

KOMPETENCJE  
INTERPERSONALNE  
W PRZESTRZENI SZKOŁY



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

# KOMPETENCJE INTERPERSONALNE W PRZESTRZENI SZKOŁY

Redakcja naukowa:  
Włodzimierz Heller i Anna Maria Janiak

Poznań-Kalisz 2016

RADA WYDAWNICZA

Przewodniczący:  
dr Radosław Nawrocki

Członkowie:

prof. UAM dr hab. Piotr Gołdyn  
prof. UAM dr hab. Maciej Guźniczak  
prof. UAM dr hab. Michał Jarnecki  
prof. UAM dr hab. Andrzej Pluta  
prof. UAM dr hab. Krzysztof Rottermund  
dr Jakub Bielak  
dr Joanna Dudek  
dr Juliusz Grzybowski  
dr Bartosz Kowalczyk  
dr Artur Skweres  
dr Agnieszka Wawrzyniak  
mgr Bartosz Kujawiński

Redakcja naukowa:

dr Włodzimierz Heller  
mgr Anna Maria Janiak

Recenzje:

prof. UAM dr hab. Grzegorz Kubski  
dr Robert Grochowski

Redakcja techniczna, projekt okładki:

Lidia Łyszczak

Foto na okładce (granatowy fartuszek) ze zbiorów Muzeum Oświaty im. prof. Mariana Falskiego w Kuźnicy Grabowskiej



© Copyright by Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

ISBN 978-83-65512-04-8

Druk:

Zakład Graficzny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

# Spis treści

Wprowadzenie.....	7
Mariusz Chołody – Nauczyciel-translator. Z pamiętnika poznańskiego polonisty 3 .	9
Włodzimierz Heller – Kompetencja interpersonalna młodzieży szkolnej/akademickiej. Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla umiejętności interpersonalnych młodego pokolenia?	17
Anna Nowak, Mateusz Szafrąński – Kompetencje interpersonalne, emocjonalne i społeczne licealistów – projekt edukacyjny „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” . . . .	29
Ewelina Poniedziałek – Ocenianie jako element budowania relacji w klasie . . . . .	42
Anna Maria Janiak – Poziomy kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu . . . . .	51
Sławomir Kania – Diagnoza kompetencji społecznych młodzieży licealnej – w kierunku profilaktyki pozytywnej. . . . .	68
Dorota Dolata – O możliwości posługiwania się umiejętnościami interpersonalnymi <i>coacha</i> oraz pewnymi składowymi <i>coachingu</i> w interakcji nauczyciela z uczniami . . . . .	80
Magdalena Mikołajczyk, Anna Maria Janiak – Studia na kierunku pedagogika jako „szkoła” kompetencji interpersonalnych. Analiza problemu na przykładzie Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu . . . . .	94
Volha Malinouskaya – Kształcenie dzieci uzdolnionych – ujęcie całościowe. . . . .	106
Marlena Kaźmierska – Umiejętności interpersonalne a osiągnięcia szkolne ucznia. .	119
Wioletta Klus – Metody kształcenia językowego jako sposoby przełamywania bariery językowo-komunikacyjnej u dzieci niesłyszących. . . . .	134
Anna Schmidt – Kompetencje interpersonalne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w relacji z rodzicami – zarys teorii i wnioski praktyczne. . . . .	145
Klaudia Sołdyńska – Komunikacja cyfrowa w edukacji szkolnej poprzez strony www	157
Anna Fechner – Belferskie gęby. O związkach między kreowanym wizerunkiem a autorytetem nauczyciela . . . . .	166



# Wprowadzenie

Problematyka kompetencji interpersonalnych albo – szerzej rzecz ujmując – tzw. „kompetencji miękkich” staje się na przestrzeni ostatnich kilku lat przedmiotem żywego społecznego zainteresowania. W różnych dziedzinach życia społecznego: w nauce, kulturze, gospodarce, a nawet – w sporcie dostrzegane są, analizowane i chwalone walory wysokiej sprawności komunikacyjnej i relacyjnej każdej osoby ludzkiej.

Także w zakresie edukacji szkolnej problematyka ta stopniowo cieszy się coraz większym zainteresowaniem badaczy i praktyków. Odnoszona do przestrzeni szkoły refleksja nad różnymi aspektami pojęcia „umiejętności interpersonalnych” i towarzyszące jej staranie o skuteczne rozwijanie sprawności interpersonalnych uczniów i nauczycieli są godne aprobaty przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że wyposażenie ucznia w te umiejętności i kompetencje osobiste wzbogaca go w trudny do przecenienia skarb na drogi i bezdroża dorosłego życia (nie tylko w wymiarze pracy zawodowej, ale również życia prywatnego). Drugim powodem jest fakt, że nabywane stopniowo w trakcie edukacji szkolnej sprawności interpersonalne znacząco ułatwiają proces zdobywania wiedzy. Wskazują na to badania prowadzone na różnych poziomach edukacji (przywoływane także w niniejszym zbiorze).

Przedłożona Czytelnikom monografia niesie prace, które tematycznie łączy zasadnicze pytanie: jakie jest znaczenie umiejętności interpersonalnych ucznia/nauczyciela dla relacji interpersonalnych kreowanych w przestrzeni szkoły? Poszczególni autorzy poszukują odpowiedzi na to pytanie na różne sposoby, odnosząc je do wielorakich aspektów życia szkoły i etapów szkolnej edukacji. Jedni kładą nacisk na wymiar rozumienia, definiowania i dookreślania pojęć związanych z umiejętnościami i kompetencjami interpersonalnymi, a także próbują opisywać i precyzować ich swoisty charakter. Inni –

---

opisują i analizują powiązania między sprawnością interpersonalną ucznia (także: ucznia bardzo zdolnego) a efektywnością szkolnej nauki. Jeszcze inni poszukują związków między mądrością/roztropnością interpersonalną a sztuką budowania wspólnoty, bliskich więzi i dobrej atmosfery w przestrzeni klasy szkolnej i grupy rówieśniczej.

Wszystkich autorów łączy jednak, poza zainteresowaniem określonym wyżej tematem-pytaniem, troska o naszą szkołę na różnych poziomach edukacji. Staranie o to, by szkoła stawała się miejscem przyjaznym uczniowi, aby nauczanie szkolne i edukacja akademicka niosły nie tylko wszechstronną wiedzę, lecz także wpływały na to, żeby absolwentów szkół cechowała bogata osobowość – „bogata” również w umiejętności interpersonalne.

Włodzimierz Heller  
Anna Maria Janiak



## Nauczyciel-translator. Z pamiętnika poznańskiego polonisty 3

### Tajemnicze języki

Jedną z przyczyn nieporozumień w relacji nauczyciel – uczeń jest fakt, że oba podmioty biorące udział w aktach komunikacyjnych, w złożonym procesie wymiany myśli, idei czy zwykłego przekazywania informacji, posługują się językami osobniczymi, charakterystycznymi dla każdego z nich. Zarówno nauczyciel (wykładowca), jak i uczeń (student), uczestnicy dialogu rozgrywające się w przestrzeni szkoły (uniwersytetu), konstruują wypowiedzi w sposób niejednokrotnie zrozumiały w pełni tylko dla nich samych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że każdy świadomy użytkownik języka mówi w formach symptomatycznych dla siebie, tzn. kodowane komunikaty językowe rozumie się w pełni przez nadawcę, a nie w całości właściwie odczytywane przez odbiorcę. Na taki stan rzeczy, co naturalne, wpływ mają różnorakie czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, by wspomnieć: wiek, doświadczenie, kulturę osobistą, wrażliwość, wychowanie, środowisko, poziom wykształcenia etc. Nauczyciel posługuje się językiem tajemniczym dla ucznia, semantycznie skomplikowanym, ale przecież i uczeń niejednokrotnie wypowiada się tak, że pedagog nie do końca rozumie sens danego komunikatu, który z powodu pojawienia się w nim nowych słów, wyrażeń czy nawet nienormatywnej składni nie musi być całkowicie rozumiany, właściwie pojęty, transparentny znaczeniowo. Te same wypowiedziane słowa mogą znaczyć (i zwykle znaczą...) co innego w języku nauczyciela, a co innego w języku ucznia, różnie można je rozumieć. Trudno wychwycić pełny sens przekazywanych w słowach myśli – stąd możliwe nieporozumienia. Bodaj najtrudniejszym zadaniem, przed którym stoją (wszyscy!) uczestnicy aktów komunikacji, w ich językowym – dialogowym – spotkaniu, jest rozszyfrowanie tajemnic sygnałów świata reprezentowanego w kodach językowych. Niewątpliwie każdy z nas zmagają się z koniecznością rozkodowywania,

rozszyfrowywania języka, którym posługuje się drugi człowieka – zdaje się jednak, że zadaniem nauczających, realizujących społeczną misję dydaktyczno-pedagogiczną, jest takie objaśnianie słów pojawiających się w kulturze, aby – z jednej strony – podkreślać normatywność języka, a z drugiej – dostosowywać język do współczesnych realiów, do nowoczesnych form językowego istnienia człowieka w świecie, reprezentowanych przez młode pokolenie.

## Szyfrowanie – deszyfrowanie

Język uczniowski jest kodem tajemniczym, za którym kryje się dana wizja świata, rzeczywistość postrzegana i kreowana. Młodzież koduje komunikaty językowe w formy nieprzysparzające kłopotów znaczeniowych dla nich samych, co niewątpliwie zależne jest od wielorakich determinantów społeczno-kulturowych (np. moda językowa) czy uwarunkowań psychologicznych (np. środowisko, rodzina, podwórko). Za językiem uczniowskim kryje się świat czekający na odkrycie, domagający się dostrzeżenia i deszyfracji. To rzeczywistość przylegająca do problemów współczesności, dylematów młodych ludzi w ich pierwszych poważnych zmaganiach czy konfrontacjach ze światem. Wykorzystując określone słowa, dzisiejszy młody człowiek szyfruje komunikaty werbalne, które, podkreślmy, raczej nie przysparzają kłopotów pojęciowych rówieśnikom, a stanowią mogą barierę w porozumieniu ze starszym pokoleniem.

Współczesny pedagog winien nie tylko wiedzieć, że świat XXI wieku, w którym przyszło nam obecnie funkcjonować, jawi się ze wszech miar przestrzenią czy czasem nadzwyczaj skomplikowanym; niezwykła i intensywna złożoność współczesności (m.in. mass media, Internet, portale społecznościowe, kultura wizualna, opiniowanie w oparciu o tzw. leady etc.) stanowić powinna wyzwanie w procesie edukacji. Nauczyciel zobowiązany jest przede wszystkim do podejmowania permanentnych prób zrozumienia tajemniczego języka ucznia, ergo: świata młodzieży, bo dzięki zbliżeniu do języka swoich podopiecznych, zbliża się do nich samych, do realiów, w których wychowankowie „prawdziwie” – a nie w szkolnym laboratorium! – istnieją.

Dydaktycy w oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych (np. lekcja, wykład) starają się używać języka normatywnego. Rozumieją słowa tak, jak zostali ich pojmowania nauczeni. Jednak świadomość, że język to twór żywy, nieustannie rozwijający się, nie może być ujmowana w kategoriach „prawdy” z zakresu nauki o języku, ale faktu – jest to proces, w którym uczestniczymy wszyscy, szczególnie zintensyfikowany obecnie; historia języka polskiego poświadcza, że nigdy dotychczas nie następowały tak dynamiczne zmiany w językowym obrazie świata, jakie mają miejsce po roku 1989. Świadomość, że język jest jak żywy rozwijający się organizm, byt współtworzony przez wszystkich

użytkowników języka, a zatem w równym stopniu przez uczniów i nauczycieli, sprawia, że słowa czy idee oraz związane z nimi wartości zmieniają sensy, znaczenia, semantykę. Język ewoluuje, rozwija się wraz ze zmieniającą się kulturą, przeobrażeniu podlegają realia, zaś słowa nabierają nowych znaczeń, odpowiadających obecnym elementom kulturowym, odzwierciedlają nasze czasy, w których istniejemy – i kulturze nadają sens. Każdy wykładowca powinien wiedzieć, że wiedza ta nie ma charakteru wyłącznie teoretycznego, lecz znajduje praktyczne odzwierciedlenie w przestrzeni szkoły.

Dobrze znający język nauczyciel to człowiek rozumiejący, że znajomość języka nie może mieć charakteru uwsteczniającego kody językowe, dotyczyć tylko (aż!) języka normatywnego, słownikowego, utrwalonego w poprawnościowych kompendiach wiedzy. Znajomość języka związana jest również z językiem młodzieży. Bo czyż nie jest prawdą, że bardzo często współczesny język traktowany jest przez pedagogów w kategoriach deprecjonujących, jako język potoczny, kolokwialny, nieprawidłowy, a przez to zasługujący na piętnowanie? To retoryczne pytanie zyskuje dodatkowy sens z chwilą, w której przypomnimy sobie choćby tzw. spór klasyków z romantykami, rozgrywający się głównie w latach 20. XIX wieku. W tamtym czasie młodzi, wkraczający na arenę polskiej kultury poeci romantyczni, z Adamem Mickiewiczem na czele, tworzyli teksty literackie oceniane przez pokolenie poprzedników, oświeceniowych racjonalistów-klasyków, w kategoriach języka „podłego” – język nowego pokolenia wartościowany był jednoznacznie negatywnie. Należy podkreślić, że sygnalizowany spór w najwyższym stopniu dotyczył właśnie języka. Klasycy oskarżali młodych twórców o to, że psują kulturę, że posługują się językiem niegodnym literatury czy sztuki sensu *largo*. Zarówno *Ballady i romanse*, *Sonety krymskie* i *odeskie*, a nawet *Dziady* czy *Pan Tadeusz* to twory pisane w znacznym stopniu językiem potocznym, w których żywioł mowy „mówionej” dominuje; na poziomie języka ówczesne teksty negowały powszechnie obowiązujące, wypracowane przez renesans czy oświecenie, reguły poprawnościowe. To, co my, współcześni odbiorcy tekstów dawnych, skłonni jesteśmy uznać za „klasykę” literatury, za mowę wysoce literacką, za taką bynajmniej nie uchodziło na początku XIX stulecia. Wtedy wielu wytrawnych krytyków (m.in. Jan Śniadecki, Kajetan Koźmian, Ludwik Osiński i in.) ganiło młodych za język, którym posługiwali się, złowieszczo wróżąc upadek kultury, do którego dojść miało z powodu zanizania poziomu języka, wykorzystywania mowy potocznej, gminnej, do opisu świata, co traktowano jako wyraz swego rodzaju zdziwienia obyczajów, negatywnie oddziałujących na powszechnie obowiązującą praktykę językowego opisywania rzeczywistości. Nadmienmy, że nawet taki gigant literatury światowej, jakim niewątpliwie pozostaje William Szekspir, spotykał się z zarzutami używania w swoich utworach języka potocznego, co – zdaniem klasyków – obniżało poziom języka literackiego w ogólności! Dziś te historyczne fakty czy zależności wydać się mogą nieprawdopodobne...

Mając w pamięci sugerowane historyczno-ideowe powiązania, gotów jestem zaryzykować sąd, że współcześni dydaktycy często o nich zapominają, myśląc o formach czy sposobach komunikowania świata i siebie przez przedstawicieli młodego pokolenia. Tym samym sytuują się na pozycji defensywnej: kultywują dawne językowe zasady, odgraniczając się od tzw. nowinek językowych, których funkcjonowanie dziś jest bezdyskusyjne. Nauczyciel rozumieć musi, że młodzi, stanowiąc wrażliwą membranę zmian zachodzących w świecie, reagują na nie głównie w języku, w modelach jego wykorzystywania. Współczesny uczeń-student ma prawo posługiwania się słowami, zwrotami etc. osobistymi, charakterystycznymi dla jego świata i – co ciekawe – zdającymi się bardziej przystawać do realiów współczesności, być z nimi w „uścisku”, niż język pedagogów. W obu przypadkach mamy do czynienia z wykorzystywaniem zasobów leksykalnych typowych dla danej grupy społecznej, sformułowanych w oparciu o poznane teksty (kultury) i osobiste doświadczenia.

Uczeń inaczej rozumie słowa, ponieważ dostrzega inne aspekty świata, w odróżnieniu od nauczyciela. Nietradycyjnie więc rozumie także i treści kryjące się za słowami – ludzie, po prostu, niejednakowo pojmują słowa i je wypowiadają. Słowa tożsame nie znaczą tożsamego. Podkreślmy, że rozbieżności znaczeń słów istnieją nie tylko w obrębie języków obcych, używanych w różnych kręgach kulturowych, lecz funkcjonują także w obrębie jednej kultury. Każdy, kto wypowiada dane słowo, nie ma na myśli dokładnie tego samego, co ktoś inny. Warto głęboko zdawać sobie z tego sprawę. W dialogu szkolnym uwrażliwianie na różnice znaczeniowe języka pozytywnie oddziałuje na wszystkich uczestników edukacyjnego spotkania.

By lepiej rozumieć świat młodych ludzi, wsłuchujący się w język młodego pokolenia wychowawca nie powinien ograniczać swej aktywności dydaktycznej do oceniania, kryterialnego i kategorycznego wartościowania językowo wyrażanej wiedzy pod względem poprawnościowym. Musi wcielić się w pośrednika – *sui generis* tłumacza-translatora dokonującego eksplikacji.

## Tłumaczenie słów – objaśnianie sensu

Dobry tłumacz to taki, który przede wszystkim lubi tłumaczony tekst, ponieważ entuzjastyczne objaśnianie tekstu (dawnego) korzystnie wpływa na przyswajanie wiedzy przez uczniów. Nauczyciel-translator tłumaczyć musi nie tylko słowa, ale, tak jak każdy dobry tłumacz, sens danego dzieła, które stać się powinno zrozumiałe w przekładzie na język obcy, czyli uczniowski. Odkrywanie i objaśnianie znaczeń zawartych w dziełach dokonuje pedagog wcielający się w rolę mediatora językowego i kulturowego, ponieważ dąży on do wypracowania porozumienia na płaszczyznach językowej

i kulturowej pomiędzy: sensem tekstu – sobą samym – uczniem. Inaczej sprawę ujmując: aktywność nauczyciela nie sprowadza się do „prostego” przekładania słów dawnych na nowe, lecz dotyczy pośredniczenia – nauczyciel staje się pośrednikiem w procesie komunikacji między tekstami, kulturami i językami. Dlatego należy zwrócić uwagę, że dydaktyk zobowiązany jest wejść w rolę pośrednika międzyjęzykowego i międzykulturowego, zatem nie powinien stać się rzecznikiem jednej z dwóch rzeczywistości, czyli rzeczywistości własnej. Ale z drugiej strony nie może pozwolić sobie na anarchię pojęciową – winien dążyć do rozsądnego wypośrodkowania przekładu tekstu dawnego na polszczyznę współczesną tak, by nie zacierać wszelkich różnic językowych czy kulturowych, tj. nie przerabiać tekstu na coś innego (na poziomie znaczeń dosłownych i metaforycznych). Bo uczeń potrzebuje pewności, że określone słowa zachowują swą autonomiczną dawność, gdyż w kulturze współczesnej nie istnieją ich językowe ekwiwalenty. Zaś nauczyciel zobowiązany jest do tworzenia wspólnej przestrzeni porozumienia komunikacyjnego.

Edukacyjny translator w języku rozpoznaje świat – poznanie języka rzeczywistości młodych ludzi to warunek konieczny zbliżenia. Translacje nauczycielskie, tak jak wszelkie próby objaśnienia znaczeń wpisanych w dany tekst kultury, związane są w najwyższym stopniu ze sztuką opowieści. Wszelkie sposoby objaśniania świata nie są niczym innym jak aktami eksplikacyjnymi, formami tłumaczenia rzeczywistości – tłumaczyć coś oznacza objaśniać i interpretować równocześnie. Dzięki temu może pedagog uświadomić wychowankom istnienie innych języków, literatur czy tekstów, ergo: uzmysłowić istnienie Innego, jego odrębności i niepowtarzalności.

Tłumaczenia języka literatury nie są, jak każde właściwe tłumaczenie, ani dosłowne, ani literalne – w dosłowności objaśniania sensów poszczególnych słów łatwo zgubić sens ogólny. Dobre tłumaczenie jest aktem twórczym, kreacyjnym: dany język przekładany na inny – uczniowski – język pozostaje przekładem, jest sztuką, umiejętnością rozumienia znaczeń słów czy zdań, a nie literalnym ich „powtórzeniem”. Warto nadmienić, że nie komu innemu, jak właśnie nauczycielom (polonistom) często zarzuca się małostkowość językową, twierząc, że zbyt dużo uwagi poświęcają oni na „chwytanie za słówka”, a niewystarczająco silnie koncentrują się na sensie wypowiedzi uczniowskiej; stąd potwierdzane w praktyce życiowej sytuacje komunikacyjne: wiele osób obawia się rozmów z nauczycielem, lękając się popełnienia błędów językowych – taki analogiczny układ relacji pedagoga z uczniami może przyczynić się do stworzenia skutecznie negatywnej blokady między uczestnikami aktów komunikacji.

## Literatura – tłumaczenie sensów tekstowych światów

Literatura jest stworzona przede wszystkim z języka, język tworzy tekstowy świat – w nim kryją się wartości, idee, koncepcje niejednokrotnie, śmiem sądzić: zawsze pomagające lepiej rozumieć realia, relacje międzyludzkie, wartości istotne. Literatura to sztuka snucia opowieści, jednocześnie to narracje złożone, odsłaniające wrażliwość podmiotów twórczych, człowieka tworzącego. Literatura jest wyrazem twórczych aktów jednostki ludzkiej.

Żeby dobrze tłumaczyć podopiecznym złożoność tekstów (kultury), trzeba je rozumieć – etapem niezbędnym do objaśnienia tekstu, czyli przetłumaczenia jest jego bardzo pogłębiona interpretacja. To warunek konieczny każdego nauczycielskiego aktu translatorskiego. Nauczyciel przed rozpoczęciem procesu tłumaczenia tekstów zobowiązany jest do ich starannego zinterpretowania – jeśli zinterpretuje nietrafnie, to tłumaczenie także będzie nietrafne, a przynajmniej sensy dzieła mogą wydać się odległe od oryginału. Między tekstem, nauczycielem a uczniem zachodzą relacje rozgrywające na dwóch głównych poziomach translatorskich. Pierwszy z nich dotyczy objaśnienia tekstu przez nauczyciela dla siebie samego, natomiast drugi związany jest z objaśnieniem tekstu przez nauczyciela uczniowi – w tym przypadku dochodzi do żywej interakcji nauczycielsko-uczniowskiej. Dydaktyk uwzględniając swoją kulturę i język, zarazem zważa na język i kulturę młodszych osób. Literatura niejako wymusza na nauczycielu objaśnianie podopiecznym znaczeń słów w niej pojawiających się – bez dobrego objaśnienia uczniowie mogą, po prostu, tekstów nie zrozumieć, pozostaną one dla nich może i świadectwem pewnych czasów, lecz nie przemówią do wyobraźni, wrażliwości, doświadczeń ich codzienności. Nauczyciel, kierujący się ideą objaśniania, opowiadania sensów tekstów, jeśli przeniesie treści dawne na nasze realia, może zyskać.

Rodzi się jednak pytanie: jak – w jaki sposób – przetłumaczyć uczniom język przedinternetowy, przedsmartfonowy, przedtelewizyjny? Wydaje się, że nauczyciel powinien dążyć do zespolenia języka tekstów kultury z językiem obecnym (uczniowskim). Choć oczywiście pojawia się wątpliwość: czy język tekstów kultury, w szczególności dzieł dawnych, jest w pełni przekładalny na język ucznia – mowę internetową, skrótową, pospieszną? Zapewne nie. Ale czy jakkolwiek tekst jest w pełni przetłumaczalny na obcy język? Zapewne również nie. Z tego powodu warto, aby pedagog tłumaczący świat uchwycony w języku zrozumiałym dla siebie kierował się w swych dydaktycznych działaniach *credo* wszystkich tłumaczy: dobre tłumaczenie to takie, w którym nowy odbiorca (uczeń/student) będzie mógł dostrzec w dawnych bohaterach, postaciach, zdaniach istniejących w tekstowych językowych realiach elementy sobie znane. Dobre tłumaczenie to takie, które przyczyni się do tego, że odbiorca tłumaczenia będzie czuł

(przede wszystkim: czuł, odczuwał – bo emocje silniej przemawiają do uczniów niż nauczycielskie „szkiełko czy oko!”), że świat przedstawiony w tłumaczeniu jest inny, odmienny, ale zarazem pragnął z tą odmiennością zasymilować się. Teksty objaśniane właśnie w taki sposób oddziałują na wyobraźnię uczniowską, uwrażliwiają na wartości uniwersalne, które – żywimy taką nadzieję – nie zdezaktualizowały się. Jednocześnie nie należy zapominać, że język jest materią poznawalną i opisywalną, ale niedoskonałą, gdyż za jego pomocą nie można wysłowić wszystkiego.

## Dwutorowość komunikacji

Odkrywanie tajemnic wpisanych w język nauczających i nauczanych ma charakter co najmniej dwutorowy – potrzebne jest pozytywne nastawienie służące dopełnianiu sensów słów wypowiedzianych przez określony podmiot nadawczy. Nauczyciela – a za nim ucznia – powinna cechować wrażliwość i chęć poznania emocjonalno-intelektualnego.

Z nauczycielskich postaw translatologicznych wynikają konkretne korzyści. Przede wszystkim dzięki postawie tłumacza, osoby objaśniającej sens tekstów, słów... – nauczyciel wraz z partnerami procesu edukacyjnego w permanentnej wzajemnej komunikacji w obrębie przestrzeni szkolnej/universyteckiej współtworzy wspólnotę, podkreślając konieczność jej istnienia. Tylko poznanie języka Innego eliminuje lęk, strach czy wrogość wobec użytkowników słów niezasymilowanych. Inność językowa uczniów nigdy nie powinna stać się przyczynkiem do traktowania podopiecznych jako jednostek gorszych, usytuowanych niżej w hierarchii, więc mniej wartościowych. Poznanie języka Innego stanowi szansę do porozumienia międzypokoleniowego, sprzyja współpracy, przekraczaniu granic między światami reprezentowanymi przez dwa podmioty w procesie porozumienia. I pomaga realnej i naturalnej wymianie myśli, zbliżeniu, dialogowi, wzajemnemu poznaniu. Nauczyciel-translator, poza znajomością języka, niech pielęgnuje w sobie cnoty: cierpliwość, staranność, pracowitość, pokorę wobec inności ucznia.

Dziś, w drugiej dekadzie XXI wieku, my, pedagodzy, stoimy przed nietłumaczącym zadaniem translatologicznym. Burzliwe zmiany zachodzące w obrębie kultury (polskiej) przyczyniają się do różnicowania, do zmian – a na zmiany należy reagować, nie odrzucać ich *ex definitione*. Świat potrzebuje nauczycieli-tłumaczy, eksplikatorów znaczeń, znawców przekładu językowego i kulturowego. Dobry nauczyciel-translator jest współtwórcą sensów tekstów objaśnianych – im lepiej sensy wyczyta, tym klarowniej i pewniej przekazuje wiedzę z nich wydobywaną uczniom. A korzyści płynące z dobrego, wrażliwego i pogłębionego objaśniania świata i człowieka w nim funkcjonującego nie wymagają artykulacji – one są konstytutywnym elementem budowania poczucia wspólnoty i ciągłości kulturowej.

Abstract

**A translator-teacher – from the diary of a Poznań teacher of the Polish language 3.**

It is traditionally believed that the fundamental role of a teacher/lecturer is the transition of hard-core knowledge. The educator should be able to equip his/her students with a particular range of information which can be verified and evaluated. However, in the educational process a variety of communicative transfer errors can be often observed, resulting from a “faulty translation” of the target material into the “non-teachereśe”, i.e. the “studentese” by the teacher. A teacher wishing to achieve specific educational goals needs to continually develop his/her individual skill in translating/explicating – a strictly translational skill of idiosemiotic linguistic interpretation which is inseparable from teachers’ creative acts. The following text concerns the communicative competence on the part of the teacher (lecturer), who plays the peculiar role of a translator of (culture, ideas, concept, reality, etc.).

**Keywords:** interpersonal communication, translatology, interpretation, explication



## Kompetencja interpersonalna młodzieży szkolnej/akademickiej. Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla umiejętności interpersonalnych młodego pokolenia?

### Wstęp

Zastosowanie mediów cyfrowych w komunikacji społecznej, zarówno w zakresie komunikacji masowej, grupowej, jak i interpersonalnej, gruntownie zmieniło charakter międzyludzkich relacji i więzi. Ta zmiana charakteru *międzyludzkich relacji i więzi* w największym stopniu dotyka młodych ludzi. To właśnie im przypadło w udziale, nieznane wcześniej, doświadczenie wkraczania w życie społeczne i uczenia się współzycia z innymi, bardziej czy mniej bliskimi ludźmi poprzez bogatą sieć mediów cyfrowych. Telefony komórkowe, wielorakie zastosowania komputera i cyfrowe media masowe stały się teraz podstawowym narzędziem i główną drogą prowadzącą do „zadomowienia się” w świecie społecznym i kulturze. Stanowią one dzisiaj jedyną alternatywę dla tradycyjnych, „odwiecznych” sposobów wkraczania w życie wspólnoty poprzez fizyczną bliskość, bezpośrednią rozmowę, sztukę rozwiązywania konfliktów, wspólne gry i zabawy, czy też zespołowo wykonywaną pracę i liczne przedsięwzięcia podejmowane w ramach różnych instytucji społecznych.

Jak bardzo trudne dla młodych ludzi okazuje się to „zadomowienie się” w świecie i budowanie więzi wspólnotowych, można dostrzec, obserwując ich w różnych scenariach: klasy szkolnej, sali wykładowej, kawiarnianej biesiady czy nawet przyjęcia weselnego. W tych tak różnych przecież sytuacjach wyraźnie widać, jak kłopotliwe i trudne są dla nich te usiłowania „bycia razem i z innymi”, bezpośrednie rozmowy i interakcje, w sytuacji, gdy nie mogą już być – tu i teraz – zapośredniczone przez telefon czy monitor (także: mikrofon) komputera.

Nie idzie tutaj jedynie o jakiegoś rodzaju „utrudnienie” lub „kłopotliwość”. Rzecz raczej w realnej groźbie zaniku nieodłącznych kondycji ludzkiej zachowań, zdolności, umiejętności i nawyków, które ćwiczone i kultywowane przez wieki umożliwiły

ureczywistnianie i praktykowanie Arystotelesowskiej idei *appetitus societatis*. Zarazem sprzyjały one tworzeniu trwalszych więzi międzyludzkich i budowaniu wspólnotowości. Ta umiejętność wchodzenia w interakcje, tworzenia więzi i budowania wspólnoty jest szczególnie ważna w latach młodości, a jej dzisiejsze ograniczenia i kruchość najlepiej widoczne są w przestrzeni szkoły – na różnych poziomach edukacji. Właśnie przestrzeń klasy szkolnej/sali wykładowej można traktować jako swego rodzaju *laboratorium*: przestrzeń, gdzie najdogodniej można obserwować i badać akcentowane zjawisko.

Należy podkreślić, że te nowe drogi i formy uspołecznienia, zapośredniczone przez media cyfrowe, stanowią *zjawisko* specyficzne: ciągle niedookreślone, dopiero w stanie krystalizacji, niejako *in statu nascendi*. To zaakcentowanie jest o tyle istotne, o ile wskazuje na niebagatelną trudność i niewątpliwie *novum* postawionego problemu.

Przedmiotem niniejszego szkicu jest właśnie pojęcie kompetencji interpersonalnej rozpatrywane w uwarunkowaniach upowszechnienia i dominacji mediów cyfrowych. Zamierzam przedłożyć taką definicję tego pojęcia (jego treść i zakres), która będzie pomocna do rozwinięcia tematu określonego w tytule i – uzasadnienia pozytywnej odpowiedzi na sformułowane tam pytanie. W dalszej kolejności spróbuję odpowiedzieć na inne jeszcze pytanie: jakie są możliwości mierzenia kompetencji interpersonalnej? Inaczej rzecz ujmując: czy metody stosowane w tych pomiarach są wystarczające?

## Kompetencja społeczna: próba dookreślenia pojęcia

Problematyka tzw. „umiejętności miękkich” podejmowana jest przez licznych badaczy już od ponad pół wieku [Borowski, 2003, s. 106]. Przegląd literatury przedmiotu pokazuje jednak wielość ujęć i interpretacji, różnorodność stosowanych kryteriów, a także – akcentowanie bardzo odmiennych aspektów i podziałów. Owocem tej „wielości i różnorodności” jest znaczna liczba definicji pojęcia kompetencji społecznych, jak również bogactwo dokonywanych rozstrzygnięć i uzyskiwanych wyników. Osnowę większości badań, analiz i dyskusji stanowi (także różnie przez badaczy rozumiana i definiowana) relacja: *wiedza społeczna – kompetencje społeczne – umiejętności interpersonalne – umiejętności komunikacyjne – inteligencja emocjonalna – motywacja – umiejętności rozwiązywania konfliktów*. Jednakże pojęciom tym przypisywane są często odmienne znaczenia i zakresy, co powoduje, że aktualny stan wiedzy z omawianej dziedziny jest nadal mało satysfakcjonujący, a przynajmniej – obraz tego dorobku zdaje się chaotyczny.

Odbiciem tego „chaosu” może być sposób stosowania przez badaczy podstawowego dla omawianej problematyki pojęcia „kompetencje społeczne”. Jest ono najczęściej traktowane jako synonim innych pojęć, jak na przykład: „kompetencje interpersonal-

ne”, „wiedza społeczna”, „umiejętności społeczne” itp., albo – jako słowo-wytrych, któremu, niejako z natury, przypisywać można czarodziejską moc opisywania wszystkiego, co najlepsze i najważniejsze w relacjach międzyludzkich.

Inną konsekwencją sygnalizowanej dowolności semantycznej w traktowaniu *kluczowych* dla dziedziny pojęć jest okoliczność, że ich przydatność do celów badawczych, opisu i analizy zjawisk społecznych okazuje się w znacznym stopniu ograniczona.

Wolna od sygnalizowanych wyżej mankamentów jest, w moim przekonaniu, konceptualizacja omawianego problemu dokonana przez H.C. Gunzburga w ramach konstruowanych przezeń narzędzi diagnozy i rehabilitacji społecznej PAC [Gunzburg, 1977]. Na polski grunt dokonania i wnioski tego autora przeniósł Tadeusz Witkowski w ramach własnych badań nad upośledzeniem społecznym [Witkowski, 1985, 1997].

Definicja pojęcia „kompetencji społecznej” zaproponowana przez Gunzburga brzmi następująco:

Kompetencja społeczna ujawnia się tym, na ile jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, nawyków, standardów zachowania przyjmowanych przez społeczeństwo, w którym żyje; ujawnia się w stopniu, w którym jest zdolna czynić to niezależnie, tzn. bez kierowania i nadzoru; ujawnia się w stopniu konstruktywnego partycypowania w zdarzeniach i przedsięwzięciach swojej społeczności [Gunzburg, 1974, s. 15, cyt. za: Witkowski, 1985, s. 8].

Tadeusz Witkowski, analizując definicję zaproponowaną przez Gunzburga, wskazuje na dwie istotne kwestie. Przede wszystkim zwraca uwagę, że pojęcie kompetencji społecznej wyraźnie różni się od innych pojęć, które czasami używane są zamiennie: „rozwój społeczny”, „dojrzałość społeczna”, „uspołecznienie”, „przystosowanie społeczne” i „zachowania przystosowawcze”. Po drugie podkreśla, że pojęcie kompetencji społecznej:

Obejmuje treść dającą się wyrazić w kategoriach umiejętności społecznych i właśnie *umiejętności* stanowią treść [podkr. W.H.] skonstruowanego przez Gunzburga narzędzia diagnozy i rewalidacji społecznej PAC, wykorzystywanego w prezentowanych dalej badaniach [Witkowski, 1985, s. 8].

Witkowski podkreśla także, że właśnie termin „kompetencja”, a nie na przykład, „rozwój społeczny”, pozwala określić przedmiot badań. Natomiast opisywany innymi zbliżonymi pojęciami (wychodzącymi poza umiejętność) nie byłby już tak precyzyjnie wyrażany [*Ibidem*].

Przywołany autor wskazuje też, że zakres pojęcia „kompetencja społeczna” jest na tyle szeroki, że pojęcie to obejmuje także takie umiejętności społeczne jak: umiejętność bezpiecznego przechodzenia przez jezdnię czy umiejętność posługiwania się pieniędzmi

przy dokonywaniu zakupów. Ten relatywnie szeroki zakres pojęcia przedłożonego przez Gunzburga uwarunkowany był przedmiotem jego dociekań, a mianowicie – badaniami osób z upośledzeniem umysłowym.

Podejmując próbę zdefiniowania/dookreślenia pojęcia „kompetencji interpersonalnej”, warto mieć na uwadze przywołaną wyżej definicję „kompetencji społecznej” zaproponowaną przez Gunzburga, a rozbudowaną przez Witkowskiego.

Wnioski uzyskane przez tych autorów sugerują między innymi, że zasadne jest postrzeganie badanego pojęcia *kompetencji interpersonalnej* – w analogii do pojęcia *kompetencji społecznej* – w dwóch różnych perspektywach: w rozumieniu ogólnym (*sensu largo*) i – rozumieniu wąskim (*sensu stricto*).

W pierwszej z tych perspektyw – w ujęciu szerokim – przez *kompetencję interpersonalną* rozumielibyśmy *wszelkie sprawności*, które sprzyjają budowaniu satysfakcjonujących relacji międzyludzkich. Na tak rozumianą kompetencję interpersonalną składałyby się trzy kategorie sprawności (kompetencji i umiejętności): (A) kompetencje i umiejętności wynikające z „klasycznego” ilorazu inteligencji, (B) sprawności związane z tzw. inteligencją emocjonalną oraz (C) kompetencja interpersonalna *sensu stricte*, czyli w wąskim znaczeniu. Jak wynika z tego zestawienia, kompetencję interpersonalną *sensu stricto* można postrzegać jako część składową pojęcia *kompetencji interpersonalnej* w ujęciu szerokim (*sensu largo*). Przez pojęcie kompetencji interpersonalnej *sensu stricto* – najkrócej ujmując – rozumielibyśmy jedynie *sprawności komunikacyjne i relacyjne* jednostki.

Warto zwrócić uwagę na to, że wyróżnione kategorie sprawności – obszary kompetencji i umiejętności określone symbolami (A), (B) i (C) nie są wzajemnie rozłączne. W relacjach międzyludzkich porządek rozumu (A) często towarzyszy porządkowi serca (B); często wchodzi z nim w kolizję. Oba „porządki” mocno zasilają sprawności objęte obszarem kompetencji interpersonalnej *sensu stricto* (C).

W pierwszej kolejności krótko scharakteryzuję kompetencje i umiejętności wynikające z porządku rozumu (A) i porządku serca (B), by następnie – więcej uwagi poświęcić sprawnościom objętym zakresem pojęcia kompetencji interpersonalnej w rozumieniu wąskim (*sensu stricto*).

(A): Badania prowadzone od drugiej połowy XIX wieku wskazują, że inteligencja jednostki (iloraz inteligencji – IQ) może sprzyjać analizowaniu sytuacji społecznej i dokonywaniu adekwatnej oceny budowanych relacji interpersonalnych. Pojęcie inteligencji można opisać jako:

bardzo ogólną zdolność umysłową, która obejmuje, między innymi, zdolność rozumienia, planowania, rozwiązywania problemów, abstrakcyjnego myślenia, rozumienia złożonych myśli, szybkiego uczenia się na podstawie doświadczenia [Gottfredsen, 1997, s. 13, cyt za: Gerring, Zimbardo, 2011, s. 285].

Francis Galton, prekursor badań nad testami inteligencji wskazuje na cztery ważne zasady dotyczące pomiaru inteligencji: 1. miarodajny (kwantyfikowalny) charakter różnic w zakresie inteligencji poszczególnych jednostek; 2. statystyczny charakter różnic występujących pomiędzy ludźmi, czyli tzw. „krzywa dzwonowa”: na krzywej rozkładu normalnego wyniki większości ludzi plasują się pośrodku, a „końce” krzywej wskazują geniusz lub upośledzenie umysłowe; 3. inteligencja (zdolności umysłowe) może być mierzona za pomocą obiektywnych testów; 4. stopień, w jakim dwa zestawy wyników testów są ze sobą powiązane, może być określony dzięki procedurze statystycznej, nazywanej przez Galtona „korelacją” [Gering, Zimbardo, 2011, s. 282].

Jak widać, inteligencję można traktować jako znaczącą przesłankę/warunek kompetencji interpersonalnej; jednostka cechująca się dobrymi zdolnościami intelektualnymi (wysokim IQ) będzie bardziej skuteczna w budowaniu dobrych relacji interpersonalnych niż osoba pozbawiona tych przymiotów. Walorem „obecności” czynnika inteligencji w kompetencji interpersonalnej jest jego mierzalny charakter, a słabą stroną – nie w pełni jeszcze poznany charakter powiązań między inteligencją (IQ) a kompetencją interpersonalną.

