego klimatu emocjonalnego,
- diagnozowanie ról utrudniających bądź blokujących realizację wspólnych zadań lub zakłócających dobrą atmosferę emocjonalną w klasie,
- stawianie i pilnowanie granic, ale bez przesadnej sztywności.

Wielowymiarowość pracy wychowawcy z klasą trudną

Wychowawca cechujący się wysokim poziomem kompetencji społecznych, interpersonalnych i intrapsychicznych wie, że klasa szkolna posiada swoistą, nieformalną strukturę wyznaczającą układ panujących w niej stosunków: wzajemnej zależności, sympatii i antypatii, dominacji czy podporządkowania. Obserwuje interakcje powstające pomiędzy uczniami, rozpoznaje role społeczne przyjmowane przez uczniów, świadomie manewruje własnym wpływem na socjometryczny układ relacji w klasie poprzez zwracanie się do wszystkich uczniów wyłącznie po imieniu. Posiada wiedzę o fazach rozwoju klasy jako grupy (orientacyjna, integracyjna, samorealizacji), rozumie specyfikę funkcjonowania uczniów w klasie w przebiegu każdej z nich⁶. Stosuje w pracy z klasą trudną zasady: proaktywności (np. rozwiązuje problemy i konflikty już w początkowej fazie) i wszechobecności (poprzez swoje zachowanie komunikuje klasie, że wie, co dzieje się w niej dzieje i co robią uczniowie).

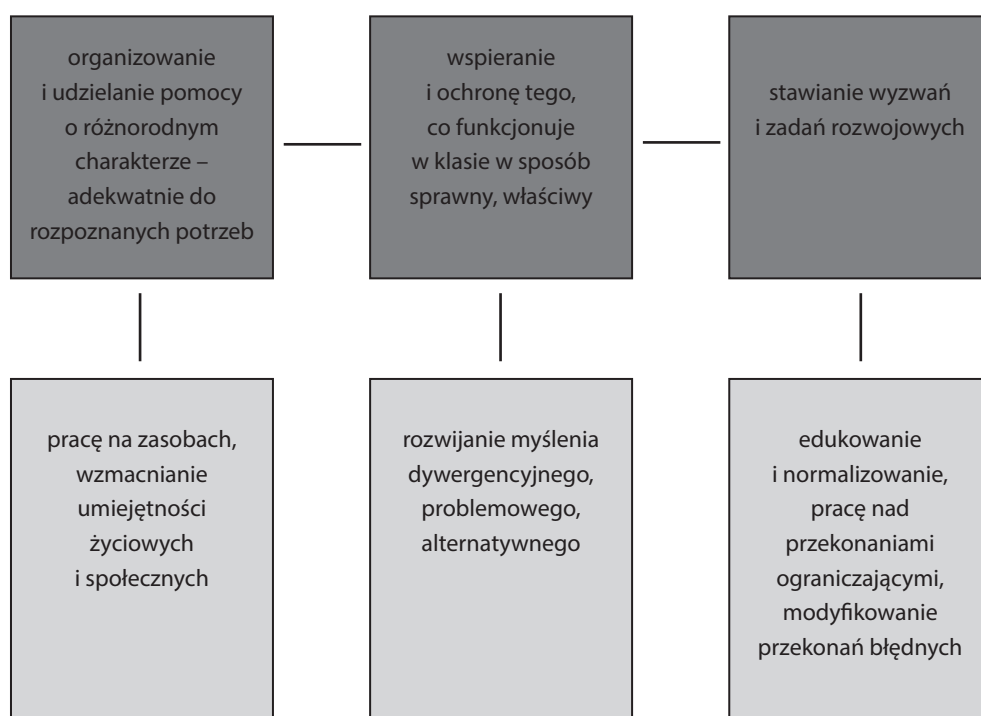
Ponadto identyfikuje przejawy oporu w grupie dotyczące: konkretnego ucznia, jego samopoczucia w danym momencie, relacji między wychowawcą a uczniami lub uczniem, relacji pomiędzy członkami klasy; jest także świadomy momentów własnego oporu wewnętrznego w pracy z klasą trudną, wie, że samo ganienie bądź chwalenie uczniów przynosi czasem niekorzystne efekty, wykorzystuje zatem w interakcji z klasą motywujący charakter informacji zwrotnej. Szukając motywów działania swoich uczniów, zadaje pytanie nie tylko o przyczynę, ale także o cel (zastanawia się: Po co uczniowie w mojej klasie zachowują się w taki, a nie inny sposób? Co chcą przez takie zachowanie uzyskać?). Traktuje występujące w klasie sytuacje trudne jako szansę na rozwiązanie problemu i dogodną okazję do rozwoju

⁶ Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1999.

ucznią rozumianą jako wzmacnianie potencjału każdego członka klasy. Dochodzi etiologii zachowań trudnych w klasie, koncentruje się na myśleniu typu: za niepożądanym zachowaniem stoi jakaś niezaspokojona potrzeba, a mój uczeń lub moja klasa może właśnie przeżywać różnego rodzaju trudności, np. adaptacyjne.

Wychowawca o wysokich kompetencjach społecznych potrafi wychodzić z tradycyjnej, schematycznej roli, jaką narzuca mu szkoła i w jakiej funkcjonuje w przekonaniach uczniów; na przykład: pyta młodzież sprawiającą trudności wychowawcze o to, co jej idzie dobrze, co jej się w życiu udaje, z czym sobie radzi. Przy-

gląda się regułom zachowań istniejących pomiędzy nim a klasą. Ćwiczy z uczniami umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji w oparciu o analizę wielu rozwiązań. Tworzy swoisty system reagowania w sytuacjach trudnych (wdraża różne strategie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami w klasie – nawiązywanie kontaktu wzrokowego z uczniami, operowanie przestrzenią, dystansem i pozycją własnego ciała, formułowanie oczekiwań). Zna dobrze słabe i mocne strony swojej klasy oraz sytuację rodzinną każdego ze swoich uczniów. Jest w stanie wyjść poza „nauczycielskie widzenie świata i problemów w klasie”, nie dopytuje wyłącznie o to, czy jego uczniowie się dobrze



Rys. 2. Towarzyszenie uczniom w rozwoju (opracowanie własne)

uczą i poprawnie się zachowują, dostrzega znacznie więcej – wychodząc poza edukacyjną funkcję klasy (utrudniającą poznawanie uczniów), koncentruje się – podobnie jak wychowankowie – na jej interpersonalnym wymiarze funkcjonowania. Zamiast stosować ataki na osobę, wycofywać się lub posługiwać się komunikatami agresywnymi „nie wprost”, używa komunikatu „od siebie”, przyznając się do tego, jakie emocje powstają w nim w związku z określonym

niepożądanym zachowaniem w klasie, jakie myśli temu towarzyszą, co chce w związku z tym zrobić.

