

10.17951/j.2019.32.2.127-146

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XXXII, 2

SECTIO J

2019

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

EWA OGRODZKA-MAZUR

ORCID: 0000-0001-9990-6176

ewa.ogrodzka-mazur@us.edu.pl

*Kompetencje społeczne uczniów a realizacja zadań
rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa –
studium z pogranicza polsko-czeskiego*

Social Competences of Learners and the Accomplishment of Developmental Tasks
in Late Childhood: A Study from the Polish-Czech Borderland

STRESZCZENIE

W pedagogicznej analizie problematyki kompetencji społecznych przyjęto konceptualizację teoretyczną nawiązującą do: propozycji klasyfikacji trudnych sytuacji społecznych Michaela Argyle'a, teorii zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego oraz koncepcji zadań rozwojowych w ujęciu Roberta J. Havighursta. Założono, że kompetencje społeczne są wzorcami zachowania społecznego i jako złożone, specyficzne umiejętności, nabywane przez dziecko w toku różnorodnych doświadczeń, warunkują efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych. W podjętych rozważaniach przedstawiono analizę materiału badawczego zgromadzonego w latach 2004–2005 oraz 2015–2016. Uzyskane wyniki umożliwiły porównanie podobieństw i określenie różnic występujących między badanymi grupami uczniów z pogranicza polsko-czeskiego w zakresie cenionych przez nich wartości oraz nabywanych kompetencji społecznych i ich związku z realizowanymi zadaniami rozwojowymi w okresie późnego dzieciństwa. Pozwoliły również na wstępną, teoretyczną interpretację wyników badań oraz sformułowanie wniosków końcowych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne; zadania rozwojowe; późne dzieciństwo; pogranicze polsko-czeskie; badania podłużne

Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby,
trudności i przeszkody swojego życia.
Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola,
ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie,
współpraca i współzycie.

Janusz Korczak

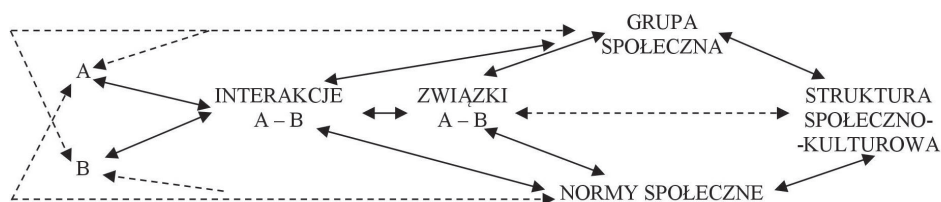
WPROWADZENIE

Wśród kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, zalecanych m.in. przez Parlament Europejski, duże znaczenie mają kompetencje społeczne: osobowe, interpersonalne i międzykulturowe, obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących jednostkę do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością kulturową. Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego też jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach. Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji społecznych czy społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich oraz wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej. Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do: konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, zdolność do empatii (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.).

W sytuacji zachodzących zmian społecznych zagadnienie kompetentnego zachowania się dziecka w relacjach międzyludzkich (Jakubowska 1996, s. 29) staje się ważnym zadaniem i wyzwaniem dla współczesnej edukacji ze względu na jej znaczenie w procesie socjalizacji i kultyuryzacji młodego pokolenia. Problematyka kompetencji społecznych, nabywanych w warunkach wielokulturowego pogranicza, jak również ich związku z percepcją ważności i realizacji zadań rozwojowych przez uczniów w okresie późnego dzieciństwa nie znajduje jednak zarówno teoretycznej, jak i praktycznej egzemplifikacji w opracowaniach z zakresu pedagogiki i jej subdyscyplin. Poza tym pojawia się podstawowa trudność w in-

terpretowaniu istoty i zakresu pojęcia kompetencji społecznych, dotycząca przede wszystkim określenia kryteriów ich występowania oraz znaczenia kontekstu kulturowo-społecznego dla rozwoju dziecka.

W wielu opracowaniach z zakresu psychologii społecznej i socjologii akcentuje się podejście, zgodnie z którym dziecko bierze czynny udział w tworzeniu części układu sieci związków społecznych, składających się na określone poziomy „złożoności społecznej”. Ich cechą charakterystyczną jest „podwójna dialektyka – między właściwościami jednostek i interakcji z jednej strony oraz między interakcjami i związkami z drugiej, z dwustronnymi przyczynowo-skutkowymi wpływami w każdym przypadku” (Hinde, Stevenson-Hinde 1994, s. 48) (rys. 1).



Rys. 1. Związki dialektyczne między kolejnymi poziomami złożoności społecznej w ujęciu Roberta A. Hinde

Źródło: opracowanie własne.

Relacje między związkami i interakcjami warunkowane są również społecznymi powiązaniem wyznaczanymi przez normy społeczne i wartości obecne w grupie oraz przez strukturę społeczno-kulturową, rozumianą jako system zwyczajów i przekonań podzielanych przez członków danej grupy (Hinde, Stevenson-Hinde 1994, s. 48).

Wiek szkolny w opinii psychologów oraz pedagogów społecznych i międzykulturowych jest etapem mającym największe znaczenie z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka. Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się bowiem ze znaczącymi zmianami w społecznym otoczeniu dziecka, a co za tym idzie w sposobie jego funkcjonowania. Charakter relacji, jakie dziecko nawiązuje na tym etapie rozwoju, w znacznej mierze kształtuje przebieg jego dalszego życia w kontekście związków z innymi ludźmi, umiejętności współdziałania i stosunku do pracy (Erikson 1997; Brzezińska 2000; Wygotski 2002, s. 165–177; Sedikides, Gaertner 2005; Schaffer 2006; Kehily 2008, s. 111–133; Seul 2009; Dymara, Ogrodzka-Mazur 2013; Kamza 2014, s. 24).

Jak podkreśla Halina Sowińska (2011, s. 275), podstawowym mechanizmem rozwoju kompetencji społecznych jest uczenie się w wyniku gromadzenia doświadczeń w toku rzeczywistych relacji z innymi (tab. 1), najpierw poprzez obserwację zachowań znaczących dorosłych i rówieśników w sytuacjach społecznych interakcji, podejmowanie wspólnych epizodów działania, a następ-

nie poprzez emocjonalną wymianę z partnerami interakcji i identyfikowanie się z nimi, a także dokonywanie kategoryzacji społecznej, czemu towarzyszy rozwój samoświadomości.