(B): Inną kategorię sprawności składających się na szeroko rozumianą *kompetencję interpersonalną* stanowią kompetencje i umiejętności związane z tzw. *inteligencją emocjonalną* (inteligencją społeczną). Adele Lynn, autorka wyczerpującej definicji pojęcia *inteligencji emocjonalnej* wskazuje, że na jego treść semantyczną, w głównej mierze, składają się sprawności związane z pięcioma kategoriami: 1. refleksyjność, 2. empatia, 3. wyczucie społeczne, 4. wpływ społeczny i 5. poczucie wizji.

W lapidarnym ujęciu autorka określa *inteligencję emocjonalną* jako „ten wymiar naszej inteligencji, który odpowiedzialny jest za umiejętność zarządzania samym sobą i naszymi związkami z innymi” [Lynn, 2005, s 2.]. Dookreśla to pojęcie *inteligencji emocjonalnej* kilkoma wymownymi metaforami. Mówi, między innymi, że *inteligencja emocjonalna* to „różnica między tym, co przyciąga nas do innych, a tym, co ich odpycha”, albo: „to różnica między odkrywaniem i urzeczywistnianiem pasji życia a odpracowywaniem swojego czasu” [*Ibidem*].

Z przytoczonych wyżej pięciu kategorii dookreślających pojęcie *inteligencji emocjonalnej* warto zwrócić uwagę na kategorię *wyczucia społecznego*, jako szczególnie ważną dla dopełnienia pojęcia *kompetencji interpersonalnej*. Lynn opisuje to pojęcie jako „umiejętność tworzenia autentycznych relacji i związków z innymi, opartych na zasadzie równości i egalitarnego traktowania” [Lynn, 2005, s. 4]. *Wyczucie społeczne* sprzyja roztropnej trosce o bliźnich, okazywaniu wsparcia i uwagi w różnych, także najtrudniejszych, sytuacjach życiowych. Owocem tego *wyczucia* może być także dar umiejętności rozwiązywania konfliktów, takiego postępowania, które unika naruszania głównego trzonu przekonań i wartości. Wreszcie to *wyczucie społeczne* umożliwiać będzie

tworzenie sieci silnych relacji społecznych, zarówno w wymiarze zawodowym (szkolnym), jak osobistym [*Ibidem*].

(C): Jak wskazano, można zakładać, że wśród sprawności składających się na szerokie rozumienie pojęcia *kompetencji interpersonalnej* ważne miejsce zajmują sprawności tworzące kompetencję interpersonalną *sensu stricto*. To pojęcie kompetencji interpersonalnej w ścisłym (wąskim) znaczeniu *wielorako* powiązane jest z określonymi wcześniej obszarami sprawności (kompetencji i umiejętności), związanymi z klasycznym ilorazem inteligencji (A) oraz z tymi, które bazują na tzw. inteligencji emocjonalnej (B).

A jednak mimo tych „wielorakich powiązań” z innymi sprawnościami, to wąskie rozumienia kompetencji interpersonalnej niesie zasadniczo pewien *szczególny* rodzaj sprawności. Na ten szczególny rodzaj sprawności składałyby się *dwa obszary* kompetencji i umiejętności: 1. kompetencje i umiejętności komunikacyjne, 2. sprawności relacyjne i przywódcze.

Pierwszy z nich obejmuje sprawności umożliwiające satysfakcjonujące mówienie, słuchanie i postrzeganie w relacjach z drugim człowiekiem. Warto w tym miejscu, za Johnem Stewartem, przywołać bogatą w treść i implikacje, definicję komunikację interpersonalnej:

komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste [Stewart, 2003, s. 37].

Autor tej definicji, odwołując się do filozofii dialogu Martina Bubera, akcentuje potrzebę dostrzegania bogactwa treści związanych z pojęciem *osoby ludzkiej*: jej wyjątkowość, niemierzalność, dokonywane wybory, refleksyjność i adresowalność. Pokazuje, że spełnianie tej *potrzeby* stanowi konieczny warunek tego, by *międzyosobowe porozumiewanie się* nie tylko mogło zaistnieć, lecz także – by było w pełni zadowalające.

W drugiej z wymienionych grupie sprawności mieściłyby się z kolei te kompetencje i umiejętności, które są niezbędne do budowania dobrych relacji z innymi. Warto wśród nich wyróżnić: 1. umiejętność budowania więzi i bliskości, 2. umiejętność auto-prezentacji, a w tym: wyrażania i przyjmowania krytyki oraz biegłość w sztuce zachowań asertywnych, 3. sprawność w radzeniu sobie z konfliktami, a w tym: opanowanie techniki i sztuki negocjacji i mediacji, 4. umiejętności i kompetencje przywódcze, a w tym: sprawność w budowaniu sieci relacji i organizowaniu pracy w grupie.

Pojęciem kluczowym, przenikającym wymienione sprawności opisane mianem „sprawności relacyjne i przywódcze”, wydaje się pojęcie *konfliktu*. Zaniechanie roztropnej refleksji nad potencjalnymi i realnymi przesłankami rodzących się *sytuacji konfliktowych*, a także – brak kompetencji w ich rozwiązywaniu owocować może tym, że *żadna* z wyżej określonych sprawności nie będzie źródłem pełnej satysfakcji. Akceptacja tezy,

mówiącej o stałym zagrożeniu relacji międzyludzkich *możliwością* wystąpienia konfliktu, nie musi być świadectwem pesymistycznego postrzegania natury ludzkiej. Wręcz przeciwnie: może być znakiem ufności w cechującą kondycję ludzką *ideę pluralizmu*. Tę ideę, w lapidarnej postaci ująć można zdaniem: „różne są ludzkie cele i różne sposoby ich osiągnięcia” [Arendt, 1956].

Warto zwrócić uwagę na wyraźne powiązanie i współzależność wymienionych w ramach pojęcia *kompetencji interpersonalnej sensu stricto* obu obszarów kompetencji i umiejętności. Wymienione sprawności są wzajemnie komplementarne i powinny być rozwijane równolegle. Doskonaleniu zdolności komunikacyjnych musi towarzyszyć zwiększanie sprawności w zakresie budowania dobrych, niekonfliktowych relacji i – *vice versa*. W tym sensie można mówić, że oba obszary sprawności są nierozłączne i wzajemnie się uzupełniają. A jeżeli tak, to tym samym traci moc ewentualny zarzut, że przypisane temu pojęciu sprawności zostały dobrane arbitralnie.

Sumując przedstawioną próbę dookreślenia pojęcia *kompetencji interpersonalnej*, warto powtórzyć, że dla jasności postrzegania tego złożonego pojęcia, dobrze jest widzieć je w dwóch perspektywach: jako kompetencję interpersonalną pojmowaną *szeroko* i – *wąsko*. Dokonane rozróżnienia ukazują pojęcia, które nie tylko nie są w pełni rozłączne, ale wręcz wzajemnie się dopełniają i przenikają. Dla przykładu: sprawności w zakresie inteligencji emocjonalnej (np. typu „wpływ społeczny”) i inteligencja wiązana z klasycznym ilorazem inteligencji (IQ) stanowią warunek konieczny budowania dobrych relacji i doskonalenia sztuki rozwiązywania konfliktów. Nie mniej jednak dokonywanie wyraźnych dystynkcji, szczególnie w zakresie badanej problematyki, sprzyja jasności postrzeganego obrazu, a stąd: jasności myśli. Ta klarowność jest trudna do przecenienia zwłaszcza wtedy, gdy budowane przez nas w codziennym życiu relacje i tworzone więzi przestają nas satysfakcjonować, a napotykanne przeszkody i trudności – wydają się trudne do pokonania.

## Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla kompetencji interpersonalnej młodego pokolenia?

Wyżej postawione pytanie ma, naturalnie, charakter retoryczny. Odpowiedzialna, wyczerpująca odpowiedź na nie wymagałaby przede wszystkim przeprowadzenia rzetelnych, wiarygodnych badań i analiz. Zadaniem tego pytania w niniejszym szkicu jest raczej postawienie samej kwestii: czy cechująca ostatnie kilka/kilkanaście lat dominacja mediów cyfrowych w życiu młodego pokolenia może znacząco wpływać na możliwości nabywania i rozwijania przez nie kompetencji interpersonalnej?

Intencją i celem prowadzonych analiz jest, po pierwsze, wykazanie zasadności i szczególnej aktualności postawionego pytania, a po drugie – zasygnalizowanie tych jego aspektów, których badanie mogłoby sprzyjać lepszemu oglądowi sygnalizowanych zagrożeń.



Celom tym służyła, podjęta w pierwszej części próba zdefiniowania *pojęcia kompetencji interpersonalnej*. Opisane i dookreślone wyżej pojęcie pokazuje złożoność i wieloaspektowość *kwestii sprawności interpersonalnych*. Perspektywa patrzenia na te sprawności w świetle rozróżnienia: ujęcie szerokie (*sensu largo*) – ujęcie wąskie (*sensu stricto*) pozwala z jednej strony dostrzec bogactwo problematyki objętej tym pojęciem, z drugiej – wskazuje miejsca najbardziej ważne, określające samą *istotę* badanego pojęcia (tożsame z pojęciem kompetencji interpersonalnej *sensu stricto*). Zarysowane pojęcie, w całym swoim bogactwie i złożoności, ale i z – nieuniknionymi w podobnych próbach – brakami, można traktować jako swego rodzaju „teorię”, którą należałoby odnieść do jakiejś określonej „praktyki”. Inaczej rzecz ujmując, wyrażone i zdefiniowane w ramach dokonanej konceptualizacji kategorii, potraktować można jako rodzaj „miary”, którą należałoby odnieść do konkretnych sprawności interpersonalnych młodych ludzi.

Należałoby jeszcze sprecyzować pojęcie „młodych ludzi”/„młodzieży” – warto przy tym skorzystać zarówno z języka (i wiedzy) socjologów, jak i z kategorii odzwierciedlających zanurzenie tego pojęcia w przestrzeni mediów cyfrowych.

Antonina Kłóskowska wskazuje na wyraźną trudność w definiowaniu pojęcia młodzieży. Można je postrzegać dwojako: albo jako konkretne, młode (w sensie biologicznym i chronologicznym) jednostki, albo – jako abstrakcyjne pojęcie kojarzone z młodością, któremu przypisane są określone cechy:

po pierwsze młodzież jest traktowana jako społeczna kategoria obejmująca kilka kohort, grup wieku, konkretne jednostki młode w sensie chronologicznym i biologicznym, chociaż nie całkiem identyczne pod względem swoich cech społecznych; po drugie, młodzież jednak kojarzy się także z młodością – abstrakcyjnym pojęciem, konstrukcją obejmującą określone cechy podlegające społecznej waloryzacji. W niektórych językach nie ma odrębnych terminów określających – tak jak w polskim lub rosyjskim – młodzież i młodość. *Jennesse i youth* – odnosi się do zbioru osobników w określonej grupie wieku i do stanu, w jakim się znajdują lub fazy, jaką przeżywają [Kłóskowska, 1987, s. 19, cyt za: Wrzesień, 2010, s. 40].

Najnowsza generacja młodego pokolenia, utożsamiana z – w nieznaną dotąd skali – fascynacją mediami cyfrowymi, opisywana jest mianem „pokolenia Z” [jako kolejna po generacji X Piotrusia Pana (lata 1965 – 1970) i generacji Y (lata 1980 – 1995)]. To, urodzone po 1995 roku pokolenie młodych ludzi opisywane jest również jako „pokolenie C” – od: *communication, collaboration, creation*, albo – jeszcze inaczej – jako „pokolenie 8 sekund” – bo tylko tyle czasu udaje im się skupić na jednej rzeczy [Bojańczyk, 2016, s. 86].

Joanna Bojańczyk w lapidarnej formie opisuje ich świat następująco:



Lepiej przychodzi im porozumiewanie się w sieci niż nawiązywanie osobistych relacji. To pokolenie nie zna świata bez Internetu, bez portali społecznościowych, bez globalnej popkultury. [...] Łatwiej niż starszym pokoleniom przychodzi im wielozadaniowość. To dzięki komórkom, z którymi się nie rozstają. Dobrze rodzą sobie także w IRL (skrót od *In Real World*) – realu. Sprawdzić coś w Internecie, jednocześnie czytając, pisząc czy rozmawiając, grać w grę wideo, nie odrywając się od telewizji czy od pracy to dla nich nie problem. Na portalach randkowych bywają od 16 roku życia. Przed ekranem komputera spędzają co najmniej trzy godziny dziennie. [...] Czas wolny pokolenia Z również upływa w rzeczywistości wirtualnej. Jego idolami są bohaterowie filmików, vlogów. Sami również zamieszczają zdjęcia, filmy i komentarze. 80 proc. badanych twierdzi, że w ogóle prawdziwe życie odbywa się w Internecie [Bojańczyk, 2016, s. 86-87].

Autorka podkreśla jednak, że pomimo „głębokiego zanurzenia w rzeczywistość wirtualną” pokoleniu temu nieobce są zachowania i wartości prospołeczne: młodzi wysoko cenią pracę w wolontariacie, zaangażowanie społeczne i współpracę w grupie [*Ibidem*].

Warto – w badanym kontekście rozwijania sprawności interpersonalnych – zwrócić uwagę na metaforę „ośmiu sekund”. Odwołanie się do kultury typu *instant* w codziennym życiu tej generacji osiąga wymiar *apogeum*. „Brak czasu” wynikający z kultury natychmiastowości staje się teraz sposobem życia, modą i manierą. Ale to także oznacza „brak czasu” dla napotkanego człowieka, rozmówcy, nawet – partnera i osoby bliskiej. Jak w takich warunkach, z bagażem takiej filozofii życiowej, urzeczywistnić ideę *dobrych, znaczących rozmów*, która jeszcze dla pokolenia ich rodziców wydawała się oczywista i wielce atrakcyjna. Tę ideę metaforycznie opisuje fraza: „*Moje marzenie? Oprócz zachodu słońca i czerwonego wina – pełna znaczenia rozmowa z przyjacielem, który ma czas*” (!). A kiedy – dodatkowo – ten „brak czasu” oznaczać będzie również brak czasu dla samego siebie – rozumianego jako osobę ludzką z nieodłącznymi cechami refleksyjności, wyjątkowości, niemierzalności itd., jak to określała – przywołana wcześniej definicja komunikacji interpersonalnej, wtedy stanowić to będzie zapowiedź prawdziwej katastrofy.

Kwestię sprawności z zakresu *kompetencji interpersonalnej* dobrze jest badać w konkretnych uwarunkowaniach, najlepiej takich, które dotyczą „wszystkich” młodych ludzi. Przykładem takiej scenerii, takich „konkretnych uwarunkowań” jest przestrzeń klasy szkolnej/sali wykładowej. Jak już sygnalizowałem we Wstępie, właśnie klasę szkolną/salę wykładową można traktować jako swego rodzaju *laboratorium*, w której panują dogodne warunki do obserwowania i badania podkreślanych zjawisk. Przestrzeń szkoły/uczelni jest obszarem, gdzie – jak pod mikroskopem – obserwować można barwy i cienie międzyludzkich relacji. To właśnie w tej przestrzeni przyglądamy się zachowaniom i postawom młodych ludzi w obliczu napięć prowokowanych

przez, podstawowe dla kultury Zachodu, opozycje: jednostka – wspólnota, porządek serca – porządek rozumu, *sacrum* – *profanum* czy prywatne – publiczne.

Niepoślednią rolę w tym „laboratorium” odgrywa nauczyciel. Kiedy, spełniając swoje *powołanie*, potrafi czerpać z Buberowskiej idei *objęcia*, nie jest już tylko „chodzącą encyklopedią”, lecz może stać się także autorytetem, przyjacielem, a przede wszystkim – dobrym współrozmówcą młodego człowieka. Pewne światło na specyfikę relacji nauczyciel – uczeń rzuca kwestia kodów językowych, a dokładniej opozycja: kod nauczycielki – kod uczniowski. Mariusz Chołody pokazuje, jak świadomość opozycyjności tych kodów może ułatwiać obopólne zrozumienie. Przywołany autor pisze o tym następująco:

Nauczyciel poznaje kod językowy uczniów, a uczniowie zapoznają się z terminologią naukową. Relacje między uczestnikami szkolnego spotkania budują więź i poszerzają wiedzę obustronnie, rozwijają umiejętności i nauczyciela, i ucznia dzięki tworzeniu powiązań intelektualno-emocjonalnych. Nauczyciel pragnący systematycznie podnosić uczniowską świadomość materii językowej jest wręcz zobowiązany do poznawania kodu uczniowskiego, ponieważ spotkanie dwóch kodów przynosi wymierne efekty. Język literacki i nauczyciela styka się z językiem codzienności uczniowskiej – w tym semantycznym spotkaniu interlokutorzy zaznajamiają się wzajemnie. Oczywiście korzyści największe czerpać musi uczeń, który podnosi wartość swojego języka. Z kolei nauczyciel rozważnie okraszający wypowiedzi słownictwem zaczerpniętym z doświadczeń językowych uczniów, utwierdza w ich oczach swój autorytet. Uczniowie dostrzegają „otwarcie” wykładowcy na świat młodzieży. Tym sposobem wytworzyć się może przestrzeń interakcji autentycznych, wiarygodnych, sprzyjających uzgadnianiu znaczeń [Chołody, 2011, s. 18].

Jeżeli, rzeczywiście znakiem naszego czasu jest dominacja mediów cyfrowych w życiu młodego pokolenia, to pilnym, godnym podjęcia *wyzwaniem* byłoby przeprowadzenie rzetelnego badania, czy – i w jakim stopniu – te nowe media wpływają na kształtowanie się i rozwój sprawności interpersonalnych młodych ludzi. Z różnych powodów<sup>1</sup> podjęcie tego wyzwania wydaje się jednak trudne.

Chciałbym przywołać część wyników własnych badań<sup>2</sup>, które – niestety – także nie były wolne od wspomnianych trudności. Przedmiotem badań były *kompetencje komunikacyjne* młodzieży (także: nauczycieli). Tamto pojęcie kompetencji komunika-

<sup>1</sup> Główne powody tej trudności są natury metodologicznej. Dostępne testy i kwestionariusze do badania kompetencji społecznych, z powodu zastosowania w nich formuły „pytań”, w małym tylko stopniu mogą odzwierciedlać stan kompetencji interpersonalnych (kompetencji społecznych) badanych. Patrz: zastrzeżenia Gunzburga do badania kompetencji społecznej metodą testów [Witkowski, 1985, s. 27-38 oraz s. 128-130].

<sup>2</sup> Badania te przeprowadziłem w 2010 roku w wybranych szkołach (LO i gimnazja) zachodniej i południowej Polski na próbie 99 nauczycieli i 422 uczniów. Wyniki tych badań i ich analizę zamieściłem w innej pracy [Heller, 2011, s. 66-70].

cyjnych tylko częściowo tożsame jest z analizowanym tutaj pojęciem kompetencji interpersonalnej (współtworzy ono wyróżnione w tekście pojęcie kompetencji interpersonalnej *sensu stricto*). Przeprowadzone badania nastawione były głównie na dwie kwestie: 1. jakie są rzeczywiste kompetencje komunikacyjne uczniów?, 2. jak uczniowie oceniają jakość i charakter międzyosobowego porozumiewania się w relacji: nauczyciel – uczeń? Uzyskane wyniki badań prowadziły do następujących wniosków – w odniesieniu do pierwszej kwestii<sup>3</sup>: o ile badani – generalnie – wykazali dobrą znajomość pojęcia *komunikacji interpersonalnej*, to już praktyczne aspekty interakcji komunikacyjnych były rozumiane dużo gorzej („mowa ciała”, relacja: „język kobiet” – „język mężczyzn”). W drugiej kwestii – odniesionej do oceny jakości i charakteru międzyosobowego porozumiewania się w klasie szkolnej – opinia uczniów jest jednoznacznie negatywna. Z odpowiedzi uczniowskich wyłania się obraz „żalu i niedosytu”, a także – rozczarowania charakterem obserwowanych szkolnych interakcji komunikacyjnych<sup>4</sup>. Równocześnie dominuje brak wiary w to, że obserwowany (z reguły – oceniany jako „zły”) stan może zmienić się na lepsze.

## Zakończenie

Przeprowadzone tutaj analizy prowadzą do dwóch głównych wniosków. Pierwszy – wynikający z podjętej próby dookreślenia *pojęcia kompetencji interpersonalnej* – mówi o tym, że celowa i owocna może być refleksja nad tym ważnym i złożonym pojęciem. Dokonana konceptualizacja pokazuje, że rozpatrywanie sprawności interpersonalnych w perspektywie dychotomii: ujęcie szeroki (*sensu largo*) – ujęcie wąskie (*sensu stricto*) pozwala widzieć je lepiej i – lepiej rozumieć. W szczególności pozwala uchwycić i zrozumieć powiązania i zależności między: sprawnościami opartymi na „porządku rozumu” – kompetencjami i umiejętnościami wynikającymi z „porządku serca”, sprawnościami komunikacyjnymi – sprawnościami relacyjnymi i przywódczymi.

Drugi wniosek związany jest z *kwestią* sprawności interpersonalnych młodych ludzi. Z dokonanej analizy jednoznacznie wynika, że pilna jest potrzeba przeprowadzenia rzetelnych badań i analiz stanu *kompetencji i umiejętności interpersonalnych* młodzieży.

<sup>3</sup> Spośród uzyskanych wyników – w analizowanym tutaj kontekście – warto wymienić następujące: 1. stwierdzono relatywnie dobrą wiedzę uczniów o pojęciu *komunikacji interpersonalnej* (61% badanych poprawnie rozumiało to pojęcie); 2. słabiej rozumiano znaczenie komunikacji niewerbalnej jako ważnego elementu komunikacji (tylko 34% badanych dostrzegало znaczenie „mowy ciała”), 3. źle przedstawiała się także kwestia dostrzegania (i rozumienia) przez badanych różnic pomiędzy „językiem kobiet” i „językiem mężczyzn” (taką różnicę dostrzegало tylko 28% badanych).

<sup>4</sup> Większość badanych uczniów (57%) skarży się, że ich punkt widzenia jest przez nauczycieli bagatelizowany; 40% uczniów uważa, że nauczyciel „nie słucha ich uważnie”; 36% uczniów skarży się, że zdarza się, że nauczyciel wysyła do nich komunikat w postaci „obrazy, krytyki i moralizowania”.

Z takich badań wynikać może, że w obliczu dominacji mediów cyfrowych, a w szczególności – „zapanowania” wśród młodych filozofii „braku czasu”, mocno zagrożone są te, chyba najważniejsze, ludzkie sprawności. Warto o tym myśleć zawczasu, dopóki zachodzące zmiany są „dostrzegalne” i dopóki nie mają jeszcze charakteru nieodwracalnego.

**Literatura:**

- Arendt H., *The Human Condition*, Chicago 1958.
- Bojańczyk J., *Pokolenie ośmiu sekund*, „Do Rzeczy” 2016, nr 22/173.
- Borowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- Chołody M., *Uzgadnianie znaczeń językowych. Z pamiętnika poznańskiego polonisty*, [w:] *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?*, W. Heller (red.), Poznań – Kalisz 2011.
- Gottfredson L.S., *Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography*, „Intelligence” 1997, nr 24.
- Gerring R.J., Zimbardo Ph.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2011.
- Gunzbeurg H.C., *The PAC Manual 5 th Edition*, Vol 1. Statford upon Avon 1977.
- Heller W., *Szepty i krzyki... czyli o trudzie porozumiewania się w klasie szkolnej*, [w:] *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*, W. Heller (red.) Poznań – Kalisz 2011.
- Kłосkowska A., *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 2.
- Lynn A.B., *Inteligencja emocjonalna. EQ w miejscu pracy. 50 ćwiczeń*, Warszawa 2005.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Warszawa 2003.
- Witkowski T., *Poziomy rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC*, Lublin 1985.
- Witkowski T., *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 1996
- Wrzesień W., *Czy ulegając nastolatyzacji zachowamy młodość?*, [w:] *Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną*, „Roczniki Socjologii Rodziny XX” 2010.

Abstract

**Interpersonal competence among school-age youth and college students. Do digital media pose a threat to the interpersonal skills of the young generation?**

The writer of the article attempts to address the problem how digital media influence the evolution and development of interpersonal competencies of the contemporary young people. After analysing the source material the question raised in the title “Are digital media a risk for interpersonal skills of the young generation?” must be answered affirmatively. One of the conclusions resulting from the article is the idea of carrying out reliable scientific studies with regard to interpersonal competencies of young people.

**Keywords:** interpersonal competence, digital media, interpersonal, young generation

## Kompetencje interpersonalne, emocjonalne i społeczne licealistów – projekt edukacyjny „SWAP ON! Przełącz się na integrację!”

### Wstęp

Człowiek jest istotą, która, by prawidłowo funkcjonować, potrzebuje kontaktu z innymi ludźmi. Kontakt ten jest potrzebny ze względu na nabywanie i kształtowanie różnorodnych kompetencji w trakcie procesu socjalizacji jednostki. Nabyte umiejętności pozwalają osobie na kształtowanie siebie, kontaktu społecznego oraz swojej kariery i ścieżki życiowej. Zdolności, które zdobywa człowiek w procesie socjalizacji są różnorodne i dotyczą wielu obszarów jego funkcjonowania. Kompetencje wpływają na zachowania i podejmowane decyzje. Odpowiednio wykształcone pozwalają jednostce osiągać optymalne efekty.

Każde z kompetencji, które człowiek nabywa, są bardzo istotne. Najbardziej istotne wydają się umiejętności niezbędne do kontaktu społecznego i relacji z innymi ludźmi. Tymi zdolnościami są kompetencje interpersonalne, emocjonalne i społeczne. Ich wysoki poziom wpływa na postawę jednostki. Kreuje człowieka, który potrafi poruszać się w przestrzeni publicznej i utrzymywać zdrowe i poprawne relacje z innymi członkami społeczeństwa. Potrafi nie tylko okazywać swoje emocje, ale również odczytywać i rozumieć emocje innych ludzi. Egzystuje z nimi w przestrzeni lokalnej i okazuje szacunek mimo różnic, np. religijnych, kulturowych i sprawnościowych. Niestety spory odsetek ludzi żyjących w polskim społeczeństwie wykazuje niski poziom kompetencji społecznych, bądź są one w nich nieukształtowane. Braki te przejawiają się marginalizacją, wykluczeniem społecznym i niechęcią np. w stosunku do osób z niepełnosprawnością.

Chcąc zapobiegać negatywnym postawom społecznym, studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu opracowali w latach 2015-2016 projekt pod nazwą „SWAP ON! Przełącz się na integrację!”. Pierwsza edycja projektu realizowana była w roku szkolnym 2015/2016 w szkołach ponadgimnazjalnych

województwa kujawsko – pomorskiego. Jako główny cel projektu edukacyjnego organizatorzy przyjęli wzbudzenie i kształtowanie kompetencji interpersonalnych, emocjonalnych i społecznych licealistów, które odpowiednio rozwinięte przyczynią się do szerzenia idei integracji społecznej. Pozytywne postawy społeczne, które beneficjenci programu (w założeniu) mają prezentować po odbytych spotkaniach, przyczynią się do lepszego kontaktu społecznego tzw. osób „pełnosprawnych” z osobami z niepełnosprawnością oraz pobudzą licealistów do refleksji emocjonalnej i społecznej.

Jako formę kształtowania kompetencji beneficjentów programu „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” pomysłodawcy wybrali metodę projektu edukacyjnego. Jest to metoda, w której można zastosować wiele różnych technik przekazywania wiedzy oraz w największym stopniu pobudzić uczestników do własnej aktywności twórczej. Aktywne uczestnictwo w warsztatach i rozwiązywanie zadań pozwala bliżej dostrzec aspekty omawianej problematyki. Empiryczna działalność uczestników wywoływała silne emocje, które wpływają na ich sposób myślenia oraz prezentowane postawy w myśl zasady – jak myślisz, tak działasz.

## Projekt edukacyjny

Termin *projekt edukacyjny* jest różnorodnie definiowany w literaturze przedmiotu. Badacze postrzegają metodę projektu jako strategię postępowania dydaktycznego lub jedną z różnorodnych metod nauczania. Projekt jest przedsięwzięciem wieloaspektowym i długoterminowym. Otwiera dla pomysłodawcy szerokie spektrum i daje swoistą wolność w doborze przekazywanych treści. Według autorów *Nowego Słownika Pedagogiki Pracy - projekt edukacyjny* jest to strategia. Polega ona na samodzielnej inicjatywie uczniów przy projektowaniu, opisywaniu i wcielaniu w życie przedsięwzięcia. Dodatkowo praca w takim systemie usprawnia umiejętności intelektualne, emocjonalne i społeczne [*Nowy słownik pedagogiki pracy*, 1999, s. 130]. Bożena Potocka i Lesława Nowak *projekt edukacyjny* uważają za metodę nauczania, ponieważ w trakcie realizacji obejmuje szerokie spektrum oddziaływań na uczestnika-odbiorcę. Kształtuje w nim wiele umiejętności i dostarcza uporządkowaną oraz usystematyzowaną wiedzę z obszaru różnych dyscyplin naukowych i praktycznych [B. Potocka L. Nowak, 2002, s. 7]. Zgodnie z art. 21a rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku *w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* projekt jest „zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie pewnego konkretnego problemu z zastosowaniem różnorodnych metod. Jest realizowany przez uczniów pod opieką nauczyciela (koordynatora projektu) i obejmuje następujące działania: wybranie tematu projektu, określenie celów projektu i zaplanowanie etapów jego realizacji, wykonanie

zaplanowanych działań, publiczne przedstawienie rezultatów projektu” [Rozporządzenie MEN, 2010, art. 21a]. Dzięki tak zapisanym wytycznym decydenci dostarczają pomysłodawcom projektu kierunek i wytyczne do postępowania projektowego. Są to istotne wskazówki szczególnie dla koordynatorów zajęć metodą projektową, którzy nigdy wcześniej jej nie realizowali, a pragną włączyć ją do swojego warsztatu.

*Projekt edukacyjny* jest indywidualnym pomysłem grupy organizujących go osób. Czas jego trwania uzależniony jest od złożoności poruszanego zagadnienia oraz stopnia trudności. Zajęcia prowadzone metodą projektową mogą być łatwe lub bardziej skomplikowane. W projekcie istotą jest temat. Powinien być dobrze sformułowany, by wzbudzać zainteresowania uczniów i zachęcać ich do aktywności. Projekt jest inicjatywą zamkniętą – ma swoją datę rozpoczęcia i zakończenia. Dzięki takiej konwencji pozwala na wymierność efektów uzyskanych podczas jego realizacji. Pomiar efektów (czy to za pomocą autorefleksji, czy za pomocą specjalnych narzędzi) wymaga od koordynatorów projektu postawienia konkretnych celów przed przystąpieniem do jego realizacji. Sprecyzowane kierunki działań pomogą również beneficjentom projektu zrozumieć jego istotę oraz potencjalne zmiany, które może wygenerować w ich życiu. Wyznaczone cele powinny być sformułowane w odpowiedni sposób, tak, by uczestnicy wiedzieli, czego się od nich oczekuje, lecz nie były swojego rodzaju sugestią ograniczającą ich twórcze myślenie i samodzielne inicjatywy.

Działania nad wdrożeniem inicjatywy metodą projektową są działaniami złożonymi, wymagającymi poświęcenia dużej ilości czasu. Opracowywanie części teoretycznej może trwać od kilku do kilkunastu tygodni, a nawet miesięcy, co może przyczynić się do spadku motywacji koordynatorów. Projekt to nie tylko część praktyczna, ale również wiele pracy związanej z biurokracją. Ukończone działania w ramach projektu edukacyjnego powinny zostać podsumowane. Można tego dokonać w trakcie sprawozdania lub prezentacji. Takie działania podkreślają zaistniałe zmiany oraz pozwalają ocenić uzyskane efekty. Realizacja projektu edukacyjnego dla beneficjentów programu jest szansą na samorozwój, zdobycie nowej wiedzy i doświadczenia, ale przede wszystkim możliwością nabycia nowych kompetencji społecznych.

### Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!”

Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” to inicjatywa studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nowatorskie przedsięwzięcie powstało w odpowiedzi na zaobserwowane negatywne postawy społeczne osób tzw. „pełnosprawnych” w stosunku do osób z niepełnosprawnością. Idea ma na celu poznanie specyfiki trudności i barier związanych z niepełnosprawnością człowieka – szerzenie idei integracji oraz edukowanie społeczeństwa. Intencją



pomysłodawców jest, aby wiedza zdobyta podczas spotkań (w formie warsztatowej) wpływała na przełamywanie stereotypów i uprzedzeń społecznych wobec osób z niepełnosprawnością.

Jako pierwszych beneficjentów programu „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” organizatorzy wybrali uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Osoby uczęszczające do szkół średnich stanowią grupę społeczną, która doświadcza gwałtownego rozwoju. Są u progu dorosłości, rozbudowują liczną sieć kontaktów międzyludzkich oraz podejmują intensywne aktywności w sferze publicznej. Wchodzenie młodzieży w dorosłość oznaczać może między innymi podejmowanie pierwszych, samodzielnych decyzji, które w konsekwencji zmuszają do refleksyjnego i krytycznego spojrzenia na własne życie. Kształtujące się samoświadomość i światopogląd młodych ludzi wpływają na prezentowaną przez nich postawę. Postawa ta może stać się wzorem do naśladowania przez osoby z ich towarzystwa, które powiększa się podczas podejmowania intensywnych i licznych aktywności społeczno-publicznych. Ten proces – wchodzenia w dorosłe życie – znany jest pomysłodawcom inicjatywy, którzy sami przeszli ten etap życiowy i zmuszeni do refleksji wyciągnęli z niego wnioski. Wykorzystując zdobyte doświadczenie podczas aktywnej działalności w Kole Młodych Pedagogów Specjalnych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i Sekcji Andragogicznej Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu<sup>1</sup>, studenci postanowili „zmusić” do autorefleksji młodsze koleżanki i młodszych kolegów.

„SWAP ON! Przełącz się na integrację!”<sup>2</sup> jest efektem wielomiesięcznej pracy studentów, którzy postanowili edukować wybraną grupę społeczną i w konsekwencji wpłynąć na jej świadomość w myśl wspomnianej zasady, iż działania odzwierciedlają myśli człowieka. Realizowany projekt to cykl spotkań warsztatowych z uczniami szkół ponadgimnazjalnych z województwa kujawsko-pomorskiego. Zajęcia prowadzone przez studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia z zakresu pedagogiki specjalnej, pedagogiki i pracy socjalnej, odbywają się w placówkach beneficjentów. Uczniowie biorą

<sup>1</sup> Koło Młodych Pedagogów Specjalnych UMK oraz Sekcja Andragogiczna SKNP UMK to organizacje studenckie, które od wielu lat aktywnie działają na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, ale także współpracują z wieloma placówkami zewnętrznymi, takimi jak: Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 25 im. J. Korczaka w Toruniu, Zespół Szkół nr 26 im. ks. prof. J. Tischnera w Toruniu, Zespół Szkół nr 6 im. bł. ks. S.W. Frelichowskiego w Toruniu, Niepubliczne Przedszkole Terapeutyczne „Mały Książę” w Toruniu, Przedszkole Anglojęzyczne „Bajkowy dworek” w Toruniu, Dzienny Dom Pomocy Społecznej w Toruniu, Dom Pomocy Społecznej w Siemionkach, Parafialny Klub Seniora w Jabłonowie Pomorskim, Fundacja „Arkadia” w Toruniu. Więcej informacji o działalności KMPS UMK i SA SKNP UMK dostępne są na stronie: [psychopedagogika.umk.pl/kolo.html](http://psychopedagogika.umk.pl/kolo.html); [facebook.com/SekcjaAndragogiczna/?fref=ts](https://facebook.com/SekcjaAndragogiczna/?fref=ts)

<sup>2</sup> Nazwa projektu SWAP ON! w dosłownym tłumaczeniu z języka angielskiego oznacza „Włączyć zamianę!” [*swap – zamieniać, wymieniać; on – włączać*]. Podczas zajęć uczniowie „włączają zmianę”, czyli stają się osobami z niepełnosprawnością lub seniorami i doświadczają barier i trudności spotykanych przez te grupy w codziennym życiu.



czynny udział w przygotowanych dla nich zadaniach, dzięki którym mają możliwość wcielenia się w rolę osoby z niepełnosprawnością. W wyniku tego doświadczenia mogą uświadomić sobie występowanie barier i trudności, z jakimi osoby z niepełnosprawnością borykają się każdego dnia.

Każdorazowe spotkanie w szkole złożone jest z trzech części: wprowadzającej – teoretycznej, głównej – warsztatowej oraz podsumowującej. Część wprowadzająca polega na przybliżeniu przez studentów najważniejszych aspektów dotyczących omawianych zagadnień. W trakcie części warsztatowej, na którą składa się sześć bloków tematycznych – niepełnosprawność wzrokowa, słuchowa, ruchowa, intelektualna, spektrum autyzmu oraz praca z osobą starszą – uczestnicy spotkania spojrzą na „inny” świat przez pryzmat niepełnosprawności. Poprzez aktywny udział w przygotowanych zadaniach uczniowie zostają nakłonieni do samooceny własnych możliwości. W wyniku zapoznania uczniów ze specyfiką trudności i barier towarzyszących w codziennym życiu następuje zwiększenie pozytywnych przejawów postaw społecznych. Upowszechnienie świadomości tzw. jednostek „pełnosprawnych” o istniejących niepełnosprawnościach przeciwdziała wykluczeniu społecznemu. Zapoznanie uczniów z formami udzielania pomocy i wsparcia seniorom oraz osobom z niepełnosprawnością w konsekwencji prowadzi



Ryc. 1. Logotyp projektu „SWAP ON! Przełącz się na integrację!”  
Opracowanie: A. Nowak, M. Szafrąński.

do szerzenia idei integracji społecznej. Podczas trwania zajęć uczestnicy mają możliwość swobodnego zadawania pytań, a każdemu spotkaniu towarzyszą żywiołowe dyskusje. Poza bezpośrednim kontaktem w trakcie spotkań uczniowie mają możliwość zadawania pytań za pomocą poczty elektronicznej (projekt.swapon.umk@gmail.com) oraz na facebooku (facebook.com/warsztatyswapon) i stronie internetowej (swaponintegracja.blogspot.com), gdzie, oprócz relacji fotograficznej z każdego spotkania, mogą na bieżąco obserwować przebieg inicjatywy oraz uzyskać dodatkowe materiały i informacje dotyczące poruszanych zagadnień. Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” promowany jest również za pomocą ulotek i plakatów, które są sygnowane autorskim logo inicjatywy (Ryc. 1).

## Kompetencje – definiowanie pojęcia

Termin *kompetencje* to nie tylko znane i używane pojęcie w dziedzinie nauk społecznych. Współcześnie nabiera bardziej uniwersalnego charakteru, zatem można mówić o złożoności opisywanego zjawiska. Etiologia *kompetencji* pochodzi od słowa *competentia*, które w języku łacińskim oznacza odpowiedniość, zgodność [W. Kopaliński, 1983, s. 223]. Według Dariusza Turka „kompetencją etymologicznie można zatem określić zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikających z *odpowiedniości*, wiedzy, umiejętności” (kdkinfo.pl/admin/cms/data/upload/File/artykuly/negocjacje\_jako\_element\_kompetencji\_spoeczno\_psychologicznych\_dariusz\_turek\_kdkinfo.pdf, dostęp: 02.05.2016).

Powszechnie używane pojęcie jest wieloznaczne i różnorodnie definiowane przez autorów. Definicja *kompetencji* zawarta w słowniku psychologicznym częściowo tożsama jest z terminami *umiejętności* i *sprawności*. Oznacza wrodzone predyspozycje, które pozwalają w optymalnych warunkach przyswoić określone czynności w prosty sposób [por. J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska 1965, s. 176; W. Szewczuk 1985, s. 356]. Kompetencje są pojęciem wieloaspektowym, można je postrzegać w kontekście właściwości, zdolności i dyspozycji, ponieważ mają wpływ na liczne osobiste uwarunkowania człowieka [J. Borkowski, 2003, s. 106]. Związane są z jego podmiotowością i indywidualnymi predyspozycjami. Według Wojciecha Sroczyńskiego „autorem kompetencji jest zarówno osoba, jak też społeczeństwo, które oczekuje od ludzi powszechnie uznawanych zachowań i gotowości sprostania im” [W. Sroczyński, 2002, s. 25]. Interdyscyplinarny charakter pojęcia podkreśla także jego aspekt pedagogiczny, skupiając się na kształtowaniu umiejętności obu uczestników relacji pedagogicznej: nauczyciela i ucznia.

W pedagogice wyróżnia się dwa ujęcia kompetencji, którymi są adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu [A. Męczkowska, 2003, s. 693]. Dyspozycja adaptacyjna związana jest z podejmowaniem inicjatyw wynikających z samoświadomości

jednostki połączonych z wykorzystywaniem wiedzy, umiejętności oraz motywacji. Kompetencje w ujęciu transgresyjnym są rodzajem struktury poznawczej, która warunkuje relacje człowieka ze światem [A. Męczkowska, 2003, s. 694-695]. Maria Dudzikowa uznaje doświadczenie za dodatkowy element, który wpisany jest w integralną teorię kompetencji [M. Dudzikowa, 1993, s. 27]. Dzięki indywidualnym doświadczeniom, w sytuacji realizowania zadania, podmiot dąży do osiągnięcia zmian w swojej osobowości zgodnie z określonymi przez siebie standardami [M. Dudzikowa, 1993, s. 27]. Zdaniem Stanisława Dylaka kompetencje to dyspozycje, która poza wiedzą, umiejętnościami i motywacją wyposażone są w emocje i wartościowanie [S. Dylak, 1995, s. 37].