Przed podjęciem działania wobec jednostki, klasy lub grupy, analizuje kroki własnego postępowania: Co zrobię? Jak to zrobię? Po co to zrobię? Szczególnym zadaniem świadomie działającego wychowawcy w pracy z klasą trudną jest towarzyszenie uczniom w rozwoju poprzez:

Wychowawca odznaczający się kompetencjami społecznymi, inter- i intrapsychnicznymi korzysta z wielu technik i procedur komunikacyjnych, zachęcających klasę do współpracy w sytuacjach trudnych:

- opisuje, co widzi (rejestracja faktów),
- udziela informacji zwrotnej,
- wyraża konkretne oczekiwania względem zmiany zachowania przez ucznia,
- mówi to jednym zdaniem,
- opisuje, co czuje lub czego potrzebuje w danej sytuacji.

Jak pracować z klasą, wykorzystując kompetencje społeczne? – kilka praktycznych wskazówek

Na zakończenie wysuwam za A. Miller – poprzez pewną analogię – propozycję następujących kroków stawania się lepszym wychowawcą:

Krok I: Dbłość o bezpieczeństwo uczniów

Bezpieczeństwo jest jedną z najważniejszych potrzeb wszystkich uczniów. Podejmij działania służące zaspokajaniu tej potrzeby swoich wychowanków, bo dzięki temu łatwiej jest im zbudować pewność siebie i poczucie własnej wartości.

Krok II: Uważne słuchanie

Słuchaj uważnie tego, co mówią, i obserwuj to, co robią uczniowie w twojej klasie. Zapewnij ich, że mogą przy tobie wyrażać każde, nawet silne uczucia, jeśli tylko wyrażają je w odpowiedni, akceptowalny społecznie sposób. Być może dzięki temu rzadziej będziesz musiał dyscyplinować swoją klasę.

Krok III: Stawianie granic

Bycie dobrym wychowawcą polega między innymi na stawianiu granic, czyli wytyczaniu takiej przestrzeni, w której uczniowie mogą się bezpiecznie poruszać. Uświadom sobie, że uczniowie będą testować granice: jest to proces naturalny, potraktuj go jako okazję do uczenia się.

Reaguj na zachowania uczniów łamiące reguły współżycia społecznego.

Krok IV: Dostrzeganie pozytywów

Dostrzegaj pozytywne aspekty bycia wychowawcą, pozwól sobie na śmiech, również z samego siebie.

Krok V: Empatia, retrospekcja

Zmień swoją optykę – zacznij postrzegać świat z perspektywy swoich uczniów. Pamiętaj, że wyobrażenie sobie tego, co w danej sytuacji może przeżywać uczeń, jest kluczem do zrozumienia jego zachowania. Przypominaj sobie, jak się czułeś, kiedy sam byłeś uczniem, co przeżywałeś, gdy w szkole potraktowano cię w sposób przedmiotowy, niegodny, niesprawiedliwy.

Krok VI: Zachęty i pochwały

Oczekuj, że uczniowie w twojej klasie będą zachowywać się dobrze. Wzmacniaj zachowania pozytywne i wyciszaj te niepożądane. Chwal swoich uczniów za współpracę, współdziałanie, okazywaną sobie pomoc. Stosuj zachęty.

Krok VII: Szacunek

Szanuj uczniów tak, jak szanowałbyś dorosłego, słuchaj ich zdania. Przepraszaaj za swoje niewłaściwe zachowania. Jeśli masz zamiar powiedzieć uczniom w klasie coś przykrego, zastanów się, jak by to brzmiało, gdybyś miał to powiedzieć osobie dorosłej.

Krok VIII: Konsekwencja wychowawcza

Ustalaj z klasą zasady współpracy i porozumiewania się, bądź konsekwentny wychowawczo. Zasady wprowadzaj w spokoju, po dyskusji i namyśle. Dopytuj klasę, jakie korzyści osiągną uczniowie z wprowadzenia kontraktu, bacznie obserwuj ich reakcje.

Krok IX: Dbałość o własne potrzeby, inwestowanie we własny rozwój

Pamiętaj o własnych potrzebach. Rób sobie przyjemności, znajdź czas na relaks i złapanie oddechu. Im bardziej jesteś wypoczęty, tym wydajniej pracujesz. Inwestuj we własny rozwój. Im wyżej oceniasz osobiste kompetencje i posiadane umiejętności pracy z klasą/grupą, tym mniej obawiasz się sytuacji trudnych i konfrontacyjnych (prawdopodobnie oceniasz je jako mniej zagrażające).

Krok X: Informacja zwrotna

Pamiętaj, że podstawowym czynnikiem motywującym uczniów w twojej klasie do działania (i ewentualnej zmiany zachowań) jest możliwość uzyskania informacji zwrotnej na temat własnych poczynań i osiągnięć.

Krok XI: Rozwijanie umiejętności

Rozwijaj własne i uczniowskie umiejętności społeczne i interpersonalne. Daj sobie i uczniom pole do uczenia się nowych zachowań i nabywania nowych umiejętności i sprawności.

Krok XII: Diagnoza, rozpoznanie potrzeb, strategie działania

Pamiętaj, że w klasie każdy uczeń chce zaspokoić swoje naturalne potrzeby rozwojowe: bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji społecznej, samorealizacji. Wnikliwie obserwuj to, co się dzieje w klasie – negatywne relacje pomiędzy uczniami mogą prowadzić do urazu. Rozpoznawaj zasoby każdego ucznia i potencjał klasy jako grupy. W razie potrzeby wyciągaj uczniów ze sztywnych podziałów i destrukcyjnych ról. Zorientuj się, w jakiej sytuacji znalazłeś się ty i twoja klasa. Nadawaj poczucie celu i sensu działaniom, które podejmujesz względem uczniów w klasie. Wypracowuj odpowiednie strategie działania.

Wychowawca stosujący się w pracy z klasą do powyższej gamy praktycznych wskazówek ma dużą szansę rozwinąć swój profesjonalizm wychowawczy rozumiany jako zestaw kompetencji, a więc zachowań będących efektem zintegrowanej wiedzy, umiejętności i postaw.

Bibliografia

1. Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D. *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1999.
2. Kwiatkowska H. *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
3. Miller A. *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 2007.
4. Rogers C.R. *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
5. Winogrodzka L. *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji* [w:] *Nauczyciel kompetentny*, Lublin 2007.
6. Sempruch J. *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*. [w:] Muchacka B. [red.] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, tom 1, Kraków 2006.

Hanna Drzewiecka-Krawczyk jest pedagogiem w Zespole Szkół nr 3 w Płocku, socjoterapeutą, mediatorem, tutorem, doradcą zawodowym, nauczycielem konsultantem ds. psychologiczno-pedagogicznej pomocy szkole w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.



Małgorzata Gasik

Najbardziej przedsiębiorczy gimnazjaliści pochodzą z Płocka, a pingwiny... z Madagaskaru

„Moja wymarzona szkoła” już istnieje! Uczniowie z Gimnazjum nr 5 w Płocku, pomysłodawcy placu dydaktycznego przy budynku swojej szkoły nie kryli dumy, kiedy sam Prezydent Miasta Płocka uczestniczył w uroczystym otwarciu, a wydarzenie relacjonowało kilkunastu fotoreporterów. Nic dziwnego! Gimnazjalistom udało się zdobyć aż 270 000 zł z Budżetu Obywatelskiego Miasta Płocka na budowę imponujących pomocy dydaktycznych pod chmurką. W realizacji marzenia pomocne okazały się narzędzia TOC, które poznali w ramach realizowanego pod patronatem Meritum projektu M-R-W. Gratulujemy sukcesu!