Tab. 1. Otoczenie społeczne a rozwój dziecka w wieku szkolnym

Co dają dziecku relacje społeczne?		
Co dziecko zyskuje w relacji z rodzicami?	Co dziecko zyskuje w relacji z nauczycielami?	Co dziecko zyskuje w relacji z rówieśnikami?
<ul style="list-style-type: none"> – uczenie się samodzielności – poczucie bezpieczeństwa – kontakt emocjonalny – wsparcie emocjonalne – wsparcie poznawcze – dostarczanie wzorców zachowań 	<ul style="list-style-type: none"> – nowe wzorce i ideały – kształtowanie samooceny – kształtowanie poczucia kompetencji – kształtowanie i wzmacnianie zdolności do samokontroli i samoregulacji 	<ul style="list-style-type: none"> – zaspokojenie potrzeby przynależności do grupy i wspólnego działania z innymi dziećmi – poczucie własnej wartości – nauka współdziałania – nauka przestrzegania norm grupowych – umiejętność przyjmowania i wydawania opinii – doskonalenie samokontroli

Źródło: (Kamza 2014, s. 28).

Nabywane w ten sposób kompetencje społeczne przez dziecko stają się istotnymi wyznacznikami jego tożsamości społecznej, która w okresie późnego dzieciństwa przekłada się na określone rodzaje zachowań tożsamościowych. W sytuacji (wielokulturowego) pogranicza sprzyjają one z jednej strony poszerzaniu kontaktów społecznych z osobami wywodzącymi się z „drugiej”, innej społeczności, natomiast z drugiej – rozwijaniu w coraz szerszym zakresie świadomości przynależności do własnej grupy, odmiennej kulturowo, wyznaniowo czy językowo. Za szczególnie ważne w tym okresie rozwojowym – w odniesieniu do teorii zachowań tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego (1995, s. 51–63; 2015, s. 24–33) – można przyjąć następujące ich typy:

- pierwszy, obejmujący identyfikację z grupą społeczną i określonym terytorium. Pozwala wyróżnić autoidentyfikację (utożsamianie się) dziecka, jego percepcję przez członków grupy, z którą się utożsamia, oraz sposoby oceniania przez inne osoby, niebędące członkami danej grupy. Istotnym składnikiem tak ujmowanej identyfikacji jest też przestrzenna, historyczna oraz kulturowa więź z określonym terytorium, na którą składają się: autoidentyfikacja terytorialna (stosunek do terytorium jako ziemi ojczystej), identyfikacja terytorialna dziecka dokonywana przez członków jego grupy oraz identyfikacja terytorialna dokonywana przez innych, niebędących członkami danej społeczności,
- drugi, wyznaczany odrębnością kultury, języka, religii, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności. Umożliwia dziecku gromadzenie i użytkowanie własnej wiedzy nabytej w określonych

- sytuacjach społecznych (interakcjach indywidualnych i zbiorowych) oraz jej umiejętne wykorzystanie w procesie komunikacji,
- trzeci, kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami. Prowadzi w zakresie nabywania kompetencji społecznych do uświadomienia dziecku funkcjonowania w danym otoczeniu kulturowo-społecznym określonych wyobrażeń i opinii o innych osobach lub grupach, stopnia powtarzalności i ujednoczenia tych wyobrażeń, a także czynników warunkujących ich zróżnicowanie oraz wskazuje na ewentualne zmiany i modyfikacje (Bokszański 1997, s. 27–40; Pietrzak 2000; Kurcz 2001, s. 3–22; Nikitorowicz 2005). Wytwarzająca się w ten sposób zdolność do poznawczo-oceniających zachowań pozostaje w ścisłym związku z określoną stratyfikacją społeczną, która determinuje powstawanie wyobrażeń o swoistych cechach grup oraz funkcjonowanie w nich stereotypów i uprzedzeń,
 - czwarty, dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup). Określa poziom zaspokajania potrzeb dziecka, jak również wyznacza określone zachowania tożsamościowe nakierowane na ocenę oraz porównywanie własnej sytuacji i pozycji w określonej strukturze społecznej,
 - piąty, związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi. Umożliwia dziecku z jednej strony wrastanie w kulturę (asymilację zastanych wartości kulturowych) i zyskiwanie określonego miejsca we wspólnocie społecznej, a z drugiej pozwala mu, dzięki podmiotowym zdolnościom samorealizacyjnym, „tworzyć” nowe, społecznie akceptowane wartości w postaci wytworów kulturowych, a tym samym „nową” jakość kultury danej grupy czy społeczności,
 - szósty, uwzględniający aktualny kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy. Określa rzeczywiste możliwości i ograniczenia w zakresie uczestnictwa dziecka w życiu społecznym i kulturowym w wymiarze lokalnym, regionalnym, narodowym czy ponadnarodowym.

Funkcjonowanie dziecka w warunkach pogranicza wymaga zatem radzenia sobie w różnego typu sytuacjach społecznych, warunkowanego specyficznymi umiejętnościami nabywanymi w toku indywidualnego i społecznego rozwoju.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE

W pedagogicznej analizie problematyki kompetencji społecznych przyjęto konceptualizację teoretyczną nawiązującą do przywołanej teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego oraz do propozycji klasyfikacji trudnych sytuacji społecznych Michaela Argyle’a zmodyfikowanej w badaniach polskich przez Annę Mateczak. Założono, że kompetencje społeczne są wzorcami zachowania społecznego i jako złożone, specyficzne umiejętności, nabywane przez jednostkę

w toku różnorodnych doświadczeń, warunkują efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, obejmujących:

- sytuacje intymne (kompetencje warunkujące efektywność zachowań w bliskich kontaktach interpersonalnych z innymi osobami),
- sytuacje ekspozycji społecznej (kompetencje warunkujące efektywność zachowań, w których jednostka jest obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób),
- sytuacje wymagające asertywności (kompetencje warunkujące efektywność zachowań nastawionych na realizację własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych) (Argyle 1998, s. 77–94; Matczak 2001, s. 11; Argyle 2002, s. 133–139; Deptuła, Misiuk 2016).

Koncepcję zadań rozwojowych ujęto z perspektywy źródeł normatywnych, obiektywnych i subiektywnych, uwzględnionych m.in. w koncepcji opracowanej przez Roberta J. Havighursta, zakładającej w okresie późnego dzieciństwa realizację sześciu podstawowych zadań rozwojowych:

- uczenia się odpowiedniej roli płciowej,
- rozwijania podstawowych sprawności czytania, pisania i liczenia,
- rozwijania pojęć niezbędnych w życiu,
- rozwijania sumienia, moralności, skali wartości,
- osiągnięcia niezależności osobistej,
- rozwijania postaw wobec grup i instytucji (Brzezińska 2000, s. 227–237).