## Kompetencje – klasyfikowanie pojęcia

Pojęcie *kompetencji* jest wieloznaczne, czego dowodem może być różnorodność definiowania terminu przez autorów i badaczy. W związku z tym w celu usystematyzowania klasyfikacyjnego wprowadzono podział na różnorodne grupy. Koncepcja podziału według Kingi Tucholskiej uwzględnia kompetencje: ogólne i specyficzne, interpersonalne i intrapersonalne, indywidualne i grupowe [K. Tucholska, 2005, s. 14]. Uogólniając, dzięki porównaniu stanowisk Wiesława Andrukowicza i Kingi Tucholskiej wyróżnić można kompetencje: „poznawcze, retrospektywne, merytoryczne, językowe (lingwistyczne), komunikacyjne (komunikatywne), numeryczne, autokreatywne, emocjonalne, społeczne, wolicyjne (wolicjonalne), interpretacyjne, realizacyjne, pragmatyczne, interpersonalne, i intrapersonalne, zawodowe, czasowe (temporalne)” [M. Chrost, 2012, s. 29]. Kompetencje poznawcze polegają na kreatywnym wyszukiwaniu rozwiązań w sytuacjach problemowych, pobudzając ciekawość poznawczą i zdolność do podejmowania decyzji [K. Tucholska, 2005, s. 12]. Umiejętności retrospektywne pozwalają na zdolność do ekspresji lub impresji w wyniku procesów pamięciowych [W. Andrukowicz, 2001, s. 97]. Kompetencje merytoryczne odnoszą się do wiedzy, którą jednostka kształtuje, uzyskując wnioski po analizie jej źródeł [W. Andrukowicz, 2001, s. 87]. Kompetencje językowe pozwalają jednostce na wyrażanie i formowanie komunikatów za pomocą znaków werbalnych i niewerbalnych, przekazując myśli, uczucia, a także ułatwiają odbiór i interpretacje komunikatów nadawanych od innych współuczestników przestrzeni publicznej [por. W. Andrukowicz, 2001, s. 109; K. Tucholska, 2005, s. 12]. Kompetencje komunikacyjne odnoszą się do umiejętności jednostki w zakresie wypowiedzania się stosownie do sytuacji społecznej, w której się znajduje [por. W. Andrukowicz, 2001, s. 116; K. Tucholska, 2005, s. 12]. Kompetencje numeryczne to zdolności do operowania liczbami [K. Tucholska, 2005, s. 12]. Autokreatywne przejawiają się w świadomości człowieka na temat pracy nad sobą i podejmowania działań w zakresie samorozwoju [por. W. Furmanek, 2000, s. 205; K. Tucholska,

2005, s. 12]. Kompetencje emocjonalne umożliwiają prawidłowe postawy w funkcjonowaniu społecznym z innymi [por. W. Andrukowicz, 2001, s. 106; K. Tucholska, 2005, s. 12]. Dzięki kompetencjom społecznym podmiot jest samodzielny w doświadczaniu sytuacji społecznych [A. Matczak, 2001, s. 157-174]. Kompetencje interpretacyjne pozwalają dzięki zdobytym doświadczeniom na zrozumienie i kształtowanie świata, w którym jednostka funkcjonuje [R. Kwaśnica, 1990, s. 295-307]. Posiadanie kompetencji interpersonalnych umożliwia nawiązywanie relacji z innymi ludźmi oraz ich podtrzymywanie, z kolei umiejętności intrapersonalne dotyczą relacji podmiotu z samym sobą [K. Tucholska, 2005, s. 13].

Reasumując, kompetencje są bardzo ważnym czynnikiem potrzebnym człowiekowi do rozwoju i prawidłowego funkcjonowania. Bez odpowiedniego ich wykształcenia proces socjalizacji nie byłby w pełni możliwy, co w konsekwencji mogłoby skutkować przyjmowaniem negatywnych zachowań społecznych. Pomimo różnorodności definicyjnej i klasyfikacyjnej pojęcia, kompetencje społeczne, emocjonalne i interpersonalne można uznać za priorytetowe, które jednostka powinna systematycznie kształcić. Posiadanie umiejętności związanych z funkcjonowaniem na obszarze społecznym, emocjonalnym i interpersonalnym wpływa na kształtowanie postaw, relacji międzyludzkich oraz budowanie kapitału człowieka.

## Kompetencje emocjonalne

Nie ma jednoznacznej definicji kompetencji emocjonalnych. Zdaniem Marzeny Chrost, „porównując występujące w literaturze definicje pojęcia kompetencje emocjonalne, można zauważyć wymiary wspólne, które koncentrują się między innymi na elementach: poznawczych, relacyjnych, rozwojowych, wychowawczych oraz umiejętności postępowania z emocjami” [M. Chrost, 2012, s. 33]. Kompetencje emocjonalne w wymiarze poznawczym charakteryzują się umiejętnością posługiwania się emocjami swoimi i innych osób [W. Andrukowicz, 2001, s. 106]. Wcześniej musi jednak dojść do zrozumienia i nazwania tych emocji. W wymiarze relacyjnym kompetencje emocjonalne przejawiają się w relacjach między ludźmi i zachodzącymi między nimi interakcjami [por. A. Jasielska, M.A. Leopold, 2007, za: M. Chrost, 2012, s. 33]. W aspekcie rozwojowym kompetencje emocjonalne są wynikiem nabytych umiejętności związanych z sferą uczuć i przeżyć [A. Jasielska, M.A. Leopold, 2000, s. 12]. Aspekt wychowawczy dotyczy nabycia konkretnych zdolności, które umożliwiają podmiotowi radzenie sobie z emocjami [A. Jaworowska, A. Matczak, 2001, s. 11 za: M. Chrost, 2012, s. 33]. Kompetencje emocjonalne stanowią niezbędne źródło prawidłowego funkcjonowania człowieka w codziennym życiu. Umiejętne postępowanie z emocjami pozwala funkcjonować mu w sposób adekwatny do zastanych sytuacji.

Wyróżnia się różne komponenty kompetencji emocjonalnych prezentowane przez autorów. Według Stevena Gordona, składają się one z dwóch składników: rozumienia emocjonalnych zachowań oraz rozumienia norm i symboli kultury [S. Gordon za: A. Jasielska, M.A. Leopold, 2000, s. 7-10]. Stefan Konrad i Claudia Hendl wyróżniają z kolei: rozróżnianie własnych uczuć, ich komunikowanie, panowanie nad nimi, a także zdolność do utożsamiania się z innymi [S. Konrad, C. Hendl, 2000, s. 144]. Tymczasem Daniel Goleman jako składniki kompetencji emocjonalnych wyróżnia: posiadanie samoświadomości, wyrażanie i panowanie nad uczuciami, panowanie nad impulsami, umiejętność odkładania zaspokajania pragnień na później oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem [D. Goleman, 1997, s. 400]. Katarzyna Szorc dzieli komponenty na intrapersonalne i interpersonalne [K. Szorc, 2007, s. 452]. Do intrapersonalnych zalicza zdolności tworzenia i kierowania własnym obrazem, co ma przyczynić się do odniesienia sukcesu. Z kolei do interpersonalnych, umiejętności, które przyczyniają się do rozróżniania nastrojów oraz motywacji i w konsekwencji efektywnego reagowania na nie. Do pierwszej grupy przyporządkowano poznanie swoich emocji i panowanie nad uczuciami, czyli czynniki kształtujące samoregulację. Zaś do drugiej grupy umiejętność wchodzenia i rozumienie kontaktów międzyludzkich [M. Trost, 2012, s. 41].

Reasumując, kompetencje emocjonalne to zdolności oraz umiejętności identyfikowania emocji, ich nazywania po wcześniejszym zrozumieniu oraz działania umożliwiające prawidłowe kierowanie nimi.

## Kompetencje społeczne

Zdaniem Ditty Baczały nie ma jednoznacznej definicji pojęcia kompetencje społeczne. Termin używany jest „zamiennie z terminami: inteligencja społeczna, asertywność, umiejętności komunikacyjne i społeczne, zdolność komunikacyjna” [D. Baczała, 2012, s. 78]. Według Daniela Golemana, na inteligencję społeczną składa się świadomość i sprawność społeczna. Sprawność ta polega na praktycznym wykorzystaniu świadomości, zbudowanej z różnych uwarunkowań, m.in. empatii pierwotnej, czyli współodczuwania z inną osobą, dostrojenia – słuchania drugiej osoby i dostosowywania się do niej, trafności empatycznej- rozumienie intencji innych oraz poznania społecznego, czyli dostrzeżenia sposobu funkcjonowania świata społecznego [D. Goleman, 2007, s. 107]. Marzena Chrost pisze, że „pojęcie kompetencji społecznych odnosi się do grupy cech związanych z jakością funkcjonowania człowieka oraz jego kontaktów z innymi” [M. Chrost, 2012, s. 51]. Zwraca na to uwagę Paweł Smółka, według którego osobą, która posiada kompetencje społeczne, jest ktoś kto wszedł w różnorodne związki z innymi ludźmi i w ramach tych relacji realizuje własne cele i wywiera wpływy

[P. Smółka, 2008 za: D. Baczała, 2012, s. 82]. Anna Matczak definiuje pojęcie jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonym typy sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” [A. Matczak, 2007 s. 7 za: D. Baczała 2012, s. 85]. W wyniku treningu społecznego dochodzi, dzięki różnym przeżyciom związanym z byciem w określonych sytuacjach społecznych, do zmiany doświadczeń podmiotu, a także zmniejszenia napięcia, które temu towarzyszy. Anna Matczak dzieli kompetencje społeczne na trzy grupy: zachowania o bliskim kontakcie interpersonalnym, zachowania w sytuacji ekspozycji społecznej oraz zachowania wymagające asertywności. Na potrzeby artykułu, ponieważ bardziej dotyczą problematyki, zostaną omówione tylko dwie pierwsze sytuacje. Nawiązywanie bliskiego kontaktu interpersonalnego polega na nabyciu i wykorzystaniu umiejętności rozmawiania o swoich problemach i nazywanie ich oraz okazywaniu emocji, empatii i uczuć względem innych osób. Podstawą ekspozycji społecznej jest z kolei łańcuch publicznych występów i wyrażanie własnego zdania [A. Matczak, 2001, s. 12 za: M. Trost, 2012, s. 55-56].

Podsumowując, kompetencje społeczne mają charakter rozwojowy. Są możliwe do nabycia w drodze kształcenia lub w wyniku dotychczasowych doświadczeń podmiotu. Marzena Chrost uważa, że nabywanie kompetencji „odbywa się w konkretnym układzie sytuacji, które są typowe dla danego środowiska. Stanowi też podstawowy warunek skutecznego i efektywnego działania w każdym wymiarze sfery aktywności życiowej człowieka” [M. Chrost, 2012, s. 60].

## Kompetencje interpersonalne

Posiadanie umiejętności interpersonalnych umożliwia nawiązywanie kontaktów międzyludzkich. Zdaniem Hanny Dolnej „kompetencje interpersonalne to umiejętności warunkujące skuteczność i stosowność w relacjach z innymi ludźmi” [H. Dolna, 2010, s. 10]. Według autorki mają wielowymiarowy charakter. Aby je ocenić, należy oszacować ich skuteczność oraz stosowność podczas uczestnictwa w sytuacjach o różnym charakterze [H. Dolna, 2010, s. 10]. Paweł Smółka wyróżnia dwa modele kompetencji interpersonalnych. Są nimi: afiliacyjny oraz władzy. W afiliacyjnym sposobie definiowania kompetencji termin ujmowany jest jako umiejętność podejmowania relacji z innymi oraz zdolność ich podtrzymywania. Stymulantem jest potrzeba aprobaty społecznej i akceptacji [P. Smółka, 2008, s. 27-28]. W modelu władzy kompetencje interpersonalne definiowane są jako zdolność podmiotu do bycia skutecznym i konsekwentnym w relacjach z innymi ludźmi oraz wywierania na nich wpływu. Opiera się zatem na potrzebie władzy, a wszystkie podejmowane działania umożliwiają realizację określonego celu [P. Smółka, 2008, s. 28].



## Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” a nabywanie kompetencji interpersonalnych, społecznych i emocjonalnych

Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” to projekt edukacyjny, który szerzy ideę integracji, jednocześnie wpływając na kształtowanie kompetencji interpersonalnych, społecznych i emocjonalnych licealistów. Uczestnicy poprzez aktywny udział w warsztatach budują zdolności do wspólnej egzystencji w społeczeństwie z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności – niepełnosprawności wzrokowej, słuchowej, ruchowej, intelektualnej, spektrum autyzmu oraz spowodowanych chorobami wieku starczego. Dzięki wcielaniu się w rolę osoby z dysfunkcją odczuwają trudności i bariery, z którymi każdego dnia borykają się osoby z niepełnosprawnością i seniorzy. Licealiści w efekcie podejmowania aktywności mają możliwość refleksyjnego rozbudzenia wyobraźni. Mogą spostrzec siebie w różnych sytuacjach życiowych, oczywistych dla osób tzw. „pełnosprawnych”, lecz nie tak zwyczajnych dla osób z niepełnosprawnością. Spoglądają na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” może realnie wystąpić w ich życiu. Pobudzona wyobraźnia wpływa także na emocje uczniów. Są nimi: wrażliwość, empatia, poczucie zrozumienia, tolerancja, szacunek itp. Sfera emocjonalna jest tą, w którą wyposażony jest każdy człowiek. Posiada emocje, które zna – potrafi sobie z nimi poradzić oraz te, które są nieznane, ukryte. Wzbudzenie ukrytych uczuć zawsze wywołuje zmianę, przyczynia się do nowych spostrzeżeń oraz zmodyfikowania prezentowanych postaw. Refleksyjny i retrospektywny obraz samego siebie pozwala na krytyczną analizę zachowań i odczuć wywołanych udziałem w zadaniach warsztatowych. Uczestnicy spotkań uświadamiają sobie istnienie grup, które pomimo swoich niepełnosprawności mają takie same potrzeby i cele jak osoby tzw. „pełnosprawne”. Kompetencje zdobyte podczas uczestnictwa w projekcie pobudzają licealistów do zmiany. Następuje przekazanie idei integracji innym członkom społeczeństwa i przełamanie stereotypów.

Po zakończonych zajęciach beneficjenci potrafią zdefiniować własne kompetencje związane z obszarem niepełnosprawności, integracji i przyjmowania prawidłowych postaw wobec osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Znając profesjonalne rozwiązania pomocy osobom z niepełnosprawnością i seniorom potrafią je zastosować w praktyce i przekazywać innym, biorąc odpowiedzialność za udostępniane informacje. Własną postawą promują pozytywne oddziaływania względem osób z dysfunkcjami. Rozumieją potrzebę wsparcia tych, którym jest to niezbędne do prawidłowego funkcjonowania, przy jednoczesnym zapewnieniu bezpieczeństwa sobie i podmiotowi. Uczestnicy są przygotowani do aktywnego udziału w życiu społecznym i partycypowania na różnych płaszczyznach publicznych. Mimo odmiennych jednostkowych uwarunkowań fizycznych, intelektualnych i sensorycznych potrafią okazywać tolerancję, akceptację, przestrzegają właściwych relacji z „innymi”, dbają o ich dobro oraz szacunek. W trakcie

warsztatów uczestnicy nie mają sposobności indywidualnego spotkania z osobą niepełnosprawną. Są jednak pobudzeni do refleksji, mają świadomość ograniczeń w pełnieniu przez człowieka z niepełnosprawnością konkretnych ról społecznych.

Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację” to program edukacyjny, który ma na celu podwyższenie poziomu kompetencji emocjonalnych uczniów. Każda sytuacja szkolna wytwarza emocje. Czasami są niezauważalne, a mogą w uczniu wywołać niezapomniane refleksje. Im bardziej podmiot doświadcza pozytywnych emocji, których dostarcza uczestnictwo w projekcie i praktyczne wykonywanie określonych zadań, tym lepiej zapamiętuje poruszane zagadnienia. Efektem realizacji projektu jest poprawa relacji uczestników z innymi ludźmi w przestrzeni publicznej. Przejawiają się one lepszym zrozumieniem życia osób z niepełnosprawnością, co doskonali zdolności rozumienia oraz odczuwania stanów emocjonalnych. Założeniem projektu jest, że nabycie kompetencji emocjonalnych podczas warsztatów zaowocuje w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych oraz przyczyni się do pomocy innym już po skończeniu zajęć. Wyposaży w wytrwałość oraz odporność na rozczarowania podczas podejmowania nowych inicjatyw i wchodzenia w role społeczne z innymi ludźmi.

## Podsumowanie

Projekt „SWAP ON! Przełącz się na integrację!” jest swoistą relacją pedagogiczną pomiędzy organizatorami a uczniami. W znacznej mierze podczas spotkań kształtowane są kompetencje interpersonalne, emocjonalne i społeczne licealistów, ale również budowane są zasoby prowadzących warsztaty. Dzięki uczestnictwu w warsztatach, w rezultacie propagowaniu szerzenia idei integracji, licealiści przygotowani są do budowania trwałych relacji z innymi osobami w społeczeństwie, szczególnie z osobami z niepełnosprawnością. Praktyczny aspekt zajęć i doświadczenia, w które angażują się uczestnicy, wywołują zachowania i emocje, nad którymi muszą panować. Adekwatnie do sytuacji wyrażają je, zyskując zaufanie innych. Są wrażliwi na zachowania innych osób i dokonują analizy sytuacji społecznej, podczas której nawiązują relacje międzyludzkie. Podczas projektu uczestnicy kreują pożądany wizerunek osobisty. Dokonują własnej autoprezentacji. Radzą sobie z lękiem oraz stresem przed publicznym występowaniem w grupie, bowiem w danym warsztacie tematycznym udział bierze maksymalnie kilka osób jednocześnie. Jak pisze Mirosław Stanisław Szymański, metoda projektów „jest dla uczniów szczególnym okresem w monotonnym życiu szkoły, wielką atrakcją, na którą uczniowie czekają” [M. S. Szymański, 2000, s. 7-8].

### Literatura:

Andrukowicz W., *Edukacja integralna*, Kraków 2001.

Baczała D. *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Toruń 2012.



- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012.
- Dolna H., *Doskonalenie kompetencji interpersonalnych*, Toruń 2010.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autoreakcyjne. Możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1993, nr 4 (44).
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Ekel J., Jaroszyński J., Ostaszewska J., *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007.
- Jasielska A., Leopold M.A., *Kompetencje a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe” 2007, nr 2 (23).
- Konrad S., Hendl C., *Inteligencja emocjonalna*, Katowice 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychologiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa 1990.
- Maczak A., *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica UKSW” 2001, nr 2.
- Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.
- Nowacki T. W., Korabinowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy Słownik Pedagogiki Pracy*, Warszawa 1999.
- Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne: Podręcznik dla nauczycieli*, Kielce 2002.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. 2010 nr 156 poz. 1046.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008.
- Sroczyński W., *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 4 (6).
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Szorc K., *Umiejętności empatyczne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji* [w:] Gwoździcka-Piotrowska M., Wołeszo J., Zduniak A. (red.), *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, Poznań 2007.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.
- Tucholska K., *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, nr 2.

#### Abstract

#### **Interpersonal, emotional, and social competence among secondary school students – the educational project “SWAP ON. Switch to integration!”**

The article is an attempt at examining the concept of interpersonal competence by using an educational project. The organizers defined the main aim of the project as the induction and development of the interpersonal, emotional, and social competence of secondary school students, which – when properly developed – may contribute to the promotion of the idea of social inclusion and integration. On the example of a specific project, “SWAP ON. Switch to integration!” positive and negative aspects of such research are presented.

**Keywords:** interpersonal competence, emotional competence, social competence, educational project, secondary school

## Ocenianie jako element budowania relacji w klasie

Według amerykańskiego psychologa Roberta Sternberga, aby poradzić sobie z przeciwnościami i efektywnie rozwiązywać problemy, należy myśleć na różne sposoby: analitycznie, praktycznie i twórczo. Aspekt analityczny ujmuje inteligencję jako sposób organizowania procesów poznawczych i wiąże się z analizą, osądem, oceną, porównaniem, opiniowaniem oraz badaniem. Myślenie twórcze ujmuje inteligencję jako właściwość, która pozwala na efektywne rozwiązywanie nowych zadań w ramach świadomego ogólnego systemu przetwarzania informacji i opiera się na tworzeniu, odkrywaniu, posługiwaniu się wyobraźnią i formułowaniu założeń. Aspekt praktyczny myślenia ujmuje inteligencję jako sposób adaptacji do środowiska, używanie i wprowadzanie w życie określonych pomysłów. Uczniowie według Sternberga lepiej się uczą, kiedy w trakcie opanowywania różnego materiału potrafią posługiwać się odmiennymi sposobami myślenia. Ten psycholog kształcenia zwracał uwagę także, że tradycyjne nauczanie promuje jednak i nagradza tylko myślenie analityczne [L. Spear-Swerling, R.J. Sternberg 2003, s. 9-10].

Ten typ myślenia niejednokrotnie okazuje się w dorosłym życiu mniej przydatny niż inne. Powszechność i masowość studiów sprawiła, że rynek pracy nasycił się ludźmi wykształconymi ogólnie, podczas gdy zaczęło brakować ludzi wykonujących określone zawody w sferze usług. Zaczęto promować szkoły zawodowe, politechniki, a uniwersytety otwierając nowe kierunki muszą przygotowywać programy o profilu praktycznym. Jeżeli potraktujemy szkoły podstawowe i gimnazja jako pierwszy krok do późniejszego odnalezienia się na rynku pracy, to trzeba położyć większy nacisk na samodzielne, twórcze myślenie. Nauki ścisłe, przyrodnicze, pisanie czy np. sztuka wymagają umiejętności zaproponowania twórczych, znaczących idei, oryginalności pomysłów i tworzenia samodzielnych koncepcji. Kazimierz Denek twierdził, że jakość kształcenia akademickiego zdeterminowana jest przez stopień przygotowania kandydatów na studia uniwersy-

teckie i że zależy od ich postawy w trakcie ich trwania [Denek, 2014, s. 50-51]. Jeżeli chcemy mówić zatem o zmianach jakości kształcenia i o lepszym przygotowaniu kandydatów na studia, musimy zwrócić uwagę na sposoby nauczania już na etapie szkoły podstawowej.

Inteligencję dzieci kształtują dorośli poprzez wzmacnianie lub nagradzanie uczniów najczęściej za umiejętność analitycznego myślenia, gdyż ten typ myślenia jest najłatwiej sprawdzalny, a narzędzia pomiaru dydaktycznego (testy i sprawdziany) najbardziej weryfikowalne i porównywalne. Rynek pracy jednak rządzi się własnymi prawami i praktyka pokazuje wielokrotnie, że osoby o świetnych wynikach potrafią co prawda analizować podręcznikowe przykłady lub orientują się w teoretycznych opracowaniach, jednak często nie mają żadnych twórczych pomysłów i z punktu widzenia pracodawcy okazują się mało użyteczni. Podobnie jest z kształceniem nauczycieli. Czym innym jest bowiem dostawanie piątek na studiach pedagogicznych, a czym innym wykazanie się nowatorstwem w pracy z uczniami. Jak zauważyli autorzy książki *Jak nauczyć dzieci myślenia*:

problem pojawia się wówczas, kiedy studenci lub początkujący pracownicy muszą zacząć myśleć w sposób, do którego nie zostali przyzwyczajeni w szkole, czyli oczekuje się od nich własnych propozycji i pomysłów, a nie powtarzania czy analizowania cudzych [Spear-Swerling L., Sternberg R.J., 2003, s. 19].

W szkołach dominuje model komunikacji jako transferu informacji (model liniowy), który traktuje komunikację jako proces jednostronny, w którym nadawca koduje wiadomość i przekazuje ją przez kanał do odbiorcy, który wiadomość dekoduje [Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., s. 34]. W perspektywie tej nauczyciel wysłał wiadomości do grupy dzieci za pomocą różnych kanałów (pisemnych, słownych, niewerbalnych czy też za pośrednictwem komputera). Model taki podkreśla rolę nauczyciela w procesie nauczania i zakłada, że proces uczenia się jest pochodną nauczania. Jak zauważa Marzena Żylińska, zajmująca się metodyką nauczania, na strukturę mózgu wpływają rodzaje aktywności i metody pracy. Uważa ona, że wielu nauczycieli sądzi, że uczniowie potrafią tylko to, co zostało wcześniej omówione na lekcjach, nie biorąc pod uwagę pozaszkolnej edukacji uczniów. Taką postawę nauczycieli badaczka upatruje w tradycyjnej metodyce i archaicznym, ale wciąż stosowanym modelu sztywnego planowania,

w którym wszyscy mają się uczyć w tym samym tempie, a o wszystkim, co dzieje się na lekcjach, decyduje nauczyciel. Uczniowie mają jedynie podążać za nim i wykonywać jego polecenia. Autorzy podstaw programowych określają cele edukacyjne, które uczniowie powinni opanować, natomiast nauczyciel ma przenieść je do uczniowskich głów [Żylińska M., 2014, s. 5-12].

Wiedza, którą dysponujemy obecnie, pozwala na zweryfikowanie stosowanych w szkołach metod pracy i sposobów oceny. I wielu nauczycieli w sposób niekonwencjonalny prowadzi swoje lekcje i z sukcesem zachęca uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Ciekawe inicjatywy są promowane, a w ramach licznych projektów uczniowie zdobywają ciekawe doświadczenia. Ćwiczą swoją inteligencję praktyczną, mimo iż nie mierzą jej testy.

Jak wspomniano, współczesny rynek pracy potrzebuje ludzi, którzy potrafią współpracować z innymi, a także myśleć i działać twórczo. Pracodawcy uskarżają się na brak pracowników kreatywnych, potrafiących proponować nieszampowe rozwiązania, mających własne pomysły. Wychowanie wymienionych umiejętności wymaga nie tylko innego sposobu prowadzenia lekcji czy różnorodnego stylu nauczania, ale także innej formy sprawdzania i oceniania umiejętności oraz wiedzy uczniów.

Z takim założeniem od początku XXI wieku tworzą wiele programów autorских oraz sporo innowacyjnych inicjatyw mających na celu zmianę zastanej szkolnej rzeczywistości. Kilka takich przykładów omówiono poniżej.

Warta uwagi jest inicjatywa Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), organizacji pożytku publicznego będącej placówką doskonalenia nauczycieli o ogólnopolskim zasięgu [CEO: [www.ceo.org.pl/pl](http://www.ceo.org.pl/pl), dostęp 23.03.2016]. Priorytetowe działania organizacji dotyczą rozwoju szkoły i kadry oraz projektów edukacyjnych na różnych przedmiotach. W programie Szkoła Ucząca Się (SUS), prowadzonym od 2000 roku wspólnie z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności, CEO promuje zmiany podnoszące efektywność nauczania i uczenia się, m.in. poprzez wprowadzanie do szkół i doskonalenie stosowania oceniania kształtującego, zasady którego pozwalają pozyskać w trakcie nauczania informacji pozwalających obu stronom procesu (nauczycielowi i uczniowi) zmodyfikować swoje działania.

CEO prowadzi liczne programy przedmiotowe z edukacji społecznej i politycznej, edukacji kulturowej, historycznej, ekonomicznej, edukacji globalnej i ekologicznej, program wspierający samorządność uczniowską, programy edukacji medialnej, z których większość opiera się na założeniu, że w rozwoju człowieka fundamentalne jest pozytywne doświadczenie twórczej aktywności. Na stronie internetowej organizacji znaleźć można liczne przykłady dobrych praktyk, poznać zasady działania projektu, pobrać materiały edukacyjne, korzystać ze wskazówek metodycznych czy gotowych scenariuszy zajęć. Szczególnie wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach znajduje wielu zwolenników wśród cyfrowych tubylców, a projekty uczniowskie w ramach proponowanych bloków tematycznych są podstawą rozwoju szkół w jednym z najbardziej znanych programów edukacyjnych w Polsce – Szkoły z Klasą.

Marzena Żylińska, zwracając uwagę na szkoły nienadążające za zmianami, promuje niemiecki model „Budzącej się szkoły”, który wspiera „transformację kultury szkolnej

od opartej na przekazie wiedzy, do opartej na rozwoju potencjału, czyli: od nauczania do uczenia się” [Budząca się szkoła: budzaciaszkola.pl/, dostęp 23.03.2016]. Żylińska zaznacza, że zasada „uczenia się” oznacza przede wszystkim konieczność stworzenia przestrzeni, w której możliwy jest żywy kontakt ucznia z otaczającym go światem. Na razie stworzono przestrzeń wirtualną dla zainteresowanych zmianami, przede wszystkim dla nauczycieli i szkół gotowych na zmiany. Choć w skali kraju budzących się szkół nie ma jeszcze wiele, prelekcje inicjatorki cieszą się ogromnym zainteresowaniem w szkołach.

Bardzo prężnie rozwijającym się projektem w ostatnich latach jest także eTwinning [Portal programu eTwinning: [etwinning.net/pl/pub/index.htm](http://etwinning.net/pl/pub/index.htm), dostęp: 23.03.2016]. To inicjatywa, która promuje współpracę szkół w Europie za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Portal oferuje narzędzia internetowe umożliwiające nauczycielom znalezienie partnerów do współpracy, zakładanie projektów, dzielenie się pomysłami, wymienianie się przykładami najlepszych praktyk oraz natychmiastowe rozpoczęcie współpracy z wykorzystaniem różnych, specjalnie dopasowanych do potrzeb narzędzi, dostępnych na platformie eTwinningu.

eTwinning został zainaugurowany w 2005 roku jako główna akcja Programu eLearning Komisji Europejskiej, a od 2014 roku jest ściśle związany z Erasmus+, programu Unii Europejskiej wspierającego edukację, szkolenia, inicjatywy młodzieżowe oraz sportowe. Centralne Biuro Akcji eTwinning kierowane jest przez European Schoolnet, międzynarodowe partnerstwo 31 europejskich Ministerstw Edukacji pracujących dla szkół, nauczycieli i uczniów z całej Europy nad rozwojem uczenia się. Na szczeblu krajowym eTwinning wspierany jest przez 37 Narodowych Biur Kontaktowych Programu eTwinning.

Przykładów dobrych praktyk w skali kraju można by przytoczyć wiele (także w ramach wymienionych programów), ich metody jednak nie dotyczą większości szkół w kraju. Ocenianie kształtujące, a przede wszystkim komunikowanie oceny uczniowi w taki sposób, by wspierać jego rozwój szkolny nadal wymagają pracy i ciągłego doskonalenia.

Istotną kwestią okazał się stopień realizacji celów założonych w programie w stosunku do potrzeb i założeń zewnętrznych egzaminów państwowych. Pojawiły się opinie, że mimo możliwości wyboru spośród gotowych programów, ich adaptacji lub stworzenia programu autorskiego, nauczyciele realizują treści pod kątem egzaminu. Takie postępowanie niejednokrotnie ogranicza aktywność nauczyciela, co nie sprzyja przemianom w postawie, myśleniu i działaniu uczących. To właśnie wyniki egzaminu bowiem są wyznacznikiem skuteczności kolejnych reform programowych [Kosyra-Cieślak T., 2012]. W przypadku jednorazowo przeprowadzonego egzaminu zewnętrznego bada się jednak tylko osiągnięcia uczniów, czyli stan wiedzy i umiejętności w momencie pomiaru. Nie

uwzględnia się przy tym postępów dziecka, czyli przyrostu wiedzy i umiejętności w jednostce czasu. Taką informację dynamiczną można uzyskać tylko w warunkach oceniania szkolnego, odnosząc ją do wymagań programowych pokazujących satysfakcjonujący stopień realizacji określonych osiągnięć.

Celem oceny szkolnej jest przede wszystkim wpływanie na rozwój ucznia. Aby ten cel osiągnąć nie jest wystarczająca informacja polegająca na nadaniu wartości osiągnięciom na skali wartości, ale także sam sposób zakomunikowania jej uczniowi. Jak pokazuje praktyka szkolna, możliwości komentowania ocen są słabo wykorzystywane. A przecież sposób przekazania informacji o ocenie uczniowi jest przynajmniej tak samo ważny, jak jej wysokość [Stróżyński K., 2003].

Marlena Derlukiewicz zwraca uwagę, że w praktyce edukacyjnej oprócz kryteriów oceniania wskazanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną należy pamiętać o zgodności kryteriów oceniania z zasadami szkolnego systemu oceniania oraz innymi dokumentami określającymi funkcjonowanie szkoły. Oprócz kilku podstawowych zasad związanych z ocenianiem skierowanych do nauczycieli wskazuje na trzy dodatkowe ważne elementy oceniania: ocenianie koleżeńskie, samoocenę oraz ocenianie działań zespołu [Derlukiewicz M., 2012, s. 77-78].

Są to elementy propagowane i omawiane dość szeroko przez Paula Dix'a, autora i nauczyciela, który w swoich publikacjach poddaje refleksji nie tylko treści przekazywane uczniom, ale też efektywność swojego nauczania, co przekłada się na stopień opanowania przez podopiecznych danego zagadnienia [Dix P., 2014]. Paul Dix zwraca uwagę na atmosferę w klasie, motywację uczniów, kształtowanie pożądanых zachowań oraz różnicowanie i personalizację ocen jako istotnych składników oceny, pozwalającej na zachowanie godności uczniów i nauczycieli przy równoczesnej obiektywizacji samej oceny.

Bez wątpienia, aby ocenianie było skuteczne, potrzebne jest poczucie bezpieczeństwa. Atmosfera strachu i widoczna dominacja nauczyciela nie służy wzajemnym relacjom w klasie. Uczniowie boją się, by nie popełnić błędu, by się nie ośmieszyć. Akceptacja niedoskonałości i porażka powinny być wpisane w strategię nauczania. Oceniać krytycznie jest łatwo. Przekazać informacje w taki sposób, by nie wpłynąć negatywnie na emocje, by uczniowie mogli podjąć refleksję nad swoimi umiejętnościami bez strachu i wstydu, już nie.

Nie chodzi jednak o spoufalanie się z uczniami, gdyż w środowisku szkolnym pewne granice powinny zostać wyznaczone, tylko o zbudowanie wzajemnego zaufania i szacunku. Budowanie wzajemnego zaufania między nauczycielem i uczniami nie może polegać jednak na zbytym ujawnianiu Ja. Jak zauważa Dix, „kluczem do sukcesu jest bycie przyjacielsko nastawionym, ale nie bycie przyjacielem; bycie szczerym, ale nie ujawnianie swego życia prywatnego; bycie otwartym, ale nie pokazywanie wszystkiego”

[Dix P., 2014]. Czym innym jest więc stworzenie grupy na portalu społecznościowym powiązanej z prowadzonym przedmiotem, gdzie nauczyciel może zamieszczać materiały dodatkowe do zajęć oraz prowadzić merytoryczne dyskusje, a czym innym dodanie ucznia do grupy znajomych, gdzie uczeń ma dostęp do treści i wydarzeń z prywatnego życia swojego wykładowcy.

Ocenianiu towarzyszą emocje. Jeżeli są one pozytywne, działają motywująco. Pozytywne zachęty, pochwały i słowne nagrody doskonale budują odpowiednią atmosferę. Ocena wskazująca tylko błędy nie służy ani budowaniu dobrej relacji ani nie motywuje do dalszej pracy. Badania nad modyfikacją zachowań inspirowane ideami Skinnera wykazały, że systematyczne stosowanie nagród i kar może doprowadzić do radykalnej zmiany zachowań [Franken R.E. 2006, ss. 35-37, 63-64]. I choć niewątpliwie można wiele osiągnąć w nabywaniu umiejętności uczniów za pomocą odpowiedniej zmiany wzmocnienia, to ważna jest także nauka za pomocą modelowania innej osoby. Chodzi o to, że można przyswoić sobie pewien sposób zachowania, jeśli innej osobie przyniósł on pożądane skutki. Za pomocą obserwacji ludzie są w stanie przewidzieć, które z ich działań spotka się z karą (złą oceną, dezaprobatą), a które przyniosą im satysfakcję [Tamże, s. 37]. Uczniom pomaga to unikać błędów i planować optymalny przebieg nauki. Fundamentem satysfakcjonującej relacji uczniów z nauczycielem są więc wzmocnienia, takie jak dobre słowo, uśmiech, słowna pochwała, ale także samo nastawienie nauczyciela do zajęć. Nauczyciel, który siedzi schowany za książką lub laptopem przy nauczycielskim biurku, nie potrafi zarazić pasją do nauki i zmotywować do pracy.

Wydaje się to oczywiste, dlaczego więc rzeczywistość szkolna nie zawsze tak wygląda? Komentarz do oceny to najczęściej uzasadnienie przyczyny postawienia danego stopnia. Dziecko, które jest krytykowane i negatywnie oceniane, łatwo potępia później innych. Następuje zachwianie pożądanych wzmocnień: zamiast wyrażenia kilku argumentów pozytywnych na jeden krytyczny, robi dokładnie odwrotnie. Dzieje się też tak pod presją czasu. Pośpiech i chęć realizacji materiału wyrabiają u wielu nauczycieli złe nawyki, np. brak cierpliwości do uczniów potrzebujących więcej czasu do namysłu. Tymczasem nauczyciel powinien wskazać uczniowi możliwości jeszcze lepszego wykonania zadania i wskazówki do dalszej pracy, niezależnie od wysokości wystawionego stopnia. W końcu oceniać powinno się osiągnięcia ucznia, a nie jego niedociągnięcia i braki.

Czasami nauczyciel powinien zrezygnować z roli przywódcy i kontrolera, ażeby upoważnić uczniów do odpowiedzialności za swoją naukę i ocenę [Komorowska H., 2005]. Taka autonomia polegać powinna na wspieraniu ucznia, a nie podawaniu wszystkiego w postaci gotowej. Warto również rozmawiać o samych strategiach uczenia się. Nauczanie nastawione na rozwiązywanie testów i zdawanie egzaminów nie sprzyja samodzielnym poszukiwaniom wiedzy. Kwestionariusze i testy są dobrym



punktem wyjścia, nie powinny stać się jednak celem samym w sobie. Zewnętrzne kryteria sprawiają, że nauczyciele będąc pod presją, próbują w coraz krótszym czasie przekazywać coraz więcej treści. W rezultacie dochodzimy do wspomnianego na początku modelu komunikacji jako transferu komunikacji – nauczyciel staje się centralną postacią w procesie nauczania/uczenia się. Dix stwierdza, że nauczanie młodych ludzi, by w autonomiczny sposób podejmowali decyzje, oznacza pozwalanie im na mówienie o tym, jak są uczeni [Dix P., 2014]. Warto wykorzystać to, prosząc o informacje zwrotną po lekcji.

Dużo trudniej jest ocenić własne działania. Nie każdy posiada umiejętność auto-refleksji. Osoby, które mają dobrze rozwiniętą inteligencję intrapersonalną, szybko uczą się na własnych błędach i są dobrymi obserwatorami, za to w szkole potrafią być niedostrzegane lub postrzegane jako wycofane i mało aktywne. Ocenianie własnych postępów w oparciu tylko o opinie innych (nauczyciela i innych uczniów) jest zdecydowanie niewystarczające. Jeśli edukacja ma przygotować uczniów do życia w dorosłym świecie, to muszą się oni nauczyć polegać na sobie (nie tylko na opinii pracodawcy).

Kolejnym aspektem istotnym w procesie oceniania jest ocena rówieśnicza, która wyrażona w sposób konstruktywny podsumowuje i poszerza umiejętności uczenia się. Pokazanie koledze czy koleżance jej słabych stron i jednocześnie utrzymanie z nią dobrych relacji to podstawa nauki asertywności. Oceniające informacje zwrotne charakteryzują się różnymi poziomami abstrakcji języka. Koordynowanie działań z innymi wymaga wyboru języka, który nie poniża, nie obraża i nie zmusza rozmówcy do pozycji obronnej, a jest przy tym jasny i bezpośredni [Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., 2008]. Sformułowania zbyt ogólnikowe, typu „nie zrozumiałeś tematu”, bez wskazówek, jak go zrozumieć, nie przynoszą efektów. Nauka posługiwania się kodem pozytywnym i rezygnowanie z języka deficytów przynosi wiele korzyści nie tylko samym uczniom, ale także osobom z ich otoczenia. Człowiek słysząc krytykę, z natury rzeczy nastawia się negatywnie, kiedy wypowiedź nauczyciela zaczyna się od pozytywów (choćby wiary w możliwości ucznia), jego nastawienie do nauki się zmienia.

Istotnym elementem w przypadku oceniania jest także poczucie sprawiedliwości. Powiązane jest to z konsekwencją ze strony nauczyciela. Bycie sprawiedliwym i konsekwentnym bez względu na okoliczności jest czasem rzeczą trudną. Dix sugeruje, by dać uczniom sygnał, że w razie poczucia niesprawiedliwości mogą porozmawiać na osobności o tym, co wydaje im się niesłuszne [Dix P., 2013]. Autor wskazuje elementy, które wpływają na konsekwencję w praktyce, takie jak komunikaty językowe, pozytywne wzmocnienie, zasady, umowy i zachowania premiujące pewne zachowania, szacunek ze strony dorosłych, wzorce kontroli emocjonalnej (nauczyciel potwierdza je własnym przykładem), zwyczaje i rytuały, spójne środowisko (respektowanie zasad panujących w całej szkole) [Tamże, s. 25-26].