O projekcie „Moja wymarzona szkoła” i jego pomysłodawcach pisaliśmy w „Meritum” nr 1 z 2013 roku. Przypomnijmy: dwa lata temu uczniowie klasy 2a z Gimnazjum nr 5 pod opieką Pawła Kamińskiego, nauczyciela informatyki, postanowili uatrakcyjnić swoją naukę i, za zgodą dyrektor szkoły oraz pozostałych nauczycieli, opracowali projekt pt. „Moja wymarzona szkoła”. Wstępnie chcieli zdobyć 170 000 złotych z potężnej puli 3 mln Budżetu Obywatelskiego Płocka i zbudować niezwykle pole doświadczalne z pomocami dydaktycznymi na miarę XXI wieku. W realizacji pomysłu pomogły im narzędzia myślowe TOC - „drzewko ambitnego celu”, dzięki któremu opracowali plan działania, i „gałązka logiczna” z konkretnymi zadaniami i terminami. Narzędzia poznali i stosują na swoich lekcjach dzięki Joannie Wodowskiej, nauczycielce historii i trenerce realizowanego pod patronatem „Meritum” projektu edukacyjnego „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” (www.toc.mscdn.pl). Kilkanaście dni po publikacji artykułu okazało się, że pomysł na zagospodarowanie terenu zachwycił mieszkańców miasta i plac przy szkole powstanie. Sukcesu gratulowali im m.in. trenerzy TOC z całego świata, którzy dowiedzieli się o płockich uczniach od dyrektora MSCDN Jarosława Zaronia podczas międzynarodowej konferencji TOC w Baltimore (USA).

Teraz, już trzecioklasiści, wprowadzali Andrzeja Nowakowskiego, Prezydenta Miasta Płocka, zaproszonych gości i fotoreporterów po nowo wybudowanym placu i tłumaczyli, jak można wykorzystać kolejne stanowiska. I tak na skwerze powstał amfiteatr antyczny dla 30 widzów. W pobliżu znalazł się ażurowy model Ziemi z zarysami kontynentów, który pozwala zrozumieć pojęcia długości i szerokości geograficznej. Tuż

obok jest zegar słoneczny, model Układu Słonecznego, bryły geometryczne z wzorami matematycznymi do obliczania powierzchni i objętości oraz układ okresowy pierwiastków. Obok placu dydaktycznego stanęły także urządzenia do ćwiczeń, czyli siłownia terenowa. Ostatecznie koszt całej inwestycji wyniósł ponad 270 000 zł.

– *Chcieliśmy, żeby plac był dokładnie taki, jaki wymarzyli sobie uczniowie* – mówił podczas otwarcia prezydent Płocka. – *Mam nadzieję, że będzie służył szkole przez długie lata.*

– *Plac będzie służył nie tylko szkole, ale również mieszkańcom Płocka, ponieważ będzie czynny codziennie do godziny 21.00* – uzupełniła Eliza Ogorzała, dyrektor gimnazjum. – *Każdy może tutaj przyjść ze swoimi dziećmi, nabyć trochę wiedzy matematycznej, geograficznej, chemicznej, fizycznej lub odbyć próby artystyczne w miniteatrze.*

– *Kiedy dowiedzieliśmy się, że nasz projekt będzie realizowany, bardzo się ucieszyliśmy, że starania zostały docenione i nasze marzenia mogą się spełnić* – podkreślili sami uczniowie.

Podczas uroczystego otwarcia każde stanowisko zostało dokładnie zaprezentowane gościom. Prezydent zadawał wiele pytań, m.in. o kolory planet i odległości między nimi, interesowały go pierwiastki chemiczne i sposób działania zegara słonecznego. Oglądając ażurowy globus, zapytał – *Gdzie leży Madagaskar?* – *Tutaj* – wskazali bezbłędnie uczniowie. – *A jakie zwierzęta żyją na Madagaskarze?* – kontynuował. Po chwili namysłu uczniowie odpowiedzieli ze śmiechem – *Pingwiny!* – *No, widać, że jeszcze oglądacie bajki* – skwitował rozbawiony prezydent.

Jeszcze przed oficjalnym otwarciem plac został przetestowany przez najbardziej zainteresowanych, czyli samą młodzież. Odbyły się tam lekcje matematyki i języka polskiego. – *Stanowiska spełniły swoją rolę. Warto było spróbować i podjąć wyzwanie. Udało się zbudować tyle ciekawych pomocy dydaktycznych i zdobyć cenne doświadczenie. Szkoda tylko, że musieliśmy tak długo czekać...* – podsumowali pomysłodawcy „Mojej wymarzonej szkoły”.



Małgorzata Gasik jest specjalistą ds. informacji pedagogicznej i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.



Pomysłodawcy – klasa IIIa oraz Joanna Wodowska, nauczycielka historii (pierwsza z prawej)



Marcin Zaród

Uczniowie kształtują kompetencje społeczne jako Latarnicy Polski Cyfrowej

Szkoła jest dla uczniów czymś więcej niż tylko miejscem zdobywania wiedzy. To także środowisko, w którym kształtują się ich kompetencje społeczne. W kontaktach ze swoimi rówieśnikami, nauczycielami i pracownikami szkoły młodzi ludzie często uczą się konstruktywnego rozwiązywania problemów, tworzą relacje międzyludzkie, uczą się empatii oraz szlifują efektywne strategie komunikacyjne. Naukowcy co prawda nie potrafią określić jednolitej definicji kompetencji komunikacyjnych, jednak są zgodni co do ich wagi w rozwoju nastolatków i w przygotowaniu ich do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Zatem jeśli przyjmiemy, że szkoła ma przygotować młodych ludzi do skutecznego funkcjonowania w dorosłości, powinniśmy też zwrócić uwagę na zapewnienie przez szkołę środowiska sprzyjającego rozwojowi kompetencji społecznych nastolatków. Jak to zrobić?

Zgodnie z teorią samodeterminacji, zdrowy i zrównoważony rozwój młodego człowieka zależy od stopnia zaspokojenia trzech głównych potrzeb: potrzeby kompetencji, potrzeby przynależności oraz potrzeby autonomii¹. Problem w tym, że w dzisiejszej szkole, w której nauczyciele mają niejednokrotnie tendencje do skupiania się na tzw. testologii, czyli przygotowaniu uczniów do testów i egzaminów końcowych, coraz mniej czasu poświęca się wspieraniu autonomii ucznia oraz zapewnianiu mu okazji do socjalizacji.

Jednym ze sposobów na osiągnięcie tego celu jest uczestnictwo uczniów szkół ponadgimnazjalnych w projekcie Polska Cyfrowa Równych Szans. Projekt

ten opiera się na ponad 2700 wolontariuszach z całej Polski, którzy po ukończeniu szkolenia nabyli uprawnienia trenerów kompetencji cyfrowych, stając się tzw. Latarnikami Polski Cyfrowej. Latarnicy organizują zajęcia dla osób z pokolenia 50+, wprowadzając je w świat Internetu. Celem projektu jest pokazanie „starszakom” (bo tak Latarnicy najczęściej wyrażają się o uczestnikach zajęć) korzyści płynących z korzystania z technologii cyfrowych oraz Internetu. Dwa lata temu do projektu Polska Cyfrowa Równych Szans zdecydowali się przystąpić uczniowie V Liceum Ogólnokształcącego im. Janusza Korczaka w Tarnowie wraz ze mną, czyli ich nauczycielem. Spodziewałem się, że z tak świetnej okazji skorzysta więcej nauczycieli wraz ze swoimi uczniami. Okazało się, że poza tarnowianami w latarnicze szeregi wstąpili też uczniowie Andrzeja Czapli z Krasnobrodu. Okazało się również, że bycie Latarnikiem świetnie rozwija kompetencje społeczne.