Faza rozwojowa późnego dzieciństwa i młodszego wieku szkolnego wyróżniona przez R.J. Havighursta odpowiada czwartemu okresowi (7–12 lat) w koncepcji stadialnego biegu życia Erica H. Eriksona, opisującej „logikę rozwoju” w sensie sekwencji możliwych zróżnicowań, a nie jako „dynamikę zmiany”. W tym okresie dziecko przechodzi od „jestem tym, co mi dano”, przez „jestem tym, czym chcę być” oraz „jestem tym, czym wyobrażam sobie, że chcę być”, do stwierdzenia „jestem tym, czego się nauczyłem” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2000, s. 199). Jest to zatem okres sprzyjający intensywnej i systematycznej nauce dziecka, wspieranej pomocą nauczycieli i innych osób kompetentnych, dający mu zarazem poczucie własnej wartości. Zdaniem E.H. Eriksona:

(...) w żadnym innym okresie niż wtedy, jednostka nie jest bardziej gotowa do szybkiego i łapczywego uczenia się, do stawania się „dużą”, w sensie dzielenia obowiązku i dyscypliny, i aktywnego udziału (...), i jest ona zdolna i chętna do pełnego korzystania ze związku z nauczycielami i idealnymi prototypami. (cyt. za: Witkowski 1989, s. 140)

Rozpoczęcie edukacji szkolnej, wejście dziecka w środowisko szkolne oznacza dla niego konieczność nawiązania kontaktów z grupą rówieśniczą. Poza szkołą i poza rodziną oraz instytucjami wychowania pozaszkolnego zaczyna na dziec-

ko oddziaływać także szersze otoczenie, zarówno przez tzw. dobra kulturowe (książkę, film, teatr, telewizję, internet), jak i przez przypadkowe i niezamierzone wpływy ludzi, sytuacji i otoczenia, w którym żyje. W związku z tym kilkulatek uczy się przestrzegania norm współżycia z innymi oraz przyjmuje określone role społeczne, co wiąże się już z ponoszeniem odpowiedzialności za wywiązywanie się z pełnienia tych ról. Jeśli dziecko nie jest w stanie sprostać pojawiającym się – w związku z tak aktywnym funkcjonowaniem w społecznej rzeczywistości – problemom, może się u niego rozwinąć poczucie mniejszej wartości, niższości w zakresie wiary we własne możliwości i nabyte kompetencje, co w konsekwencji może w dalszym jego rozwoju sprzyjać przyjęciu biernej postawy życiowej.

Wystąpieniu w tym okresie rozwojowym dziecka tego typu kryzysu jego własnej tożsamości może skutecznie przeciwdziałać właściwe ukazywanie mu celowości podejmowania różnorodnych działań, mających istotne znaczenie dla budowania jego obrazu własnej osoby i jej możliwych reprezentacji społecznych, jak również stawianie wymagań i mobilizowanie do wysiłku nagradzanego osobistą satysfakcją „pokonywania samego siebie”.

W tym kontekście zadania rozwojowe, rozumiane jako określone „oczekiwania społeczne”, to zadania pojawiające się w konkretnym okresie życia jednostki, których pozytywne rozwiązanie prowadzi do poczucia spełnienia oraz do sukcesu w realizacji zadań późniejszych. Są one determinowane kulturowo i historycznie, co wydaje się szczególnie ważne w sytuacji pogranicza, które może warunkować ich pojawienie się lub modyfikowanie u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Badania własne przeprowadzono w zachodniej części pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim w latach 2004–2005 oraz 2015–2016¹. Uzyskane rezultaty są tym samym zapisem ważnych transformacji zachodzących zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej. Państwa te od 1989 r. w pełni odzyskały niepodległość ustrojową i od tego czasu rozpoczął się w nich okres intensywnych zmian politycznych, ekonomicznych, gospodarczych, społeczno-kulturowych i oświatowych, w tym m.in. wejście do NATO w 1999 r., do Unii Europejskiej w 2004 r. czy do strefy Schengen w 2007 r.

¹ Badania zostały zrealizowane w ramach takich projektów, jak: 1) „Społeczne, pedagogiczne i kulturowe uwarunkowania rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży na Pograniczu” – badania statutowe prowadzone od 1990 r. na Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji przez Zakład Pedagogiki Ogólnej (kierownik projektu: T. Lewowicki), 2) „Nabywanie przez dziecko kompetencji aksjologicznej w sytuacji wielokulturowego pogranicza” – projekt zakwalifikowany do finansowania w latach 2002–2005 przez KBN (kierownik projektu: E. Ogrodzka-Mazur), 3) „Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – poczucie tożsamości – dystans kulturowy” – projekt zakwalifikowany do finansowania w latach 2011–2014 przez NCN (kierownik projektu: E. Ogrodzka-Mazur) (Ogrodzka-Mazur 2007; Ogrodzka-Mazur 2014, s. 53–98; Ogrodzka-Mazur 2016a, s. 54–86; Ogrodzka-Mazur 2016b, s. 23–98).

Badana społeczność uczniów na początku nowego stulecia oraz współcześnie obserwowała i nadal obserwuje przemiany zachodzące w Polsce i Republice Czeskiej. Są to zmiany częściowo podobne, ale też zachowujące odrębne właściwości. Dzieci z zaolziańskich szkół z polskim językiem nauczania, będące obywatelami Republiki Czeskiej i przejawiające najczęściej poczucie polskiej narodowości, zjawiska te postrzegają z jeszcze innej perspektywy, żyjąc na co dzień w środowiskach, a często też w rodzinach zróżnicowanych kulturowo. Ma to zasadnicze znaczenie w kształtowaniu (się) ich zachowań tożsamościowych oraz indywidualnej struktury nabywanych kompetencji społecznych.

W najnowszych badaniach posłużono się strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu i służącą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Zastosowano badania sondażowe z wykorzystaniem metody panelowej (powtarzalnej), zakładającej przeprowadzenie przynajmniej dwukrotnie, w pewnym odstępie czasu, pomiaru pewnej liczby osób ze względu na tę samą cechę. Ich celem jest uchwycenie dynamiki jakiegoś zjawiska. Pozwalają one nie tylko przedstawić wewnętrzną dynamikę zmiany, lecz także uchwycić pewne mechanizmy ją wyznaczające (Hajduk 1993; Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 153–154; Pilch, Bauman 2001, s. 39–42).