Oceny szkolne są częścią praktyki edukacyjnej. Dzięki nim uczeń otrzymuje informacje o swojej bieżącej pracy w szkole czy ewentualnych błędach. Co dalej z tym zrobi, zależy w dużej mierze od relacji, jaką udało się nauczycielowi zbudować ze swoją grupą. Sposób przekazu wyników oddziałuje na atmosferę w klasie, poziom otwartości uczniów, ich motywację i kreatywność. Odpowiednia autorefleksja pozwala nauczycielowi usprawnić dochodzenie do wiedzy swoich podopiecznych, a poprzez wzmacnianie pozytywne i przyzwolenie na błędy, wyeliminować strach i motywację negatywną (chęć uniknięcia kary) ze swoich zajęć. Informacja płynąca z ewaluacji formatywnej może wpływać na doskonalenie warsztatu dydaktycznego, służy tym samym nie tylko uczniom, ale także potrzebom rozwojowym nauczycieli. Pozwala zmodyfikować metody nauczania poszczególnych zagadnień i dać możliwość wykazania się uczniom o różnych typach inteligencji. Dlatego refleksja nad ocenianiem, a szczególnie jego wpływem na budowanie relacji w klasie szkolnej wydaje się niezwykle istotna. Sprawiedliwe ocenianie kształtujące wymaga od nauczyciela intuicji i doświadczenia, ale przede wszystkim dobrych umiejętności komunikacyjnych, stąd zasadny wydaje się postulat wprowadzenia czy zwiększenia odpowiedniej liczby godzin z komunikacji społecznej w kształceniu pedagogicznym.

#### Literatura:

- Denek K., *Ku poprawie jakości dydaktyki uniwersyteckiej – refleksja dedykowana Panu Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz-Konin 2014.
- Derlukiewicz M., *Jak napisać program nauczania*, [w:] T. Kosyra-Cieślak (red.), *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa 2012.
- Dix P., *Jak oceniać postępy uczniów*, tłum. Anna Sawicka-Chrapkiewicz, Warszawa 2014.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2006.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Kosyra-Cieślak T. (red.), *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa 2012.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2008.
- Spear-Swerling L., Sternberg Robert J., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Żylińska M., *Mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2014, nr 2.

#### Dokumenty elektroniczne:

- Budząca się szkoła, strona: [budzaciaszkoła.pl](http://budzaciaszkoła.pl), 23.03.2016.
- CEO, strona: [ceo.org.pl](http://ceo.org.pl), 23.03.2016.
- Pivotal Education, Behaviour Specialist, strona: [pivotaleducation.com](http://pivotaleducation.com), 19.09.2016.
- Portal programu eTwinning, strona: [etwinning.net/pl/pub/index.htm](http://etwinning.net/pl/pub/index.htm), 23.03.2016.

Abstract

**Assessment as a part of relationships building in the classroom**

The article presents the importance of assessing and communicating of results obtained in the context of relations in the classroom. The way of communicate of results affects the atmosphere in the classroom, the level of openness of the students, their motivation and creativity. Appropriate self-reflection allows the teacher to facilitate an investigation into the knowledge of the students, and by the positive strengthening and acquiescence to errors, eliminate fear and negative motivation (the desire to avoid punishment) in the class. This affects the improvement of teaching and allows modify the methods of teaching of specific subjects, giving the students, who have different kinds of intelligence the possibility of demonstrate their's abilitis.

**Keywords:** assessment, types of intelligence, communication of results, school achievements

**Anna Maria Janiak**

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

## Poziomy kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno- Artystycznego UAM w Kaliszu

### Wstęp

Komunikacja pełni w życiu każdego człowieka niezwykle ważną rolę, jest niezbędną do nawiązywania kontaktu, relacji z drugim człowiekiem, nie tylko w domu z rodziną, ale również w życiu społecznym. Kwestią komunikacji społecznej zajmują się psychologowie, filozofowie, medioznawcy, pedagodzy i badacze komunikacji. W pracy pedagoga kompetencje komunikacyjne są narzędziem pracy, bez względu na to, czy pracuje z dziećmi w różnym wieku czy z dorosłymi, to praca ta polega przede wszystkim na rozmowie. Dlatego tak ważne jest właściwe przygotowanie studentów i rozwijanie ich kompetencji komunikacyjnych podczas studiów.

Proces komunikowania się jest jednym z najstarszych procesów w dziejach ludzkości. Od chwili, w której pierwsze ludzkie istoty zaczęły organizować swoje życie w grupach – powstające pierwotne struktury społeczne wymusiły powstanie sposobu, w jaki członkowie tych grup mogli się komunikować. Ewolucja procesów komunikacyjnych trwa do dziś i będzie trwała dalej w zależności od zmian cywilizacyjnych, począwszy od struktury społecznej, kończąc na rozwoju zaawansowanej technologii służącej komunikacji. To, co jeszcze dekadę temu było niekonwencjonalne, dziś jest powszechne. Jednak nawet obecnie w dobie mediatyzacji i cybernetyzacji społeczeństw nowoczesnych, nie można wyobrazić sobie takich, których członkowie nie porozumiewają się ze sobą. Komunikacja ewoluuje, dostosowuje się, bowiem bez drugiego człowieka nie istniejemy, a komunikacja jest nicią, która łączy ludzi, pozwalając im się rozwijać na wielu płaszczyznach. Skoro możemy przejąć, iż społeczeństwa powstały dzięki komunikacji, musi ona być czymś więcej niż „suchym” przekazywaniem informacji. Przekazywanie następnym pokoleniom dziedzictwa kulturowego opiera się na procesach przekazywania informacji. Procesy te stanowią fundamenty społeczeństwa i kultury, bez których ich trwanie

i funkcjonowanie nie byłoby możliwe. Wraz z rozwojem cywilizacji możliwości dzielenia się informacjami między ludźmi zostały zwielokrotnione – przekaz ustny w rodzinnej atmosferze został zastąpiony przez Internet, gdzie przekaz jest dostępny o każdej porze w momencie wybranym przez odbiorcę. Komunikacja jest procesem mającym wiele kształtów, barw i odcieni. Inna będzie komunikacja w grupie, inna z najbliższą osobą, innych umiejętności i kompetencji będzie wymagała, również w kontekście wielości teorii, w jakich rozpatruje się samą komunikację.

## Kompetencja komunikacyjna – przegląd definicji

Kompetencje komunikacyjne są jedną ze składowych kompetencji społecznej. Matczak opisuje kompetencje społeczną jako:

złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego [Matczak A., 2001, s. 7].

Zasadne zatem jest założenie, iż kompetencje komunikacyjne to wszystkie umiejętności powiązane z procesem komunikowania wykorzystywanym w sytuacjach społecznych (kontekstach komunikacyjnych).

Pierwszy raz sformułowanie *kompetencja komunikacyjna* pojawiło się w pracy D. Hymesa, który w *On Communicative Competence* wyróżnił cztery podstawowe składniki kompetencji komunikowania się jako: potencjał systemowy, wykonalność, występowanie i adekwatność. Współczesne teorie kompetencji komunikacyjnej w dużej mierze opierają się na założeniu teorii D. Hymesa, która zakłada społeczne i sytuacyjne uwarunkowanie kompetencji komunikacyjnej jako warunku społecznych relacji międzyludzkich. [Kuszek K., 2011, s. 113] Za najbardziej podstawową definicję uznać można poniższą propozycję

Istnieje kompetencja uniwersalna, niezależna od kultur, języków, środowisk społecznych i edukacji [...] pozwalająca wytwarzać i rozumieć nieskończoną liczbę komunikatów w tym języku [Oliver B., 2010, s. 394].

Wójcik proponuje inne rozumienie kompetencji komunikacyjnej, którą definiuje jako

zdolność do wyboru z całości repertuaru poprawnych gramatycznie wypowiedzi tych, które odzwierciedlają normy społeczne kierujące zachowaniem w danych okolicznościach [Wójcik A., 2005, s. 257]

Z kolei S. Stohl uważa kompetencję komunikacyjną za pewną swoistą umiejętność osiągnięcia wyznaczonego celu relacyjnego przez użycie akceptowalnych społecznie znaczeń i sposobów wyrażania swojej opinii [Kuszak K., 2011, s. 113]. Natomiast Ligęza traktuje kompetencje komunikacyjną jako pewne uzdolnienie [Ligęza M., 1992, s. 82].

Zdolność ta ma charakter złożony i zawiera pewne szczególne możliwości, jak używanie języka w różnych funkcjach, wśród których dominuje kontrolująca, oraz umiejętność stosowania norm i ocen przyjętych w danej grupie społecznej, a także znajomość reguł rządzących przebiegiem interakcji [Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., 2008 s. 87].

W pracy *Komunikacja między ludźmi* S.P. Morreale, B.H. Spitzberg oraz J. K. Barge opisują kompetencję komunikowania się jako

wykorzystanie werbalnego i/lub niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowny do kontekstu [Morreale S. P. i in., 2008, s. 64-67].

Zaprezentowany powyżej przegląd definicji pozwala zatem weryfikować kompetencję komunikacyjną w kontekście stosowności (adekwatności do kontekstu) i skuteczności (stopnia realizacji zamierzonych celów) procesów komunikacyjnych.

Kompetencja, chęć *bycia kompetentnym* w rozmowie z drugim człowiekiem wymaga holistycznego podejścia do procesu komunikacyjnego. Oznacza to zwrócenie uwagi na wszystkie osoby uczestniczące w procesie komunikacyjnym oraz analizę i adekwatne dobranie środków komunikowania się do sytuacji i kontekstu komunikacyjnego. Ocenę kompetencji komunikacyjnej opiera się na analizie jej trzech głównych komponentów: motywacji, wiedzy i umiejętności.

**Klarowność** to precyzja komunikatu przesyłanego w rozmowie, którym może być słowo, gest, wyraz twarzy. Skuteczność opisuje stopień, w jakim komunikacja doprowadza do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu. Stosowność odnosi się do stopnia adekwatności komunikatu i sposobu jego przekazania w danym kontekście sytuacyjnym. [Morreale S. P. i in., 2008, s. 64-67].

Kompetentna komunikacja wymaga współpracy osób biorących udział w procesie komunikowania się. Stwierdzenie, czy zdarzenie komunikacyjne odniosło sukces, wymaga stosowania się do wcześniej wymienionych zasad przez obie strony procesu.

Możemy wyróżnić komunikację o niskim poziomie zarówno skuteczności, jak i stosowności, literatura określa ją minimalizującym stylem komunikacji. Komunikacja o wysokiej stosowności przy jednocześnie niskiej skuteczności jest procesem biernym, nie osiąga wyznaczonych celów. Przy wysokiej skuteczności, ale niskiej stosowności, osiągając zamierzone efekty, osoba komunikująca się nie stosuje się do przyjętych norm

społecznych, co ma niekorzystne implikacje w przyszłości. Normy te zorientowane są na środki, a więc określają, jakie zachowania są uważane za moralne lub niemoralne, bez względu na ich wyniki [Morreale S.P. i in., 2008, s. 79-80].

Na podstawie założeń przedstawionych przez S. P. Morreale, B. H Spitzberg, J. K. Barge za objaw kompetencji komunikacyjnej uważać należy taką zdolność do realizowania procesu komunikacyjnego, która zmierza do założonego celu przy jednoczesnym poszanowaniu sytuacji, czyli z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego.

Wiedza w komunikacji obejmuje zalecenia dotyczące tego, co powiedzieć lub co zrobić oraz procedury, za pomocą których te zalecenia będą wykonane. Wiedza może mieć charakter deklaracyjny lub proceduralny. Wiedza deklaracyjna to świadomość tego, co należy przekazać w komunikacie. Wiedza proceduralna to wiedza o tym, jak komunikat przekazać, czyli ma ona znamiona jakościowe. Umiejętności to powtarzalne zachowanie zorientowane na cel.

Motywacja to stopień, w jakim dana osoba dąży do kompetentnego komunikowania się w danym kontekście. Może ona mieć charakter negatywny – lęk, nieśmiałość; bądź pozytywny – cel procesu jest ważny dla biorącego udział w komunikowaniu się. Typy kontekstu sytuacji komunikacyjnej są niezwykle istotne, biorąc pod uwagę właśnie kompetencje komunikacyjne. To, co uznano za kompetentne w jednym kontekście, w innej sytuacji może już takie nie być. Typy kontekstu wyznacza środowisko – kultura, czas, związki, miejsce i funkcja. Poziomy kontekstu odnoszą się do trzech głównych typów komunikacji: komunikacji interpersonalnej, komunikacji grupowej i komunikacji publicznej. Różnice w typach i poziomach kontekstu wynikają z formalności i złożoności procesu komunikowania [Morreale S. P. i in., 2008, s. 62-93].

## Modele kompetencji komunikacyjnej

Dlaczego kompetencja komunikacyjna w kontekście sytuacji komunikacyjnej pełni tak istotną rolę? Każdy komunikat może zostać potraktowany jako reakcja na dowolny werbalny lub pozawerbalny komunikat partnera, wzmocnienie poprzedniego komunikatu lub jako bodziec do kontynuowania rozmowy przez partnera. Relacyjność komunikatu wywoływać zatem będzie aprobatę współrozmówcy w przypadku, gdy kontekst komunikacyjny i sytuacja komunikacyjna są podobnie interpretowane przez osobę uczestniczącą w rozmowie, bądź dezaprobatę wynikającą z odmiennej interpretacji kontekstu i sytuacji [Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D., 2002, s. 51].

Przyjmując za punkt odniesienia modele komunikacji, możemy analizować je pod względem funkcji komunikowania się. Model lingwistyczny zaproponowany przez Jakobsona w 1962 roku, zakłada istnienie 6 funkcji komunikowania, bez względu na poziom czy kanał komunikowania komunikatu językowego [Fiske J., 2008, s. 54].

1. Funkcja emotywna – stosunek nadawcy do obiektu referowanego w komunikacie;
2. Funkcja referencyjna – relacja między przekazem językowym a obiektem zainteresowań komunikatu;
3. Funkcja estetyczna – redundantne elementy estetyczne, formalne lub techniczne;
4. Funkcja fatyczna – stwierdzenie, czy kanał funkcjonuje prawidłowo. Służy pobudzeniu i utrzymaniu uwagi interlokutora, potwierdzeniu, przedłużeniu lub przerwaniu kontaktu między nadawcą a odbiorcą;
5. Funkcja metajęzykowa – dotyczy kodu. Określenie na ile przekaz jest zrozumiały i w jakim stopniu uwzględnia kompetencje językowe odbiorcy;
6. Funkcja konatywna – opisuje stosunki między odbiorcą a przekazem; komunikat ma wywołać określoną reakcję adresata.

Alternatywnym dla modelu lingwistycznego jest semiotyczny model komunikowania zaproponowany przez Umberto Eco w 1975 roku. Przyjmuje on następujące założenia: 1. analiza kodowania i dekodowania przez odbiorcę, 2. wprowadza nowy element: multiplikacja kodów, 3. istnienie subkodów afektywnych różnych dla A i B [W. Pisarek, op. cit., s. 195-200].

Każdy kod służący komunikowaniu się, nie służy jedynie komunikacji międzyludzkiej – dana sytuacja komunikacyjna, kontekst komunikacyjny, pozwala osobom w rozmowie na oznaczenie swojej przynależności do danej grupy społecznej, zarazem podkreślając dystans zachodzący pomiędzy różnymi grupami: „Kod zatem służy temu, kto go posiada, by być przyjętym do grupy, a grupie do wykluczenia tego, kto nie zna” [B. Ollivier, op. cit. s. 373].

Użytkownik kodu w sytuacji, w której używa takiego samego kodu jak grupa lub uważa, że używa kodu adekwatnego do oczekiwań grupy, czuje się w sytuacji komunikacyjnej bezpiecznie. Analogicznie w przypadku świadomości użycia kodu innego niż kod grupy lub kod oczekiwany przez grupę względem użytkownika języka pojawia się poczucie niepewności. Można zatem przyjąć założenie, iż system komunikowania się jest swoistą konsekwencją stosunku społecznego panującego wśród uczestników procesu komunikacyjnego [B. Ollivier, op. cit., s. 370-375].

W refleksji nad językowym aspektem komunikacji na uwagę zasługuje koncepcja kodów językowych rozwijana przez B. Bernsteina. Wyróżnić można dwa kody językowe: kod ograniczony i kod rozwinięty. Kod ograniczony dotyczy sposobu wyrażania komunikatu, niekoniecznie werbalnego, silnie osadzony w kontekście kulturowym<sup>1</sup>. Stosowany w sytuacjach nieformalnych, charakteryzuje się częstym występowaniem komunikatów niewerbalnych. Natomiast kod rozwinięty to:

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2008, s. 724.

sposób mówienia polegający na celowym stosowaniu słów [...] z uwzględnieniem specyfiki różnych warunków kulturowych [Bernstein, B., 1980, s. 83-119].

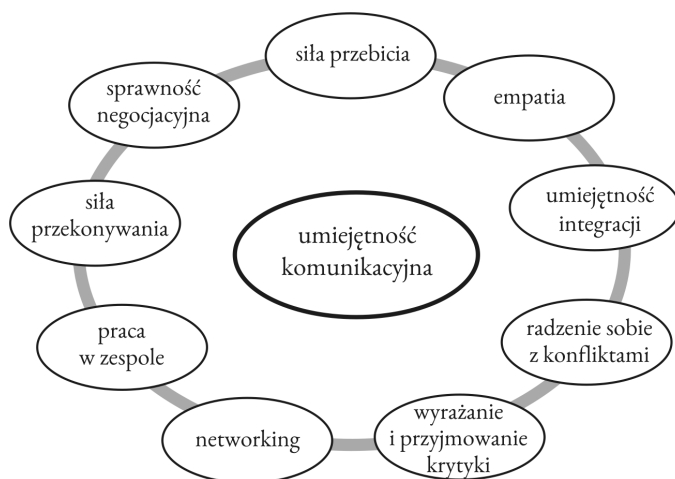
Najczęściej stosowany w sytuacjach formalnych charakteryzuje się ograniczeniem komunikatów niewerbalnych, znajduje się on w opozycji do kodu ograniczonego.

## Kompetencja komunikacyjna jako kompetencja osobista – model Niermayera

Niermayer określa kompetencje komunikacyjną jako kompetencję łączącą pozostałe kompetencje osobiste, które można uznać za składowe kompetencji komunikacyjnej w rozumieniu współczesnych pracodawców i ich oczekiwań względem pracowników. Szczególną rolę kompetencji komunikacyjnych w pracy zawodowej akcentował J.D. Rockefeller, pisząc: „umiejętność postępowania z ludźmi jest takim samym towarem, jak cukier czy kawa. I ja zapłacę za tę umiejętność, więcej niż za jakąkolwiek inną pod słońcem”.

Współcześni pracodawcy oczekują od swoich przyszłych pracowników, w znacznej mierze obecnie studentów, by w toku edukacji akademickiej wykształcili oni szereg kompetencji osobistych, wpływających na jakość ich funkcjonowania w społeczeństwie, a z punktu widzenia pracodawcy - na jakość relacji z współpracownikami i klientami. Komunikacja i interakcje określają zawodową codzienność.

Rysunek 1: Umiejętności osobiste w komunikacji



Źródło: R. Niermayer, *Umiejętności osobiste. Jak je rozwinąć i wykorzystać w pracy?*, Warszawa 2009, s. 5.



Analizując rysunek 1, można przyjąć założenie, że kompetencje komunikacyjne to takie kompetencje, które pomagają odnaleźć się w nowych lub trudnych sytuacjach, a także umożliwić poradzenie sobie w nich. Zatem kompetencje komunikacyjne to takie umiejętności, które zwiększają skuteczność interakcji międzyludzkich. Do czynników, które wpływają na poziom kompetencji komunikowania się w oczach pracodawców, można zaliczyć: siłę przebicia, empatię, umiejętność integracji z grupą oraz umiejętność pracy nawet w sytuacjach rodzących konflikty w grupie. Ponadto osoba charakteryzująca się wysokim poziomem kompetencji komunikowania się będzie potrafiła wyrażać i przyjmować konstruktywną krytykę, budować sieć własnych kontaktów, sprawnie negocjować oraz posiadać umiejętność sprawnego przekazywania idei i swoich argumentów grupie.

Konsekwentne działania i jasno postawione cele to ogólne założenia charakterystyczne dla **siły przebicia** jednego z zaproponowanych przez R. Niermayer elementów składowych kompetencji komunikacyjnej. Działania właściwe dla osób o dużej sile przebicia to: konsekwentne dążenie do swoich celów; akceptacja występujących konfliktów; posiadanie własnego zdania; opieranie się agresywnym wpływom grupy narzucającej własne zdanie; gotowość wygłaszania opinii, nawet w przypadku, gdy są w opozycji do opinii większości; podejmowanie działań zgodnie z określoną taktyką, dostosowaną do określonych celów; bycie zmotywowanym nawet pomimo jawnego oporu innych; wola wywierania wpływu na inne osoby; gotowość do przeciwstawienia się grupie; okazywanie szacunku innym; wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych celów; świadomość niezależności emocjonalnej; gotowość na to, iż wyrażana opinia może wywołać konflikt [Niermayer R., 2009, s. 19-23].

**Empatia**, czyli umiejętność wczuwania się w sytuacje i emocje innych ludzi jest niezwykle ważna nie tylko w życiu publicznym, zawodowym, ale również prywatnym. Umiejętność adekwatnej oceny innych ludzi i ich motywacji pozwala na szybsze i efektywniejsze porozumienie między nimi. Sprzyjać temu będzie przede wszystkim otwartość na innych, uwolnienie się od funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów i uprzedzeń, chęć poznania pragnień i motywacji innych ludzi, oraz zwracanie uwagi na komunikaty płynące od rozmówcy. Czym jeszcze charakteryzują się działania osoby empatycznej? Osoby obdarzone zdolnością empatii akceptują perspektywę rozmówcy, są aktywnymi słuchaczami; obserwują sygnały werbalne i niewerbalne partnera w rozmowie. Osoby te także stosują sformułowania zachęcające partnera do rozwinięcia omawianego tematu, dostosowują własne sygnały werbalne i niewerbalne do rozmówcy, reagują na utajone konflikty, nieporozumienia, są otwarte na inne poglądy i różne opinie [Niermayer R., 2009, s. 21-26].

Na **umiejętność integracji** składają się dwa czynniki. Pierwszy z nich, pasywny, polega na skutecznym integrowaniu innych w grupę i stymulowaniu ich do określonego działania (również nie będąc członkiem grupy). Aktywny komponent umiejętności

integracji odnosi się bezpośrednio do członków grupy – czy potrafią oni podjąć wyznaczone im role tak, by móc efektywnie współpracować. Do zachowań typowych dla osób przejawiających wysokim poziom umiejętności integracji zalicza się: wspólne wypracowywanie rozwiązań w przypadku pojawienia się różnicy poglądów; pośrednictwo między stronami konfliktu; znajomość opinii i poglądów innych; uwzględnianie zdania wszystkich członków grupy; chęć znalezienia konsensusu; chętnie zawierania kompromisów; moderowanie pracy grupy osób (nie dominacja); dążenie do dialogu; reakcja na ukryte napięcia i konflikty [Niermayer R., 2009, s. 19-22].

Kolejną składową kompetencji komunikacyjnej jest **umiejętność radzenia sobie z konfliktami**. Konflikty mimo pozornie negatywnego wpływu na współpracę mają również dobre strony, zalicza się do nich: sygnalizację problemu, możliwość poprawy (uzdrawianie sytuacji), burzą skostniałe struktury, przyczyniają się do zmian oraz intensyfikują komunikację międzyludzką. Dlatego tak ważne jest umiejętne wykorzystanie pojawiających się konfliktów.

Osoby o wysokim poziomie umiejętności radzenia sobie z konfliktami będą: przekonywać, zamiast wywierać presję; poszukiwać wspólnego rozwiązania; słuchać drugiej strony konfliktu; rzeczowe i skoncentrowane na problemie, nie zaś na osobie; otwarte na argumentację drugiej strony konfliktu [Niermayer R., 2009, s. 33].

**Umiejętność wyrażania i przyjmowania krytyki** jest niezwykle istotna, wpływa ona bowiem na proces samodoskonalenia. Informacja zwrotna pozwala określić pozytywne i negatywne strony podjętego działania, np. wystąpienia. Aby krytyka przyniosła pozytywny skutek, nie może być złośliwa, powinna być konstruktywna. Poprawnie przekazana informacja zwrotna winna być: przejrzysta – zawierająca dokładny opis zachowania, oraz konkretna – wsparta przykładami. Krytyka nie może dotyczyć osoby, lecz jej zachowania, powinna zawierać nie atak, lecz oczekiwania i sugestie, oraz opis skutków obecnego postępowania. Działania podejmowane przez osoby o wysokim poziomie umiejętności przyjmowania i wyrażania krytyki to: otwartość na informację zwrotną; konstruktywne rozpatrywanie otrzymywanych informacji zwrotnych; zachęcanie otoczenia do przekazywania informacji zwrotnej o podejmowanych przez siebie działaniach; uznawanie krytyki jako szansy na doskonalenie; umiejętność przekazywania pozytywnych i negatywnych informacji o działaniu; krytykę odnosi do zachowania nie - osoby; podawanie konkretnych przykładów podczas przekazywania informacji zwrotnej; wskazywanie konsekwencji określonego zachowania podczas przekazywania informacji zwrotnej [Niermayer R., 2009, s. 39-41].

**Budowanie sieci kontaktów** wymaga stosowania określonych elementów podtrzymujących, są to: umiejętność nawiązywania kontaktów i zbliżania się do innych; otwartość; umiejętność słuchania; small talk; znajomość własnych celów; nastawienie na osiąganie korzyści; wzajemność; dbanie o istniejące kontakty; wsparcie; działania

nastawione na osiągnięcie celu w długiej perspektywie. Wymienione elementy networkingu prowadzą do osiągnięcia wysokiego poziomu umiejętności budowania sieci kontaktów. Czym charakteryzują się działania osoby o wysokim poziomie tej umiejętności? Otacza je przyjemna atmosfera; potrafią zjednywać sobie ludzi; potrafią komunikować się z innymi w różnych sytuacjach; interesują się sprawami innych ludzi; nawiązują kontakty z osobami z innego środowiska społecznego lub zawodowego niż to, z którego sami się wywodzą; dzielą się swoimi kontaktami; jeżeli doświadczają problemów, szukają wsparcia i pomocy wśród znajomych.

**Umiejętność pracy w zespole** to jedna z kluczowych umiejętności poszukiwana przez pracodawców na współczesnym rynku pracy. Powszechność tego wymagania wzmaga fakt, iż wiele zespołów nie potrafi pracować efektywnie. Do przyczyn niepowodzeń pracy w zespole zalicza się: indywidualna potrzeba osiągnięć; konkurencja; walka o władzę; utrudnienia w komunikacji; brak gotowości do podejmowania i odbierania informacji; brak wspólnych celów; cele jednostki są ważniejsze niż cele grupy; nieufność; brak lojalności; myślenie autokratyczne; brak poczucia obowiązku; brak dyscypliny.

**Siła przekonywania**, czyli to, z jaką skutecznością przedstawiamy poglądy, opinie i argumenty, jest kolejnym elementem kompetencji komunikacyjnej:

Użycie siły przekonywania ma na celu wywołanie zaangażowania [...] u różnych osób. Można to osiągnąć za pomocą nie środków nacisku, lecz przekonywujących argumentów [Niermayer R., 2009, s. 41-54].

Podstawowym fundamentem siły przekonywania jest aktywne słuchanie, pozwala ono bowiem poznać oponenta i dostosować argumentację w taki sposób, by najlepiej do niego dotrzeć. Elementy wpływające na siłę przekonywania to: „sprawność retoryczna, umiejętne wykorzystanie argumentacji strony przeciwnej, uczciwość, częste podkreślanie wspólnych cech i interesów, kooperacja i empatia; wiarygodna i szczerza prezentacja własnych argumentów, umiejętność zmiany punktu widzenia, utrzymanie pozytywnej atmosfery rozmowy, również w przypadku oporu lub odmowy.

Osoby cechujące się dużą siłą przekonywania wytrwale prezentują swój punkt widzenia, zwracają uwagę na to, by ich argumenty nie raniły uczuć innych, ich argumentacja ma charakter wyłącznie merytoryczny, często posługują się obrazowymi przykładami. Podczas prezentowania swojego stanowiska są uparci, wytrwali i pewni siebie, pokazują, jakie zalety ma ich punkt widzenia dla strony przeciwnej oraz potrafią wzbudzić pozytywne emocje służące argumentacji [Niermayer R., 2009, s. 63].

**Sprawność negocjacyjna** – negocjacje prowadzone w zły sposób mogą negatywnie odbić się na relacjach pomiędzy stronami sporu. Dlatego też stworzono wzorcowe modele negocjacji, które umożliwiają prowadzenie efektywnych negocjacji. W toku trwania negocjacji jedna ze stron może zostać poddana manipulacji. Jakże wyróżnia się

strategie postępowania w takiej sytuacji? Pierwszą z nich jest zignorowanie próby manipulacji. Drugą z nich jest jawne potraktowanie taktyki przeciwnika jako nieporozumienia, dając przy tym szansę oponentowi do skorygowania niejasnych treści. Ostatnią taktyką są pytania i dociekania, które najpewniej doprowadzą do konfliktu z drugą stroną negocjacji [Niermayer R., 2009, s. 72-73].

Osoby cechujące się wysokim poziomem sprawności negocjacyjnych posiadają: znajomość różnorodnych strategii negocjacyjnych i często z nich korzystają, ponadto potrafią rozpoznać strategię negocjacyjną przeciwnika i adekwatnie na nią zareagować. W toku prowadzonych negocjacji w elastyczny sposób poszukują rozwiązania problemu oraz mają wysoką odporność na stres [Niermayer R., 2009, s. 74].

Tak wiele rozważań poświęciłam koncepcji Niermayera z tego powodu, że to właśnie konceptualizacja kompetencji interpersonalnych dokonana przez tego autora jest dla mnie podstawą przedłożonych niżej badań własnych.

Spółczesność wiedzy, jakim bez wątplenia jest społeczeństwo XXI wieku, wymaga od studentów, a przyszłych absolwentów szeregu miękkich umiejętności, które pomagają w pracy z drugim człowiekiem. Niemalże niemożliwe jest wskazanie zawodu, w którym nie współpracuje się z innymi ludźmi. Kompetencje komunikacyjne stają się zatem coraz częściej podstawowym narzędziem pracy z ludźmi. Najważniejsze zaś to uświadomienie sobie tego, jaką rolę pełnią w życiu i pracy oraz weryfikacja poziomu własnych kompetencji, ponieważ kompetencje komunikacyjne nabywa się w toku socjalizacji lub można je świadomie wykształcić.

## Badania własne

Przedstawione w pierwszej części artykułu definicje kompetencji komunikacyjnych akcentują szczególne znaczenie kontekstu sytuacyjnego w rozmowie. To on determinuje pozostałe wybory i przyjmowane strategie. Model kompetencji komunikacyjnej zaproponowanej przez R. Niermayera opiera się na umiejętnościach składających się na tę kompetencję. W domyśle każda z tych umiejętności dostosowana jest do danego kontekstu, dlatego też na tym modelu zostanie oparta dalsza część niniejszej pracy. Model ten umożliwi wszechstronną analizę kompetencji komunikacyjnej, a także pozwala na wyszczególnienie i dookreślenie poziomów tej kompetencji. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto dwie hipotezy główne: 1. przypuszcza się, że studenci Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu przedstawiają wysoki poziom kompetencji komunikowania się; 2. przypuszcza się, że istnieje związek między poziomem kompetencji komunikowania się studentów a różnymi uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi.

W celu weryfikacji hipotez głównych, dowodzone będą następujące hipotezy pomocnicze:

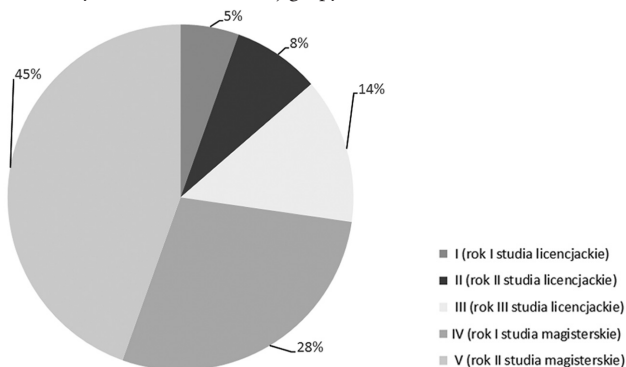
- H1. Przypuszcza się, że płeć badanych wpływa na poziom kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.
- H2. Przypuszcza się, że miejsce zamieszkania wpływa na poziom kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.
- H3. Przypuszcza się, że zachodzą różnice pomiędzy rokiem studiów, na którym respondenci aktualnie studiują, a poziomem kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.
- H4. Przypuszcza się, że studiowana specjalność/specjalizacja wpływa na rozwój kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.
- H5. Przypuszcza się, że udział w praktykach ponadprogramowych wpływa korzystnie na rozwój kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

W badaniu udział wzięło 89 kobiet (81%) i 21 mężczyzn (19%), w większości respondenci byli mieszkańcami wsi (73%). Największą grupę stanowili studenci II roku studiów magisterskich. Charakterystykę respondentów ze względu na rok studiów przedstawia wykres nr 1. Poziomy kompetencji badano w oparciu o ankiety wypełniane przez respondentów. Przy konstruowaniu części kwestionariusza ankietowego wykorzystano pięciostopniową skalę Likerta. Format ten pozwala badanemu ocenić, w jakim stopniu badany identyfikuje się z twierdzeniem, poglądem. W niniejszym badaniu zrezygnowano z wykorzystania tradycyjnego kwestionariusza ankiety na rzecz wspomaganego komputerowo wywiadu z wykorzystaniem architektury stron www, co określa się mianem Computer-Assisted Web Interview (CAWI). Kwestionariusz ankiety został umieszczony na serwerze ankietowym, a respondenci biorący udział w badaniu mają do niego dostęp za pośrednictwem przeglądarki internetowej.

Na wykresie 2 przedstawiono rozkład procentowy studiowanych przez respondentów specjalności. Studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (32%) oraz komunikacji i poradnictwa społecznego (21%) są przygotowujący do pracy z podobnymi problemami, ich potencjalne miejsca pracy są podobne, istotną różnicą jest przygotowanie do pracy pod kątem kompetentnego komunikowania się. Dlatego wyniki respondentów studiujących te dwie specjalności zostaną poddane wnikliwszej analizie.

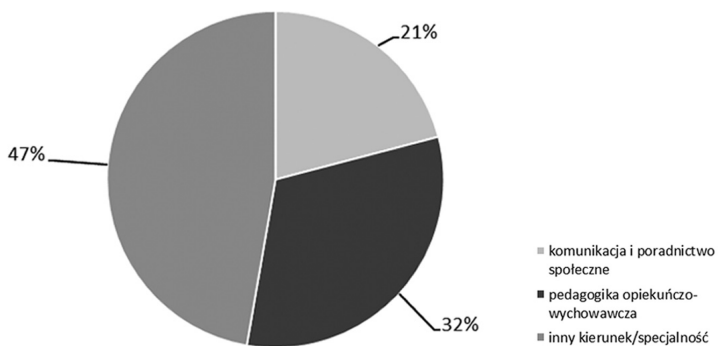
Dodatkowym czynnikiem, który będzie analizowany jako zmienna dla poziomów kompetencji komunikowania się, jest fakt uczestnictwa w praktykach programowych. Badani studenci Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu w większości nie uczestniczyli w praktykach ponadprogramowych – 49% badanych nie podjęło w trakcie studiów ani jednej praktyki ponadprogramowej. Zaledwie 17 % uczestniczyło w jednej praktyce dodatkowej. Najmniejszą grupę stanowią studenci, którzy podjęli 4 i więcej praktyk ponadprogramowych, stanowili oni 16 % ogółu badanych.

Wykres 1: Aktualny rok studiów badanej grupy studentów



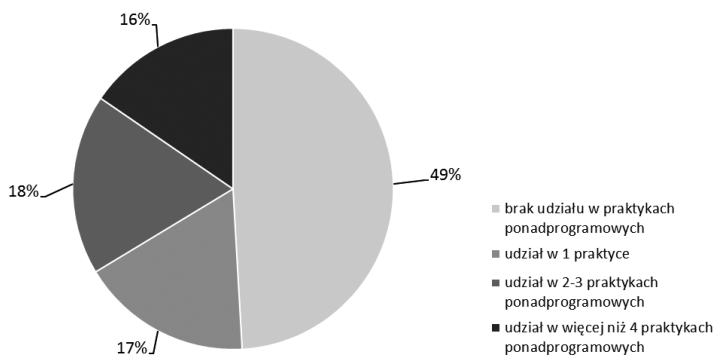
Źródło: Opracowanie własne

Wykres 2: Kierunki i specjalności/specjalizacje studiowane przez respondentów



Źródło: Opracowanie własne

Wykres 3: Udział respondentów w praktykach ponadprogramowych



Źródło: Opracowanie własne

Otrzymane w wyniku przeprowadzonych badań własnych wartości poszczególnych składowych kompetencji komunikowania, takich jak: siła przebiccia, empatia, umiejętność integracji, radzenia sobie z konfliktami, przyjmowanie i wyrażanie krytyki, networking, praca w zespole, siła przekonywania, sprawność negocjacyjna – zostały przedstawione w tabeli 1, w której kolorem zielonym oznaczono wyniki osiągane przez respondentów w poszczególnych kategoriach znacząco wyróżniające się spośród innych grup badanych, a kolorem żółtym wyniki przeciętne, natomiast czerwonym znacząco niższe.

Wszyscy studenci wykazali się wysokim poziomem umiejętności integracji i radzenia sobie z konfliktami. Ze wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej to umiejętności negocjacyjne otrzymały najniższe wskazania w badaniu.

Najniższy poziom pierwszego badanego komponentu – „siły przebiccia” – to wartości z zakresu od 3,08 do 3,54, który osiągali studenci mieszkający na wsi i studenci studiów licencjackich. Natomiast grupy o najwyższym poziomie to studenci specjalności komunikacja i poradnictwo społeczne oraz studenci biorący udział w czterech i więcej praktykach ponadprogramowych organizowanych samodzielnie przez Biuro Karier UAM w Poznaniu. W kolejnej kolumnie zaprezentowano wartości danych otrzymanych dla drugiego komponentu kompetencji komunikacyjnej – empatii. Najniższą wartość osiągnęli studenci pierwszego roku studiów ze średnią wartością wskazywanych odpowiedzi 3,36 oraz mężczyźni (3,56), najwyższą wartość wskazali studenci Komunikacji i poradnictwa społecznego (4,65). Odpowiedzi respondentów pozwalające określić poziom ich umiejętności integracji i umiejętność radzenia sobie z konfliktami były pozytywne we wszystkich badanych grupach; wszystkie badane grupy respondentów wskazywały odpowiedzi o wysokiej wartości i nie można wyodrębnić z nich grup o znacząco odbiegających wynikach.

Negatywnie swoje umiejętności przyjmowania i wyrażania krytyki, jak i siłę przebiccia oceniają studenci pierwszych lat studiów. W przypadku umiejętności budowania i korzystania z sieci kontaktów najniższe wyniki uzyskali studenci pierwszego roku studiów licencjackich, w przeciwieństwie do studentów mieszkających w mieście lub studiujących na specjalności komunikacja i poradnictwo społeczne.

Umiejętność pracy w zespole została oceniona w większości grup pozytywnie. Najniższe wskazanie uzyskali studenci specjalizacji komunikacja i poradnictwo społeczne, co może być związane z wyższą świadomością wyzwań pracy w grupie i jej właściwego przebiegu.

W kategorii: siła przekonywania i sprawność negocjacyjna studenci studiów licencjackich „osiągali” najniższe wyniki, podobnie jak studenci niepodejmujący praktyk ponadprogramowych. Najwyższy wynik uzyskali studenci komunikacji i poradnictwa społecznego.