¹ Stump K.N.; Ratliff J.M.; Wu Y.P.; Hawley P.H.

http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/9781441902337-c1.pdf (dostęp 7.05.2014).

Pierwszym zaskoczeniem był sam przebieg podstawowego szkolenia dla wolontariuszy. Spodziewaliśmy się, że tematyka warsztatów będzie dotyczyła technologii cyfrowych – w końcu to program Polska Cyfrowa Równych Szans. Tymczasem okazało się, że nacisk położono właśnie na kompetencje społeczne: kontakty międzyludzkie, umiejętność prowadzenia dialogu i rozwiązywania problemów, empatię i zdolności organizacyjne. Dowiedzieliśmy się, jak zapewniać sobie przychylność i poparcie dla swoich działań. Trenerzy nauczyli nas wierzyć w to, że przez działania latarnicze zdołamy zmienić nasze lokalne środowisko. Uczyliśmy się przyjmować perspektywę osób, z którymi będziemy kiedyś pracować. I to był strzał w dziesiątkę. Wszystkie te umiejętności są niezwykle przydatne w codziennym życiu każdego czynnie działającego Latarnika. W szkoleniach brali udział poza uczniami inni wolontariusze w wieku od kilkunastu do nawet ponad 60 lat, dlatego już podczas warsztatów było wiele okazji, aby poznać innych ludzi i środowiska, z jakich się wywodzą.

Trenerzy nauczyli nas wierzyć w to, że przez działania latarnicze zdołamy zmienić nasze lokalne środowisko



Po odbyciu szkolenia uczestnicy otrzymywali dyplom Latarnika - trenera kompetencji cyfrowych, stanowiący potwierdzenie przygotowania do prowadzenia samodzielnych zajęć ze „starszakami”. Warto tutaj przywołać pierwszą z wymienionych powyżej potrzeb determinujących umiejętności społeczne, czyli potrzebę posiadania kompetencji społecznych. Co ciekawe, już w dalszej pracy latarniczej, kiedy obserwowałem moich uczniów – Latarników uczących osoby

starsze od siebie niekiedy kilkukrotnie (najstarszy uczestnik naszych warsztatów ma 84 lata), widziałem w nich prawdziwą dumę z tego, że ich wiedza dotycząca Internetu jest przydatna komuś innemu i mogą się nią z kimś podzielić. W końcu wiedza to jedna z niewielu rzeczy na świecie, które rosną, gdy się nią dzielimy z innymi ludźmi! Niekiedy uczniowie, którzy niekoniecznie brylowali w szkole (no dobrze, powiem szczerze: których oceny kształtowały się w okolicy oceny dostatecznej), z wypiekami na twarzy dyskutowali ze „starszakami”, widząc, jak wiele wiadomości o „swoim” świecie, czyli świecie technologii cyfrowych, mogą im przekazać.

Twórcy projektu Polska Cyfrowa Równych Szans zadbali o to, aby latarnicze kompetencje stale rosły. Latarnicy zapraszani są na regularne ogólnopolskie i regionalne zloty oraz warsztaty tematyczne. Podczas zlotów ogólnopolskich, na przykład we wrześniu 2012 roku w Tarnowie lub rok później w Olsztynie, mieliśmy okazję spotkać innych wolontariuszy z całego kraju, dzielić się z nimi doświadczeniami i dobrymi praktykami, a czasami po prostu porozmawiać o wspólnych zainteresowaniach. Były też sesje tematyczne prowadzone przez ekspertów, jak choćby przez prof. Danutę Hübner, prof. Annę Brzezińską, dr Łukasza Srokowskiego, Chrisa Wormana z Techsoup czy znanego publicyście Edwina Bendyka. Z kolei regularne warsztaty organizowane w różnych częściach Polski są okazją do zgłębiania konkretnych aspektów cyfrowości. Do tej pory odbyły się m.in. warsztaty poświęcone fotografii cyfrowej, digitalizacji materiałów archiwalnych, dziennikarstwu, e-zdrowiu, bezpieczeństwu w internecie, edukacji cyfrowej, a nawet turystyce. W tych ostatnich, które odbyły się w Beskidzie Sądeckim podczas ubiegłorocznych wakacji, uczestniczyłem wraz ze swoimi uczniami. Okazało się, że wielu Latarników to także pasjonaci górskich wędrówek, a zainteresowanie technologią wcale nie przeszkadza w zdrowym spędzaniu wolnego czasu. Poza solidną dawką wiedzy i umiejętności częste okazje do spotkań w latarnicznym gronie odpowiadają kolejnej potrzebie związanej z kompetencjami społecznymi, czyli potrzebie przynależności. Czujemy, że jesteśmy zgraną grupą ludzi, którzy mimo różnicy wieku i zainteresowań potrafią sobie wzajemnie pomagać oraz ze sobą współpracować. Co ciekawe, element wyróżniający moich uczniów spośród innych Latarników, czyli to, że wszyscy znają się z jednej szkoły, sprawił, że mieli szansę na silniejszą identyfikację ze swoją szkołą. Przez wiele miesięcy właśnie w jej murach, w szkolnej pracowni komputerowej V LO im. Janusza Korczaka w Tarnowie, spotykaliśmy się z naszymi „starszakami”,

a w lokalnym środowisku daliśmy się poznać jako „Latarnicy z V LO”.

I wreszcie to, co każdego nauczyciela cieszy najbardziej, czyli usamodzielnianie się uczniów. Początkowo prowadziliśmy zajęcia w ten sposób, że ja byłem głównym trenerem prowadzącym, a uczniowie byli asystentami, dzięki czemu mieli doskonałą okazję do bezpośredniego kontaktu z uczestnikami. Często były to rozmowy jeden do jednego, gdy uczeń – Latarnik krok po kroku objaśniał zasady korzystania z konkretnej funkcjonalności. Niejednokrotnie zdarzało się, że rozmowa z tematów czysto technicznych schodziła na kwestie codzienne. Uczniowie opowiadali „starszakom” o swoich zainteresowaniach, a uczestnicy zajęć rewanżowali się opowieściami o sobie i swoich bogatych doświadczeniach. Z czasem okazało się, że niektórzy uczniowie, jak choćby Albert Puła, dojrżeli do tego, by prowadzić zajęcia całkowicie samodzielnie. Zaczęliśmy od tego, że ja prowadziłem zajęcia w jednej sali, a Albert prowadził zajęcia w sali obok. Po paru miesiącach Albert wziął sprawy w swoje ręce i rozpoczął prowadzenie zajęć latarnicznych w zupełnie innej miejscowości. Musiał zadbać o wszystko samodzielnie – porozumieć się z miejscowymi instytucjami i władzami, zorganizować salę, zaprosić osoby z pokolenia 50+ zainteresowane poznawaniem świata Internetu. To, że sobie poradził, świadczy o tym, że program Polska Cyfrowa Równych Szans to nie tylko szansa dla osób po pięćdziesiątce, ale także wspaniała okazja dla młodych ludzi do nabywania kompetencji społecznych. Bo to właśnie autonomia jest kolejną z potrzeb związanych z kompetencjami społecznymi.