Model analizy badanych zagadnień ujęto operacyjnie w postaci wielozmiennej analizy wariancji z pomiarami zmiennych – podobnie jak w badaniach przeprowadzonych na przełomie lat 2004/2005 – w dwóch środowiskach: dzieci mieszkających i uczących się w Polsce oraz ich rówieśników narodowości polskiej mieszkających na Zaolziu w Republice Czeskiej i uczących się w tamtejszych szkołach z polskim językiem nauczania. Model ten umożliwił zweryfikowanie hipotezy o podobieństwach i różnicach występujących między badanymi grupami uczniów w zakresie cenionych przez nich wartości oraz nabywanych kompetencji społecznych i ich związku z realizowanymi zadaniami rozwojowymi w okresie późnego dzieciństwa.

Uzyskane dane empiryczne zostały poddane analizie statystycznej. W tym celu wykorzystano programy do analizy statystycznej zawarte w komputerowym pakiecie Statistica 10 PL (Luszniewicz, Słaby 2008): testowanie statystycznej istotności różnic między zmiennymi za pomocą testu chi-kwadrat (χ^2). Do przedstawienia stopnia zróżnicowania badanych środowisk zastosowano metodę hierarchicznej analizy skupień, a do określenia związku zmiennych warunkowych z uzyskanymi wynikami badań – metodę analiz jednoczynnikowych ANOVA. Do charakterystyki badanych grup wykorzystano również statystyki opisowe.

Podstawę zbierania danych empirycznych stanowiły metody obserwacji, testów, rozmowy i wywiadu oraz analizy statystyczne. W tym celu wykorzystano zmodyfikowany w badaniach próbnym standaryzowany Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa A. Matczak oraz opracowany na potrzeby

badania własnych Kwestionariusz Zadań Rozwojowych (KZR), łączący elementy kilku metod: testu wiadomości, ankiety, skal wartości i postaw oraz socjometrii, przystosowany do badania różnych grup wiekowych dzieci – uczniów z niższych klas szkoły podstawowej.

W badaniach własnych, przeprowadzonych w roku szkolnym 2004/2005, uczestniczyło łącznie 194 dzieci (93 uczniów z Polski i 101 z Zaolzia) żyjących w środowiskach miejskich i wiejskich pogranicza polsko-czeskiego – w Cieszynie, Bażanowicach, Czeskim Cieszynie i Wędryni (Ogrodzka-Mazur 2005, s. 343–353)². W kolejnych badaniach, po ponad dekadzie, wzięło udział 135 uczniów (61 dzieci z Polski i 74 z Zaolzia). Ze względu na systematycznie zmniejszającą się liczbę uczniów w placówkach z polskim językiem nauczania na Zaolziu i funkcjonowanie w większości miejscowości powiatu karwińskiego klas łączonych (I–V) w małoklasowych szkołach podstawowych badania zostały przeprowadzone zarówno w powiecie karwińskim, jak i frydecko-misteckim w tych szkołach, w których jest realizowany pełny, dziewięcioletni cykl kształcenia – w Czeskim Cieszynie, Bystrzycy, Jabłonkowie, Trzyńcu i Wędryni.

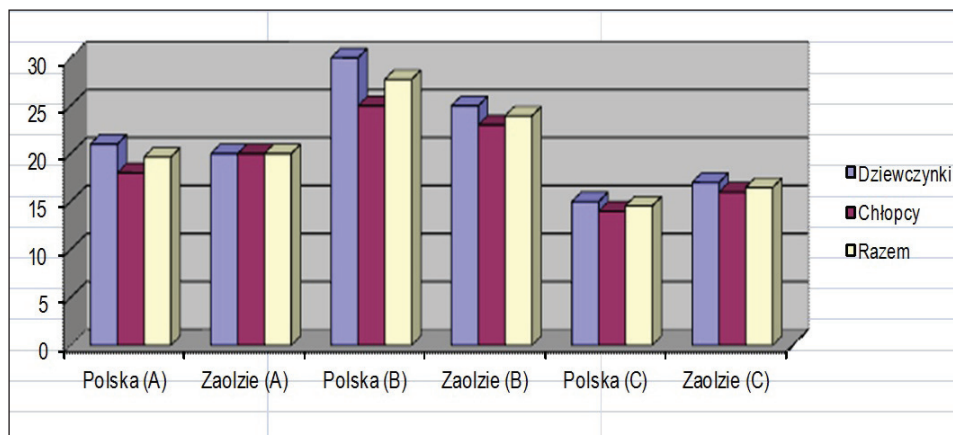
KONKLUZJE

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala na porównanie podobieństw i różnic występujących między badanymi grupami uczniów z pogranicza polsko-czeskiego w zakresie cenionych przez nich wartości oraz nabywanych kompetencji społecznych i ich związku z realizowanymi zadaniami rozwojowymi w okresie późnego dzieciństwa, jak również wstępną, teoretyczną interpretację wyników badań oraz sformułowanie wniosków końcowych.

1. Badane dzieci przejawiały na początku pierwszej dekady nowego stulecia przeciętny poziom kompetencji społecznych, przy czym dziewczynki wykazywały większe niż chłopcy zdolności radzenia sobie we wszystkich typach sytuacji społecznych ($\chi^2 = 8,1$; $p < 0,05$; $df = 1$)³. Uczniowie z Polski i Zaolzia najlepiej radzili sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, w mniejszym zakresie w sytuacjach intymnych, a najwięcej trudności sprawiały im zachowania wymagające asertywności (wykres 1). Poziom kompetencji społecznych dzieci warunkowany był także wiekiem oraz środowiskiem zamieszkania uczniów. Dzieci młodsze ze środowisk wiejskich uzyskały we wszystkich typach sytuacji społecznych niższe rezultaty niż ich rówieśnicy z miasta ($\chi^2 = 4,3$; $p < 0,05$; $df = 1$), a przede wszystkim w sytuacjach wymagających asertywności (kompetencje warunkujące efektywność zachowań nastawionych na realizację własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych).

² Badania w środowiskach wiejskich przeprowadziła Anna Smolik w 2004 r. (por. Smolik 2004).

³ Wszystkie różnice między wynikami, przy których $p < 0,05$, są statystycznie istotne.