Tabela 1: Poziomy kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu

			sila przebiecia	empatia	umiejnosc integracji	radzenie sobie z konfliktem	umiejnosc wyrazania i przyjmowania krytyki	networking	umiejnosc pracy w zespole	sila przekonywania	sprawnosć negocjacyjna	poziom komunikowania się									
plec	kobieta	⇒	4,12	⇒	3,8	↑	4,75	↑	4,56	↑	4,47	↑	4,68	↑	4,42	⇒	4,28	⇒	4	⇒	<b>4,34</b>
	męczyzna	⇒	4,06	↓	3,56	↑	4,62	↑	4,62	⇒	4,23	↑	4,6	↑	4,62	⇒	3,74	⇒	3,8	⇒	<b>4,21</b>
miejsce zamieszkania	miasto	⇒	4,18	⇒	3,95	↑	4,7	↑	4,78	↑	4,62	↑	4,82	↑	4,6	⇒	4,34	⇒	4	↑	<b>4,44</b>
	wieś	↓	3,54	↓	3,62	↑	4,62	↑	4,52	↑	4,35	↑	4,56	↑	4,46	⇒	3,96	⇒	3,78	⇒	<b>4,16</b>
rok studiów	I	↓	3,08	↓	3,36	↑	4,55	↑	4,64	⇒	3,9	↓	3,26	⇒	4,08	↓	3,48	↓	3,16	↓	<b>3,72</b>
	II	↓	3,28	↓	3,58	↑	4,62	↑	4,58	⇒	3,97	⇒	4,2	⇒	4,18	↓	3,62	↓	3,42	↓	<b>3,94</b>
	III	↓	3,5	↓	3,67	↑	4,55	↑	4,64	⇒	4,08	↑	4,36	⇒	4,32	↓	3,7	↓	3,62	⇒	<b>4,05</b>
	IV	⇒	3,8	⇒	3,85	↑	4,6	↑	4,66	⇒	4,3	↑	4,52	↑	4,36	⇒	3,92	⇒	3,88	⇒	<b>4,21</b>
	V	⇒	4,08	⇒	3,98	↑	4,65	↑	4,7	↑	4,53	↑	4,62	↑	4,54	⇒	4,22	↓	3,5	⇒	<b>4,31</b>
specjalność	KPS	↑	4,4	↑	4,65	↑	4,85	↑	4,92	↑	4,97	↑	4,86	⇒	3,82	↑	4,52	↑	4,82	↑	<b>4,65</b>
	POWK	⇒	3,94	⇒	4,12	↑	4,65	↑	4,72	↑	4,55	↑	4,6	↑	4,48	⇒	4,12	⇒	4,12	↑	<b>4,37</b>
	inna	↓	3,48	↓	3,57	↑	4,5	↑	4,58	⇒	4,3	↑	4,5	⇒	4,34	⇒	3,76	↓	3,62	⇒	<b>4,1</b>
praktyki ponadprogramowe	brak	⇒	3,74	↓	3,5	↑	4,52	↑	4,42	⇒	4,22	↑	4,46	↑	4,42	↓	3,66	↓	3,68	⇒	<b>4,06</b>
	1 praktyka	⇒	3,84	↓	3,63	↑	4,7	↑	4,64	⇒	4,32	↑	4,64	↑	4,36	⇒	3,92	⇒	3,96	⇒	<b>4,22</b>
	2-3 praktyk	⇒	4,06	⇒	3,82	↑	4,75	↑	4,68	↑	4,48	↑	4,64	↑	4,64	⇒	4,06	⇒	4,2	↑	<b>4,37</b>
	4 i więcej	↑	4,44	⇒	4,1	↑	4,76	↑	4,9	↑	4,57	↑	4,72	↑	4,5	⇒	4,3	⇒	4,34	↑	<b>4,51</b>

Źródło: Opracowanie własne

Z pięciu hipotez pomocniczych cztery zostały zweryfikowane pozytywnie:

H1. Przypuszcza się, że plec badanych wpływa na poziom kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

Hipoteza ta nie potwierdziła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Jednak uogólniając wyniki uzyskane przez obie płcie, różnica pomiędzy kobietami a mężczyznami nie jest znacząca. Średnia arytmetyczna odpowiedzi kobiet to 4,34, natomiast mężczyzn to 4,21.

H2. Przypuszcza się, że miejsce zamieszkania wpływa na poziom kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

Hipoteza ta potwierdziła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Mieszkańcy miasta uzyskali średnią arytmetyczną udzielnych odpowiedzi w wartości (44,4), natomiast mieszkańcy wsi (4,16).



H3. Przypuszcza się, że zachodzą różnice pomiędzy rokiem studiów, na którym respondenci aktualnie studiują, a poziomem kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

Hipoteza ta potwierdziła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Studenci pierwszych lat studiów licencjackich otrzymywali znacząco niższe wyniki (3,72) niż osoby studiujące pięć lat, kończące swoją edukację (4,31).

H4. Przypuszcza się, że studiowana specjalność/specjalizacja wpływa na rozwój kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

Hipoteza ta potwierdziła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Istnieje różnica w otrzymanych wartościach wyliczonych na podstawie odpowiedzi udzielanych przez studentów komunikacji i poradnictwa społecznego (4,67) i pedagogiki opiekuńczo wychowawczej (4,31). Studenci tych specjalności uzyskiwali wyższą średnią arytmetyczną niż studenci innych kierunków i specjalności na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu (4,1).

H5. Przypuszcza się, że udział w praktykach ponadprogramowych wpływa korzystnie na rozwój kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

Hipoteza ta potwierdziła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Studenci biorący udział w 4 i więcej praktykach ponadprogramowych uzyskiwali znacznie wyższe wyniki średniej arytmetycznej wyliczanej na podstawie udzielanych w kwestionariuszu ankiety odpowiedzi (4,51) niż studenci niebiorący udziału w praktykach (4,6).

## Poziomy kompetencji komunikowania się studentów – wnioski z badań

Celem niniejszej pracy było zbadanie poziomów kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. Otrzymane wyniki badań pozwoliły na wyodrębnienie trzech poziomów kompetencji komunikowania się.

**Poziom pierwszy kompetencji komunikowania się** dotyczy osób, które nie posiadają zbytnej siły przebiccia, niezbyt często zachowują się empatycznie względem swoich rozmówców, mają trudności w integracji z grupą, przyjmowaniu i wyrażaniu krytyki, budowaniu sieci kontaktów czy pracę w zespole. Problematiczne dla nich stają się sytuacje konfliktowe, w których muszą bronić własnego zdania, jak również negocjacje, podczas których często nie bardzo potrafią przekonać oponentów do swoich racji.

**Poziom drugi kompetencji komunikowania się** dotyczy osób o umiarkowanej sile przebiccia, które często przejawiają zachowania empatyczne, potrafią zintegrować

się z grupą i w zależności od natężenia konfliktu potrafią znaleźć rozwiązanie. Z pewną trudnością przychodzi im przyjmowanie i wyrażanie krytyki, podobnie jak budowanie sieci kontaktów czy pracy w zespole. Podczas negocjacji przytaczane przez nich argumenty w znacznej mierze są trafne, jednak nie potrafią stosować strategii negocjacyjnych pozwalających na odniesienie sukcesu.

**Poziom trzeci kompetencji komunikacyjnych** charakteryzuje empatyczne osoby o dużej sile przebiccia i znacznych umiejętnościach integracji, radzenia sobie z konfliktami, które potrafią przyjmować i wyrażać konstruktywną krytykę, mają rozbudowaną sieć kontaktów, z której korzystają, efektywnie i chętnie pracują zespołowo, potrafią przekonać oponentów do swoich racji, dzięki czemu charakteryzują się wysoką sprawnością negocjacyjną.

Studenci Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego charakteryzują się w znacznej mierze kompetencjami komunikacyjnymi na poziomie drugim oraz w mniejszym stopniu na poziomie trzecim (np. studenci komunikacji i poradnictwa społecznego).

## Podsumowanie

Kompetencje komunikacyjne odgrywają ważną rolę nie tylko w życiu prywatnym, ale również w społecznym – zawodowym, szczególnie w przypadku zawodów opartych na pracy z drugim człowiekiem, nawiązywanie z nim kontaktu. Pedagogika bez wątpienia jest takim zawodem. Przed przyszłymi pedagogami stoją trudne wyzwania, jak przekazać małemu człowiekowi wiedzę, by zrozumiał, jak rozwiązywać konflikty pomiędzy uczniami, jak przekonać bezrobotnych do podjęcia działań aktywizacyjnych. Kompetentne komunikowanie się jest dla studentów niezwykle ważną umiejętnością, poszukiwaną przez pracodawców na różnych stanowiskach.

Głównym problemem badawczym niniejszej pracy było określenie poziomów kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. Z tego problemu badawczego wynikały dwie hipotezy główne i pięć hipotez pomocniczych, z których 4 udało się w toku badań potwierdzić.

Z przedstawionych wyników badań płynie znaczący wniosek. Studenci, którzy podczas studiów na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu aktywnie brali udział w ponadprogramowych praktykach studenckich, charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji komunikowania się niż studenci podejmujący tylko praktykę obowiązkową. Można zatem przyjąć, iż zwiększenie liczby praktyk studenckich i ich roli w kształceniu przyszłych pedagogów i pracowników zaufania publicznego wpłynęłoby pozytywnie na kształtowanie się ich kompetencji komunikacyjnych.

### Literatura:

- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Warszawa 1980.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 2008.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2008.
- Kulczycki E., *Teoryzowanie komunikacji. Biblioteka komunikacji społecznej*, Poznań 2012.
- Kuszek K., *Mechanizmy kształtowania się kompetencji komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Poznań 2011.
- Ligęza M., *Rola pytań dzieci 3-6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłymi*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Warszawa 1992.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2001.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008.
- Niermayer R., *Umiejętności osobiste. Jak je rozwinąć i wykorzystać w pracy?*, Warszawa 2009.
- Ollivier B., *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010.
- Watzlawick P., J. H. Beavin, D. Jackson, *Menschliche Kommunikation*, Bern 2002.
- Wójcik A., *Od struktury języka do struktury społecznej*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, B. Sierocka (red.), Wrocław 2005.

### Abstract

#### **The levels of communicative competence among the students of the Faculty Of Pedagogy and Fine Arts AMU in Kalisz**

The author discusses the problem of social communication and communicative competence as an important factor influencing the way humans function in the society, with special regard to the issue of communicative competence at work. Research results determined the levels of students' communicative competence, as well as the way in which such competencies are influenced by their age, place of residence, education, sex and the individual involvement in gaining professional experience by taking part in additional training.

**Keywords:** communication, social communicative competence, communication level, skills

# Diagnoza kompetencji społecznych młodzieży licealnej – w kierunku profilaktyki pozytywnej<sup>1</sup>

## Wstęp

Współczesna profilaktyka pedagogiczna ma na celu wspomaganie pozytywnego rozwoju i adaptacji dzieci i młodzieży, poprzez kształtowanie ich odporności na różnego rodzaju czynniki zwiększające ryzyko wystąpienia zaburzeń zachowania. Dlatego też coraz częściej określana jest jako profilaktyka pozytywna<sup>2</sup>. Przeciwdziałanie zagrożeniom pozytywnego rozwoju powiązane jest również ze stosowaniem diagnozy pozytywnej, koncentrującej się na komponentach odporności psychicznej<sup>3</sup>. Do jednych z tych komponentów zalicza się kompetencje społeczne<sup>4</sup>.

## Znaczenie kompetencji społecznych w prawidłowym funkcjonowaniu rówieśniczym uczniów

Szukając odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie mają kompetencje społeczne w funkcjonowaniu rówieśniczym uczniów, można spojrzeć na to zjawisko poprzez pryzmat osoby kompetentnej oraz osoby niekompetentnej społecznie.

Osoba kompetentna odznacza się popularnością w środowisku rówieśniczym oraz odbierana jest jako potencjalny przyjaciel. Przyjaciel, w potocznym rozumieniu,

---

<sup>1</sup> Artykuł jest fragmentem pracy magisterskiej pt. *System wartości a kompetencje społeczne młodzieży licealnej*.

<sup>2</sup> K. Ostaszewski, *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” 2006, nr 3, s. 6.

<sup>3</sup> S. Śliwa, *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szecówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013, s. 19.

<sup>4</sup> S. Kania, *Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu. Część 1: Nauczyciel – Uczeń – Edukacja*, red. W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich, Opole 2016, s. 332-333.

to osoba otwarta, godna powierzenia tajemnic oraz osoba wspierająca w kryzysach życiowych. Badania potwierdzają częściowy związek wysokiego poziomu umiejętności społecznych z byciem uważanym za przyjaciela. W szczególności wskazać należy na taką umiejętność jak nagradzanie. Osoby częściej nagradzające były częściej postrzegane jako godne zaufania i lubiane<sup>5</sup>. Przyjaciół to również osoba wyrażająca się umiejętnością współpracy i umiejętnością wypracowywania wspólnych decyzji, umiejętnością panowania nad sobą oraz funkcjonowania w zgodzie z nieformalnymi regułami grupy rówieśniczej<sup>6</sup>. Uczeń kompetentny społecznie to również osoba wyrażająca się świadomością bycia kimś ważnym i skutecznym w relacjach rówieśniczych. Prestiż społeczny ucznia wykazuje się umiejętnością wpływania na rówieśników oraz nauczycieli<sup>7</sup>. Relacja przyjacielska związana jest z procesem komunikacji międzyludzkiej. Funkcjonując w przyjacielskim związku, partnerzy muszą posiadać umiejętności komunikacyjne, adekwatne do sytuacji intymnych. Pielęgnowanie przyjaźni powiązane jest z wymianą informacji, co stanowi podstawy do współprzeżywania stanów intrapsychicznych. Istotna jest również umiejętność reagowania na sytuacje konfliktowe, w których partnerzy muszą wykazać się umiejętnościami reagowania na nie w sposób konstruktywny<sup>8</sup>.

Natomiast uczeń o niskich kompetencjach społecznych to uczeń najczęściej odrzucony z grupy rówieśniczej bądź marginalizowany. Niskie kompetencje społeczne rzutują na obniżenie atrakcyjności w grupie oraz popularności w kontaktach interpersonalnych<sup>9</sup>. Odrzucenie wiąże się z nieumiejętnością przestrzegania norm grupy rówieśniczej, brakiem zdolności odczytywania ich oraz nieumiejętnością rozwiązywania konfliktów. Status odrzuconego bardzo często powiązany jest z zachowaniami agresywnymi<sup>10</sup>. Uczeń o niskich kompetencjach społecznych znacznie częściej przejawia zachowania ryzykowne niż uczniowie o przeciętnych czy wysokich wynikach. Uczeń niekompetentny to osoba, która częściej i szybciej przechodzi inicjacje tytoniową, co utożsamia się głównie z niskimi wynikami w umiejętnościach w sytuacjach intymnych, tj. komunikacja, oraz znacznie częściej przechodzi inicjacje narkotykową<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> M. Arygle, *Zdolności społeczne*, [w:] *Psychologia społeczna w relacjach Ja – Inni*, red. S. Moscovici, Warszawa 1998, s. 89-90.

<sup>6</sup> M. Szczepańska, E. Gawęł-Luty, *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Kraków 2010, s. 34-47.

<sup>7</sup> A. Jankowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985, s. 164-169.

<sup>8</sup> L. Niebrzydowski, E. Płaszczynski, *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich: studium psychologiczne*, Warszawa 1989, s. 41.

<sup>9</sup> M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006, s. 200-201.

<sup>10</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 84-87.

<sup>11</sup> E. Zawisza-Mastyk, *Kompetencje gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Kraków 2011, s. 177-185.

## Metodologia badań własnych

Celem poznawczo-teoretycznym badań było poznanie poziomu rozwoju kompetencji społecznych młodzieży licealnej. Celem praktyczno-wdrożeniowym było uzyskanie wskaźników dla pracy profilaktyczno-wychowawczej w szkole. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Niezbędnym przedmiotem do zrealizowania wybranej techniki badawczej jest narzędzie badawcze. Narzędzia wykorzystane do realizacji badań to kwestionariusz umiejętności społecznych A. Goldsteina<sup>12</sup>. Kwestionariusz ten jest kwestionariuszem badającym kompetencje społeczne, który składa się z 60 twierdzeń opartych na pięcioczynnikowej skali odpowiedzi. Terenem badań było II Liceum Ogólnokształcące w Wieluniu, zastosowano dobór próby celowy.

W metodologii badań pedagogicznych pod względem złożoności wyróżnić możemy problem główny, czyli „problemy bardziej złożone”, oraz problem szczegółowy, „dotyczący wąskiego zakresu”<sup>13</sup>. Problemem głównym niniejszej pracy jest pytanie: jaki jest poziom opanowania kompetencji społecznych przez młodzież licealną? W następnym ogólnego charakteru obranego przez autora problemu badawczego wyróżniono dwa problemy szczegółowe:

1. Jaki poziom opanowania kompetencji społecznych reprezentuje młodzież licealna?
2. Czy płeć różnicuje poziom kompetencji społecznych licealistów?

W oparciu o problem główny sformułowano hipotezę główną – zakłada się, że istnieje związek między poziomem kompetencji społecznych a płcią. W związku z ogólnym charakterem hipotezy, sformułowano dwie hipotezy szczegółowe, odnoszące się do problemów szczegółowych.

1. Zakłada się, że młodzież licealna charakteryzuje się przeciętnym poziomem opanowania kompetencji społecznych w szczególności umiejętności alternatywnych wobec agresji.
2. Najprawdopodobniej dziewczęta przejawiać będą wyższy poziom kompetencji społecznych niż chłopcy.

W ogólnej charakterystyce przedmiotu badań wyróżniono zmienne i wskaźniki, których szczegółowy opis została przedstawiony w Tabeli 1.

<sup>12</sup> E. McGinnis, A. P. Goldstein, *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia, Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa 2001, s. 319-325.

<sup>13</sup> A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań własnych*, Rzeszów 2004, s. 100-101.

Tabela 1: Zmienne i wskaźniki

Zmienne	Wskaźniki
Umiejętności radzenia sobie w klasie:	umiejętność słuchania, prośbienia o pomoc, mówienia dziękuję, przyniesienia potrzebnych materiałów na zajęcia, przestrzeganie instrukcji, realizacja zadania, uczestnictwo w dyskusji, oferowanie pomocy osobie dorosłej, zadawanie pytań, ignorowanie rozpraszania, robienie poprawek, decydowania o tym, co zrobić, wyznaczania celów
Umiejętności nawiązywania przyjaźni:	umiejętność przedstawiania się, rozpoczynania rozmowy, kończenia rozmowy, przyłączania się, uczestnictwa w grach, prośbienia o przysługę, oferowania pomocy koledze, mówienia komplementów, przyjmowania komplementów, proponowanie zrobienia czegoś, dzielenia się, prośbienia
Umiejętności radzenia sobie z uczuciami:	umiejętności poznawania swoich uczuć, wyrażania uczuć, rozumienie uczuć innych, radzenia sobie z czyjąś złością, wyrażanie czułości, radzenie sobie ze strachem, autogratyfikacji
Umiejętności alternatywne wobec agresji:	umiejętność prośbienia o pozwolenie, dzielenie się, pomaganie, negocjowanie, stosowanie samokontroli, obrony swoich spraw, reagowania na zaczepki, unikanie kłopotów, unikanie bójek
Umiejętności radzenia sobie ze stresem:	skarżenie się, odpowiadanie na skargę, radzenie sobie z zakłopotaniem, pominięciem, stawanie w obronie przyjaciela, reagowanie na namawianie, niepowodzenia, radzenie sobie ze sprzecznymi komunikatami i oskarżeniami, umiejętności prowadzenie trudnych rozmów i radzenia sobie z presją grupy

Źródło: Opracowanie własne

## Prezentacja wyników badań własnych

Badania objęły swym zasięgiem młodzież licealną z trzech klas II Liceum Ogólnokształcącego w Wieluniu im. Janusza Korczaka. Badane klasy to 1e – profil humanistyczny, 2d – profil z wiodącym językiem angielskim oraz klasa 3d – profil biologiczno-chemiczny.

Tabela 2: Charakterystyka grupy badawczej względem płci

Płeć	Częstość (N)	Procent (%)	Procent ważnych	Procent skumulowany
<b>Kobieta</b>	<b>56</b>	<b>82,4</b>	82,4	82,4
<b>Mężczyzna</b>	12	17,6	17,6	100,0
<b>Ogółem</b>	68	100,0	100,0	

Źródło: Badanie własne

Grupa badanych licealistów liczyła łącznie 68 respondentów, gdzie w znacznej większości (82,4%) były to kobiety (N=56). Mężczyźni stanowili niespełna 1/5 badanej grupy (N=12).

Tabela 3: Charakterystyka badanej grupy względem wieku

Wiek		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	<b>16</b>	5	7,4	7,4	7,4
	<b>17</b>	25	<b>36,8</b>	36,8	44,1
	<b>18</b>	22	32,4	32,4	76,5
	<b>19</b>	16	23,5	23,5	100,0
	<b>Ogółem</b>	68	100,0	100,0	

Źródło: Badanie własne

Prezentacje wyników dla kompetencji społecznych badanej młodzieży rozpoczęto od zaprezentowania statystyk opisowych wyników uzyskanych z kwestionariusza umiejętności szkolnych A. Goldsteina.

Tabela 4: Statystyki opisowe dla badanych umiejętności społecznych

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Umiejętności nawiązywania przyjaźni	68	2,6667	4,9167	<b>3,894608</b>	,4218871
Umiejętności radzenia sobie w klasie	68	2,6154	4,3846	<b>3,644796</b>	,3938118
Umiejętności radzenia sobie z uczuciami	68	1,6000	4,7000	<b>3,698529</b>	,5527388
Umiejętności alternatywne w stosunku do agresji	68	2,3333	4,6667	<b>3,852941</b>	,4925991
Umiejętności radzenia sobie ze stresem	68	2,5625	4,5625	<b>3,715993</b>	,4081198
Ogólny Poziom Umiejętności społecznych	68	2,5167	4,4318	<b>3,761373</b>	,3464671

Źródło: Badanie własne



Statystyki opisowe zawarte w Tabeli 3 pokazują uśrednione wyniki dla ogółu badanej grupy w zakresie poszczególnych kategorii kompetencji społecznych. Najlepiej rozwinięte są umiejętności nawiązywania przyjaźni (3,89), następnie umiejętności alternatywne w stosunku do agresji (3,85), umiejętności radzenia sobie ze stresem (3,71), umiejętności radzenia sobie z uczuciami (3,70) i umiejętności radzenia sobie w klasie (3,65). Największe odchylenie standardowe zanotowano przy umiejętności radzenia sobie z uczuciami, co wskazywać może na dużą niejednorodność wskazań w tym obszarze. Zakładając że wyniki klasyfikujące się w przedziale  $x < 3,0$  to wyniki niskie, a  $3,0 < x < 4,0$  to wyniki przeciętne, zaś  $x > 4,0$  to wyniki wysokie – to ogólny poziom umiejętności społecznych równy jest wynikom przeciętnym. Zaznaczyć również należy obecność wyników poniżej przeciętnej. Na dokładniejszą analizę pozwala Tabela 4, zawierająca średnie dla wskazań w trzech obszarach: wysoki, przeciętny i niski.

Tabela 5. Częstość występowania poziomów opanowania poszczególnych umiejętności społecznych

Rodzaj kompetencji	Wynik	Częstość	Procent (%)	Procent ważnych	Procent skumulowany
Umiejętność radzenia sobie w klasie	niski	2	2,9	2,9	2,9
	przeciętny	51	75,0	<b>75,0</b>	77,9
	wysoki	15	22,1	22,1	100,0
Umiejętność radzenia sobie z uczuciami	niski	6	8,8	8,8	8,8
	przeciętny	<b>36</b>	<b>52,9</b>	<b>52,9</b>	61,8
	wysoki	26	38,2	38,2	100,0
Umiejętność radzenia sobie z ze stresem	niski	5	7,4	7,4	7,4
	przeciętny	<b>44</b>	<b>64,7</b>	<b>64,7</b>	72,1
	wysoki	19	27,9	27,9	100,0
Umiejętności alternatywne wobec agresji	niski	5	7,4	7,4	7,4
	przeciętny	29	42,6	42,6	50,0
	wysoki	34	50,0	<b>50,0</b>	100,0
Umiejętności nawiązywania przyjaźni	niski	2	2,9	2,9	2,9
	przeciętny	<b>37</b>	<b>54,4</b>	<b>54,4</b>	57,4
	wysoki	29	42,6	42,6	100,0

Źródło: Badanie własne

Największą grupę w przypadku umiejętności radzenia sobie w klasie stanowili respondenci z przeciętnym wynikiem (75%) – poziom wysoki osiągnęła nieco ponad 1/5 badanych (22,1%). Wyniki niskie deklarowało jedynie 2,9% badanych. Oznacza to, że znaczna większość licealistów charakteryzuje się przeciętnymi umiejętnościami radzenia sobie w klasie. W przypadku umiejętności radzenia sobie z uczuciami nieco ponad połowa licealistów (52,9%) deklaruje przeciętny poziom. Znacznie więcej niż w przypadku umiejętność radzenia sobie w klasie, bo ponad 1/3 respondentów zadeklarowało wysoki poziom umiejętności emocjonalnych. Osoby deklarujące niskie umiejętności emocjonalne to tylko 8,8% respondentów. Przekłada się to na stwierdzenie, że licealiści reprezentują się ponadprzeciętnymi umiejętnościami reagowania na uczucia. Kolejna badana kategoria to umiejętności radzenia sobie ze stresem, gdzie największą grupę (nieco ponad 2/3) stanowili respondenci o przeciętnych umiejętnościach. Blisko 1/3 stanowiła grupa z wysokimi wynikami, gdzie niskie umiejętności deklarowało jedynie 7,4% badanej grupy. Równo połowa (50%) respondentów deklarowała wysokie umiejętności radzenia sobie z agresją, natomiast 42,6% deklarowała przeciętne wyniki. Wyniki niskie uzyskało jedynie 7,4% respondentów. Ten obszar kompetencji jest najlepiej rozwiniętym ze wszystkich analizowanych. Ostatni obszar to umiejętności nawiązywania przyjaźni – nieco ponad połowa respondentów (54,4%) zadeklarowała przeciętny poziom tych umiejętności, co stanowi najliczniejszą reprezentację badanych w tym obszarze. Wyniki wysokie uzyskało nieco ponad 2/5 (42,6%), a wyniki niskie tylko 2,9% badanych. Wyniki dla ogólnego poziomu kompetencji społecznych względem płci przedstawia Tabela 5.

Tabela 6. Częstość występowania poziomów opanowania kompetencji społecznych a płeć

		Płeć			Ogółem
		Kobieta	Mężczyzna		
<b>Ogólny poziom kompetencji społecznych</b>	<b>Niskie</b>	Liczebność	0	2	2
		% z Płeć	0,0%	16,7%	2,9%
		% z Ogółem	0,0%	2,9%	2,9%
	<b>Przeciętne</b>	Liczebność	44	7	51
		% z Płeć	78,6%	58,3%	75,0%
		% z Ogółem	64,7%	10,3%	75,0%
	<b>Wysokie</b>	Liczebność	12	3	15
		% z Płeć	21,4%	25,0%	22,1%
		% z Ogółem	17,6%	4,4%	22,1%
<b>Ogółem</b>	Liczebność	56	12	68	
	% z Płeć	100,0%	100,0%	100,0%	
	% z Ogółem	82,4%	17,6%	100,0%	

Źródło: Badanie własne

Większość, bo równo  $\frac{3}{4}$  badanych zadeklarowała przeciętny ogólny poziom kompetencji społecznych; zaobserwowano różnice względem płci. Ponad  $\frac{3}{4}$  kobiet z badanej grupy osiągnęła wyniki przeciętne, gdzie tylko blisko  $\frac{3}{5}$  chłopców deklaroowało taki sam wynik. W przypadku wyników wysokich różnice również wystąpiły jednak znacznie mniejsze – 21,4% kobiet deklaroowała wysokie wyniki dla ogółu kompetencji społecznych przy 25% udziale mężczyzn. Różnica ta jest nieznaczna przy tak dużym udziale kobiet w badanej grupie, co stanowi przesłanki do dalszych badań. Wyniki niskie to zaledwie 2,9% dla ogółu badanych jednak 16,7 dla mężczyzn, gdzie żadna z kobiet nie zadeklarowała niskich kompetencji społecznych.

Tabela 7: Zestawienie średnich wyników umiejętności społecznych względem płci

Płeć		Umiejętności radzenia sobie w klasie	Umiejętność nawiązywania przyjaźni	Umiejętności radzenia sobie z uczuciami	Umiejętności alternatywne w stosunku do agresji	Umiejętności radzenia sobie ze stresem
Kobieta	Średnia	<u>3,644231</u>	<b>3,904762</b>	<b>3,739286</b>	<b>3,920635</b>	<b>3,732143</b>
	N	56	56	56	56	56
	Odchylenie standardowe	,3630492	,4214659	,4279671	,4330428	,3717118
Mężczyzna	Średnia	<b>3,647436</b>	<u>3,847222</u>	<u>3,508333</u>	<u>3,537037</u>	<u>3,640625</u>
	N	12	12	12	12	12
	Odchylenie standardowe	,5344087	,4392851	,9472048	,6388706	,5622632
Ogółem	Średnia	3,644796	3,894608	3,698529	3,852941	3,715993
	N	68	68	68	68	68
	Odchylenie standardowe	,3938118	,4218871	,5527388	,4925991	,4081198

Źródło: Badanie własne

Zestawienie średnich wyników umiejętności społecznych względem płci uwidacznia różnice w poziomie opanowywania umiejętności społecznych. Wyniki pozwalają stwierdzić że mężczyźni charakteryzują się wyższym poziomem opanowania umiejętności radzenia sobie w klasie (3,65) od kobiet (3,64), jest to jednak różnica nieznaczna i należy przyjąć równoważności wyników. Kobiety w każdej grupie umiejętności oprócz umiejętności radzenia sobie w klasie wykazały wyższy poziom opanowania umiejętności.

Największa różnica zachodzi przy umiejętnościach alternatywnych w stosunku do agresji, gdzie kobiety uzyskały wyniki 3,92, a mężczyźni 3,54. Istotność statystyczna tej różnicy został potwierdzona metodą r-Pearsona  $r=0,299$  (Tabela 7). W przypadku pozostałych różnic nie wykazano istotności statystycznej.

Tabela 8: Korelacje umiejętności społecznych, płci i wieku

		Umiejętności radzenia sobie w klasie	Umiejętności nawiązywania przyjaźni	Umiejętności radzenia sobie z uczuciami	Umiejętności alternatywne w stosunku do agresji	Umiejętności radzenia sobie ze stresem	Ogólny Poziom Umiejętności społecznych	Wiek	Płeć
Umiejętności radzenia sobie w klasie	r	1	<b>,352**</b>	<b>,361**</b>	<b>,388**</b>	<b>,696**</b>	<b>,696**</b>	,154	,003
	p		,003	,002	,001	,000	,000	,209	,980
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Umiejętności nawiązywania przyjaźni	r	<b>,352**</b>	1	<b>,576**</b>	<b>,274*</b>	<b>,715**</b>	<b>,715**</b>	-,007	-,052
	p	,003		,000	,024	,000	,000	,958	,671
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Umiejętności radzenia sobie z uczuciami	r	<b>,361**</b>	<b>,576**</b>	1	<b>,589**</b>	<b>,837**</b>	<b>,837**</b>	,041	-,160
	p	,002	,000		,000	,000	,000	,742	,191
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Umiejętności alternatywne w stosunku do agresji	r	<b>,388**</b>	<b>,274*</b>	<b>,589**</b>	1	<b>,730**</b>	<b>,730**</b>	<b>,262*</b>	<b>-,299*</b>
	p	,001	,024	,000		,000	,000	,031	,013
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Umiejętności radzenia sobie ze stresem	r	<b>,667**</b>	<b>,551**</b>	<b>,543**</b>	<b>,437**</b>	<b>,819**</b>	<b>,819**</b>	,145	-,086
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,240	,485
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Ogólny Poziom Umiejętności społecznych	r	<b>,696**</b>	<b>,715**</b>	<b>,837**</b>	<b>,730**</b>	<b>,819**</b>	1	,155	-,169
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,207	,169
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Wiek	r	,154	-,007	,041	<b>,262*</b>	,145	,155	1	-,326**
	p	,209	,958	,742	,031	,240	,207		,007
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
Płeć	r	,003	-,052	-,160	<b>-,299*</b>	-,086	-,169	-,326**	1
	p	,980	,671	,191	,013	,485	,169	,007	
	N	68	68	68	68	68	68	68	68

\*\* . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

\* . Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Źródło: Badanie własne

Do zbadania związków między poszczególnymi zbiorami kompetencji społecznych zastosowano metodę *r*-Pearsona. Przeprowadzone obliczenia pozwalają sądzić, iż osoby przejawiające wysoki poziom umiejętności radzenia sobie w klasie będą posiadały również wysokie umiejętności radzenia sobie ze stresem ( $r=0,667$ ), z agresją ( $r=0,388$ ), z uczuciami ( $r=0,361$ ) i umiejętnościami nawiązywania przyjaźni ( $r=0,352$ ). Badani posiadające wysoki poziom umiejętności nawiązywania przyjaźni mają również wysokie umiejętności radzenia sobie z uczuciami ( $r=0,576$ ), ze stresem ( $r=0,551$ ) oraz umiejętnościami radzenia sobie w klasie ( $r=0,352$ ) i agresją ( $r=0,274$ ). Wysoki poziom umiejętności radzenia sobie z uczuciami związany jest z umiejętnościami radzenia sobie z agresją ( $r=0,589$ ), uczuciami ( $r=0,576$ ), ze stresem ( $r=0,543$ ) oraz umiejętnościami nawiązywania przyjaźni ( $r=0,576$ ) i umiejętnościami radzenia sobie w klasie ( $r=0,361$ ). Licealiści posiadające wysoki poziom umiejętności radzenia sobie z agresją mają również wysokie umiejętności radzenia sobie z uczuciami ( $r=0,589$ ), stresem ( $r=0,437$ ), ze stresem ( $r=0,543$ ) oraz umiejętnościami radzenia sobie w klasie ( $r=0,388$ ) i umiejętnościami nawiązywania przyjaźni ( $r=0,274$ ). Osoby posiadające wysoki poziom umiejętności radzenia sobie ze stresem mają również wysokie umiejętności radzenia sobie z uczuciami ( $r=0,589$ ), stresem ( $r=0,437$ ), ze stresem ( $r=0,543$ ) oraz umiejętnościami radzenia sobie w klasie ( $r=0,388$ ) i umiejętnościami nawiązywania przyjaźni ( $r=0,274$ ). Analiza *r*-Pearsona wykazała istotne dodatnie związki między płcią i wiekiem a umiejętnościami radzenia sobie z agresją. Kobiety znacznie częściej wykazywały się wyższym poziomem umiejętności alternatywnych wobec agresji niż mężczyźni oraz osoby starsze – ich poziom tych umiejętności jest wyższy. Największe znaczenie dla ogólnego poziomu umiejętności społecznych mają jednak umiejętności radzenia sobie z uczuciami ( $r=0,837$ ), ze stresem ( $r=0,819$ ), z agresją ( $r=0,730$ ), umiejętnościami nawiązywania przyjaźni ( $r=0,715$ ) i umiejętnościami radzenia sobie w klasie ( $r=0,696$ ). Nie wykazano różnic istotnie statystycznych między kobietami a mężczyznami na ogólnym poziomie umiejętności społecznych.

## Weryfikacja hipotez

Pierwsza hipoteza szczegółowa zakładała, że badana młodzież licealna charakteryzować się będzie przeciętnym poziomem opanowania kompetencji, w szczególności w obszarze alternatywnych sposobów reagowania na agresję. Hipoteza została potwierdzona częściowo. Badana grupa licealistów charakteryzowała się przeciętnym ogólnym wynikiem dla kompetencji społecznych (3,76). Wykazano również, że licealiści reprezentujący przeciętny wynik stanowią 3/4 (75%) badanej grupy. Wynik ten oznacza, że młodzież licealna rozwija się prawie jednorodnie, a małą reprezentację osób z wynikami wysokimi (22,1%) tłumaczyć można zjawiskiem podłużonej adolescencji.

W przypadku umiejętności alternatywnych wobec agresji hipoteza się nie potwierdziła. W badanej grupie respondenci uzyskali wyniki przeciętne (3,85), jednakże największa reprezentację stanowili licealiści posiadający wysokie umiejętności w tym obszarze (50%). Fakt ten może wynikać z silnie sfeminizowanego środowiska, które cechuje się wyraźnie wyższymi wynikami w umiejętnościach reagowania na własną agresję. Można również wskazać na zwiększoną świadomość społeczną w przypadku agresji, a co za tym idzie zwiększoną aktywnością w obszarze profilaktyki i silniejsze oddziaływanie w kształtowaniu tych kompetencji.

Druga hipoteza szczegółowa zakładała różnice w poziomach kompetencji społecznych względem płci. Hipoteza potwierdziła się i wykazano istotnie różnice statystyczne w opanowaniu kompetencji społecznych; kobiety wykazały znacznie wyższy poziomem (3,93) w stosunku do mężczyzn ( $r=0,299$ ;  $p<0,05$ ). Wykazano również różnice w pozostałych obszarach kompetencji społecznych, jednakże nie są istotnie statystyczne. Nie wykazano istotnie statystycznych różnic płciowych na ogólnym poziomie kompetencji społecznych. Wyższy poziom umiejętności alternatywnych wobec agresji u kobiet interpretować można odmienną gospodarką hormonalną w stosunku do mężczyzn oraz wpływem kulturowym.

## Wnioski

Stwierdzić można, że hipotezy pracy w zdecydowanej większości potwierdziły się. Biorąc pod uwagę płeć licealistów, kompetencje społeczne i system wartości wykazano istotnie statystyczne związki i rozwiązano problemy szczegółowe oraz problem główny pracy. W rezultacie otrzymanych wyników z przeprowadzonych badań własnych postanowiono sformułować następujące wnioski i postulaty:

1. Płeć ma znaczenie przy rozwijaniu kompetencji społecznych, gdzie kobiety wykazywały się wyższymi istotnie statystycznie wynikami w stosunku do mężczyzn. W oddziaływaniu pedagogicznym w szkole w szczególności należy wspierać mężczyzn poprzez stwarzanie odpowiedniego do płci środowiska dla treningu społecznego.
2. Kobiety wykazują się statystycznie wyższymi umiejętnościami alternatywnymi w stosunku do agresji. Jest to obszar, który wymaga szczególnego wsparcia w oddziaływaniach pedagogicznych w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem dla mężczyzn.
3. Poziom kompetencji społecznych badanej młodzieży można określić jako przeciętny. Jest to poziom niezadowolający i należy poczynić starania w postaci wprowadzenia programów rozwijających kompetencje społeczne.

### Literatura:

- Arygle M., *Zdolności społeczne*, [w] *Psychologia społeczna w relacjach Ja – Inni*, red. S. Moscovici, Warszawa 1998.
- Deptuła M., *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006.
- Jankowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985.
- Kania S., *Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu: Część 1: Nauczyciel – Uczeń – Edukacja*, red. W. Duczmal, J. Tey, Ł.Fiebich, Opole 2016.
- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań własnych*, Rzeszów 2004.
- McGinnis E., Goldstein A.P., *Skillstreaming Kształtowanie umiejętności ucznia, Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa 2001.
- Niebrzydowski L., Płaszczyński E., *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich: studium psychologiczne*, Warszawa 1989.
- Ostaszewski K., *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” 2006, nr 3.
- Szczepeńska M., Gawel-Luty E., *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.
- Śliwa S., *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szecówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
- Zawisza-Maszyk E., *Kompetencje gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Kraków 2011.

### Abstract

#### **Diagnosis social skills high school students - in the direction of positive prevention**

The article is intended to provide a diagnosis of social competence and high school students show a significant diagnosing social skills necessary for prevention education. The first part presents the importance of competences for the operation in the circles of peer students. Then they presented their research methodologies and analysis of results Article ends with the conclusions of the study.

**Keywords:** social competence, positive prevention, diagnosis

## O możliwości posługiwania się umiejętnościami interpersonalnymi *coacha* oraz pewnymi składowymi *coachingu* w interakcji nauczyciela z uczniami

### Wstęp

Współczesna szkoła jest płaszczyzną, na której coraz częściej dochodzi do prób urzeczywistnienia kompromisu pomiędzy dwiema skrajnościami: przymusem, który był charakterystyczny dla szkoły tradycyjnej oraz całkowitą swobodą, która cechuje szkołę progresywną. W niniejszej placówce oświatowej wciąż podnoszone są próby utrzymywania bądź podejmowania optymalnych relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami [Kujawiński, 2010]. Ci pierwsi, ucząc się, podążają swoją ścieżką rozwojową, która nie zawsze jest łatwa ani dla nich, ani dla ich bliskich. Z kolei grono pedagogiczne dba, by oprócz przekazywanej wiedzy, mogło także realizować w swej pracy cele pośrednie, spośród których jedno z ważniejszych mówi o istotności permanentnego rozwoju uczniów i pomocy, by ten rozwój przebiegał harmonijnie, a podopieczni mogli rozwijać swoje uzdolnienia [Nowak- Dziemianowicz, 2014]. Nierzadko wymaga to od nauczycieli, pedagogów i psychologów znajomości nie tylko podstawowych narzędzi i technik pracy z uczniami, ale także rozwijania własnych kompetencji, przyswajania nowej wiedzy i podążania za permanentnie zmieniającą się rzeczywistością, wymuszającą na jednostce nieustanne dostosowywanie się do niej.