Gdy w czerwcu 2013 roku naszą szkołę odwiedzili zaprzyjaźnieni nauczyciele z Izraela i przedstawiliśmy im nasze działania latarniczne, okazało się, że w ich kraju uczniowie ostatniej klasy szkoły średniej są zobowiązani do tego, żeby zrobić coś dla swojej społeczności. Nasz pomysł na to, żeby zaangażować ich we współpracę z osobami w wieku 50+ bardzo im przypadł do gustu.



Jako nauczyciel, który ramię w ramię prowadził i prowadzi zajęcia wraz ze swoimi uczniami, mam dużą satysfakcję i poczucie, że wspólnie uczestniczymy w czymś wielkim. Jedyny smutek to to, że rok po roku kolejni Latarnicy przestają być uczniami, a stają się absolwentami naszego „Korczaka” i często wyjeżdżają na studia do innych miast. Na szczęście ich szeregi zasilają kolejni uczniowie, a smutek zamienia się w satysfakcję, kiedy sobie pomyślę, że kompetencje społeczne zdobyte podczas pobytu w szkole, w tym także dzięki wspólnej przygodzie uczestnictwa w Polsce Cyfrowej Równych Szans, na pewno przydadzą się tym młodym ludziom w przyszłości. To w końcu oni są częścią społeczeństwa, a będąc prawdziwymi liderami w swoich środowiskach, będą z czasem mieli coraz większy wpływ na jego przyszłość.

Post Scriptum

Czekaliście na to, kiedy w tekście artykułu pojawi się jedno z najważniejszych dzisiaj słów związanych z kompetencjami społecznymi? Chcieliście przeczytać o współpracy? O tej pięcie achillesowej współczesnej szkoły, która przez swoją testocentryczność promuje raczej rywalizację? Przeczytajcie powyższy tekst raz jeszcze, a zorientujecie się, że w każdym niemal jego miejscu jest właśnie mowa o współpracy. Bo bez niej nie byłoby Latarników Polskiej Cyfrowej. Kooperacja jest ważna na poziomie kontaktów: pomiędzy Stowarzyszeniem Miasta w Internecie a poszczególnymi wolontariuszami, na poziomie kontaktów z władzami i instytucjami lokalnymi, na poziomie poszczególnych Latarników, którzy często łączą swoje siły wspólnie prowadząc zajęcia i wspierając się w działaniach. Natomiast zarówno mnie, w V Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie, jak i Andrzejowi Czapliz z Krasnobrodu udało się stworzyć jeszcze jeden poziom współpracy – ucznia z nauczycielem – aby wspólnie działać dla dobra lokalnych społeczności.

Marcin Zaród jest nauczycielem języka angielskiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Janusza Korczaka w Tarnowie, członkiem facebookowej grupy SuperBelrzy RP, ekspertem w projekcie Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej, Latarnikiem Polskiej Cyfrowej, współtwórcą tarnowskiej Fabryki Przyszłości, tłumaczem gier komputerowych, Nauczycielem Roku 2013.



Barbara Halska

Wrażliwość to pierwszy stopień do... sukcesu

Wrażliwość na potrzeby innych i chęć niesienia bezinteresownej pomocy w połączeniu z techniczno-informatyczną smykałką uczniów z Zespołu Szkół nr 6 im. Króla Jana III Sobieskiego w Jastrzębiu-Zdroju przyniosła niezwykle efekty. Młodzi ludzie, przy wsparciu szkoły, potrafili wymyślić i wykonać innowacyjne projekty, które ułatwiają życie osobom niepełnosprawnym. Za swoją pracę otrzymali już wiele prestiżowych nagród, najważniejszą jest jednak wdzięczność obdarowywanych, która motywuje do dalszych działań. O swoich fantastycznych podopiecznych i nowatorskich projektach opowiada Barbara Halska, nauczycielka ZS nr 6.

Czy wrażliwość i chęć niesienia pomocy innym jest ważna w naszych czasach? Ktoś mógłby powiedzieć, że każdy z nas jest zajęty swoimi sprawami, goni z pracy do pracy, aby rodzinie niczego nie zabrakło. Tylko dlaczego tacy jesteśmy? Dlaczego zaspokajamy potrzeby własnych dzieci, a nie pomagamy innym? Z drugiej jednak strony często nie wiemy, komu moglibyśmy pomóc i w jaki sposób. Nie chodzi tutaj o pozbycie się z szafy ubrań, które już są niemodne, ale o pomoc bezinteresowną, taką płynącą z serca. Czy jest to możliwe? Opisując własną szkołę, postaram się opowiedzieć o takiej właśnie pomocy.

Pracuję w Zespole Szkół nr 6 w Jastrzębiu-Zdroju, która umożliwia zdolnym uczniom realizację własnych pomysłów, wspierając ich zarówno merytorycznie, jak i finansowo. Realizując projekty, postanowiliśmy skoncentrować swoje działania na pomocy osobom, które tej pomocy oczekują, a przy okazji chcieliśmy zaszczyścić w młodzieży brak obojętności na krzywdę innych. Warto podkreślić, że nasza młodzież potrafi pomagać bezinteresownie i bardzo chętnie bierze udział w akcjach charytatywnych, takich jak Szlachetna Paczka czy Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. Robi jednak coś jeszcze – tworzy urządzenia dla osób niepełnosprawnych. Dzięki temu młodzi ludzie widzą, że ich praca ma sens, że są potrzebni.

Działania, o których tu opowiem, zaczęły się od prośby, aby „stworzyć” program do komunikacji z osobą, która z powodu zaniku mięśni nie mówiła i nie potrafiła już pisać. I tak prosty program plus kontroler obsługiwany za pomocą stopy przez osobę niepełnosprawną stworzyli obecnie już moi absolwenci: Jakub i Maciej, a później do projektu dołączyli Paweł oraz Patryk. Ostatecznie z prostego kontrolera powstał **ESKONzO – Elektroniczny System Komunikacji Osoby Niepełnosprawnej z Otoczeniem**. Program ten za darmo został już zamontowany i dostosowany do potrzeb dwunastu osób. Wzruszenie, jakie towarzyszy osobom obdarowanym, jak również twórcom projektu, motywuje do kolejnych działań. Pomimo że wymienieni uczniowie są już absolwentami, wciąż zachęcają młodszych kolegów do dalszych działań.

Po sukcesie projektu ESKONzO na Międzynarodowych Targach Innowacyjności w Paryżu, Brukseli, Norymbardze, Moskwie zgłosiły się do nas osoby niewidome i tak oto powstał kolejny projekt: **Latarka dla niewidomych**. Uczniowie wymyślili również specjalny mechanizm, który powoduje, że **łóżko ze specjalnym materacem** co jakiś czas zmienia pozycję, aby zapobiec odleżynom.