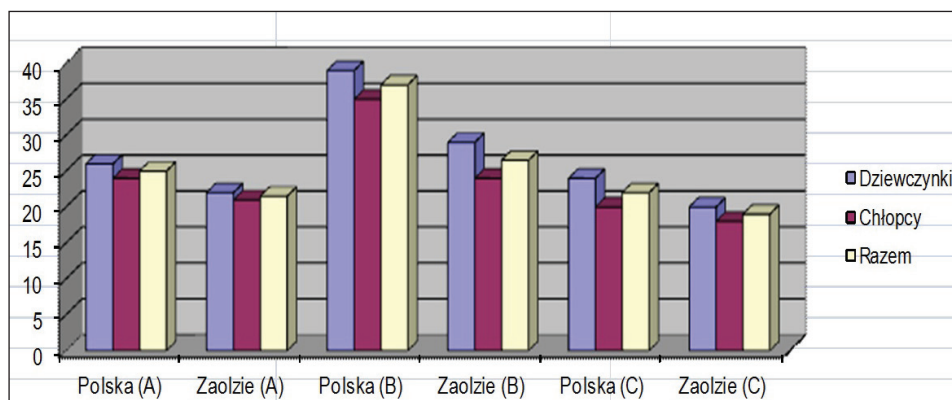
A – efektywność zachowań w sytuacjach intymnych; B – efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej; C – efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności

Wykres 1. Uzyskane przez badanych uczniów rezultaty w poszczególnych rodzajach kompetencji społecznych w 2005 r. (dane w postaci średnich arytmetycznych)

Źródło: badania własne.

Rezultaty najnowszych badań (wykres 2) wykazały wyraźny wzrost kompetencji we wszystkich typach sytuacji społecznych, przy czym porównanie danych wskazuje na największe różnice występujące w sytuacjach wymagających asertywności ($\chi^2 = 15,9$; $p < 0,05$; $df = 1$). Badani uczniowie ze środowisk miejskich i wiejskich przejawiają aktualnie o wiele więcej zachowań społecznych świadczących o ich nastawieniu na realizację własnych celów czy potrzeb, przy czym dzieci z Zaolzia uzyskały niższe wyniki niż ich polscy rówieśnicy we wszystkich rodzajach kompetencji społecznych. Tak zbliżona struktura ich zachowań społecznych – mimo upływu ponad dekady – może, po pierwsze, potwierdzać małą podatność na zmiany społeczności polskiej mieszkającej na Zaolziu, determinowaną bardziej tradycyjnym, rodzinnym wychowaniem, przywiązaniem do przeszłości i zachowywaną swoistą ciągłością pokoleniową. W rodzinie zaolziańskiej w dalszym ciągu mamy do czynienia z poszanowaniem dla rodziców i osób starszych, poczuciem silnej więzi emocjonalnej i towarzyskiej z bliższymi i dalszymi krewnymi, przekazywaniem tradycji i zwyczajów, norm moralnych i obyczajowych (Ogrodzka-Mazur 2011, s. 15–71; Rostek 2012, s. 11–21).

Po drugie, bardzo ważnym wyznacznikiem kształtowania kompetencji społecznych uczniów jest podejmowana wobec nich działalność wychowawcza przez szkołę z polskim językiem nauczania. Jak wskazują rezultaty wielu badań prowadzonych w tym zakresie, szkoła na Pograniczu, tak jak większość placówek oświatowych, wbrew deklarowanym celom pełni w dalszym ciągu funkcje reprodukcji kulturowej i społecznej. Zdaniem Zbigniewa Kwiecieńskiego dzieci i młodzież po przejściu przez cykl kształcenia powszechnego są pod względem po-



A – efektywność zachowań w sytuacjach intymnych; B – efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej; C – efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności

Wykres 2. Uzyskane przez badanych uczniów rezultaty w poszczególnych rodzajach kompetencji społecznych w 2016 r. (dane w postaci średnich arytmetycznych)

Źródło: badania własne.

ziomu i charakteru kompetencji poznawczych oraz orientacji społecznej bardziej podobni do swoich rodziców niż do rówieśników o odmiennych warunkach socjalizacji w rodzinie (Kwieciński 2013, s. 19–30; zob. Gajdzica, Ogrodzka-Mazur 2009, s. 169–189; Piechaczek-Ogierman 2011, s. 174–194). W badanym środowisku zaoziankim funkcjonują szkoły, które niewątpliwie stwarzają warunki do wzbogacania zachowań społecznych uczniów w wielu wymiarach, lecz istnieją także placówki mniej dynamiczne, w których podejmowane działania sprzyjają zachowaniom adaptacyjnym, zamykaniu uczniów we własnym kręgu kulturowym. Na przykładzie środowiska zaoziankiego można więc stwierdzić, że podstawowa struktura kompetencji społecznych jednostki odzwierciedla warunki, w jakich została ona wychowana.

2. W percepcji dzieci w młodszym wieku szkolnym najważniejsze dla nich zadania rozwojowe to: „rówieśnicy” (znalezienie swojego miejsca w grupie), „osiąganie niezależności osobistej” (kształtowanie się samooceny warunkowanej w większym stopniu analizą własnych działań niż sądami innych osób), „wartości” (indywidualne preferencje aksjologiczne) oraz „nauka”. Mniej ważna jest realizacja zadań związanych z rozwijaniem pojęć niezbędnych w życiu oraz uczeniem się odpowiedniej roli płciowej. Układ preferowanych przez uczniów zadań rozwojowych i ich ważność zmieniają się wraz z wiekiem dzieci i kształtującym się poczuciem tożsamości. Jest ona najczęściej powiązana z przystosowaniem się społecznym do warunków szkoły i najbliższego otoczenia społeczno-kulturowego oraz z aspiracjami życiowymi. Odnoszenie przez uczniów sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej prowadzi do rozwoju poczucia kompetencji oraz do

przekonania o skuteczności swoich działań w przyszłości (pomyślnej realizacji zadań rozwojowych). Ponadto jest źródłem popularności wśród rówieśników ze względu na zdolność do współpracy i radzenia sobie w różnych sytuacjach oraz stanowczość. Brak sukcesów powoduje niechęć do podejmowania wysiłku i zadań z obawy przed niepowodzeniem, a tym samym zaniża poziom samooceny i aprobaty społecznej. Rezultaty badań prowadzonych na pograniczu polsko-czeskim przez Aleksandrę Minczanowską wskazują, że samoocena dzieci najczęściej odnosi się do oceny swoich dotychczasowych osiągnięć życiowych w stosunku do swych możliwości (indywidualnie określony miernik jakości) oraz oceny wyników w szkole (społecznie określony miernik). Analizując dane dotyczące samooceny uczniów w kontekście indywidualnego miernika jakości, można zauważyć, że niezależnie od miejsca zamieszkania dzieci najczęściej oceniają swoje osiągnięcia jako odpowiednie do swoich możliwości, przy czym uczniowie z Polski robią to częściej niż ich rówieśnicy z Zaolzia ($\chi^2 = 6,8$; $p < 0,05$; $df = 1$). Różnice w samoocenie wśród badanych odnoszą się również do kategorii „znacznie poniżej możliwości” – zaolziańscy uczniowie częściej oceniają w ten sposób swoje osiągnięcia niż ich rówieśnicy w Polsce ($\chi^2 = 9,7$; $p < 0,05$; $df = 1$). Nieco poniżej swoich możliwości ocenia się 28% badanych z czeskiej części pogranicza i 25% z Polski (Minczanowska 2016, s. 182–183).