Główną ideą *coachingu*, będącego profesją coraz prężniej rozwijającą się ostatnimi laty, jest wspieranie jednostki w permanentnym rozwoju własnych możliwości, kompetencji, przy jednoczesnym postrzeganiu jej, jako osoby bogatej w zasoby i zdolnej do osiągnięcia wyznaczonych celów. Proces *coachingu* opiera się przede wszystkim na komunikacji dwojga ludzi przy pomocy określonych metod, narzędzi, jednak to umiejętność nawiązywania relacji jest kluczowym elementem sukcesu. Bez niej niemal niemożliwe stałoby się przeprowadzenie rozmowy *coachingowej* (*coach*, który miałby wielkie trudności w komunikacji interpersonalnej, raczej nie potrafiłby jej równocześnie



nawiązać i utrzymać). Jak też wskazuje Anna Manuiło, „na podstawie wiedzy dotyczącej działania i istoty *coachingu* biznesowego powstały 2 studia przypadków, które wykazały działanie narzędzi *coachingowych* w celu poprawy komunikacji werbalnej i niewerbalnej w zespole [...]” [Manuiło, 2014, s. 150]. *Coaching* oraz kształcenie, które odbywa się w szkole, mają co najmniej jedną wspólną cechę: dla osób partycypujących w obydwu procesach (*coacha* i nauczyciela) najistotniejszy powinien być rozwój jednostki, z którą wchodzi w interakcje (*coachee*<sup>1</sup> i ucznia). Stąd celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie, w jaki sposób kluczowe umiejętności interpersonalne *coacha* i ich wykorzystanie za pośrednictwem różnych modeli *coachingu*, mogą być przydatne w praktyce nauczycielskiej.

## *Coaching* – główne implikacje teoretyczne

*Coaching*, jeszcze w latach 60. XX wieku, określany był mianem „poufnej pomocy psychologicznej” przeznaczony dla menedżera, bądź pracą konsultanta w firmie. Z pewnością jednak można powiedzieć, że *coaching* wyrósł na gruncie sportu, ponieważ Timothy Gallwey, John Whitmore oraz Myles Downey, w latach 70. XX<sup>2</sup> wieku, przenieśli swoje doświadczenia psychologii sportu do biznesu, by z biegiem czasu móc otworzyć pierwsze szkoły *coachingu* oraz zacząć pisać pierwsze podręczniki w tej tematyce [Wujec, 2012]. Współcześnie *coaching* prężnie się rozwija, wzbogacając przy tym własne zaplecze o wiedzę zaczerpniętą z wielu dziedzin naukowych. W konsekwencji pojawiają się coraz nowsze jego modele, a jego narzędzia i idee trafiają do szerszego kręgu osób oraz instytucji. Aktualnie, niemal każdy może wykorzystywać jego zalety, zarówno w pracy profesjonalnej, jak i w życiu codziennym. W konsekwencji nic dziwnego, że zdarza się, że w literaturze przedmiotu zastać można chaos terminologiczny związany z tą profesją, która jest różnie definiowana.

W niektórych ujęciach terminologicznych odnoszących się do *coachingu* uwzględnia się aspekt pracy grupowej, w innych z kolei podkreślana jest istotność interakcji dwojga ludzi – *coacha* i *coachee*. Tym, co je łączy, jest określanie omawianej profesji, jako tej, której celem jest wzmacnianie potencjału jednostki, bądź grupy osób, pomoc w ich permanentnym rozwoju. Ukierunkowany jest na różne grupy docelowe, przy czym największą istotność nadaje się klientowi, który postrzegany jest jako ktoś, kto posiada zasoby wystarczające, by osiągnąć zamierzone przez siebie cele. W procesie *coachingu* zarówno *coach*, jak i *coachee* koncentrują się na przyszłości,

---

<sup>1</sup> *Coachee* jest klientem procesu *coachingu*, osobą, która wchodzi w interakcje z *coachem*, by zrealizować zamierzone cele (ipri.com.pl/docs/informatorspc.pdf).

<sup>2</sup> Niektórzy podają, że początki *coachingu*, jako profesji, sięgają lat 60. XX wieku [Bresser, Wilson, 2012].

realizacji pragnień tego drugiego oraz podejmowaniu przez niego aktywności, aby mógł osiągnąć zamierzony cel, a nie na przeszłości i potencjalnych problemach klienta [Thorpe, Clifford, 2004].

Pomiędzy ideą *coachingu* oraz ideą placówki, jaką jest szkoła, można zauważyć istotne podobieństwa, których spectrum skupia się na jednostce (*coachee*; uczniu) oraz wspomaganie jej w permanentnym rozwoju, pogłębianiu i rozwijaniu swoich zasobów i kompetencji. Osobami pomagającymi uczniom zrealizować postawione przez siebie cele są nauczyciele i nierzadko pedagodzy pracujący w szkole. Stąd można pokusić się o stwierdzenie, że wzbogacając swój warsztat pracy, mogą bazować oni, w interakcji z uczniami, na głównych kompetencjach interpersonalnych, jakie powinien prezentować każdy *coach*. By uzasadnić możliwość korzystania z wybranych umiejętności *coacha* w pracy nauczyciela z uczniami, należałoby najpierw dokonać uściślenia terminologicznego kształcenia oraz *coachingu*, jak również wskazać na występujące między nimi podobieństwa.

### Kształcenie i *coaching* – podobieństwa i różnice ujęć terminologicznych

Kształcenie można najszerzej ująć, za Franciszkiem Bereźnickim, jako nauczanie oraz uczenie się organizowane przez całe spectrum różnych instytucji [Bereźnicki 2007]. Najogólniej ujmując, ma ono prowadzić do opanowywania przez uczniów określonych wiadomości, jak również umiejętności i wpływać na ich wszechstronny rozwój [Kupisiewicz, 1976]. Na cały proces kształcenia składa się nauczanie oraz uczenie się jednostki [Bereźnicki, 2007].

Nauczanie jest procesem, w którym, w relacjach międzyludzkich, występuje współdziałanie osób, a jego specyfika polega na sprzężeniu środków, celów oraz zadań obydwu stron. W niniejszej interakcji jedna ze stron aktywnie zmierza do przyswojenia sobie określonego zasobu materiału dydaktycznego, z kolei druga jej w tym pomaga poprzez przekazywanie określonych wiadomości, jak również rozwijając w niej szerokie spectrum umiejętności i organizując tok pracy. Ci pierwsi, w placówce, jaką jest szkoła, określane są uczniami, z kolei ci drudzy, posiadając odpowiednie kwalifikacje oraz kompetencje – nauczycielami [Wujek, 1976]. Najwięźlejszą rzecz ujmując, nauczanie jest rozumiane, jako przekazywanie przez nauczyciela uczniowi wiadomości, wychodząc z przeświadczenia, że ten drugi transmitowanego zasobu informacji nie posiada [Zubrzycka-Nowak, 2010].

Wincenty Okoń uważa, że „przez nauczanie rozumiemy pracę nauczyciela z uczniami organizowaną zazwyczaj w szkole” [Okoń, 1970, s. 10]. Według niniejszego autora, nauczyciel kieruje tym procesem, za pośrednictwem którego jego podopieczni

mają realizować takie cele jak: opanowywanie transmitowanych informacji, nabywanie umiejętności wykorzystywania w praktyce zdobytej wiedzy, jak również rozwijanie zdolności do eksploracji rzeczywistości, która ich otacza [Okoń, 1970].

Tak rozumiane nauczanie znacznie różni się od wyżej zdefiniowanego *coachingu*. Mianowicie tym, co je dystansuje, jest rodzaj aktywności wykazywanej przez uczestników obydwu procesów. W procesie nauczania, na bazie powyższych definicji, nauczyciel jest jednostką, która jest nośnikiem wiedzy i informacji, które przekazuje uczniowi, raczej biernemu odbiorcy transmitowanej wiedzy<sup>3</sup>. Z kolei w *coachingu* jest odwrotnie, to *coachee* będzie osobą, która posiada odpowiednie zasoby, kompetencje, by pokierować własnym życiem w stronę realizacji określonych celów.

Niemniej jednak na nauczanie składa się również proces uczenia się, który jest znacznie bardziej złożony, aniżeli zostało to nakreślone powyżej. Mianowicie, jak pisze Tadeusz Wujek, uczenie się jest procesem zmieniania się, zamierzonym zdobywaniem oraz utrwalaniem wiadomości, jak również zdobywaniem nawyków i sprawności [Wujek, 1976]. Nieco inną definicję przywołuje Wincenty Okoń, twierdząc, że „uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte” [Okoń, 2003, s. 56]. W konsekwencji jest on wypadkową wielu podejmowanych aktywności, zarówno przez nauczyciela, ale także i przede wszystkim przez jego podopiecznych.

Należałoby przy tym odnieść się także do procesu samokształcenia. Odwołując się ponownie do Wincentego Okonia można je zdefiniować, jako „nabywanie wykształcenia w toku działalności własnej, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot” [Okoń, 2003, s. 59]. Podobnie samokształcenie określa Tadeusz Wujek, pisząc, że jest to „opanowywanie wiedzy naukowej i sprawności w sposób samodzielny, bez pomocy nauczyciela” [Wujek, 1976, s. 36]. Współcześnie coraz istotniejszą rolę nadaje się procesowi samokształcenia, gdzie uczniów zachęca się do tego, by samodzielnie gospodarowali swoim czasem w sposób produktywny oraz stawiali sobie cele, poszukiwali nowych źródeł informacji, jak również potrafili dokonywać samodzielnej oceny podejmowanych przez siebie działań i ewaluowali oraz modyfikowali w sposób elastyczny przedsięwzięte metody i działania [Siadak, 2009].

W samokształceniu najistotniejszą rolę odgrywa jednostka oraz jej zaangażowanie we własny rozwój. Należy jednak podkreślić, że rola nauczyciela nie znika bynajmniej, zostaje jedynie zminimalizowana. Aczkolwiek wciąż, co najmniej w sposób pośredni, w mniejszym bądź większym stopniu wpływa na proces uczenia się swego

---

<sup>3</sup> We współczesnych szkołach coraz częściej nauczyciele starają się aktywizować uczniów i z mniejszą intensywnością wykorzystują podający tok lekcji. Niemniej jednak taki styl nauczania wciąż przeważa, a co za tym idzie, uznawanie swego rodzaju wyższości nauczyciela nad uczniem.

podopiecznego [Kupisiewicz, 1976]. W związku z czym sam proces nauczania-uczenia się jednostki, nie kończy się wyłącznie w murach szkolnych, ale trwa także i przede wszystkim w jej naturalnym środowisku wychowawczym, tj. w domu. Specyfika samokształcenia chyba najbardziej zbliżona jest do specyfiki procesu *coachingu*, a konkretniej do pracy samego *coachee*, gdzie, jak zostało nadmienione, dużą istotność przypisuje się jego indywidualnej pracy, rozwojowi zasobów oraz kompetencji osobistych poza spotkaniami z *coachem*. On także, w codziennej rzeczywistości, poprzez własną zorganizowaną aktywność, realizuje postawione przez siebie wcześniej zadania, by zrealizować wyostowany wcześniej cel. Podobna sytuacja przedstawia się w kwestii samokształcenia – nauczyciel nie wpływa (podobnie jak *coach*) w sposób bezpośredni na rozwój jednostki, poszerzanie jej kompetencji, bazując na zasobach, ale w sposób pośredni, np. w konsekwencji wcześniej podjętej rozmowy z uczniem, bądź realizowanej w ramach zajęć interakcji.

Podsumowując powyższe rozważania, na podkreślenie zasługuje kilka istotnych kwestii. Mianowicie: współcześnie, mówiąc o procesie nauczania-uczenia się w szkole, coraz częściej nauczyciel postrzega uczniów jako jednostki aktywnie zaangażowane w tok przeprowadzanych przez niego zajęć. Uczeń nie jest biernym odbiorcą transmitowanych informacji, ale przede wszystkim jednostką aktywnie zaangażowaną w zajęcia, w których uczestniczy. W konsekwencji, zarówno nauczyciel, jak i uczeń stają się „partnerami”, a konkretniej „(współ)uczestnikami spotkania edukacyjnego” [Filipiak, 2012, s. 24]. Odnosząc się do powyższego, mimo istotnych różnic terminologicznych między nauczaniem-uczeniem się i samokształceniem a *coachingiem*, pod pewnymi względami mają cechy wspólne (np. jednym z celów wszystkich wymienionych procesów będzie rozwój jednostki). Wszystkie jednostki partycypujące w niniejszych procesach mają status osób aktywnie w nie zaangażowanych. Nauczyciel, podobnie jak *coachee*, powinien prowadzić swoich uczniów nie tylko przez ścieżkę ściśle dydaktyczną, ale przede wszystkim uwzględniać w tej wędrówce ich rozwój indywidualny w różnych płaszczyznach funkcjonowania (szkolnej, społecznej, rodzinnej itd.). Co więcej, istotnym jest postrzeganie uczniów, jako jednostki posiadające zasoby, dzięki którym mogą, przy niewielkim wsparciu nauczyciela, osiągnąć zamierzony cel. Stąd, jeśli zarówno nauczyciela, jak i *coacha* łączą pewne idee w interakcji z ludźmi, z którymi pracują, można pokusić się o analizę wykorzystania zastosowania wybranych kompetencji interpersonalnych, a dalej – narzędzi *coachingu*, w codziennej interakcji tego pierwszego z uczniami.

## Kompetencje interpersonalne – podstawowe kwestie terminologiczne

Literatura odnosząca się do kompetencji interpersonalnych nauczycieli jest niezwykle bogata. W związku z czym interdyscyplinarność niniejszego terminu rodzi problemy wiążące się z jego jednoznacznym skategoryzowaniem oraz rozumieniem. Nierzadko dochodzi do mieszania pojęć, czego rezultatem jest określanie kompetencji interpersonalnych synonimami niekoniecznie będącymi jego właściwymi odpowiednikami znaczeniowymi [Król, 2013]. W ramach pojęcia kompetencji interpersonalnych często mamy do czynienia z komunikacją interpersonalną, która nierzadko warunkuje nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu z drugą osobą.

Samo słowo „komunikacja” pochodzi od łacińskiego określenia „communicatio”, które oznacza łączność, wymianę, rozmowę. W cybernetyce stosuje się je na określenie przenoszenia informacji pomiędzy dowolnym układem a otoczeniem, bądź pomiędzy dwoma lub więcej układami. W związku z czym różne typy układów mogą ze sobą wymieniać informacje, w tym oczywiście także ludzie i tworzące się między nimi układy społeczne, instytucje, organizacje. Komunikacja jest niezwykle istotnym procesem, ponieważ warunkuje funkcjonowanie żywych organizmów, a jej brak prowadzi do deprywacji sensorycznej [Łęcki, Szóstak, 1996]. Człowiek, będąc istotą społeczną i chcąc przetrwać i prawidłowo funkcjonować w otaczającej go rzeczywistości, musi posiadać umiejętność komunikowania się. Już od najwcześniejszych momentów życia, aktywne słuchanie, empatyczne reagowanie matki na potrzeby niemowlęcia, stają się kanwą do ukształtowania u niego odpowiedniego stylu przywiązania, rzutu-jącego później na jego funkcjonowanie psychospołeczne w życiu dorosłym [Bowlby, 1988]. W dalszym okresie życia jednostki, prawidłowe komunikowanie się z otoczeniem zapewnia jej aprobatę społeczną i równocześnie nie naraża na sankcje społeczne. Stąd umiejętność komunikowania się jest niezwykle istotna, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, które stopniowo wchodzą w coraz bardziej wymagający i trudniejszy świat interakcji międzyludzkich. Nierzadko także nauczyciel staje się dla dziecka jednym z pierwszych wzorów do naśladowania, w płaszczyźnie konstruktywnej komunikacji interpersonalnej.

Warto przy tym wspomnieć, że nierzadko jego kwalifikacje oraz kompetencje warunkują efekty kształcenia. Jak wskazuje Kazimierz Denek (2012), w książce zatytułowanej: *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, wśród najważniejszych funkcji nauczyciela wymienia się między innymi kreatywność w tworzeniu nowatorskich rozwiązań pracy z podopiecznymi, szeroko pojętą opiekę nad uczniami, pomaganie im w strukturalizowaniu ich planów edukacyjnych oraz życiowych, jak również organizowanie procesu wychowania i nauczania. W realizacji powyższych funkcji nie obejdzie

się bez procesu komunikacji interpersonalnej, której jedynie efektywna realizacja może przyczynić się do produktywnej pracy nauczyciela z uczniami.

Podobnie w procesie *coachingu*, by cały niniejszy proces, dla partnerów interakcji, mógł przebiegać harmonijnie, obie strony muszą posługiwać się podstawowymi kompetencjami interpersonalnymi. To one stają się wykładnią bazowych idei *coachingu*, których specyfika (idei) także będzie w pewnym stopniu wyznaczać sposób wchodzenia *coacha* w relacje z *coachee* i odwrotnie.

Uwzględniając, że współcześnie rzeczywistość staje się coraz bardziej nieprzewidywalna, a od nauczycieli oczekuje się coraz większej kreatywności oraz elastyczności, celem przystosowania się do niej, ale przede wszystkim celem zwiększenia efektywności prowadzonych zajęć oraz że z *coachami* łączy ich co najmniej jeden istotny cel – wsparcie jednostki w jej rozwoju, w rozwoju jej kompetencji i zasobów, można pokusić się o uwzględnienie w ich pracy bazowania na pewnych kompetencjach interpersonalnych, ideach oraz narzędziach, z których korzystają, na których bazują *coachowie*.

### Kompetencje interpersonalne *coacha* w warsztacie pracy nauczyciela

*Coaching* ma być procesem, dzięki któremu jednostka (*coachee*) może rozwijać swoje kompetencje, pogłębiać je, realizować założone przez siebie cele, bazując przede wszystkim na własnych zasobach. *Coach* pełni przy tym rolę swego rodzaju towarzysza w wędrówce, jaką realizuje *coachee*. Nie oznacza to, że jego wartość maleje. Jego rola ogranicza się do wspierania *coachee* w jego samorozwoju, samorealizacji. Ma on to czynić, wykorzystując przede wszystkim umiejętności interpersonalne, narzędzia i metody *coachingu* oraz wykorzystując dialog sokratejski<sup>4</sup>. Wszystkie one mogą być także wykorzystywane przez nauczyciela w codziennej interakcji z uczniami.

Jedną z istotniejszych umiejętności jest umiejętność nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem. *Coach*, pedagog, psycholog czy inny specjalista nastawiony ściśle na pomaganie drugiemu człowiekowi, często miewa ten komfort, że może mu poświęcić czas oraz że wchodzi z daną jednostką w relacje bezpośrednie, indywidualne. Niestety, nauczyciel, realizując zajęcia dydaktyczne, bardzo rzadko ma ten komfort, biorąc pod uwagę ograniczenia czasowe zajęć dydaktycznych oraz liczebność uczniów oraz z uwagi na to, że nie jest to jego jedynym i głównym zadaniem. Może jednak nawiązywać z uczniami relacje, w trakcie zajęć dydaktycznych, wykorzystując takie elementy komunikacji jak słuchanie, słuchanie autentyczne, zadawanie pytań przy wykorzystaniu, wspomnianego powyżej dialogu sokratejskiego.

<sup>4</sup> Dialog sokratejski jest formą rozmowy, w której jedna z osób (terapeuta, *coach* itp.) używa wielu otwartych pytań, celem zachęcenia klienta, poprzez otrzymywanie na nie odpowiedzi, do głębszej refleksji nad poruszaną kwestią [Majewski, 2010].

**Autentyczne słuchanie** nie jest sztuką, którą posiada każda jednostka, a okazuje się bardzo istotna w interakcji z drugą osobą. Słuchając, „okazujemy rozmówcy zainteresowanie i życzliwość, z drugiej zaś strony pomagamy mu uporządkować swe myśli, uczucia i wrażenia. Jednocześnie poprawiamy jego samopoczucie i pomagamy mu lepiej rozeznaczyć się w trudnej sytuacji, w której się znalazł” [Jedliński, 1993, s. 15]. Należy przy tym podkreślić, że na proces słuchania nie składa się jedynie rejestrowanie napływających fal dźwiękowych, ale przede wszystkim rozumienie nadanego komunikatu, jak również ocenienie go i adekwatne zareagowanie na niego. Dopiero wówczas można powiedzieć, że cały omawiany proces został zrealizowany. Co więcej, aktywne słuchanie wymaga stosowania wypowiedzi, które pomogą w lepszym zrozumieniu partnera komunikacji, a równocześnie zakomunikują mu nasze zrozumienie. Autentyczne słuchanie składa się z: potwierdzenia odbioru informacji; uściślenie; parafrazowanie<sup>5</sup>; odzwierciedlanie potrzeb oraz uczuć [Motyka, 2011].

W placówce, jaką jest szkoła, nauczyciel nierzadko zmuszony jest prowadzić tok lekcji dyrektywnie<sup>6</sup>, co wynika chociażby z ograniczeń czasowych czy ilości materiału dydaktycznego, który musi zostać zrealizowany podczas określonej jednostki dydaktycznej. Niemniej jednak można spróbować poprowadzić zajęcia w taki sposób, by to uczeń miał więcej do powiedzenia, a nauczyciel starał się go słuchać. Mianowicie, dane zagadnienia problematyczne, które mają zostać poruszone podczas zajęć lekcyjnych, mogą zostać nakreślone przez nauczyciela, a dalej ich tematyka pogłębianą przez uczniów, np. w formie pracy grupowej bądź indywidualnych wypowiedzi. Zawsze także warto rozeznaczyć się w tym, co uczniów interesuje, czym chcieliby się zająć, podczas przeprowadzanej jednostki dydaktycznej. Stąd istotne jest, by słuchać tego, co mają do powiedzenia. Może to spowodować, że podopieczny poczuje się ważny, doceniany, co w konsekwencji, w przyszłości może spowodować, że śmielej będzie wyrażał własne zdanie. Kolejnym pozytywnym wynikającym ze słuchania jest możliwość poznania potencjału ucznia, jego możliwości rozwojowych oraz zasobów, na których warto później bazować. W tym

---

<sup>5</sup> Parafrazowanie polega na powtórzeniu swoimi słowami wypowiedzi nadawcy komunikatu w taki sposób, aby wydobyć sens wypowiedzi oraz to, co dla nadawcy może być w niej najważniejsze [Motyka, 2011].

<sup>6</sup> Według Neda Flandersa, wyróżnia się dwa style prowadzenia zajęć lekcyjnych przez nauczycieli: styl reaktywny i dyrektywny. Różnią się one między sobą natężeniem aktywności nauczycieli i uczniów. Mianowicie, pierwszy z wymienionych stylów charakteryzuje grupę wypowiedzi, które uwzględniają następujące motywy: gotowość reakcji na bodźce, podporządkowania się im lub nawet uległość. Z kolei wypowiedzi przyporządkowane drugiemu stylowi zaliczają się do kategorii tych, które mają bezpośrednio i natychmiastowo doprowadzać do pewnych skutków, zdarzeń bądź zachowań, które odzwierciedlają chęć przejścia odpowiedzialności za to, co się będzie działo podczas lekcji, podporządkowania oraz zdominowania uczestników zajęć [Czapla, 2003]. Współcześnie nauczyciele coraz częściej odchodzą od ściśle tak przedstawianego stylu nauczania, aczkolwiek pewne jego elementy (np. wykorzystywanie metody podającej w toku lekcji) wciąż są powszechne w szkołach [Nagajowa, 1990].



miejscu warto ponownie podkreślić podobieństwo, jakie może zostać wykreowane między nauczycielem a *coachem*, a konkretniej – bazowanie, w codziennej interakcji z jednostką, na jej potencjale, zasobach i kompetencjach.

Wyróżnia się także **słuchanie empatyczne**, które polega na „przyjęciu do wiadomości sposobu, w jaki czuje się druga osoba i wyobrażeniu sobie bycia na jej miejscu, ale bez dokonywania osądów” [Neale, Spencer- Arnell, Wilson, 2010, s. 177]. Przyjęcie takiego punktu widzenia, wobec drugiej osoby, zwłaszcza w placówce, jaką jest szkoła, wydaje się niezwykle istotne. Uczniowie rozpoczynający kroczenie po swej ścieżce edukacyjnej, jak również ci kończący edukacyjną drogę, nierzadko będą doświadczali zarówno momenty wzlotów i upadków naukowych. Ważne, zwłaszcza w tym drugim przypadku, by osoba, która jest blisko ucznia, w momencie jego pierwszej porażki edukacyjnej (najczęściej jest to nauczyciel), potrafiła przyjąć na siebie jego perspektywę percepcji omawianej sytuacji. Wówczas możliwa staje się efektywniejsza interwencja i podjęcie odpowiednich kroków, aby to zdarzenie czegoś ucznia nauczyło, aniżeli doprowadziło do jego pograżenia i buntu.

**Zadawanie pytań** jest bodaj najistotniejszym narzędziem stosowanym przez każdego *coacha*. Jak pisze Jenny Rogers, pytania nie powinny sugerować odpowiedzi ani zawierać słowa „ja”, powinny być krótkie i prowadzić *coachee* przez cały proces coachingu, poczynając od zdefiniowania problemu, jego redefinicji w cel, aż po nazwanie możliwości (na tym etapie wskazuje się również na określenie oczekiwanych rezultatów) i podjęcie odpowiednich działań [Rogers, 2015; Kozielska, Skowrońska-Pućka, 2013-2014]. Nauczyciel, podczas prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych (i nie tylko), także mógłby pokusić się o stawianie większej ilości pytań rozwojowych, aniżeli wyłącznie tych sprawdzających wiedzę ucznia. Może przy tym posłużyć się różnymi modelami, stosowanymi w coachingu.

W niniejszej publikacji zostanie jednak przedstawiona możliwość wykorzystania **metody STEPPA**, która, składając się z podstawowych elementów, które pozwalają opracować strategię działania, która ma zostać zrealizowana, pozwala na upewnienie się, że podopieczny osiągnie zamierzone cele oraz że poszerzy własną percepcję swego życia zarówno osobistego, jak i zawodowego. Poniżej zostanie pokrótce przedstawiona charakterystyka każdego z etapów na bazie procesu coachingu, a dalej w odniesieniu do możliwości zastosowania także w płaszczyźnie edukacyjnej przez nauczyciela szkolnego. Należy przy tym nadmienić, że wyróżnione poniżej poszczególne kroki, których nazwa rozpoczyna się literami nazwy omawianej metody (z języka angielskiego), mogą być realizowane w dowolnej kolejności. Ważne, by zachować logiczny porządek [McLeod, 2008].

**S** – przedmiot sesji, który jest przedstawiony przez podopiecznego (*subject brought by the coachee*). W coachingu jest to etap, w którym ustalany jest cel/temat spotkania, wyznaczony przez *coachee*, ponieważ to on najlepiej wie, czym chce się zająć, co jest dla



niego ważne [McLeod, 2008]. Nauczyciel, chcąc pomóc uczniowi w uświadomieniu sobie tego, co dla niego jest istotne (a nie zawsze uczeń zdaje sobie z tego sprawę), może zadać mu następujące pytania: dlaczego jest dla ciebie istotne zdanie niniejszego sprawdzianu?; co jest dla ciebie istotne w nauce tego przedmiotu?; co osiągniesz, jak nauczysz się na ten przedmiot?

**T** – cele, które podopieczny mógłby sobie wyznaczyć (*target objective the coachee may have established*). Nierzadko zdarza się tak, że *coachee* sam nie jest pewien, co chciałby osiągnąć. Wówczas bardzo przydaje się pomoc *coacha*, który zadając odpowiednie pytania, może pomóc swojemu klientowi, w uświadomieniu sobie tego, co jest jego celem, do którego chce dążyć. Takie urealistycznienie sprawia, że cel staje się bardziej wyraźny, rzeczywisty, a tym samym możliwy do realizacji [McLeod, 2008]. Ponadto wzrasta wówczas motywacja do jego realizacji. Podobnie wśród uczniów, którzy podążając ścieżką edukacyjną, nie zawsze są świadomi celów, jakie chcieliby osiągnąć. Nauczyciel może przy tym zadać uczniowi następujące pytania: co chcesz osiągnąć?; co jest dla ciebie ważne w szkole?

**E** – kontekst emocjonalny, który związany jest z celem spotkania oraz z jego przedmiotem (*emotional context to the subject and target*). Emocje nierzadko odpowiadają za zachowania jednostki. Są one także wyznacznikiem koniecznym do powstania motywacji. Wobec tego warto, by *coachee* zdawał sobie sprawę z tego, czy jest wystarczająco silnie emocjonalnie związany z celem, który chce zrealizować [McLeod, 2008]. Nauczyciel może poprosić ucznia o to, by na skali od 0 do 10 określił, jak istotna jest dla niego realizacja określonego celu (np. zdania egzaminu szkolnego).

**P** – postrzeżenie oraz ponowna ocena celu wyznaczonego przez jednostkę (*perception and target re-evaluation*). W niniejszym kroku największą istotność nadaje się sposobowi postrzegania, a konkretniej: nadawaniu znaczenia wyznaczonemu celowi przez *coachee*. Chodzi bowiem o to, by klient rozwijał umiejętność związaną z poszerzeniem swego świadomego postrzegania. Aby w ostatecznym rezultacie potrafił skoncentrować swoją uwagę na tych strategiach i celach, które są realistyczne i przyniosą mu najwięcej korzyści [McLeod, 2008]. Nauczyciel, pracujący z uczniem, może stosować następujące pytania: co się stanie, jak już osiągniesz wyznaczony cel?; co ci da nauczanie się na ten przedmiot?; jak już zdasz kartkówkę/zrobisz zadanie domowe, to jak się będziesz czuł?

**P** – procedura, która ma służyć ułożeniu kolejnych kroków prowadzących do wyznaczonego celu (*plan, a procedure of STEPs leading to the target*). Rezultatem ustalenia planu mają być wystosowane konkretne kroki, które przybliżą jednostkę do osiągnięcia wystosowanego celu. Przy układaniu planu oraz jego realizacji istotna jest permanentna refleksja nad tym, czy wyznaczone kroki są możliwe do zrealizowania, a cel realistyczny [McLeod, 2008]. Pytania przydatne w pracy nauczyciela: w jaki sposób zaplanujesz sobie tydzień, żeby nauczyć się tylu stron na sprawdzian?; jaki może być twój pierwszy krok, który przybliży cię do nauczenia się tego?

**P** – weryfikacja wystosowanej strategii pod kątem jej wykonalności oraz rozważenie wszelkich skutków wiążących się z sukcesem, bądź poniesieniem porażki (*pace, checking the strategy for realism, and understanding ramifications of success and failure*). Na tym etapie należy zweryfikować, „czy istnieją realistyczne szanse na skuteczną realizację założonych celów” [McLeod, 2008, s. 232]. Warto wówczas stosować następujące pytania: co się stanie, gdy zdasz dany materiał?; do kiedy chcesz się tego nauczyć? Jak zweryfikujesz, że starczy ci czasu?

**A** – działanie bądź nadanie strategii ostatecznego kształtu (*adjust target strategy or Act*). Przed ostateczną realizacją danego planu należy sprawdzić, czy nie wymaga on jakichś poprawek. Dopiero wówczas można przejść do jego realizacji, a i w trakcie wykonywania kolejnych kroków mogą pojawić się sytuacje wymagające modyfikacji pierwotnego planu. Istotnym jednak jest, by klient miał świadomość i wiedział, jakie pierwszy krok/pierwsze kroki powinien przedsięwziąć [McLeod, 2008]. Pytania, jakie mogą się pojawić: co będzie twoją pierwszą czynnością przybliżającą cię do wyznaczonego celu?; od czego musisz zacząć, żeby się nauczyć?

Zaproponowana powyżej metoda jest jedną z wielu, które stosuje się w *coachingu*. Niemniej jednak jej zastosowanie wymaga wykorzystania oraz stosowania podstawowych kompetencji interpersonalnych: umiejętności słuchania oraz zadawania pytań. Stanowi ona także przykład etapów, jakie może przedsięwziąć *coach* (bądź w omawianym przypadku również nauczyciel czy niemal każda jednostka pracująca z człowiekiem), by wesprzeć drugą osobę w skonkretyzowaniu oraz realizacji wystosowanych przez nią celów. Może to być o tyle istotne, że nierzadko uczniowie, uczęszczając do szkoły, nie zdają sobie sprawy, bądź trudno jest im skonkretyzować, co jest celem przyswajania danej partii materiału. Indywidualne skonkretyzowanie niniejszej kwestii może sprawić, że uczeń będzie miał lepszy ogłąd wobec danej sytuacji dydaktycznej oraz zmotywuje go do podjęcia systematycznej pracy.

Tak zwane pytania *coachingowe* nie są konsekwencją jedynie stricte procesu *coachingu*, ale mogą być stosowane dowolnie, w każdej relacji dwojga ludzi. Podobnie kompetencje interpersonalne *coacha*, które są jednym z najistotniejszych elementów w pracy każdej osoby pomagającej, wspierającej, towarzyszącej drugiej osobie i stanowią wyznacznik stosowania wszelkich metod, narzędzi, technik (nie tylko *coachingu*).

## Podsumowanie

Pomimo występujących różnic pomiędzy *coachingiem* a kształceniem łączy je co najmniej jeden cel oraz forma jego realizacji: wspieranie jednostki oraz jej umiejętności i kompetencji w permanentnym rozwoju, wspieranie przy pogłębianiu jej zasobów, przy pomocy odpowiednich metod, narzędzi, które mogą zostać prawidłowo użyte tylko przez osobę wykazującą się odpowiednimi umiejętnościami interpersonalnymi.

Są one szczególnie istotne wśród osób zajmujących się wszelkiego rodzaju pomocą, wspieraniem czy po prostu podejmowaniem interakcji z drugą osobą. Bez posiadania odpowiednich, a nawet podstawowych kompetencji interpersonalnych, niemal niemożliwym byłoby przeprowadzenie konstruktywnej rozmowy, z której wynikać miałyby pomoc innej osobie. Szczególnie istotne wydają się umiejętności komunikacyjne, którymi powinien poszczycić się każdy *coach*. Równocześnie odwołując się do idei *coachingu* oraz tego, co powinno być przewodnim celem każdego nauczyciela (dbanie i wspieranie jednostki w jej rozwoju), można pokusić się o refleksję nad tym, jak nauczyciel mógłby wykorzystać ich umiejętności w trakcie podejmowania codziennych interakcji z uczniami. Stąd warto wspomnieć o tych podstawowych, czyli słuchaniu, słuchaniu aktywnym i empatycznym oraz umiejętności zadawania pytań. Ostatnia z wymienionych kompetencji miałyby być realizowana nie samorzutnie i bezcelowo, ale uwzględniając intencjonalność zadawanych pytań. W niniejszej publikacji za przykład podano model STEPP-PA, którego poszczególne kroki mogą pomóc w skonstruowaniu planu, mającego na celu uświadomienie sobie celu aktywności ucznia i ustrukturyzowanie podejmowanych przez niego działań, by ten cel osiągnąć.

W niniejszym artykule dokonano odniesienia do wąskiego spectrum narzędzi/umiejętności/metod czy idei wykorzystywanych/ uwewnętrzniczonych przez *coacha* w swojej codziennej pracy<sup>7</sup>, które mógłby uwzględnić nauczyciel w pracy dydaktycznej.

Pogłębienie refleksji nad możliwością wykorzystania bądź pogłębiania własnych kompetencji interpersonalnych, jako narzędzi niezbędnych ku realizacji poszczególnych idei, metod, modeli *coachingu* w pracy dydaktycznej nauczyciela, może uatrakcyjnić, usprawnić i zwiększyć jakość komunikacji pomiędzy nim a uczniem. „Niestandardowe” pytania wystosowane wobec podopiecznego same w sobie mogą wzbudzić w nim refleksję, a namysł nauczyciela nad wdrażaniem poszczególnych kompetencji interpersonalnych (choćby empatyczne słuchanie) może przyczynić się do zbliżenia punktów widzenia obydwóch stron interakcji i zbliżyć ich do siebie. Jest to niezwykle istotne, ponieważ wówczas relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem przestaje być asymetryczna, a staje się bardziej symetryczna, a oni sami zaczynają być współtowarzyszami procesu edukacyjnego, który uczeń musi zrealizować. Ostatecznie, jak podkreśla Dorota Nowacka, odpowiedź na pytania: kim jest uczący się dla nauczyciela; jak może się on rozwijać oraz jaką rolę może nauczyciel odegrać w niniejszym procesie, będą istotnie wpływać na różne aspekty relacji, pomiędzy tymi dwojgiem [Nowacka, 2012].

---

<sup>7</sup> Istnieje szerokie spectrum narzędzi, technik oraz modeli i metod *coachingu*, których specyfika, bądź poszczególne składowe również mogłyby zostać wykorzystane w codziennej pracy dydaktycznej każdego nauczyciela, jednak nie zostały nadmienione w niniejszym tekście – ma ona bowiem na celu nakreślenie, na wybranych przykładach, możliwości zastosowania pewnych składowych *coachingu* tak, by jednostka chętna do zgłębienia specyfiki procesu *coachingowego* mogła samodzielnie dokonać jego wykorzystania w swojej pracy.

**Literatura:**

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007.
- Bowlby J., *A Secure Base Clinical Applications of Attachment Theory*, London – New York.
- Bresser F., Wilson C., *Czy jest coaching?*, [w:] Passmore J. (red.), *Coaching doskonały. Przewodnik profesjonalny*, Warszawa 2012.
- Czapla M., *Style nauczania nauczycieli przyrody jako przedmiot badań*, „Neodidagmata”, nr 25/26.
- Dolata D., Parysek A., *Czym ten coaching właściwie jest? Wyobrażenia, fantazje, opinie studentów*, [w:] Dubiński P., Grochalska M. (red.), *Coaching naukowy*, Poznań 2014.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Jedliński K., *Sztuka słuchania*, [w:] Santorski J. (red.), *ABC psychologicznej pomocy*, Warszawa 1993.
- Kozielska A., Skowrońska- Pućka A., *O możliwościach wykorzystania coachingu w edukacji*, „Uczyć Lepiej”, nr 5.
- Król M. B., *Kompetencje interpersonalne i cechy innowacyjnego menedżera projektów*, „Współczesne Zarządzanie”, nr 2.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
- Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Warszawa 1996.
- Madej A., *Techniki i metody poznawczo-behawioralne w terapii schematu zaburzeń osobowości*, „Psychoterapia” 2010, nr 1 (152).
- Manuilo A., *Coaching jako katalizator zmian komunikacji interpersonalnej w środowisku biznesowym*, [w:] Dubiński P., Grochalska M. (red.), *Coaching naukowy*, Poznań 2014.
- McLeod A., *Mistrz coachingu. Podręcznik dla menedżerów, HR-owców i trenerów*, Gliwice 2008.
- Motyka M., *Rola aktywnego słuchania w komunikacji terapeutycznej z pacjentem*, „Problemy Pielęgniarstwa”, nr 19 (2).
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Neale S., Spencer-Arnell L., Wilson L., *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Warszawa 2010.
- Nowacka D., *Moderacja jako jedna z aktywizujących metod nauczania*, „Homines Hominibus”, t. 8.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Rogers J., *Coaching*, Gdańsk 2015.
- Siadak G., *Private tuition i private tutoring, czyli o korepetycjach w polskim systemie edukacji*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5-6.
- Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Poznań 2004.
- Wujek B., *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” nr 4.
- Wujek T., *Pojęcia pedagogiki*, [w:] Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1976.
- Zubrzycka-Nowak M., *Coaching to nie szkolne nauczanie*, [w:] Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Monostori S. (red.), *Czym (nie) jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Sopot 2010.

**Netografia:**

ipri.com.pl/docs/informatorspc.pdf [dostęp: 22.10.2016].

Abstract

**About the possibility of using interpersonal skills of *coach* and certain components of the *coaching* in the teacher interaction with students**

The fundamental idea of *coaching* is the support of the individual in permanent development and deepening their qualifications and skills. To this process was to succeed, it is necessary to use the appropriate *coaching* skills, including interpersonal skills. Bearing in mind that the facility, which is the school teacher's main goal should also be to support the student in self-development, It may be tempted to reflect on the practice of basic skills and *coaching* ideas and *coaching* tools in teacher interaction with students. Hence, the purpose of this article is to present and argued the merits reflection on the deepening of basic interpersonal skills and the main idea of *coaching* in school work.

**Keywords:** coach, coachee, teacher, interpersonal skills, school

Magdalena Mikołajczyk, Anna Maria Janiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny  
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

## Studia na kierunku pedagogika jako „szkoła” kompetencji interpersonalnych. Analiza problemu na przykładzie Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu

### Wstęp

Termin kompetencji interpersonalnych wiąże się z umiejętnościami towarzyszącymi człowiekowi przez całe życie. Człowiek jako istota społeczna, żyjąca w społeczeństwie, przez całe swoje życie napotyka różnych ludzi i wchodzi z nimi w różnorakie relacje. Kiedy te relacje przyjmują wyraz bardziej osobisty, a osoby w nie zaangażowane słuchają i/lub mówią w sposób skierowany głównie na własne doświadczenie, opinię czy emocje, wówczas można mówić o powstaniu tzw. komunikacji interpersonalnej. Ten rodzaj komunikacji dostrzega w swym rozumieniu odmiennosc osób, ich nieopoztarzalność i niemierzalność, a także wyjątkowość i refleksyjność. Indywidualność osób wynika zaś z ich cech osobniczych, zdeterminowanych genetycznie oraz cech będących wynikiem procesu wychowania.