Kolejnym wspólnym projektem było stworzenie **aplikacji dla dzieci autystycznych** oraz osób głuchoniemych do komunikacji ze światem przy użyciu telefonu lub tabletu.

Ostatnia aplikacja doczekała się również testów wykonanych przez uczniów klasy 3 Szkoły Podstawowej nr 13 w Olsztynie. Wychowawczyni klasy, Jolanta Okuniewska, wykorzystwała **aplikację nie tylko do komunikacji, ale również do budowania zdań na lekcjach języka angielskiego**. Po zakończeniu testów uczniowie „trzynastki” nagrali filmik ze swoimi uwagami oraz pomysłami, co pozwoliło dopracować projekt i go rozwinąć.

Za zrealizowane projekty otrzymaliśmy tytuł Innowacyjnej Szkoły oraz zdobyliśmy wiele nagród na międzynarodowych konkursach innowacyjności:

Rok 2012. „ESKONzO – Elektroniczny system komunikacji osób niepełnosprawnych z otoczeniem”. W skład projektu wchodzi: „Projekt życia” oraz „Manipulator zastępujący myszkę komputerową”. Autorzy: Jakub Król, Maciej Skórzański, Patryk Domagalik i Paweł Krosny. Promotorzy: Dariusz Radajewski i Krzysztof Smyczek. Nagrody:

1. Tytuł Lidera Innowacji Województwa Śląskiego i certyfikat dla szkoły (za całokształt działań innowacyjnych) – Katowice 2012.
2. Złoty medal z wyróżnieniem w Światowym Konkursie Brussels Innova Bruksela, 2012.
3. Nagroda specjalna Targów Brussels Innova – Bruksela, 2012.
4. Srebrny medal na Międzynarodowych Targach „Pomysły, wynalazki, nowe produkty” – Norimberga 2013.
5. Złoty medal z wyróżnieniem i nagroda specjalna Krajowych Młodych Wynalazców Warszawa IWIS 2013.
6. Europejskie Targi Kreatywności i Wynalazczości EUROINVENT w Rumunii.

Najważniejszą nagrodą jest ZŁOTY MEDAL oraz cztery nagrody specjalne od: Technical University of ClujNapoca, Romania Institutul National De Cercetare, ICECHIM, Bucuresti.

Wymienione wyżej projekty stanowią jedynie część tego, nad czym obecnie pracujemy w naszej szkole, niektórych nie można jeszcze prezentować z powodu zgłoszenia do procedury patentowej.

Czego te projekty uczą naszą młodzież? Myślę, że wrażliwości, otwarcia na potrzeby innych, ale również wiary w siebie. Dzięki pracy, jaką wykonują na rzecz innych, budują poczucie własnej wartości oraz doskonałą umiejętność współpracy w grupie. To, że uczniowie potrafią stworzyć projekt i doprowadzić do jego realizacji, jest również bardzo ważną umiejętnością, która osiągnięta w tak młodym wieku, kształtuje ich na całe dorosłe życie, w tym zawodowe.

Dzięki pracy, jaką uczniowie wykonują na rzecz innych, budują poczucie własnej wartości oraz doskonałą umiejętność współpracy w grupie

Kompetencje społeczne to również umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach, a takimi na pewno są odwiedziny u chorych, dla których tworzą projekty, jak również testy projektów, kiedy muszą uważnie słuchać i zadawać pytania w taki sposób, aby projekt dopracować i – uwzględniając uwagi przyszłych użytkowników – dostosować go do ich potrzeb. Wszystkie projekty są zgłaszane na polskie i zagraniczne konkursy innowacyjności, co umożliwia również rozwijanie kolejnych kompetencji związanych z wystąpieniami publicznymi, prezentacją projektów w języku ojczystym i obcym.

Barbara Halska jest nauczycielką przedmiotów zawodowych w Zespole Szkół nr 6 im. Jana III Sobieskiego w Jastrzębiu-Zdroju.



Kompetencje społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym

Truizmem jest stwierdzenie, że edukacja ma na celu przygotowanie nowoczesnego społeczeństwa, które będzie w stanie sprostać wymaganiom nowych czasów i dostosować się do szybkich zmian, jakie niesie ze sobą życie. Być może trudno o tym pamiętać, gdy spotykamy w szkolnej klasie dzieci w młodszym wieku szkolnym, ale po dokładnej analizie zapisów podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego stwierdzimy, że kładzie ona duży nacisk na rozwijanie **kompetencji kluczowych**, a my, nauczyciele, jesteśmy zobowiązani do ich rozwijania.

Kształtowania umiejętności kluczowych, czyli:

- 1) porozumiewania się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewania się w językach obcych,
- 3) kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych,
- 4) kompetencji informatycznych,
- 5) umiejętności uczenia się,
- 6) kompetencji społecznych i obywatelskich,
- 7) inicjatywności i przedsiębiorczości,
- 8) świadomości i ekspresji kulturalnej



nie należy rozumieć jako realizacji specjalnie wyróżnionej dziedziny aktywności, ale jako włączanie ich w obręb wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole poprzez dobór odpowiednich metod i form kształcenia. Chodzi o to, aby uczeń został wyposażony nie tylko w wiedzę, ale także w konkretne umiejętności, które pomogą mu radzić sobie w nowej rzeczywistości otaczającego go świata.

Trudno oddzielić od siebie poszczególne kompetencje kluczowe, gdyż ich zakresy często się pokrywają i są ze sobą powiązane. Umiejętności rozwijane w zakresie jednej kompetencji wspierają i ułatwiają rozwój pozostałych, dlatego należy pamiętać, że rozwijanie każdej z ośmiu kompetencji ma takie samo znaczenie. W każdym przypadku nacisk należy kłaść na kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów, myślenie krytyczne, podejmowanie inicjatywy, podejmowania ryzyka, umiejętność wyrażania emocji i współpracy w zespole.



W niniejszym tekście chciałabym skupić się na kompetencjach społecznych i obywatelskich, spośród których niezwykle ważna jest umiejętność współpracy w zespole. Mamy nauczyć naszych uczniów, jak współpracować ze sobą, by osiągnąć zamierzony cel, brać odpowiedzialność za wspólne zadanie i jego wynik. Podczas współpracy występują elementy planowania, generowania i weryfikacji pomysłów, analizowanie postępów pracy, a w miarę potrzeb modyfikacja wcześniejszych ustaleń. Nie jest to łatwe, gdyż wymaga empatii, umiejętności komunikacyjnych w celu obrony swoich racji, ale też umiejętności przyznania się do błędów. Umiejętność współpracy określono jako tzw. umiejętność miękką, bardzo cenioną przez pracodawców. Skoro nasi uczniowie będą w dorosłym życiu oceniani przez pryzmat takich umiejętności, musimy im pomóc w ich opanowaniu.

W wymaganiach ogólnych podstawy programowej czytamy:

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby **dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach** oraz do kontynuowania nauki w klasach 4-6 szkoły podstawowej.