3. Pomyślnej realizacji zadania rozwojowego związanego z samooceną i samoakceptacją dzieci sprzyja przede wszystkim efektywność ich zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, wymagających bezpośrednich kontaktów interpersonalnych z wieloma osobami. Rozwój tego rodzaju kompetencji w okresie późnego dzieciństwa obejmuje: właściwe rozumienie sytuacji społecznych, znaczne poszerzenie – w stosunku do okresu przedszkolnego – wiedzy o różnych zjawiskach społecznych, częste stosowanie tzw. wnioskowania społecznego oraz poznanie nowych zachowań i ról drogą treningu społecznego, odbywającego się zarówno w sposób naturalny, jak i przez specjalnie konstruowane sytuacje pedagogiczne w szkole. Procesom tym sprzyja zachodząca w wieku wczesnoszkolnym zmiana rozwojowa warunkowana przebudową potrzeb i motywów postępowania dziecka oraz przemianą jego struktury wartości (Karwowska-Struczyk 2009, s. 366–401). Uczniowie (głównie dziewczynki oraz chłopcy z Zaolzia) wysoko oceniający swoje możliwości w różnych sytuacjach społecznych i charakteryzujący się zarazem adekwatną (zgodną z realnymi możliwościami) samooceną znacznie lepiej radzą sobie również z realizacją pozostałych zadań rozwojowych. Dzieci (głównie chłopcy z Polski) cechujące się przeciętnym i niskim poziomem samooceny mają duże trudności ze znalezieniem właściwego miejsca w szkolnej i/lub nieformalnej grupie rówieśniczej (są mniej popularne) oraz osiągają znacznie niższe rezultaty w nauce (zaobserwowane różnice są istotne statystycznie na poziomie 0,05).

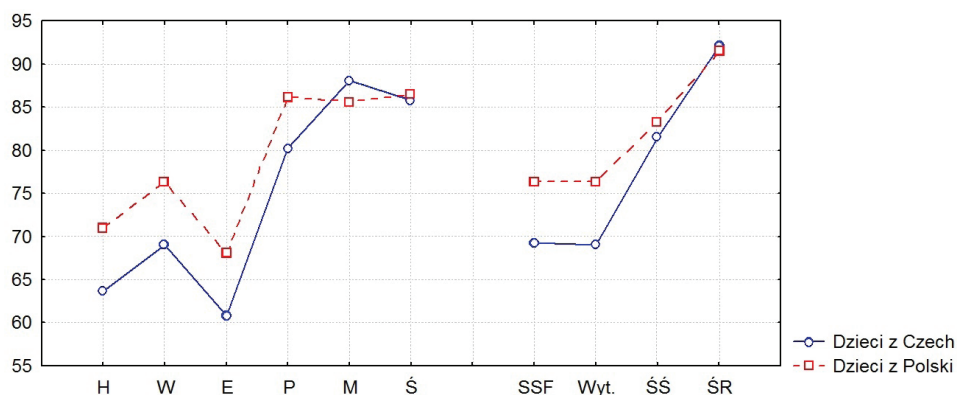
4. Ważnym zadaniem rozwojowym uczniów w okresie późnego dzieciństwa jest też kształtowanie swojego świata wartości. Dokonywane przez dzieci wybo-

ry aksjologiczne – determinowane doświadczaniem i odkrywaniem obiektywnie istniejących wartości w naturalnych i konstruowanych sytuacjach społecznych – są istotnym czynnikiem regulacji oraz wyznacznikiem ich postępowania. Profil wartości cenionych przez uczniów z Polski i Zaolzia⁴ ponad dekadę temu charakteryzował się znaczącym zawyżaniem ocen wartości w stosunku do wartości świętych. Wartości święte były na przeciętnym poziomie i dotyczyło to zarówno świętości świeckich, jak i religijnych. O braku zaniżania przez dzieci ocen wartości religijnych może także świadczyć fakt, że w rozmowach indywidualnych przeważnie wyróżniały one na pierwszym miejscu Boga jako najwyższej preferowaną wartość. Profil pozostałych grup wartości nakreślony dla wszystkich dzieci (wykres 3) może potwierdzać znaczące zawyżanie ocen wartości witalnych i prawdy oraz wartości moralnych. Szczególnie niską pozycję w strukturze uporządkowania zajmują wartości estetyczne, w stosunku do których uczniowie nie przejawiali potrzeby ich realizacji i urzeczywistniania. Rezultaty przeprowadzonych analiz, polegające na porównaniu ze sobą korelacji profili wartości cenionych przez dzieci z modelową hierarchią Schelerowską, mogą dowodzić, że środowisko zamieszkania i tożsamość uczniów oddziałują na stopień korelacji ich wartości z hierarchią wzorcową. Środowisko zamieszkania i deklarowana przez dzieci tożsamość narodowa są zatem zmiennymi, które istotnie statystycznie warunkują stopień korelacji z ujęciem modelowym, a tym samym sposób oceniania przez nie wartości. Testy potwierdzają istotność statystyczną oddziaływania na dokonywane przez uczniów wybory: środowiska (wynikiem $F = 62,3$; $df = 7/480$; $p = 0,00$) oraz tożsamości narodowej (wynikiem $F = 29,94$; $df = 10/477$; $p = 0,00$). Znaczenie wieku dzieci oraz płci jako zmiennych warunkujących sposób oceniania wartości okazało się nieistotne statystycznie. Fakt ten świadczy zarazem o mocniejszym oddziaływaniu na preferencje aksjologiczne uczniów zmiennych typu środowisko zamieszkania i poczucie tożsamości niż zmiennych typu wiek i płeć.

Aktualnie deklarowane przez wszystkich uczniów oceny wartości umożliwiły wyodrębnienie czterech charakterystycznych skupień ocen, na podstawie których wykreślono cztery profile wartości (wykres 4) charakterystyczne dla badanych dzieci. Cechy profili wartości preferowanych przez dzieci charakteryzuje w odniesieniu do:

- ocen skupienia 1: znaczące zawyżanie oceny wartości witalnych i zaniżanie wartości estetycznych, a spośród ocen wartości wyższych wartości święte cennie są niżej od prawdy i wartości moralnych,
- ocen skupienia 2: zawyżanie wszystkich ocen wartości,

⁴ Do badania preferencji aksjologicznych uczniów wykorzystano zmodyfikowaną Skalę Wartości Schelerowskich (SWS), w której uwzględniono 25 wartości oraz skalę 11-punktową. Analizy statystyczne ocen wartości deklarowanych przez dzieci wykonano na podstawie danych surowych (Brzozowski 1995, s. 14–15; Brzozowski 2007).