Proces wychowania nie ogranicza się jedynie do wychowania dziecka przez rodziców, ale jest procesem sięgającym swym zakresem znacznie szerzej. O procesie wychowawczym mówi się już w przedszkolu i szkole, ale czy proces ten sięga również uczelni wyższych? Czy podczas studiów człowiek może nauczyć się lub poprawić swój poziom kompetencji interpersonalnych? Czy studiowanie może wpłynąć na kondycję komunikacji interpersonalnej i tym samym ulepszyć jej jakość?

Studenci nauk społecznych (zgodnie z obowiązującą systematyką obszarów, dziedzin i dyscyplin naukowych obowiązującej w Polsce od 1 października 2011 pedagogika uznawana jest za naukę społeczną), w tym studenci pedagogiki, w sposób szczególny mogą przyglądać się rozwojowi kompetencji interpersonalnych na przestrzeni kolejnych lat studiów i jednocześnie wnikliwie je analizować. Studenci wydziału na kierunku pedagogika uczestniczyli w zajęciach, które miały przygotować ich do pełnienia roli nauczyciela, opiekuna czy wychowawcy. Stąd też ważną rolę podczas studiów licencjackich

i magisterskich odgrywały przedmioty dotyczące właśnie kompetencji interpersonalnych. Czy czas spędzony na WPA w Kaliszu, branie czynnego udziału w zajęciach, szczególne studiowanie literatury można uznać za wartościowe w kształtowaniu własnych umiejętności społecznych? Czy, uwzględniając praktyczną stronę zawodu nauczyciela, wymagane w nim kompetencje i umiejętności – studia na kierunku pedagogika – mogą zostać uznane za „szkołę” kompetencji interpersonalnych?

## Pojęcie kompetencji interpersonalnych (w kontekście zawodu nauczyciela) – próba dookreślenia

Pojęcie kompetencji interpersonalnych jest szeroko rozumiane. Próbę zdefiniowania kompetencji podjęła Renata Winkler, która w *Kompetencji komunikacyjnej pracowników* charakteryzuje ją jako swoistą umiejętność, zdolność do wykonywania czegoś, ale również właściwe funkcjonowanie podmiotu [Winkler R., 2004, s. 78]. Podobne podejście prezentuje Ida Kurcz, opisując kompetencję komunikacyjną jako *zdolność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i słuchacza* [Strelau J., 2006, s. 246]. Jadwiga Kowalikowa **kompetencje komunikacyjne** definiuje następująco:

jest to teoretyczna i praktyczna gotowość oraz zdadność do pełnienia roli odbiorcy i nadawcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów, transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami, stosunkiem, okolicznościami zewnętrznymi. Im większa zdolność widzenia owych czynników – modyfikatorów zachowania się językowego danej jednostki, tym szerszy zakres i większa pojemność owej kompetencji, większa szansa jej posiadacza na skuteczne, uwieńczone powodzenie zarówno w przekazywaniu, jak i w przyjmowaniu informacji [Pisarek W., 2008, s. 64].

Swym zasięgiem obejmuje typ, rodzaj oraz jakość kontaktu, które mają miejsce podczas słuchania lub mówienia skierowanego na to, co osobiste. Należy zwrócić uwagę, iż porozumiewanie się może mieć charakter „osobowy” bądź „nieosobowy”. Istotną rolę w budowaniu relacji oraz kompetencji interpersonalnych ma jednak **porozumiewanie się osobowe**. To ono jest nastawione na podmioty interakcji, ich odmienności, opinie. W porozumiewaniu się osobowym wchodzimy w **dialog**. Zarówno aktywnie słuchamy, jak i mówimy. W porozumiewaniu bezosobowym stawiamy natomiast bariery. Ten rodzaj porozumiewania się jest dość sztywny i instytucjonalny. Rozmowa jest chłodna i może być odczuwana wręcz jako nieprzyjemna. Aby lepiej zrozumieć istotę procesu porozumiewania się, należy zwrócić uwagę na **rolę kompetencji komunikacyjnych**. Głównym celem każdego procesu komunikacji, prowadzonego w sposób werbalny czy niewerbalny, jest przekazanie pewnych informacji. Jednakże komunikacja

może być uznana za kompetentną dopiero wówczas, gdy zawierać będzie standardy klarowności, stosowności i skuteczności, a osoby ją podejmujące będą odpowiednio zmotywowane oraz posiadać będą niezbędną wiedzę i umiejętności [Morealle i in., 2008, s. 88-89]. Najbliższą niniejszym rozważaniom jest model kompetencji komunikacyjnej zaproponowany przez Morealle i współpracowników, poszczególne jego elementy przedstawione zostały w Tabeli 1.

Tabela 1: Składniki i standardy kompetencji komunikacyjnej

STANDARDY KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ	KLAROWNOŚĆ	precyzja komunikatu
	STOSOWNOŚĆ	adekwatność komunikatu do kontekstu relacji komunikacyjnej
	SKUTECZNOŚĆ	stopień w jakim komunikacja doprowadza do danego celu
SKŁADNIKI KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ	MOTYWACJA	stopień konsekwentnego dążenia osoby do porozumienia się
	WIEDZA	informacja dotycząca: treści komunikacyjnych, charakterystyka osób biorących udział w relacji oraz siebie samego
	UMIEJĘTNOŚCI	stopień powtarzalności zachowań komunikacyjnych skierowanych na cel

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie Morealle

Model ten zakłada, że:

kompetencja komunikacyjna to wykorzystanie werbalnego i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowny do kontekstu. Zachowanie, które doprowadza do osiągnięcia preferowanych celów. Jest skuteczne. Zachowanie, które jest zarówno skuteczne, jak i stosowne optymalizuje możliwość tworzenia pożądanych wrażeń na temat kompetencji w kontekście [Morreale S. P. i in., 2008, s. 64-67].

Kontekst w procesie komunikowania tworzy swoiste ramy, w których zachodzi interakcja – relacja komunikacyjna. Charakterystykę kontekstu obejmuje ustalenie typów (kultura, czas, relacje międzyludzkie, miejsce, funkcja) i poziomu kontekstu procesu komunikacji (wyróżniane są ze względu na liczbę uczestników: kontekst interpersonalny, kontekst grupy i kontekst przemawiania publicznego).

W przytoczonym modelu poziomy kompetencji komunikacyjnej zależne są od oceny uczestników procesu pod względem skuteczności, stosowności i klarowności komunikatu.



## Przedmioty objęte planem studiów jako źródło wiedzy i umiejętności interpersonalnych

Pedagogika to szczególnie kierunek studiów łączący w sobie wiedzę z różnych aspektów życia człowieka. Student podczas studiów na kierunku pedagogika realizuje przedmioty pozwalające zdobyć podstawową wiedzę z psychologii rozwoju człowieka, biomedycznych podstaw rozwoju, ale również z filozofii czy historii myśli pedagogicznej. Każdy student uczestniczy dodatkowo w przedmiotach związanych z wybraną przez siebie specjalizacją. Studenci podejmujący studia o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza zgodnie z planem studiów uczestniczą w zajęciach z przedmiotów związanych z pracą w placówkach opiekuńczych; analogicznie dla studentów realizujących program edukacji elementarnej z przywództwem lub guwernantka/guwerner kluczowymi zajęciami są przedmioty dotyczące zajęć rozwijających umiejętności przywódcze, a także rozwijające kreatywność i twórczość.

Wiedzę, kompetencje i umiejętności, które mają nabyć studenci pedagogiki bez względu na miejsce kształcenia określają: Krajowe Ramy Kształcenia i Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyzszego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W obu tych dokumentach zaznaczono konieczność przygotowania przyszłych nauczycieli i pedagogów pod kątem ich umiejętności i kompetencji z zakresu komunikowania się. Zalecenia wynikające z przedstawionych dokumentów są interpretowane i realizowane przez tworzenie planów studiów umożliwiających zdobycie określonej wiedzy, kompetencji i umiejętności.

Treści kształcenia wskazane we właściwej ustawie poruszające tematykę komunikacji społecznej to:

Komunikacja i kultura języka. Procesy komunikowania się. Bariery komunikacji. Media i ich wpływ wychowawczy. Nauczyciel w procesie komunikacji. Autoprezentacja, aktywne słuchanie, efektywne nadawanie. Komunikacja niewerbalna. Porozumiewanie się emocjonalne w klasie. Style komunikowania się uczniów i nauczyciela. Bariery komunikacyjne w klasie. Porozumiewanie się w sytuacjach konfliktowych. Fizyczne aspekty komunikacji werbalnej i emisja głosu – budowa, działanie ochrona narządu mowy.

W ramach realizacji praktyki studenckiej przyszli nauczyciele i pedagodzy kształcą swoje kompetencje komunikacyjne przez: dostosowywanie sposobu komunikacji podczas zajęć do poziomu rozwoju i możliwości uczniów oraz obserwują proces komunikowania społecznego w grupach wychowawczych i zespołach uczniowskich, jego specyfikę i potencjalne zakłócenia (np. zaburzenia autystyczne, uczniowie posługujący się językiem migowym i alternatywnymi metodami komunikacji).

Krajowe Ramy Kwalifikacji wyszczególniają następujące efekty kształcenia związane z umiejętnościami komunikacyjnymi studentów pedagogiki bez względu na realizowaną specjalność: komunikują się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces, co uszczegóławia w zakresie umiejętności; posiadają rozwinięte kompetencje komunikacyjne; potrafią porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej.

### Pedagogika na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu – studium przypadku

Na potrzeby niniejszego artykułu, w celu analizy programów studiów, wytypowano na podstawie rankingu szkół wyższych Perspektywy 2016 uczelnie prowadzące studia na kierunku pedagogika – Uniwersytet Warszawski zajmujące pierwsze miejsce w rankingu, Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wyniki porównań zostały przedstawione w Tabelach 2 i 3.

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny z siedzibą w Kaliszu jest jednym z 15 wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Oferta wydziału umożliwia podjęcie studiów pierwszego i drugiego stopnia w trybie dziennym i zaocznym, ponadto możliwe jest podjęcie studiów podyplomowych. Początki funkcjonowania szkolnictwa wyższego na terenie Kalisza powiązanego z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu sięgają lat osiemdziesiątych.

Obecnie po wielu latach zmian i ciągłego rozwoju na Wydziale funkcjonuje 13 zakładów naukowo-dydaktycznych, pracownia języków obcych, pracownia komunikacji medialnej i studium filologii polskiej. Studenci mogą podjąć edukację na kierunkach pedagogicznych, artystycznych, filologicznych, bibliotekoznawstwie i ochronie dóbr kultury. Każdy kierunek oferuje studentom po zakończeniu pierwszego roku szeroki wachlarz specjalności i specjalizacji. Ponadto na wydziale prężnie działają liczne koła naukowe, a także zespoły chóralne pozwalające rozwijać studentom ich zainteresowania naukowe i artystyczne. Wydział Pedagogiczno-Artystycznym jest wydziałem o profilu ogólnoakademickim, pracownicy naukowcy prowadzą liczne badania naukowe, organizują konferencje i sympozja. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny oferuje podjęcie studiów dziennych i zaocznych pierwszego i drugiego stopnia na kierunku pedagogika. W przypadku studentów znacząco wyróżniających się istnieje możliwość realizacji przez nich dwóch specjalności/specjalizacji.

Studia na kierunku pedagogika zostały opracowane w taki sposób, by bez względu na wybór specjalności/specjalizacji studenci nabyli przygotowanie pedagogiczne oraz uzyskali kwalifikacje nauczycielskie z przedmiotu adekwatnego do wybranej przez nich specjalności: edukacja elementarna z arteterapią; edukacja elementarna z biblioteczną; edukacja elementarna z przywództwem; edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna; edukacja wczesnoszkolna z informatyką szkolną; edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną z językiem angielskim; komunikacja i poradnictwo społeczne; pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarna.

Oprócz studiów licencjackich i magisterskich istnieje możliwość podjęcia studiów podyplomowych trwających trzy semestry. Co roku oferta ta jest aktualizowana tak, by przystosowywać się do zmiennych warunków lokalnego rynku pracy. W roku akademickim 2016/2017 oferta studiów podyplomowych obejmuje: Studia Podyplomowe Pedagogiczne; Studia Podyplomowe Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej; Studia Podyplomowe Oligofrenopedagogika; Studia Podyplomowe Pedagogika Społeczna; Studia Podyplomowe Doradztwo Zawodowe; Studia Podyplomowe Informatyka i Zajęcia Komputerowe.

Tabela 2: Przedmioty między-specjalnościowe WPA, IPUJ i WPUW

WPA	IPUJ	WPUW
– Wybrane zagadnienia ergonomii i BHP w szkole. Ratownictwo przedmedyczne	– Pierwsza pomoc przedlekarska	– BHP
– Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania	– Biomedyczne podstawy rozwoju w cyklu życia	– Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania
– Antropologia filozofii z aksjologią	– Historia filozofii	– Filozoficzne podstawy pedagogiki
– Historia myśli pedagogicznej	– Elementy metodologii nauk	– Historia wychowania
– Diagnostyka psychopedagogiczna	– Historia myśli i praktyk pedagogicznych	– Metodyka działalności pedagogicznej
– Teoretyczne podstawy wychowania	– Elementy projektowania pracy pedagoga	– Edukacja kulturalna
– Wprowadzenie do filozofii	– Metody i techniki badań z elementami metodologii badań w pedagogice	– Elementy prawa oświatowego
– Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej	– Język obcy	– Etyka w zawodzie pedagoga
– Wprowadzenie do socjologii	– Komunikacja interpersonalna	– Metodologia
– Dydaktyka ogólna	– Koncepcje psychologiczne człowieka	– Pedagogika specjalna
– Edukacja informacyjna i źródłowa EIZ	– Metodyczne podstawy wychowania	– Pedagogika społeczna
		– Podstawy dydaktyki ogólnej
		– Psychologia rozwoju człowieka
		– Socjologia wychowania

→

WPA	IPUJ	WPUW
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Edukacja zdrowotna z elementami wychowania seksualnego</li> <li>– Ekonomia społeczna</li> <li>– Historia myśli pedagogicznej</li> <li>– Język obcy</li> <li>– Kultura języka z emisją głosu</li> <li>– Media i technologie informacyjne</li> <li>– Pedagogika społeczna</li> <li>– Psychologia ogólna</li> <li>– Psychologia rozwojowa</li> <li>– Socjologia edukacji</li> <li>– Socjologia problemów społecznych</li> <li>– Systemy pedagogiczne</li> <li>– Zagadnienia prawne w zawodzie nauczyciela.</li> <li>– Praktyki i seminaria</li> <li>– Prawa autorskie i rzetelność naukowa</li> <li>– O Wychowanie fizyczne, gry i zabawy ruchowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ochrona własności intelektualnej</li> <li>– Pedagogika społeczna</li> <li>– Podstawy dydaktyki</li> <li>– Podstawy umiejętności studiowania</li> <li>– Psychologia rozwoju człowieka</li> <li>– Psychologia wychowania i kształcenia</li> <li>– Socjologia małych grup</li> <li>– Socjologia wychowania i edukacji</li> <li>– Technologie informacyjne w pracy pedagoga</li> <li>– Teoretyczne podstawy kształtowania stosunków międzyludzkich</li> <li>– Teoretyczne podstawy wychowania</li> <li>– Trening interpersonalny</li> <li>– Wprowadzenie do etyki</li> <li>– Wprowadzenie do pedagogiki</li> <li>– Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej</li> <li>– Wprowadzenie do psychologii</li> <li>– Wprowadzenie do socjologii</li> <li>– Współczesne koncepcje pedagogiczne</li> <li>– Wychowanie fizyczne</li> <li>– Zaburzenia w rozwoju dzieci i młodzieży</li> <li>– Praktyki i seminaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Systemy wsparcia dziecka i rodziny</li> <li>– Technologia informacyjna</li> <li>– Teoretyczne podstawy wychowania</li> <li>– Wprowadzenie do pedagogiki</li> <li>– Wprowadzenie do psychologii</li> <li>– Zajęcia ogólnouniwersyteckie</li> <li>– Język obcy</li> <li>– Konwersatorium do wybranego wykładu</li> <li>– Lektoraty i konserwatoria</li> <li>– Ochrona własności intelektualnej</li> <li>– Wychowanie fizyczne</li> <li>– Praktyki i seminaria</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: [wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow](http://wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow) [dostęp: 13.07.2016]; [pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483](http://pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483) [dostęp: 13.07.2016]; [pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe\\_plany\\_studiow\\_i\\_st\\_krk/plany\\_studiow/pedagogika/](http://pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe_plany_studiow_i_st_krk/plany_studiow/pedagogika/) [dostęp: 13.07.2016].

Tabela 3: Wybrane przedmioty realizowane na poszczególnych specjalizacjach kierunku PEDAGOGIKA na poszczególnych uczelniach<sup>1</sup>

Wybrane przedmioty realizowane na poszczególnych specjalnościach kierunku PEDAGOGIKA na WPUW w Warszawie		Wybrane przedmioty realizowane na poszczególnych specjalizacjach kierunku PEDAGOGIKA na IPUJ w Krakowie		Wybrane przedmioty realizowane na poszczególnych specjalizacjach kierunku PEDAGOGIKA na WPA w Kaliszu	
Pomoc społeczno-wychowawcza dziecku i rodzinie	Animacja kultury i edukacja nieformalna	Pedagogika społeczno-opiekuńcza	Animacja społeczno-kulturowa	Edukacja elementarna z przywództwem	Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wychowaniem do życia w rodzinie
Poznanie potrzeb dziecka i rodziny	<b>Warsztat kompetencji interpersonalnych</b>	Pedagogika opiekuńcza	Diagnozowanie warunków animacji społeczno-kulturalnej	Trening komunikacji w rodzinie	Wspomaganie i wspieranie dziecka w kontakcie z domem rodzinnym
Warsztat umiejętności wychowawczych	<b>Community dance</b>	Metodyka pracy społeczno-wychowawczej w środowisku	Podstawy animacji społeczno-kulturalnej	Pedagogika dialogu	Komunikacja inter(intra) personalna w edukacji (gest – dźwięk – głos)
Poradnictwo społeczno-wychowawcze	<b>Community art.</b>	Integracja i animacja społeczności lokalnej	Proces grupowy	Biografia ogólna i projektowanie rozwiązań biograficznych	Budowanie zespołów uczniowskich w edukacji
Ochrona dziecka przed krzywdzeniem	<b>Język i komunikacja społeczna</b>	Praca z rodziną dysfunkcyjną	Animacja grupy metodami pedagogiki zabawy	Pedagogika opiekuńcza	Budowanie zespołów nauczycielskich w edukacji
	Teoria działania społecznego	Poradnictwo opiekuńczo-terapeutyczne i wczesna interwencja	Psychologia społeczna		Dialog z dzieckiem
			Metodyka pracy animatora z amatorskim zespołem teatralnym		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow](http://wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow) [dostęp: 13.07.2016]; [pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483](http://pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483) [dostęp: 13.07.2016]; [pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe\\_plany\\_studiow\\_i\\_st\\_krk/plany\\_studiow/pedagogika/](http://pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe_plany_studiow_i_st_krk/plany_studiow/pedagogika/) [dostęp: 13.07.2016]

Jak łatwo zauważyć moduły międzyspecjalnościowe zawierają podobne przedmioty, na których realizowane są podobne treści nauczania. Przedmiotów związanych jednak z tematyką kompetencji interpersonalnych, a co za tym idzie: komunikacją jest niewiele. Ogólne zagadnienia znaleźć można w sylabusach przedmiotów takich jak: filozofia, pedagogika społeczna, psychologia czy pedagogika ogólna. Jedynie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego obowiązkowo na wszystkich specjalizacjach realizowane są przedmioty: Elementy projektowania pedagoga, Teoretyczne podstawy kształtowania stosunków międzyludzkich, Komunikacja interpersonalna czy nawet Trening interpersonalny.

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu jako jedyny spośród analizowanych uczelni posiada oddzielna specjalność, czyli Komunikacja i poradnictwo społeczne, w ramach której realizowane są następujące przedmioty: Komunikacja społeczna, Środki komunikowania, Psychopedagogiczne uwarunkowania komunikacji społecznej, Komunikacja interpersonalna, Wprowadzenie do komunikacji alternatywnej, Techniki i sztuka negocjacji, Komunikacja wielokulturowa oraz Warsztaty umiejętności komunikacyjnych.

### Czy studia pedagogiczne są dobrą podstawą kompetencji interpersonalnych nauczyciela? Próba analizy i refleksji osobistej

Kim jest nauczyciel? Czy każdy może nim zostać? Jaka jest specyfika tego zawodu? Co jest ważne, a co ważniejsze w usposobieniu osób podejmujących trud pracy nauczyciela? Jaką rolę odgrywają kompetencje interpersonalne w tym zawodzie? Czy studia pedagogiczne są wystarczającą podstawą w kształtowaniu postawy przyszłego nauczyciela...? Pytania te można mnożyć. Odpowiedzi należy jednak szukać już u podstaw definicyjnych samego terminu „nauczyciel”. W pierwszym rozmyśle definicja wydaje się banalna: nauczyciel to osoba, której zadaniem jest nauczanie innych – przekazywanie informacji, tworzenie sytuacji edukacyjnych oraz kierowanie procesem edukacyjnym. Jest to jednak definicja bardzo powierzchowna, gdyż swym zasięgiem nie obejmuje wieloznaczeniowości kompetencji interpersonalnych, które odgrywają istotną rolę w przestrzeni edukacyjnej. Nauczyciel wchodzi bowiem w relacje nie tylko z innymi nauczycielami czy pracownikami szkoły, ale przede wszystkim z uczniami, a także ich opiekunami. W świecie ogólnodostępnej informacji, w świecie telefonii komórkowej i Internetu, w którym możliwość zdobycia informacji jest dość łatwa – w takim świecie relacja z uczniem tworzy główną przestrzeń edukacyjną. Nie jest zatem tak istotna wiedza nauczyciela, ale umiejętność jej przekazania, umiejętność wejścia w relacje z uczniem. Według A. Tomaszewskiej nauczyciel współcześnie:

nie tylko przekazuje wiedzę, ale ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności. Innowacyjny nauczyciel „wprowadza” ucznia w ideę refleksyjnego myślenia, analizy i rozumnej interpretacji (problemów, zjawisk, informacji – sprowadzonych do wspólnego mianownika kategorii wiedza), a także zachęca ucznia do wyciągania wniosków, wartościowania odkrytej wiedzy i nabytych umiejętności. Przygotowując ucznia do zmian i uświadamiając mu ich nieprzewidywalność, wyzwala on w nim umiejętności optymalnych reakcji, działań w sytuacjach dynamicznych, niepowtarzalnych, trudnych. Współczesny nauczyciel staje się osobą wprowadzającą ucznia w perspektywę konieczności ustawicznego uczenia się. Należy przy tym pamiętać, iż działalność nauczyciela zawsze skierowana jest ku kulturze przyszłości [Lorek K., 2011, s. 10].

Do wypełnienia tych zadań niezbędne są zatem odpowiednio rozwinięte kompetencje interpersonalne. Czy jednak studia pedagogiczne są wystarczającą podstawą ich rozwoju? Jak wspomniałam, studia na kierunku pedagogika są studiami, na których realizowane są zagadnienia związane właśnie z rozwojem kompetencji interpersonalnych – ale to nie wszystko. Nauczanie i rozwijanie kompetencji interpersonalnych wśród studentów, tylko i wyłącznie na zajęciach do tego przeznaczonych byłoby niewystarczające (zważywszy na ich znaczącą rolę w zawodzie nauczyciela), stąd też na WPA w Kaliszu znaleziono inne rozwiązanie. Studenci pedagogiki mogą rozwijać swoje kompetencje interpersonalne także na innych przedmiotach. Wykładowcy kaliskiego wydziału starają się, aby studenci rozwijali się na ich zajęciach nie tylko pod względem merytorycznym, ale i praktycznym. Umiejętność wchodzenia w relacje, aktywne słuchanie, przygotowanie dokumentów, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, to tylko nieliczne zadania, przed którymi stawiani są przyszli pedagodzy. Uczą się oni nie tylko pisania referatów czy pism urzędowych, ale również wchodzenia w interakcje z ludźmi o różnej randze społecznej. Studenci uczą się wychodzić do ludzi, rozmawiać z ludźmi, ale przede wszystkim słuchać. Nabywają cenne dla pracodawców umiejętności grupie, umiejętność nawiązywania kontaktów. Według badań przeprowadzonych przez A. Budnikowskiego, D. Dąbrowską, U. Gąsior i S. Macioła:

**najważniejszym kryterium** stosowanym przez pracodawców przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu absolwenta uczelni są jego **kompetencje osobiste oraz interpersonalne**. Wymienia je co trzecia badana firma. Na drugim miejscu pod względem częstotliwości wskazań znalazły się kompetencje intelektualne i akademickie, a na trzecim – udział w stażach i praktykach organizowanych przez firmę [Budnikowski A. i in, 2012, s. 87].

Studenci pedagogiki mogą zatem znaleźć zatrudnienie nie tylko w zawodzie nauczyciela, ale również w innych branżach, w których właśnie kompetencje interpersonalne odgrywają kluczową rolę. Studia pedagogiczne mogą zatem być podstawą kształtowania kompetencji interpersonalnych, pod warunkiem, iż są odpowiednio prowadzone. Wiedza teoretyczna jest bowiem niewystarczająca. Ważne jest, aby studenci mieli możliwość praktycznego działania, które będzie sprzyjać ich osobistemu rozwojowi. Stąd też tak ważne są organizowane na uczelniach studenckie konferencje, sympozja, warsztaty, koła naukowe czy ponadprogramowe praktyki.

## Zakończenie

Co dają studia pedagogiczne? Czy podjęcie takiego kierunku studiów nie jest wyłącznie wejściem do tzw. „fabryki bezrobotnych”? Czy aby na pewno warto? Czy wiedza o człowieku może mi się przydać? Czy umiejętność nawiązywania relacji z drugim



człowiekiem jest w dzisiejszych czasach ważna? Studia na kierunku pedagogika to „szkoła” kompetencji interpersonalnych. To coś więcej niż nauka podręcznikowych reguł. To sposób na życie, na poznanie, na otwartość na świat.

Rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnych jest bardzo ważna na różnych specjalizacjach oferowanych przez WPA. Treści realizowane na poszczególnych przedmiotach dotyczą nie tylko teorii związanej z komunikacją, ale również praktyki.

Studia pedagogiczne to studia przenoszące w inny świat, w inny wymiar. To studia łączące wiedzę teoretyczną z praktyką. Studia, na których najważniejszy jest człowiek, jego potrzeby, zalety, ale i wady. To nieustanne mierzenie się z codziennością, z nowym dniem, nieznanym. Nikt bowiem nie jest w stanie przewidzieć przyszłości. Nikt nie wie, co przyniesie rok, miesiąc czy jutro. Jednakże studia pedagogiczne jako „szkoła” kompetencji interpersonalnych uczą nie bać się zmian, a wręcz nakazują wychodzić im naprzeciw.

Kluczem jest dialog, kluczem jest słuchanie, kluczem jest drugi człowiek, z którym w tym „nowym” świecie przyjdzie nam żyć. Dlatego tak ważne jest umiejętne komunikowanie się, tak ważne są kompetencje interpersonalne.

Studia pedagogiczne rozwijają kluczowe umiejętności komunikacyjne, uczą przełamywać bariery, wskazują na to, co istotne – na człowieka. Nic zatem dziwnego, iż absolwenci pedagogiki są jednymi z najbardziej pożądanymi pracowników. Bowiem umiejętności zawodowych można nauczyć się na kursach, ale rozwijanie kompetencji interpersonalnych, sztuka pracy z człowiekiem, wymaga wielu lat trudnej pracy. Twierdzenie, że studia pedagogiczne to „szkoła” kompetencji interpersonalnych jest jak najbardziej prawdziwe.

#### **Literatura:**

- Barker A., *Doskonała umiejętność komunikacji*, Gliwice 2004.
- Bocheńska K., *Mówię do ciebie, człowieku*, Warszawa 2003.
- Czerwiński K., A. Knocińska, A. Stefańska (red.), *Komunikacja społeczna w perspektywie dylematów współczesnej edukacji*, Toruń 2012.
- Czerwiński K., M. Fiedor, J. Kubiczka (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Zagrożenia podmiotowe i psychospołeczne*, Toruń 2010.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004.
- Kasprzyk J., Lizak Z., *Komunikacja, czyli sztuka porozumiewania się*, Warszawa 2007.
- Lynn E., B., *Inteligencja emocjonalna. EQ w miejscu pracy*, Warszawa 2005.
- Maliszewski J. (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń 2006.
- Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008.
- Nęzki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.



- Pisarek W., *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa 2008.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Salovey P., D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne*, Kraków 2008.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2006.
- Winkler R., *Kompetencja komunikacyjna pracowników*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2004, nr 647,
- Wosik-Kawala D., E. Sarzyńska, W. J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Toruń 2011.

**Źródła internetowe:**

- [mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946](http://mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946) [dostęp: 15.07.2016].
- [pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483](http://pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=1483) [dostęp: 13.07.2016].
- [pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe\\_plany\\_studiow\\_i\\_st\\_krk/plany\\_studiow/pedagogika/](http://pedagogika.uj.edu.pl/index.php/pl/studia/nowe_plany_studiow_i_st_krk/plany_studiow/pedagogika/) [dostęp: 13.07.2016].
- [wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow](http://wpa.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow/plany-studiow) [dostęp: 13.07.2016].

Abstract

**Studies in pedagogy as a “school” of interpersonal competence. Problem analysis on the example of the Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Poland.**

The article addresses the idea of studies in pedagogy as a “school” of interpersonal competence. The main concepts focus on interpersonal competence and studies in pedagogy (the subjects taught and extracurricular activities). On the basis of an analysis of source literature and selected documents, the author undertakes to answer the question whether studies in pedagogy provide an adequate basis for the development of a future teacher’s interpersonal competence. These considerations focus on an analysis of selected specializations offered for studies in pedagogy by the Faculty of Pedagogy and Fine Arts at the Adam Mickiewicz University in Kalisz, Poland.

**Keywords:** interpersonal competence, future teacher, pedagogy

## Kształcenie dzieci uzdolnionych – ujęcie całościowe

### Wstęp

Współczesne czasy, dla których charakterystyczne są szybkie przemiany rzeczywistości – technologiczne, polityczne, ekonomiczne, społeczne – wymagają ludzi kreatywnych, którzy będą potrafili elastycznie reagować na zmiany i twórczo rozwiązywać problemy. Zatem odkrywanie, wspieranie i rozwijanie potencjału ludzi jest ważnym zadaniem współczesnej edukacji. Dotyczy to szczególnie dzieci uzdolnionych.

W literaturze pojęcie „uzdolnienia” występuje w kilku różnych znaczeniach. W tym artykule jest rozumiane w najbardziej popularnym jego znaczeniu, jako wysoki poziom rozwoju wszelkich umiejętności – ogólnych (umysłowych) oraz specjalistycznych. Za osoby uzdolnione będą uważane dzieci i ludzie dorośli o niezwykłym poziomie zdolności (ponad ogólnie przyjętą normę statystyczną), który wyróżnia ich wśród innych [Czudnowskij, Jurkiewicz, 1990].

Uzdolnienie odnosi się nie tylko do umysłu osoby, ale całej jej osobowości. Osoba uzdolniona ma inny charakter, inne podejście do świata, inaczej go odbiera i znajduje w nim swoje miejsce. W inny sposób buduje relacje międzyludzkie i wykonuje swoją pracę. Całościowe podejście w stosunku do osoby uzdolnionej, przede wszystkim do dziecka, jako osobowości jest niezbędne dla rozwoju jej zdolności, realizacji jego daru [Czudnowskij, Jurkiewicz, 1990, s.4-5].

Celem artykułu jest uogólnienie doświadczenia empirycznego psychologów rosyjskich i wschodnioeuropejskich w zakresie socjalizacji osobowości i pracy z dziećmi uzdolnionymi. W sytuacji, kiedy stwierdzamy fakt istnienia dzieci uzdolnionych jako oddzielnej grupy, posiadającej cechy wyjątkowe wśród rówieśników, powinniśmy się skupić na stworzeniu pewnej przestrzeni edukacyjnej dla rozwoju twórczego i potencjału intelektualnego dzieci uzdolnionych, a także przekształcenia ich zdolności

w osiągnięcia w zakresie współpracy społecznej. To właśnie od edukacji zależy, czy zostaną one rozpoznane i odpowiednio rozwinięte.

Zarówno w polskim, jak i wschodnioeuropejskim systemie edukacji kładzie się większy nacisk na pracę z uczniami słabszymi przy jednoczesnym, dość widocznym, niedoborze opieki nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi. Najczęściej praca z tymi, którzy się wyróżniają ponadprzeciętnymi zdolnościami polega na prowadzeniu olimpiad oraz różnorodnych kółek zainteresowań. Tymczasem właściwy dobór odpowiednich metod pedagogicznych i wychowawczych potrafi z jednostki uzdolnionej wydobyć jak największy potencjał, o którym dość często ani dzieci, ani rodzice nie wiedzą. Standardowe techniki edukacyjne przeszkadzają nie tylko w zdiagnozowaniu zdolności dzieci na wczesnym etapie rozwoju intelektualnego, ale również nie potrafią zapewnić dziecku o szczególnych zdolnościach prawidłowego funkcjonowania w klasie, a w przyszłości w zespole zawodowym czy w życiu osobistym.

### Dotychczasowe rozwiązania w zakresie kształcenia uczniów uzdolnionych

Podstawową formą nauczania dzieci uzdolnionych w Rosji i Białorusi oraz państwach wschodnioeuropejskich jest nauczanie odosobnione, które przejawia się w tworzeniu dla tej kategorii dzieci wyspecjalizowanych szkół, nauczanie wspólnie-odosobnione, które zakłada istnienie w szkole masowej klas o różnym poziomie i charakterze nauczania, oraz nauczanie wspólne, kiedy to dzieci uzdolnione są w „naturalnym środowisku” wraz ze swoimi rówieśnikami.

W edukacji współczesnej przeważają dwa pierwsze podejścia. O wiele łatwiej jest znaleźć odpowiednie metody dydaktyczne w stosunku do dzieci uzdolnionych zebranych w jednym miejscu. Ale co w tej sytuacji dostają dzieci? Rozwiązując problem metod nauczania, w rezultacie mamy skutki uboczne w postaci wielu problemów społeczno-pedagogicznych. Z kolei trzecie rozwiązanie, kiedy nie wyklucza się dziecka z jego naturalnego środowiska, rodzi wiele pytań: W jaki sposób uczyć dziecko uzdolnione, nie eliminując go ze środowiska przeciętnych rówieśników? Jakie powinny być treści programu szkolnego? Jakie formy i metody nauczania są najbardziej przydatne i skuteczne? W jaki sposób rozpoznawać uzdolnienia dzieci? [Sawienkow, 1999].

### Podstawowe poziomy diagnostyki

Uważa się, że diagnostyka dziecka uzdolnionego należy do kompetencji psychologów, a zarówno nauczanie, jak wychowanie i wszechstronny rozwój jest obowiązkiem pedagogów i rodziców. Pozorna bezsprzeczność takiego typu stwierdzeń przy głębszej

analizie ujawnia jednak swoją słabość. Czy potrafi rozwijać uzdolnienie (potencjał osobowości) osoba, która nie może go rozpoznać, osoba „ślepa”, która nie dostrzega podstawowych objawów wewnętrznych i zewnętrznych zdolności? Pytanie jest retoryczne.

Tradycyjnie problem diagnostyki uzdolnienia jest rozpatrywany przez psychologię na dwóch poziomach: konceptualnym (podejście do pojęcia uzdolnienia) oraz metodologicznym (metodologia diagnostyki). W wyniku tego rzeczywisty mechanizm działający w praktyce zazwyczaj wygląda następująco: na podstawie koncepcji jest opracowywana metodologia, następnie psycholodzy praktyczni przeprowadzają diagnostykę oraz podają rezultaty nauczycielom, którzy powinni coś z tym zrobić. Diagnostyka zatem istnieje zupełnie oddzielnie od praktyki.

Badanie przeprowadzone przez Sawienkova w szkołach rosyjskich wskazało konieczność wprowadzenia trzeciego poziomu – „organizacyjnego”. Okazało się, że podczas diagnostyki ważne jest nie tylko przyjęcie określonej koncepcji uzdolnienia i odpowiednich do niej metodologicznych oraz diagnostycznych narzędzi, lecz i systemu metod organizacyjno-pedagogicznych, dzięki którym diagnoza stałaby się nieodłączną częścią procesu edukacyjnego.

Istotną funkcję podczas procesu diagnostycznego pełnią także zajęcia specjalistyczne z zakresu korekty myślenia, psychologiczno-społecznej sfery rozwoju dziecka oraz sfery rozwoju fizycznego. Szczególnie ważne jest to, że zajęcia te odbywają się systematycznie przez dłuższy okres, a zajęcia „obowiązkowe” odbywają się na przemian z zajęciami „nieobowiązkowymi”, co stawia dziecko w ważnej sytuacji wyboru osobistego. Oczywiście ta praca obejmuje wszystkie dzieci, które się uczą w danej szkole. W takich warunkach pod opieką nauczyciela znajdują się wszystkie dzieci, co umożliwia rozpoznanie „potencjalnie uzdolnionych”, czyli tych, których uzdolnienia jeszcze się nie ujawniły. Daje to również możliwość uzyskania bardziej dokładnych informacji na temat dynamiki rozwoju potencjału inteligencji i twórczości każdego dziecka, co pozwala w bardziej obiektywny sposób budować prognozę dalszego rozwoju [Sawienkow, 1999, s.55-56].

Dlatego zasadniczym zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków dla nauczycieli oraz rodziców, żeby rozpoznać uzdolnienia już na początkowym etapie rozwoju dziecka. Program nauczania powinien się opierać na dostrzeganiu zdolności dziecka w różnorodnych płaszczyznach działalności umysłowej. Jednak, by tak się stało,

aby zmienić obraz edukacji, trzeba zmienić nauczycieli, a więc zaproponować im nowe koncepcje pracy i zachęcić do odejścia od działań pozorujących postęp na rzecz rzeczywistych pozytywnych zmian w praktyce pedagogicznej [Oelszlaeger, 2007, s. 16-17].

Diagnoza dzieci uzdolnionych powinna się odbywać we współpracy z rodzicami i opiekunami – jest to ważna część dialogu edukacyjnego. Należy też pamiętać, że dia-

gnoza ucznia uzdolnionego, która się opiera na obserwacji każdego wychowanka, jest prowadzona przede wszystkim w celu jego poznania, a nie oceniania jego umiejętności i zdolności. Każdy nauczyciel powinien zatem wiedzieć, że:

Aktywność dziecka wyzwalana jest poprzez wartość przekazywanych informacji, a działania nauczyciela są najskuteczniejsze wtedy, gdy ich podstawą są potrzeby i oczekiwania dzieci. Potrzeby dziecka w wieku przedszkolnym spełniają funkcję regulatorów działania i są źródłem podejmowania przez dziecko różnorodnej aktywności [Kopik, 2008, s. 4].

W takich warunkach jest możliwe, że każde dziecko, które nie ujawniło w pełnym wymiarze swoich zdolności na etapie początkowym, może to zrobić później.

### Strategie nauczania oparte na zmianach ilościowych

W teorii nauczania oraz światowej praktyce pedagogicznej ukształtowało się kilka kierunków strategicznych w opracowaniu treści działalności szkolnej dla dzieci uzdolnionych. Punktem wyjścia są treści procesu edukacyjnego skierowane do przeciętnych uczniów. W takich warunkach można wyodrębnić dwa podstawowe podejścia do rozwiązania tej kwestii. Pierwsze jest oparte na zmienności cech ilościowych, drugie – jakościowych. Według Sawienkova [1999] do ilościowych cech edukacji zaliczane są tempo (intensywność) i wielkość (zakres treści); do jakościowych – sposób nauczania (algorytmiczny, heurystyczny itd.).

„Strategia przyspieszenia” przewiduje zwiększenie tempa opanowania materiału dydaktycznego. Oczywiście przewaga nad rówieśnikami w zakresie umiejętności dostrzeżenia istoty problemu, ciekawość, wybitne zdolności do zapamiętywania materiału, niezależność myślenia oraz wiele innych cech, które występują w danej kategorii dzieci, skłaniają pedagogów do wniosku, że dzieci uzdolnione „tracą czas” w środowisku swoich rówieśników. „Przyspieszenie” pozwala dziecku uzdolnionemu zoptymalizować tempo swojego własnego nauczania, co korzystnie wpływa na ogólny rozwój inteligencji. Zarzuty w odniesieniu do tego, że dzieci uczące się w takim trybie później mają problem z komunikacją nie zawsze są uargumentowane. Wszystko zależy od organizacji „przyspieszenia”.

Istnieje kilka wariantów „przyspieszenia”, które mogą polegać na szybszym (w porównaniu do tradycyjnego) tempie nauczania przez całą klasę jednocześnie (gdy jest to klasa dla dzieci uzdolnionych) lub na „przeskakiwaniu” dziecka uzdolnionego do następnej klasy w szkole zwykłej, a także inne możliwości. W pierwszej sytuacji szkoła powinna działać w zakresie wspólnego, a zarazem odrębnego podejścia do nauczania, w drugiej zaś pozostaje „masową”.