Zadaniem szkoły jest:

- 1) realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się,
- 2) respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń – szkoła – dom rodzinny,
- 3) rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka,
- 4) kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy,

- 5) poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, **działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej,**
- 6) wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisanie, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów,
- 7) **dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich,**
- 8) **sprzysiężanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.**

Młodszy wiek szkolny, obejmujący lata od 6 do 9 roku życia, to wyjątkowy czas w rozwoju społecznym dziecka, który charakteryzuje się nawiązywaniem i budowaniem nowych kontaktów społecznych z rówieśnikami w szkole i poza nią na różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych. Dziecko poszerza kontakty z innymi osobami niezwiązanymi z rodziną, zajmuje różne pozycje w grupie rówieśników w klasie, na dodatkowych zajęciach, na podwórku. W tym czasie pojawiają się w życiu dziecka osoby, które mają dla niego znaczenie i wywierają wpływ, a autorytet rodziców się zmniejsza, choć nadal są oni ważni i potrzebni dziecku, zaspokajają jego poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i są wsparciem w sytuacjach trudnych, jakich w szkole nie brakuje.

Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, zostawia za sobą czas zabawy, pojawiają się nowe obowiązki i zadania związane z nową rolą – rolą ucznia. Nauczyciel musi stwarzać dzieciom jak najwięcej sytuacji, w których będą doskonalić umiejętności komunikacji z kolegami, negocjacji, wyrażania własnych potrzeb, uczuć, uzgadniania stanowisk, dyskusji i wyciągania wniosków. Jest to proces złożony i dość trudny. Dzieci w klasie pierwszej są bardzo skoncentrowane na sobie i własnych potrzebach, chętnie nawiązują kontakty z rówieśnikami, wspólnie się bawią, ale trudno im zrozumieć, że mogą mieć wspólny cel i razem odpowiadać za efekt zadania.

Kształtowaniu umiejętności społecznych sprzyjają zabawy kierowane, tematyczne, organizowanie sytuacji dydaktycznych, w których dzieci mają możliwość odegrać jakieś role, wcielić się w inną postać, przećwiczyć zachowania, które pomogą w przyszłości rozwiązać jakiś problem, zachować się właściwie w nowej sytuacji. Dzieci bardzo lubią takie zajęcia. Zabawy i gry dydaktyczne wpływają na rozwój społeczno-moralny dzieci, oddziałują na ich sferę psychiczną. Dzięki tym zabawom nauczyciel ma możliwość kształtowania w uczniach odpowiednich cech charakteru. We właściwie zorganizowanych zabawach dydaktycznych dziecko kształtuje swoje zdolności umysłowe: spostrzeżenia, wyobraźnię, pamięć, uczucia. Podporządkowuje się przyjętym zasadom, stara się do nich dostosować swoją działalność. Na początku nauczyciel powinien do takich zadań dobierać grupy, kierując się sympatiami i upodobaniami dzieci, a potem stopniowo zmieniać dobór poprzez np. losowanie.

W mojej praktyce często stosuję dobór grup według upodobań dzieci. Mam wtedy pewność, że zadanie uda się wykonać bez spieć i większych problemów, gdyż dzieci w danej grupie się lubią i dobrze znają własne możliwości oraz ograniczenia. Aby nauczyć dzieci współpracy i odpowiedzialności za wynik wspólnej pracy, na początku organizuję zadania w parach. Dzieci w określonym czasie muszą wykonać np. pracę plastyczną na podany temat. Wymaga to od nich przedyskutowania, uzgodnienia, czasem kompromisu, podzielenia się obowiązkami, a potem zaprezentowania dzieła przed całą klasą.

Początkowo dobieram proste zadania polegające na przeprowadzeniu rozmowy na jakiś temat, by wreszcie sprowokować dzieci do odegrania ról w sytuacjach trudnych, z którymi mogą się zetknąć w szkole i poza nią. Często też proszę, by dzieci uzgodniły w parach stanowisko na dany temat, a następnie przedyskutowały swój punkt widzenia z kolejną parą. Staram się stwarzać sytuacje problemowe, które wymagają rozpatrzenia różnych punktów widzenia i nie są jednoznaczne. Pokazują one dzieciom, że czasami istnieje wiele rozwiązań jednego problemu, a niejednokrotnie trudno wybrać ten najlepszy.

Ostatnio pojawia się wiele głosów, że stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach szkolnych uniemożliwia uczniom właściwy rozwój kompetencji społecznych, gdyż spędzają one, najczęściej samotnie, dużo czasu przed ekranem laptopa. Taka sytuacja może martwić, ale stosowanie nowoczesnych

technologii z namysłem umożliwi i będzie wspomagać rozwój kompetencji społecznych u dzieci.

Od października 2013 roku wykorzystuję na lekcjach tablety *Samsung Galaxy Tab2 7.0*. Każde dziecko posiada tablet na własność i dba, by sprzęt był gotowy do pracy na zajęciach, pobiera potrzebne aplikacje, usuwa zbędne, ładuje baterię.

Gdy rozpoczynałam swoją przygodę z tabletem na zajęciach, moim głównym celem było traktowanie go jako przyboru ułatwiającego naukę. Postanowiłam myśleć o nim jak o wyposażeniu piórnika i wykorzystywać go w sytuacjach, gdy będzie niezbędny, przynieść moich uczniów szybko na ciekawą stronę internetową, pokaże film edukacyjny, który w innej sytuacji byłby niemożliwy do obejrzenia. Staram się jednak, by jak najczęściej organizować sytuacje umożliwiające współpracę między uczniami – zarówno z tabletem, jak i bez niego.

Stosowanie nowoczesnych technologii z namysłem umożliwi i będzie wspomagać rozwój kompetencji społecznych u dzieci

Moi uczniowie siedzą przy stolikach w grupach czteroosobowych i naturalną dla nich sytuacją jest praca w parach czy w grupie. Często pozwalam im na swobodny dobór członków grup i zmianę miejsca pracy.

Organizuję zajęcia tak, by uczniowie na podstawie samodzielnie przeczytanego tekstu np. wspólnie stworzyli mapę myśli. Muszą wtedy dyskutować ze sobą, ustalić kolejność zapisów, wybrać kolory pisaków, podzielić się zadaniami, wybrać najważniejsze myśli do zapisania, kontrolować poprawność ortograficzną, pilnować czasu przeznaczanego na wykonanie zdania, zaprezentować pracę jako grupa. W drugiej kolejności wykonują mapę myśli, wykorzystując tablet i aplikację *SharpMindMap*. Po wykonaniu mapy myśli na dużym arkuszu papieru i przygotowaniu wystawy na szkolnym korytarzu mogą już samodzielnie stworzyć mapę myśli na tablecie: zajmie im to niewiele czasu, a pomoże utrwalić wiadomości na dany temat poprzez atrakcyjną powtórkę. Gotowe mapy myśli wyślą mi mailem, a ja zrobię z nich elek-

troniczną książeczkę, którą będą mogli podziwiać odwiedzając internetową stronę naszej klasy.

Innym pomysłem na pracę w zespole i wykorzystanie nowoczesnych technologii jest wspólne przygotowanie ilustracji do przeczytanej książki. Dzieci dzielą się zadaniami, wybierają najważniejsze według nich wydarzenia, które zilustrują. Następnie za pomocą tabletu wykonują zdjęcie swojej pracy oraz prac członków zespołu i w aplikacji *ComicsHeadLite* przygotowują prosty komiks z tekstami, które zredagują samodzielnie albo przy pomocy kolegów i koleżanek. Z wszystkich komiksów powstanie jedna książka lub plakat w programie *glogster*. Plakat mogą wykonać na zajęciach komputerowych, a dzięki kodowi HTML można będzie go umieścić na stronie klasy.