Skale podstawowe: H – podskala wartości hedonistycznych, W – podskala wartości witalnych, E – podskala wartości estetycznych, P – podskala wartości prawdy, M – podskala wartości moralnych, Ś – podskala wartości świętych

Podskale czynnikowe: SSF – podskala sprawności i siły fizycznej, Wyt. – podskala wytrzymałości, ŚŚ – podskala świętości świeckich, ŚR – podskala świętości religijnych

Wykres 3. Profile wartości cenionych przez badanych uczniów w 2005 r.

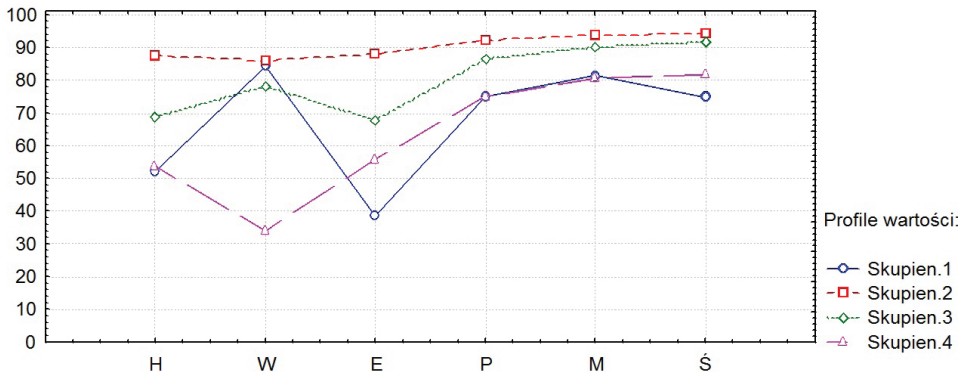
Źródło: badania własne.

- ocen skupienia 3: wysoka ocena wszystkich wartości z wyjątkiem nieznacznie zaniżanych ocen wartości estetycznych,
- ocen skupienia 4: zaniżanie wszystkich ocen wartości i znaczne zaniżanie ocen wartości witalnych.

Spośród wszystkich uczniów poddanych badaniom 81% deklarowało oceny tworzące skupienia 2 lub 3. Oceny wartości wskazywane przez pozostałe 19% dzieci tworzą dwa profile wartości różniące się istotnie od profilu oczekiwanego. Różnicę potwierdzono testem, w którym uzyskano następujące rezultaty:

- dla skupienia 1 ocen wartości (8% ogółu badanych): $\chi^2 = 25,62$; $df = 5$; $p < 0,01$,
- dla skupienia 4 ocen wartości (11% ogółu badanych): $\chi^2 = 33,27$; $df = 5$; $p < 0,01$.

Wyniki analiz mogą potwierdzać istnienie w poszczególnych badanych środowiskach większych lub mniejszych grup uczniów różniących się sposobem postrzegania wartości. Odmienności dotyczą niedoceniań wartości w ogóle (niskie skalowanie – skupienie 4 ocen wartości), jak również postrzegania wartości w sposób zmieniający ważność ich kategorii względem siebie (oceny wartości skupienia 1). W pierwszym przypadku przyczyną odmienności może być przeżywany przez dzieci w tym wieku tzw. kryzys 7. i/lub 9. roku życia, związany z dalszą przebudową sfery przeżyć wewnętrznych oraz przekształcaniem własnej osoby i obrazu samego siebie, przekładającą się na zmianę w preferencjach aksjologicznych. Informacje, jakie otrzymują uczniowie z otoczenia w procesie socjalizacji i kulturyzacji, pozwalają im nie tylko odzwierciedlać ist-



Skale podstawowe: H – podskala wartości hedonistycznych, W – podskala wartości witalnych, E – podskala wartości estetycznych, P – podskala wartości prawdy, M – podskala wartości moralnych, Ś – podskala wartości świętych

Wykres 4. Profile wartości cenionych przez badanych uczniów w 2016 r.

Źródło: badania własne.

niejąca rzeczywistość, lecz także tworzyć wyobrażenia dotyczące tego, jaka powinna ona być. Szczególną rolę odgrywają tym samym stawiane dzieciom wymagania ze strony osób znaczących i przekazywane im zasady, normy i wzorce oraz ich własne doświadczenia wykazujące niedoskonałość świata czy własnej osoby (Mataczak 2003, s. 187). Rozbieżność między nabywaną wiedzą opisową a budowaną indywidualnie przez uczniów wiedzą normatywną może prowadzić m.in. do niedoceniań znaczenia wartości w życiu i/lub zaniżania ich ocen. Duże znaczenie w zakresie wzajemnych stosunków między dziećmi ma prawdopodobnie drugi przypadek, który może potwierdzać rodzaj przewartościowania i zmian gradacji wartości postrzeganych inaczej przez uczniów. Wynikiem istnienia takich różnic mogą być konflikty społeczne czy też wzajemny brak zrozumienia i problemy w nawiązywaniu wzajemnych pozytywnych relacji między dziećmi o odmiennym sposobie postrzegania wartości, przyczyniające się – z wychowawczego punktu widzenia – do wzrostu wzajemnej niechęci wśród uczniów.

5. Uczniowie z Polski i Zaolzia, odwołując się do teorii zachowań tożsamościowych, przejawiają silną autoidentyfikację ze swoją szkolną grupą rówieśniczą oraz środowiskiem zamieszkania, odzwierciedlającą emocjonalny charakter ich utożsamiania się oraz kulturą więz z najbliższym terytorium (miejscem urodzenia i zamieszkania). Cenienie w większym stopniu przez dzieci żyjące na pograniczach wartości ojczyzny związane jest przede wszystkim z odczuwaną bezpośrednio przez nie sytuacją wielokulturowości i potrzebą określania poczucia własnej tożsamości narodowej, co potwierdzają rezultaty wielu badań prowadzo-

nych w tym zakresie⁵. W wypowiedziach uczniów narodowości polskiej, mieszkających w Republice Czeskiej, którzy deklarują poczucie tożsamości polskiej, zaznacza się również silna więź z Polską, określaną przez nich jako ojczyzna „duchowa”. Ten szczególny rodzaj patriotyzmu, występujący już u dzieci w okresie późnego dzieciństwa, Stanisław Ossowski (1967, s. 210–226) nazwał „więzią ideologiczną”, sprzyjającą zarazem zachowaniu poczucia własnej przynależności i zakorzenieniu się w ojczyźnie ideologicznej. Kształtującą się na pograniczu polsko-czeskim tożsamość uczniów można zatem ująć w kategoriach przynależności grupowej – z nieostrymi granicami Ja–My, a wyraźnie zaznaczoną odrębnością Swoi–Obcy. Więź społeczną charakteryzuje zarówno silna identyfikacja każdego dziecka z grupą jako całością (wspólnotą rodzinną, szkolną, wyznaniową), jak i z jej przeszłymi oraz aktualnymi ważnymi doświadczeniami. Są to jednocześnie te wyznaczniki, które determinują w sposób istotny formowanie się tożsamości społecznej uczniów.