Pracy zespołowej sprzyja też aplikacja *zondle*. Uczniowie w zespołach przygotowują pytania i odpowiedzi na podany przez nauczyciela temat. W klasie drugiej moi uczniowie przygotowali w ten sposób pytania do *quizu* o zwierzętach żyjących w Tatrach. Każda grupa przygotowywała swoją część pytań na temat innego zwierzęcia, a następnie jedna osoba wykonała z wszystkich pytań *quiz* dla całej klasy. Dzieci z ogromną radością grały w grę, do której powstania same się przyczyniły, czekały na swoje pytanie i cieszyły się, że okazały się ciekawe dla kolegów i koleżanek z klasy. Taka zabawa w przygotowanie wspólnego *quizu* uczy dzieci współpracy, rozwiązywania problemów, weryfikacji wiadomości, uzgadniania stanowisk, kompromisu. Przynosi ogromną satysfakcję z ukończenia zadania, a komplementy z ust kolegów i koleżanek budują poczucie własnej wartości.

Zwykle poszukuję takich aplikacji na tablet, które pozwalają na wspólną pracę i zabawę. Bardzo podoba mi się aplikacja *MathDuel* (do pobrania ze sklepu Play), dzięki której dzieci mogą doskonalić umiejętności rachunkowe. Dzieci uzgadniają, jaką sprawność będą ćwiczyć, mogą zapisywać punkty. Moi uczniowie chętnie grają w tę grę, pilnują się nawzajem, dochodzi więc element samokontroli i pomocy koleżeńskiej.

Podobną aplikacją jest aplikacja *2 Player Simon*. Uczniowie grają w parach, wymaga to od nich czujności, gdyż zadaniem uczestnika jest dotykanie kolorowych krążków według wzoru podanego w grze. Dzieci mogą uzgodnić, z jaką szybkością będą pojawiać się podpowiedzi, w jaki sposób gromadzą wyniki, czy chcą włączyć opcje treningu, czy od razu grać.

Należy pamiętać, by w młodszych klasach aranżować takie sytuacje, w których dzieci będą miały za zadania pracować w grupie nad wykonaniem wspólnej pracy. Tylko wtedy mają możliwość rozwijania kompetencji społecznych w pełnym zakresie. Zarówno tych, które ułatwiają relacje z innymi – komunikowanie się, empatia, dyskusja – jak i tych, które określają pozycję dziecka i jego funkcjonowanie w grupie – pewność siebie, poczucie własnej wartości, umiejętność przeżywania porażek, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji.

Nowoczesne technologie należy stosować podczas zajęć umiejętnie, zwłaszcza w klasach młodszych jest to niezmiernie ważne. Nauczyciel musi uświadomić sobie, że nowoczesne technologie go nie zastąpią, ale zaangażują dzieci na 100%, pomogą uatrakcyjnić zajęcia, wpłyną na różne style uczenia się i posłużą do współpracy – wspólnej zabawy i nauki.

Nowoczesne technologie należy stosować podczas zajęć umiejętnie, zwłaszcza w klasach młodszych jest to niezmiernie ważne

Uważam, że po ośmiu miesiącach wykorzystywania na zajęciach tabletów moi uczniowie wykazują wysoki poziom kompetencji społecznych. Są kreatywni, chętnie podejmują dodatkowe inicjatywy, wymyślają nowe zastosowania dla znanych wcześniej aplikacji, bardzo chętnie pracują w grupach, pomagają sobie, są aktywni i osiągają bardzo dobre wyniki w nauce. Nie zwalnia mnie to jednak od myślenia na temat wykorzystania TIK podczas zajęć i ciągłego doskonalenia się. Robię to z przyjemnością, gdyż zależy mi na rozwoju osobistym i przygotowaniu moich małych uczniów do wyzwań, jakie niesie ze sobą nowoczesna przyszłość.

Jolanta Okuniewska jest nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego w klasach 1-3 w Szkole Podstawowej nr 13 w Olsztynie. Nominowana w konkursie Nauczyciel Roku 2013 pod patronatem MEN oraz „Głosu Nauczycielskiego”. W pracy z uczniami wykorzystuje tablety, prowadzi blog www.tableciaki.blogspot.com.

Nowości w prawie oświatowym



**MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ**

Linia Edukacji tel.: +48 22 34 74 700

Wyszukaj w serwisie...

dla rodziców dla prasy

AKTUALNOŚCI 3+1 KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE KSZTAŁCENIE ZAWODOWE ZWIĘKSZANIE SZANS JAKOŚĆ EDUKACJI FINANSOWANIE EDUKACJI ZAGRANICĄ

6-latki w szkole

KIERUNKI REALIZACJI POLITYKI OŚWIATOWEJ NA ROK SZKOLNY 2014/2015 – ROK SZKOŁY ZAWODOWCÓW

Opublikowano: 02 lipca 2014

Lubią też 191 Tweetnij 7

zmień rozmiar czcionki: a a a



- Naszym priorytetem w nadchodzącym roku szkolnym będzie szkolnictwo zawodowe – ogłosiła dzisiaj minister edukacji narodowej.

Joanna Kluzik-Rostkowska ustaliła też podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2014/2015.

Minister edukacji narodowej co roku, na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty (art. 35 ust. 2 pkt 1), ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w danym roku szkolnym.

W nadchodzącym roku szkolnym będą to:

1. Wspieranie rozwoju dziecka młodszego na 1-szym i kolejnych etapach edukacyjnych w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego;
2. Podniesienie jakości kształcenia ponadgimnazjalnego w zakresie umiejętności określonych w podstawie programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie matematyki;
3. Profilaktyka agresji i przemocy w szkołach;
4. Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych.

- Z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa wynikają zadania dla organów nadzoru pedagogicznego i placówek doskonalenia nauczycieli – tłumaczy minister edukacji narodowej – Dla mnie jako ministra oraz dla całego resortu przyszły rok będzie rokiem szkolnictwa zawodowego. Nasze hasło to: Rok Szkoły Zawodowców – dodaje.

Przypomnijmy, minister edukacji narodowej co roku wyznacza priorytet na dany rok szkolny. Rok Szkolny 2013/2014 był Rokiem Szkoły w Ruchu.

Departament Informacji i Promocji
Ministerstwo Edukacji Narodowej

POLECAMY



- darmowy podręcznik
- lekcja wolności
- sześciolatki
- szkoła w ruchu
- efs efs dla oświaty
- szkoła współpracy
- cyfrowa szkoła
- wypoczynek

WIDEO MEN





Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....
.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT
oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający dokonuje przelewu należnej kwoty na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: BRE Bank 54 1140 2062 0000 5342 6300 1011

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę
oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwem prenumeratą.

3. Zamówienie należy przesać na adres:

Redakcja „Meritum”

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl

lub faks: 22 536 60 01

Pakiet edukacyjny na 2014 r. („Meritum” + „Oświata Mazowiecka”)