Ważnym zadaniem edukacji wczesnoszkolnej staje się sprzyjanie rozwojowi społecznemu dzieci, umożliwiające im praktykowanie i eksperymentowanie w zakresie różnych ról. Konstruowanie przez nauczycieli różnorodnych sytuacji społecznych – nawiązujących do ich typologii zaproponowanej przez M. Argyle’a oraz teorii zachowań tożsamościowych – może w znacznym stopniu poszerzać zakres nabywanych przez uczniów kompetencji społecznych, a tym samym wspomagać i modyfikować percepcję ważności i realizacji zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni* (s. 77–105). Warszawa: WSiP.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Boksański, Z. (1997). *Stereotypy a kultura*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzozowski, P. (1995). *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Brzozowski, P. (2007). *Wzorcowa hierarchia wartości: polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przed-*

⁵ Pedagogiczne badania międzykulturowe zainicjowały na początku lat 90. ubiegłego stulecia i kontynuują trzy wiodące ośrodki naukowe, prowadzące systematyczne poczynania badawcze na polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego), pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego) oraz pograniczu polsko-białorusko-litewsko-ukraińskim (zespół Jerzego Nikitorowicza).

- szkolnym i młodszym szkolnym*. Warszawa: PWN.
- Dymara, B., Ogrodzka-Mazur, E. (2013). *Dziecko w świecie literatury i życiu współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gajdzica, A., Ogrodzka-Mazur, E. (2009). Obraz szkoły na Pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego* (s. 169–189). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hajduk, E. (red.). (1993). *Metoda panelu. Różne aplikacje*. Zielona Góra: WSP.
- Hinde, R.A., Stevenson-Hinde, J. (1994). Związki interpersonalne a rozwój dziecka. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 45–71). Poznań: Zysk i S-ka.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, (3–4), 29–40.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. Warszawa: IBE.
- Karwowska-Struczyk, M. (2009). *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 366–400). Warszawa: WAiP.
- Kehily, M.J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kurcz, I. (2001). Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice. W: M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe* (s. 3–25). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kwieciński, Z. (2013). Edukacja wobec opóźnienia kulturowego. *Nauka*, (1), 19–30.
- Lewowicki, T. (1995). Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna* (s. 51–63). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lewowicki, T. (2015). Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. W: H. Kyuchukov, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Intercultural Education: Concepts, Practice, Problems* (s. 24–33). Munich: LINCOM Academic Publishers.
- Luszniewicz, A., Słaby, T. (2008). *Statystyka z pakietem komputerowym STATISTICA™ PL. Teoria i zastosowania*. Warszawa: C.H. Beck.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Minczanowska, A. (2016). Samoocena, wzory osobowe i cenione przez uczniów z Pogranicza cechy u innych ludzi. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Minczanowska, G. Piechaczek-Ogierman, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego* (T. 1:

- Przemiany wartości i aspiracji życiowych*; s. 174–220). Cieszyn–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2005). Kompetencje społeczne dzieci a realizacja zadań rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa (na przykładzie uczniów z pogranicza polsko-czeskiego). W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości* (s. 343–353). Cieszyn–Warszawa–Kraków: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2007). *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2011). Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (s. 15–71). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2014). Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska, *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich* (s. 54–99). Cieszyn–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2016a). The specificity of educating young learners in the culturally diversified environment. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szafrńska-Gajdzica, B. Grabowska, Ł. Kwadrans, *Education of Children and Youth in Culturally Diverse Environments: Experiences, Problems, Prospects* (s. 54–86). Munich: LINCOM Academic Publishers.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2016b). Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Minczanowska, G. Piechaczek-Ogierman, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego* (T. 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*; s. 23–97). Cieszyn–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ossowski, S. (1967). *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. W: *Z zagadnień psychologii społecznej* (s. 15–46). Warszawa: PWN.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2011). Szkoła na Pograniczu a wyzwania i zadania edukacyjne w środowisku wielokulturowym. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (s. 174–194). Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pietrzak, H. (2000). *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*. Rzeszów: WSP.

- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka* (T. 1: *Zagadnienia ogólne*). Warszawa: PWN.
- Rostek, I. (2012). Rozwój kompetencji intymnych w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(25), 11–21.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sedikides, C., Gaertner, L. (2005). Ja społeczne – poszukiwanie tożsamości a prymat motywacyjny Ja indywidualnego. W: J.R. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych* (s. 130–151). Gdańsk: GWP.
- Seul, S. (2009). *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolik, A. (2004). *Nabywanie kompetencji społecznych przez uczniów rozpoczynających edukację wczesnoszkolną*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie (Niepublikowana praca magisterska).
- Sowińska, H. (2011). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założenia a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 271–301). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wygotski, L.S. (2002). Kryzys siódmego roku życia. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne. II: Dzieciństwo i dorastanie* (s. 91–140). Poznań: Zysk i S-ka.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. www.luna.umcs.lublin.pl/download/skk/kompetencje%20kluczowe_UE.pdf (dostęp: 21.01.2018).

SUMMARY

In a pedagogical analysis of social competences, theoretical conceptualization has been assumed which refers to Michael Argyle's classification of difficult social situations, Tadeusz Lewowicki's theory of identity behaviours and Robert J. Havinghurst's concept of developmental tasks. Thus, it has been assumed that social competences are models of social behaviour, and, as complex specific abilities (acquired by children through various experiences), they condition the child's efficient managing in certain social situations. What is presented in the study is the analysis of the research results collected in 2004–2005 and 2015–2016. The obtained results enabled the comparison of similarities and differences between the surveyed groups of learners from the Polish-Czech borderland concerning highly ranked values and acquired social competences, as well as their relation to the developmental tasks fulfilled in late childhood. This also allowed for the preliminary theoretical interpretation of the research results and for formulating final conclusions.

Keywords: social competences; developmental tasks; late childhood; Polish-Czech borderland; longitudinal survey