Część dzieci, idących do szkoły na mocy pewnych cech szczególnych rozwoju psychiczno-społecznego, intelektualnego i twórczego oraz fizycznego, jest zdolna do uczenia się w szybszym tempie niż ich rówieśnicy. Wykorzystywanie metod nauczania przyspieszonego sprzyja bardziej głębokiemu przyswajaniu programu szkolnego; nie powstrzymuje także rozwoju umiejętności poznawczych, lecz stwarza odpowiednie tempo dla ich doskonalenia. W rezultacie tej ciężkiej i precyzyjnej pracy dzieci-uczniowie potrafią opanować program szybciej niż ich rówieśnicy. Do następnej klasy takie dziecko idzie o rok wcześniej niż to jest przewidziane przez podejście tradycyjne; czasem metoda „przyspieszenia” daje kolejny impuls rozwojowy, więc okres nauczania zmniejsza się jeszcze o jeden rok.

Wiadomo, że są dzieci, które można zaliczyć do kategorii uzdolnionych, lecz to wyprzedzenie dotyczy tylko rozwoju umysłowego. Jeśli chodzi natomiast o rozwój fizyczny lub społeczny – mogą pozostawać w tyle. Brak równowagi w rozwoju tych dwóch sfer jest dość rozpowszechnionym zjawiskiem, a nawet dla wielu dzieci uzdolnionych całkiem naturalnym.

„Strategia nasilenia (intensyfikacji)” przewiduje z kolei zmianę nie tempa nauczania, a zwiększenie objętości lub inaczej intensywności nauczania. Jest w pewnym sensie alternatywą dla „strategii przyspieszenia”. Można wyodrębnić „poziomą” i „pionową” intensyfikację.

„Pozioma” przewiduje dopełnienie tradycyjnego programu nauczania przez nowe, zazwyczaj nieuwzględnione w nim kursy oraz przedmioty. Najczęściej jest to kilka języków obcych, a także nietradycyjne przedmioty szkolne: retoryka, ekonomia itp. „Pionowa” polega na zawyżeniu poziomu opanowania poszczególnych przedmiotów; jest zorientowana na jakościowo inny poziom osobowości. W nauczaniu współczesnym są rozpowszechnione różne wersje intensyfikacji. Najbardziej popularnym wydaje się dogłębne uczenie się przedmiotów szkolnych oraz przedmiotów dodatkowych [Sawienkow, 1999, s. 58].

## Strategie nauczania oparte na podstawie zmian jakościowych

Na podstawie zmian cech jakościowych programu nauczania można wyodrębnić szereg strategii nauczania dzieci uzdolnionych. Najbardziej popularną metodą jest metoda „wzbogacenia”.

Pojęcie „wzbogacenia” jest rozumiane jako szerokie spektrum środków w zakresie przebudowy treści nauczania, unowocześniania i dopasowania go do rozwoju dzieci uzdolnionych. „Wzbogacenie” przybiera różne formy, które zależą od narodowych tradycji kulturowo-edukacyjnych, kadry nauczycielskiej oraz możliwości finansowych placówek edukacyjnych.

Według Renzulli [1977] najbardziej popularne są „trzy rodzaje wzbogacenia”. Jego system rozpatruje treść nauczania w czasie, czyli jeden „rodzaj wzbogacenia” zmienia się na inny w trakcie procesu edukacyjnego. Pierwszy typ jest ukierunkowany na jak największe poszerzenie wiedzy dziecka oraz wybór przez niego najbardziej atrakcyjnych zajęć szkolnych. Drugi jest skierowany na rozwój myślenia, doskonalenie umiejętności poznawczych. Dwa poprzednie typy są podstawą dla trzeciego rodzaju „wzbogacenia”, który przewiduje badania przeprowadzone samodzielnie [Renzulli, Reis&Smith, 1981]. Cechy główne proponowanego modelu wzbogacenia treści programu nauczania mają dwa poziomy.

Badania nad uczniami zdolnymi w szkołach Rosji [Sawienkow, 1999] pokazały, że najbardziej skuteczne jest „wzbogacenie poziome”, które polega na dodaniu do tradycyjnego programu nauczania zajęć specjalistycznych opracowanych na podstawie strategii „nauczanie myślenia”, „inteligencja społeczna”, „rozwój fizyczny”. Ten rodzaj wzbogacenia obejmuje wszystkie trzy tradycyjne zakresy rozwoju osobowości dziecka: rozwój inteligencji i twórczości, psychologiczno-społeczny oraz rozwój fizyczny. Zajęcia ukierunkowane na rozwój dziecka w tych trzech zakresach pełnią w całym procesie nauczania dwie podstawowe funkcje: diagnozy i korekty tych sfer.

Strategia „nauczanie myślenia” – pojęcie to największe zastosowanie znalazło na Zachodzie i oznacza pracę ukierunkowaną na rozwój umiejętności intelektualnych i kreatywnych dziecka. Jest on związany bezpośrednio z rozstrzygnięciem problemu metodyki nauczania dzieci uzdolnionych oraz rozpatrywany jako ważna część składowa diagnostyki oraz korekty tych zdolności. Wielu badaczy oraz pedagogów zwraca szczególną uwagę na rozwój twórczego (krytycznego, racjonalnego itp.) sposobu myślenia, ukierunkowanego na kształtowanie kreatywności, funkcji intelektualnych, uczenie dzieci technik oraz technologii procesów myślenia, poznawania:

Kreatywność – to znaczy sięgać głębiej, patrzeć lepiej, naprawiać błędy, rozmawiać z kotką, zanurzać się w głębinach, przechodzić przez ściany, zapalać słońce, budować zamki z piasku, witać przyszłość [Ellis Paul Torrance, za: Szijanow E. N. i in., 1999, s. 288].

Strategia „inteligencja społeczna” – w takiej sytuacji, kiedy dzieci uzdolnione, wyprzedzając rówieśników na poziomie rozwoju kompetencji poznawczych, doznają problemów w komunikacji z rówieśnikami, warto wykorzystywać wspomnianą wyżej strategię. Służą temu programy nauczania dla specjalistycznych kursów integracyjnych, które są skierowane na rozwój sfery emocjonalnej, korektę stosunków międzyludzkich w zespole, samodzielną aktualizację. Programy te są ważne nie tylko dla dzieci, które mają trudności w sferze emocjonalnej i behawioralnej. Dają bowiem również możliwość realizacji zadań diagnostycznych dotyczących badania poziomu formowania cech

osobowości, które się odnoszą do sfery afektywnego rozwoju oraz stwarzają warunki do ukierunkowanej korekty cech indywidualnych. Podstawowym celem tej strategii nie jest zastąpienie, lecz dopełnienie wszystkich wyżej wymienionych sposobów rozwiązania problemów psychologiczno-społecznego rozwoju w warunkach procesu nauczania, a także umożliwienie bardziej precyzyjnej korekty rozwoju emocjonalnego.

Rozwój fizyczny – od zawsze uważa się, że dzieci uzdolnione zwykle nie nadążają za rówieśnikami w zakresie rozwoju fizycznego. Często jednak bywa zupełnie na odwrót. Dziecko uzdolnione zazwyczaj wyprzedza rówieśników i w rozwoju fizycznym. Mimo to sfera rozwoju fizycznego w programach nauczania powinna zostać opracowana bardziej precyzyjnie.

**Drugi poziom – „wzbogacenie pionowe”** dotyczy nie tyle unowocześnienia programu nauczania, lecz zmian treści działalności edukacyjnej w ogóle dzięki przyjęciu różnych strategii.

Strategia „indywidualizacji” – ostatnio coraz częściej stwierdza się konieczność uwzględnienia w systemie edukacyjno-wychowawczym osobowości każdego ucznia. W pedagogicznych szkołach wschodnioeuropejskich uświadamia się niezdolność do wychowania przyszłego geniusza na „transporterze edukacyjnym”. Szczególnego znaczenia ten problem nabiera w czasie tworzenia modeli edukacyjnych oraz dobierania zadań lekcyjnych dla dzieci uzdolnionych i utalentowanych, ponieważ „każde dziecko jest zdolne, ale nie ma dwojga dzieci zdolnych w ten sam sposób” [Fisher, 2002, s. 11].

Warto pamiętać, że główną zasadą jest przygotowanie różnego typu zadań, zajęć i zabaw, materiałów pomocniczych oraz wykorzystywanie metod, które zaktywizują i będą rozwijały zarówno mocne, jak i słabsze strony uczniów. W trakcie nauczania, poza ukazywaniem możliwości i różnych dróg nabywania wiedzy, nie powinno się pomijać takich zwykłych metod, jak praca w grupach czy wspólna realizacja projektów, dzięki którym dzieci uczą się od siebie nawzajem.

Strategia „badawczego nauczania” – cechą szczególną tej strategii jest aktywizacja nauczania poprzez nadanie mu badawczego, twórczego charakteru, przekazując uczniowi inicjatywę w działalności poznawczej i społecznej.

Strategia „kwestionowania” – treść procesu edukacyjnego wg tej strategii przewiduje samodzielne znalezienie przez dzieci problemu oraz sposobów jego rozstrzygnięcia. Specjalne techniki dydaktyczne pozwalają osiągnąć stan, w którym kwestia zaproponowana przez nauczyciela staje się problemem wewnętrznym dziecka. To z kolei pozwala dziecku przeprowadzić własną analizę oraz znaleźć odpowiednie sposoby na jej rozwiązanie.

Ważne są także cele nauczania. Howard Gardner stwierdza, że „obecne programy nauczania przygotowują do życia w świecie minionym, a nie do jednej z wizji świata, który nadejdzie w przyszłości” [Gardner, 2009, s. 6]. W związku z tym ważnym zadaniem edukacyjnym wydaje się tworzenie odpowiednich programów nauczania, które



będą sprzyjały nabywaniu przez uczniów wiedzy oraz kształtowały umiejętności odpowiednie do zadań przyszłości. Tworzenie szkół specjalistycznych dla dzieci uzdolnionych nie rozwiąże tego problemu, tym bardziej że większość dzieci utalentowanych uczy się i będzie się uczyła w szkołach zwykłych. Dlatego więc edukacja współczesna powinna się skupić na kształtowaniu osobowości, która poradzi sobie z wyzwaniem przyszłości w odniesieniu do wszystkich uczniów i uczennic. Przedstawione w danym rozdziale propozycje wzbogacenia zawartości procesu edukacyjnego w celu rozwoju dzieci uzdolnionych mogą zostać wykorzystane w każdej klasie i szkole.

### Znaczenie kompetencji społecznych i emocjonalnych w rozwoju uczniów uzdolnionych

Czy istnieje tak zwana „ogólna (wspólna) zdolność” jako uniwersalna umiejętność (do wszystkiego), czy jest to określony dar, który objawia się w jednej lub kilku dziedzinach?

Według Howarda Gardnera [2009] każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji, które są rozwinięte w różnym stopniu.

Inteligencje są potencjami – przypuszczalnie neurologicznymi – które można aktywować w zależności od wartości występujących w danej kulturze, szansach dostępnych w danej kulturze oraz poszczególnych decyzjach podejmowanych przez poszczególne osoby oraz ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie [Gardner, 2009, s. 32].

Pytanie to warto rozpatrywać i w odniesieniu do wieku. Zdolność na wcześniejszym etapie rozwoju (w wieku przedszkolnym i szkolnym) jest mniej zróżnicowana i powinno się ją badać jako cechę uniwersalną. Natomiast z wiekiem tło genetyczne poddaje się wpływowi czynników społecznych, wskutek czego zdolność uzyskuje przedmiotowe ukierunkowanie, jest realizowana w określonej dziedzinie. W tym okresie większość dzieci już wie, na czym chce skupić swoją uwagę i ma motywację do wykonywanych określonych zajęć.

Osobowość uzdolniona charakteryzuje się tym, że podstawą jej działalności twórczej niezależnie od wybranej specjalizacji (naukowa, artystyczna, sportowa itp.) są motywacje, zainteresowania, potrzeby. Zajmują one zatem pozycję dominującą.

Ostatnio wielu naukowców przychyliło się do opinii, że kluczową cechą potencjału osobowościowego (zdolności) są nie inteligencja czy kreatywność, a nawet nie szczególne ich połączenie, lecz motywacja [Jurkiewicz, 2000]. Oznacza to, że rozwój zdolności zależy od nauczyciela, ponieważ decydującym czynnikiem są osiągnięcia na każdym poprzedzającym etapie rozwoju, stanowiąc podstawę przyszłych osiągnięć. To, co zostało pominięte na jednym etapie rozwoju, może zostać bezpowrotnie stracone, a jeśli nadrobione, to jedynie częściowo.

Nacisk na rozwijanie uzdolnień poznawczych, który dominuje w edukacji jest niewystarczający, ponieważ deficyty w sferze kompetencji społecznych i emocjonalnych mogą negatywnie wpływać na rozwój uzdolnionych dzieci, nie doprowadzając do spodziewanych efektów.

Howard Gardner [2009], tworząc swoją teorię inteligencji wielorakich, wyróżnił siedem rodzajów inteligencji: językową, matematyczno-logiczną, ruchową, wizualno-przestrzenną, muzyczną, interpersonalną i intrapersonalną. Warto pamiętać o tym, że poznając profil inteligencji każdego dziecka, powinniśmy wspierać jego rozwój i przywiązywać więcej wagi do rozwoju nie tylko w określonej dziedzinie zdolności. Wszystkie rodzaje inteligencji, które posiada dziecko, można i warto rozwijać równomiernie.

W danym artykule skupię się przede wszystkim na inteligencji intra- i interpersonalnej, ponieważ to z nią najczęściej mają problem dzieci, a później i dorośli uzdolnieni.

Inteligencja intrapersonalna jest przede wszystkim zdolnością do rozumienia samego siebie, swoich emocji i uczuć, przejawia się ona w umiejętności kreowania własnego punktu widzenia oraz kierowania własnym postępowaniem. Dzieci, które posiadają inteligencję intrapersonalną lubią pracować samodzielnie, znają siebie i swoje mocne i słabe strony, często skupiają się na poszukiwaniu odpowiedzi na trudne pytania, potrafią samodzielnie określić cel i dążyć do niego.

Powiedzieć zatem można, że inteligencja intrapersonalna wg H. Gardniera jest charakterystyczna dla wielu dzieci uzdolnionych. Problemem natomiast jest niezdolność dzieci o szczególnym rozwoju intelektualnym do przełożenia swoich zdolności na kontakty międzyludzkie, co wynika z niewystarczającego rozwoju inteligencji interpersonalnej (w tym emocjonalnej).

Daniel Goleman [1997] w swojej książce *Inteligencja emocjonalna* twierdzi, że sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz od umiejętności kierowania emocjami:

umiejętność wpływania na emocję innych osób – wspaniała sztuka współzycia – wymaga opanowania dwóch innych umiejętności emocjonalnych: panowania nad sobą i empatii [Goleman, 1997, s. 183].

Właśnie umiejętność okazywania empatii wobec otaczających ludzi pomaga w tworzeniu dobrych stosunków z innymi. Braki w tej sferze rozwoju, szczególnie u dzieci uzdolnionych, powodują niedostosowanie do życia w społeczeństwie, ciągłe porażki w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami w szkole oraz kolegami w pracy. Często ludzie o wysokim IQ postrzegani są jako aroganccy i nieczuli właśnie z powodu braku owej umiejętności. Według Golemana właśnie dzięki tym umiejętnościom potrafimy budować odpowiednie relacje interpersonalne, często motywować i mobilizować ludzi do działania, a również cieszyć się związkami intymnymi i sprawiać, że inni czują się swobodnie w naszej obecności.

Niestety od wielu lat główny nacisk w szkołach zwykłych i specjalistycznych kładzie się przede wszystkim na rozwijanie konkretnych umiejętności, jak zdolności matematyczne, artystyczne etc. Natomiast jedną z kluczowych umiejętności społecznych jest umiejętność radzenia sobie z emocjami – zarówno wyrażania swoich uczuć, jak i panowania nad nimi.

Stephen Nowicki ujął tę umiejętność następująco:

dzieci, które nie potrafią odczytywać ani wyrażać emocji, czują się stale sfrustrowane. W istocie rzeczy nie rozumieją co się dzieje. Ten rodzaj komunikacji jest stałym podtekstem wszystkiego, co robisz. Nie możesz powstrzymać swojej mimiki czy gestykulacji ani ukryć tonu głosu. Jeśli popełniasz błędy w wysyłanych przez siebie komunikatach emocjonalnych, to stale spotykasz się z dziwnymi reakcjami innych – odtrącają cię, a ty nie wiesz dlaczego. Jeżeli myślisz, że zachowujesz się radośnie, ale w rzeczywistości wydajesz się za bardzo ożywiony albo zły, to stwierdzasz, że inne dzieci złością się na ciebie i nie rozumiesz, dlaczego. Na koniec zaczynają odczuwać, że nie mają żadnego wpływu na to, jak traktują je inni, co się im przydarza. W rezultacie czują się bezsilne, przygnębione i apatyczne [Nowicki, 1992, za: Goleman, 1997, s. 197].

Niepowodzenia w relacjach interpersonalnych czy odtrącenie przez rówieśników może powodować także problemy w nauce. Błędne postrzeganie ucznia uzdolnionego jako osoby pilnej i uzyskującej tylko bardzo dobre oceny sprawia, że dość często dzieci uzdolnione zachowujące się w sposób niepoprawny (z punktu widzenia norm szkolnych) są postrzegane przez nauczycieli jako niewychowane i leniwe, choć ich zachowanie wynika zazwyczaj z problemów z komunikowaniem swoich potrzeb i emocji. Dzieci zdolne często są trudniejszymi uczniami niż uczniowie przeciętni i wymagają od nauczyciela większego przygotowania zarówno merytorycznego, jak i emocjonalnego, ponieważ szkoła stwarza sytuacje nie tylko edukacyjne, ale i społeczne. Dziecko z brakiem inteligencji emocjonalnej nie potrafi w sposób poprawny odczytywać, a także reagować na emocje nauczyciela i rówieśników z klasy, co skutkuje spowolnieniem rozwoju zdolności skutecznego uczenia się.

Jak wskazują badania niewerbalnej wrażliwości dzieci uzdolnionych, te z nich, które mają problem z emocjami oraz okazywaniem empatii innym, radzą sobie gorzej z nauką w szkole, niż tego można by było się spodziewać na podstawie ich rozwoju intelektualnego [Czudnowskij, Jurkiewicz, 1990].

Dobrym przykładem posiadania lub braku inteligencji emocjonalnej jest obserwacja zachowań dwóch rozmawiających ze sobą osób. Im większe zdolności empatyczne ma osoba, tym bardziej potrafi ona przekonać swojego rozmówcę do odpowiedniego zachowania. Często jest to tylko skiniecie głową w tę samą stronę. Natomiast synchronizacja ruchów świadczy o ścisłej więzi emocjonalnej pomiędzy rozmówcami. Dlatego

nauczyciele w trakcie procesu edukacyjnego powinni się skupiać nie tylko na zawartości programu nauczania, ale także na kształtowaniu przyjaznej atmosfery wśród uczniów o różnym stopniu rozwoju intelektualnego:

synchronia pomiędzy nauczycielami a uczniami czy studentami wskazuje, jak dobre istnieje między nimi porozumienie. Im silniejsza jest koordynacja ruchowa między nauczycielem a uczniem, tym większą czują do siebie życzliwość, z tym większym rozmawiają entuzjazmem, zainteresowaniem i zadowoleniem i tym łatwiej im to przychodzi [Goleman, 1997, s. 189].

Umiejętność przekazywania, wręcz narzucania swoich emocji, jest właściwie istotą wywierania wpływu na innych, co wiąże się z sukcesem nie tylko w życiu zawodowym, lecz i prywatnym.

Zdarza się, że dzieci uzdolnione z trudem realizują swoje umiejętności z powodu swoich cech szczególnych oraz niezbyt dobrze adaptują się w społeczeństwie w związku z niskim poziomem rozwoju inteligencji społecznej.

Inteligencja społeczna jest kompetencją, która jest odpowiedzialna za komunikację z ludźmi. Chęć obcowania z innymi jest uwarunkowana potrzebami w określonych relacjach z przyszłymi partnerami komunikacji, a także swoją własną samooceną –

a zdolność kierowania emocjami innych osób jest istotą sztuki nawiązywania i utrzymywania stosunków towarzyskich i społecznych [Goleman, 1997, s. 183]. Związki z innymi mają na nas trudno dostrzegalny, ale potężny trwający przez całe życie wpływ [Goleman, 2015, s. 19].

Warto więc zacząć pracę nad umiejętnością komunikacji społecznej od wczesnego dzieciństwa.

Do strefy umiejętności społecznych można zaliczyć także: zdolność do przyciągania uwagi rozmówcy; umiejętność zaproponowania pomocy; umiejętność wysłuchania rozmówcy oraz okazywania zainteresowania tematem itp. Zdolność do relacji międzyludzkich wymaga od osoby umiejętności zorientowania się w sytuacji oraz radzenia sobie z tą sytuacją.

Jurkiewicz [2000] określa jako podstawowy problem dzieci uzdolnionych realizację ich zdolności. Innymi słowy dzieci uzdolnione jako już osoby dorosłe niezbyt często spełniają pokładane w nich nadzieje i niewielka liczba tych dzieci jest w stanie zrealizować się odpowiednio do swoich zdolności. Zadaniem szkoły, nauczycieli, pedagogów jest zatem zapewnienie na odpowiednim poziomie treści, materiałów i doświadczeń związanych z potrzebami edukacyjnymi dzieci uzdolnionych, przekształcenie ich zdolności w osiągnięcia i pomoc w samorealizacji na płaszczyźnie życia społecznego.

## Podsumowanie

Uwzględniając wymienione problemy w zakresie diagnozy, nauczania, a także wychowania uczniów uzdolnionych, warto powiedzieć, że w świecie współczesnym, w obecnym stanie procesu edukacyjnego zarówno na Wschodzie, jak i Zachodzie Europy nadal nie ma jednolitego sposobu na rozstrzygnięcie problemu nauczania dzieci uzdolnionych. Tworzenie szkół specjalistycznych dla dzieci o różnych typach zdolności i inteligencji sprawi, że, owszem, potrafią osiągnąć sukces w życiu zawodowym, ale na zawsze mogą pozostać samotne. Nauczanie bowiem polega nie tylko na pogłębianiu wiedzy, ale przede wszystkim na kształtowaniu osobowości oraz umiejętności odnalezienia się w społeczeństwie. Dlatego w programach nauczania nie tylko dla dzieci uzdolnionych, ale i dla tych „zwykłych” nacisk powinien być położony na rozwijanie inteligencji emocjonalnej i społecznej. Odosobnienie dzieci o szczególnych umiejętnościach intelektualnych od rówieśników sprawi, że wrodzona wg Golemana zdolność i potrzeba bycia w związkach społecznych zostanie pominięta i odsunięta na bok. Wynikiem tego będzie osobowość, która poradzi sobie z matematyką, lecz nie potrafi się zaprzyjaźnić. Kształtowanie inteligencji społecznej od dziecka pomoże w przyszłości nawiązać odpowiednie kontakty oraz wydobyć z ludzi to, co jest najcenniejsze. Nie ma sposobu na wychowanie bądź nauczanie dziecka w sposób, który zagwarantuje mu szczęście, lecz kształtując jednostkę, osobowość, warto pamiętać, że przyjdzie jej żyć w zupełnie innym świecie niż teraz.

Dlatego też część artykułu została poświęcona propozycjom dopełnienia, a czasem nawet zmienienia sposobów oraz metod nauczania. Skupić się zatem warto nie tyle na przedmiotach nauczania, ile na tym, w jaki sposób najlepiej pomóc dziecku rozwinąć umiejętności, nie zaburzając jego psychologiczno-społecznego rozwoju. Wymienione kwestie związane z różnymi typami „wzbogacenia” bądź intensyfikacji procesu nauczania mają na celu pomóc nauczycielom w odpowiedni sposób dobrać zarówno treści i materiały dydaktyczne i odpowiednie dla każdej osoby metody przyswajania wiedzy, nie pomijając przy tym takich banalnych, jak praca w zespole. Indywidualizacja procesu nauczania nie powinna zaburzać rozwoju ogólnego dziecka uzdolnionego, ale iść w parze z zadaniami skierowanymi na rozwój wszystkich możliwych inteligencji, które dziecko posiada.

### Literatura:

- Czudnowskij W.E., Jurkiewicz W.S., *Odardionnost: dar ili ispytaniye*, Moskwa 1990.  
Fisher R., *Lepszy start*, Poznań 2002.  
Gardner H., *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.  
Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.

- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Poznań 2015.
- Jurkiewicz W.S., *Odarionnyj rebionok. Illuzii i realnost*, Moskwa 2000.
- Kopik A., *Zrozumieć jak człowiek się rozwija. Scenariusze zajęć w przedszkolu*, cz. II, Kraków 2008.
- Nowicki S., Duke M., *Helping the child who doesn't fit in*, Atlanta 2002.
- Oelslaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007.
- Renzulli J.S., *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT 1977.
- Renzulli J.S., Reis S.M.&Smith L.H., *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT 1981.
- Sawienkow A. I., *Odarionnyje deti: metodiki diagnostiki i strategii obuczennija*, „Direktor Szkoły” 1999, nr 5.
- Szijanow E.N., Kotowa I.B., *Razwitiije licznosti w obuczennii*, Moskwa 1999.

Abstract

**Education of gifted children – a holistic approach**

The article concentrates on the basic issues related to teaching gifted children at secondary schools as well as on general trends related to the modernization and deepening of the gifted children's education. It also raises questions about a gifted pupil's competences which are often the most problematic not only in teaching but also in their private life, concerning the lack of emotional and social intelligence as well as tips for shaping appropriate skills. Part of the article is based on research work of Russian and Belarussian scientists and teachers. It was devoted to the problems of diagnosis and strategies for teaching gifted children.

**Keywords:** aptitude, education, interpersonal competences.

## Umiejętności interpersonalne a osiągnięcia szkolne ucznia

Zmiany, jakie zachodzą w polskiej edukacji są niepokojące. Co chwilę zmieniające się zarządzenia i regulacje prawne działają negatywnie na stan szkolnej edukacji, ponieważ pedagodzy coraz więcej czasu muszą poświęcać wypełnianiu dokumentów i nieustannemu śledzeniu zachodzących zmian. Także wszechobecny encyklopedyzm i „testowanie” szkodzi jakości zajęć. Wpajane uczniom jak największej ilości informacji bez dążenia do zrozumienia ich oraz zadania rozwiązywane „pod klucz rozwiązania testu” – stają się znakiem naszej szkoły. To zabija kreatywność i chęć samodzielnego myślenia. Niestety, sygnalizowane zjawisko nie pozwala szkole – ze względu na brak czasu – na rozwijanie umiejętności i wiedzy, które rzeczywiście w przyszłości mogłyby być wykorzystane. Do grupy kategorii zapomnianych i pomijanych należą „umiejętności interpersonalne”, które, mimo że mają swój „zapis” w podstawie programowej, to jednak dla wielu nauczycieli zagadnienie to stanowi jedynie enigmatyczną adnotację.

W pracy szukam odpowiedzi na następujące pytanie: czy istnieje związek pomiędzy poziomem umiejętności interpersonalnych uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi? Spróbuję pokazać, że taka zależność istnieje i że ma ona duże znaczenie dla całej szkolnej edukacji.

### Definicja pojęcia umiejętności interpersonalnych

W literaturze przedmiotu trudno odnaleźć przekonującą propozycję definicji pojęcia umiejętności interpersonalnych. Jedną z tych nielicznych brzmi następująco: „są to takie sposoby postępowania z innymi ludźmi, które sprzyjają budowaniu satysfakcjonujących, pozytywnych wzajemnych związków i relacji oraz przyczyniają się do rozwoju osobistego” [Markowicz, 2008, s. 9].

W moim przekonaniu pojęcie umiejętności interpersonalnych można opisać następująco: są to takie umiejętności poznawcze, emocjonalne i społeczne, doświadczenia społecznie i wiedza społeczna, które są fundamentem efektywnego życia społecznego i wszelkich zachowań interakcyjnych. Należą one do rodziny zdolności miękkich i psychospołecznych. Umiejętności relacyjne są używane w kontaktach z innymi ludźmi, by stworzyć nową relację i kontynuować ją, planując osiągnięcie pewnego celu lub skuteczności. Te umiejętności oznaczają efektywne i pozytywne relacje z innymi.

Synonimami tego terminu są „umiejętności społeczne”, „umiejętności komunikacyjne”, „zdolności interakcyjne”, „kompetencje relacyjne” [Jakubowska, 1996; Spitzberg i Cupach, 2002; Riggio, Throckmorton i DePaola, 1990].

### Wpływ umiejętności interpersonalnych nauczyciela na relacje nauczyciel – uczeń

Umiejętności interpersonalne nauczyciela mają ogromne znaczenie dla charakteru relacji między nim a uczniem. Jakość tych relacji zależy od poziomu posiadanych kompetencji i umiejętności. Praca nauczyciela opiera się w dużej mierze na umiejętności budowania bliskich relacji. To, czy pedagog jest zdolny do nawiązania kontaktu z uczniami i podtrzymywania go, wynika z tego, jakim jest nauczycielem. Jego kompetencje mają wielki wpływ na rezultaty jego pracy pedagogicznej. Bez wystarczających kompetencji społecznych, zwłaszcza komunikacyjnych, nauczyciel pozbawia uczniów możliwości samodzielnego przetwarzania zdobywanej wiedzy, a jednocześnie – powoduje zaniechanie przez wychowanków rozwijania sztuki dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń [Zbróg, 2009, s. 102]:

Psycholodzy dowiedli, że w procesie wychowawczym centralnym czynnikiem determinującym jego efektywność są stosunki interpersonalne między wychowawcą a jego wychowankiem oraz między samymi wychowankami [Zajączkowska, 2011, s. 1].

Im wyższy poziom posiadanych kompetencji społecznych, tym lepsze relacje z uczniem. Ma to znaczny wpływ na zachowanie uczniów, pozwala łatwiej osiągnąć cele wychowawcze oraz wpływać na wychowanków.

Faktem jest, że pedagodzy „obawiają się” dialogu z uczniami i podchodzą do próby rozpoczęcia przez uczniów procesu komunikacji jako oznakę odwiedznej „gry szkolnej”, która zakłóca lekcję, albo nawet – powoduje poniżenie osoby nauczyciela [Wileczek, 2009, s. 18-19]. Słowem, złotym środkiem, czyli drogą do uzyskania wysokiego poziomu kompetencji społecznych, byłoby znalezienie odpowiedniego stosunku pomiędzy byciem kumplem a zawodowcem w relacjach szkolnych. By nauczyciel miał dobre relacje z uczniami, musi zdobyć ich zaufanie i szacunek.



Braki w zakresie umiejętności nawiązywania dojrzałych relacji z uczniami, niska wrażliwość percepcyjna na sytuacje wymuszające zastosowania interwencji, oraz brak kompetencji w rozwiązywaniu problemów zazwyczaj powodują wytworzenie się konfliktowych i niszczących, a niekiedy toksycznych stosunków interpersonalnych w środowisku szkolnym i klasowym ucznia. Taka sytuacja prowadzi w konsekwencji do „poczucia frustracji, bezradności i zniechęcenia u nauczyciela z jednej strony, z drugiej do niezadowolenia ucznia przybierającego formę buntu wobec szkoły i nauczyciela oraz do nasilania się psychosomatycznych zaburzeń o charakterze nerwicowym” [Zajączkowska, 2011, s. 2].

Umiejętności interpersonalne ułatwiają poznawanie, rozumienie wychowanka, zwiększają możliwość udzielenia mu skutecznej pomocy w nauce. Warto w tym kontekście przywołać – za I. Hiekiertem – zarys wpływu poszczególnych zdolności na interakcję z uczniem.

Spostrzeganie innych to umiejętność, poprzez którą pedagog odbiera to, co zachodzi w ludziach oraz pomiędzy nimi. Odbieranie ludzkich zachowań, celów, emocji, myśli motywów działania jest kluczowe przy tworzeniu prawidłowych relacji nauczyciela z podopiecznymi. Istotne jest także odczytywanie swoich działań i sposobów reagowania w pewnych sytuacjach. Dlatego też tę zdolność należy budować i rozwijać przy pomocy zaufania, uczciwości oraz otwartości. Pedagog, który będzie postrzegany jako autentyczny, to taki, który będzie mówił do wychowanków w sposób naturalny, spontaniczny, bezpośredni. Należy unikać w kontaktach z uczniami kierowania się uznawanymi przez osobę nauczyciela ukrytymi teoriami osobowości.

Umiejętność empatii w kontaktach z wychowankami ma pozytywny wpływ na budowanie dobrych relacji, także daje możliwość trafnego przekazania komunikatu. Nauczyciel, który zna swą wartość, jest świadomy swoich umiejętności i możliwości panowania nad stanami emocjonalnymi jest w stanie zbudować pozytywne relacje szkolne. Poziom rozumienia empatycznego w wysokim stopniu warunkuje jakość kontaktów międzyludzkich. Rozumienie empatyczne u nauczyciela to postawienie siebie na miejscu podopiecznego i wyobrażenie sobie jego punktu widzenia, wczuwanie się w jego przeżycia i emocje. Dzięki temu nauczycielowi jest łatwiej zrozumieć uczniów oraz może w trafny sposób pomóc im, wspierać ich. Ta kompetencja pozwala na zaspokojenie potrzeb uczniów, takich jak potrzeby bezpieczeństwa, uznania, miłości. Umożliwia nawiązywanie bliższych relacji między belfrem a uczniem.

Komunikowanie się jest głównym czynnikiem wpływającym na relacje z uczniem. Większą skuteczność komunikowania uzyskuje nauczyciel, który potrafi tworzyć i wysyłać pełne i oczywiste komunikaty, które przekazują uczniowi wyczerpujące informacje, konieczne do prawidłowego zrozumienia pedagoga. Prawidłowa komunikacja pozwala na wzajemne zrozumienie, wpływanie na siebie oraz skuteczne pokonywanie razem

trudności. Na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność za próby utrzymywania kontaktu i jego jakości. Na prawidłowe porozumiewanie składają się: aktywne słuchanie, wzajemny szacunek, tolerancja i empatia, koncentracja uwagi. Nauczyciel powinien wstrzymać się od oceniania i udzielania rad. Postawa dyktatora wobec uczniów wywołuje ich niechęć, negatywne postawy, a także agresywne zachowania wobec kolegów. Tworzą się wtedy bariery komunikacyjne, które są trudne do przezwyciężenia, zakłóca to tworzenie pozytywnych relacji szkolnych.

Nauczyciel tworząc wraz z uczniami klasę, powinien posiadać umiejętność budowania i prowadzenia grupy. Umiejętne stworzenie atmosfery bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku działają integrująco na klasę. Nauczyciel powinien wpływać na integrację zespołu poprzez odpowiednie kierowanie, ale – korzystając z reguł opierających się na współdziałaniu. Pedagog, który chce mieć dobre relacje z podopiecznymi, powinien mówić o wspólnym dążeniu do celu, chwalić za sukcesy, a także – akcentować wyjątkowość każdego podopiecznego i swojej klasy. Zwiększanie spójności grupy można uzyskać poprzez demokratyczne metody nauczania i zachowania się.

Umiejętność asertywności jest dopełnieniem dobrych relacji w szkole. Nauczycielowi, który będzie mówił otwarcie, szczerze, ale stanowczo o swoich uczuciach, myślach, poglądach, zamierzeniach, szanując rozumowanie, uczucia ucznia, łatwiej będzie prowadzić klasę. Jest także większa szansa na to, że staniu się autorytetem. Wskazane jest, by dzieci dostrzegły różnicę między agresją a uległością i że „między nimi” jest asertywność – takie działanie, które jest zgodne z ich interesem bez poczucia winy. Zachowania asertywne pozytywnie działają na utrzymywanie dobrych relacji między nauczycielem a uczniem, ponieważ nie bazują na wyższości, wyzyskiwaniu i sterowaniu podopiecznymi.

Kontrolowanie poziomu stresu jest kompetencją wyjątkowo ważną dla dobrych relacji między wychowankiem a wychowawcą. Życie szkolne jest pełne trudnych sytuacji, wtedy nauczyciel nie powinien uzewnętrzniać swych stanów emocjonalnych, a tym bardziej – wyładowywać się na uczniach. Powinien umieć nie okazywać swego rozdrażnienia, irytacji, oziębłości. Pedagog, by radzić sobie w takich sytuacjach, powinien znać i stosować metody walki ze stresem, ćwiczyć techniki relaksacyjne. Warto pokazać uczniom podstawowe sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Konflikty pojawiają się prędzej czy później w kontaktach uczniów – nauczyciel. Pedagog powinien je rozwiązywać jak najszybciej. W trakcie rozwiązywania konfliktów nauczyciel powinien właściwie postrzegać przebieg zatargu, otwarcie i efektywnie komunikować się, budować atmosferę zaufania i współdziałania oraz sprecyzować istotę sporu [Heikiert, s. 9].

We współdziałaniu i współpracy ucznia należy postrzegać jako aktywnego partnera interakcji. Ta umiejętność to proces oddziaływań, jest więc dwukierunkowa. Aktywność nauczyciela i wychowanka jest zharmonizowana. Każda ze stron powinna mieć

swój wkład w relację. We współdziałaniu i współpracy oba podmioty są tak samo ważne, jako jednostki z ich własnymi systemami wartości, bagażem doświadczeń, wiedzą i kompetencjami w różnych dziedzinach [Kukorowska, 2003, s. 32].

Warto tu jeszcze poruszyć kwestię umiejętności w udzielaniu wsparcia i pomocy uczniom. Wsparciem może być każde działanie nauczyciela, które jest poprawianiem dobrostanu ucznia. Działania te najczęściej dotyczą zrozumienia ucznia, okazania troski, pocieszenia czy akceptacji. D. Mancander podkreśla, że dzieci najbardziej cenią tych nauczycieli, którzy „dają im odczuć, że się o nich troszczą, czyli interesują się ich życiem, sukcesami i porażkami, szanują ich autonomię” [Mancander, 2010, s. 21]. Jeśli relacje ucznia z nauczycielem są dobre, to mogą one pomóc wychowankom zmienić swoją negatywną samoocenę, podnieść poczucie własnej wartości i zmienić sytuację konkretnego dziecka w klasie.

Niebagatelny wpływ na stosunki między nauczycielem a dzieckiem ma zdolność autoprezentacji. Uczeń może obdarzyć zaufaniem tylko belfra, który daje dobry przykład. To pedagog powinien zdobyć szacunek wychowanka na początku, już podczas poznawania się. Do niepewnego nauczyciela podopieczni nie mają zaufania i przestają za nim podążać [Świst, 2009, s. 32].

Pozytywne relacje z uczniem są możliwe. Jak to trafnie ujmuje H. Sowińska, należy stworzyć konstruktywne i otwarte kontakty z dziećmi na różnych płaszczyznach. Niebagatelny wpływ ma także obraz ucznia, jako osoby, jaki tworzy nauczyciel, zależne jest od tego, jak pojmuje on swoją rolę zawodową i jak spostrzega miejsce dziecka w procesie edukacji. Inaczej postrzega i ocenia danego ucznia pedagog, który swą rolę sprowadza wyłącznie do zadań wychowawczych, a inaczej, ten, który czuje się także wychowawcą i opiekunem podopiecznego [Sowińska, 2009, s. 9].

Podsumowując, nauczyciel, który posiada wysokie kompetencje społeczne, potrafi być członkiem w spotkaniu ze swoim podopiecznym w taki sposób, by uczeń był przekonany, że „ja i mój nauczyciel jesteśmy razem, ja dla niego, a on dla mnie” [Sowińska, 2009, s. 9].

## Wpływ umiejętności interpersonalnych nauczyciela na jakość nauczania

Istotny jest wpływ kompetencji na wyniki szkolne uczniów, ale także na efekty wychowawcze. Kompetencje społeczne pomagają nauczycielowi w nawiązaniu i utrzymaniu z uczniem interakcji – jej fundamentem są szacunek i zrozumienie. To gwarantuje uczniowi oparcie i stwarza warunki do efektywnego zaspokajania jego potrzeb, by w wyniku czego wychowanek mógł podjąć trud realizowania osobistych zadań rozwojowych. Świst [2009, s. 9] opisuje pięć warunków sprzyjających rozwojowi ucznia:

- empatia, która jest głównym sposobem rozumienia ucznia. Nauczyciel postrzega świat w taki sposób, w jaki widzi go uczeń. Gdy nauczyciel używa empatycznego rozumienia, pomaga dziecku w lepszym rozumieniu siebie, wzmocnieniu jego wartości oraz wiary we własne możliwości;
- ciepło i opiekuńczość w komunikowaniu się określają jakość i emocjonalny charakter relacji z dzieckiem. Ciepło jest cechą przyjacielskości i uwagi, które przejawiają się w uśmiechu, kontakcie wzrokowym i językiem niewerbalnym. Opiekuńczość to okazywanie pełnym i szczerym zainteresowaniem sprawami ucznia. Doświadczanie ciepła i opiekuńczości pozwala dziecku czuć się ważnym, potrzebnym, tolerowanym i bezpiecznym;
- otwartość, od której podopieczny uczy się od wychowawcy. Przejawia się tym, że nauczyciel otwiera się na wychowanka, pozwala się mu poznać. Obustronna otwartość tworzy obustronne zaufanie;
- pozytywny stosunek i szacunek dla wychowanka umożliwia kształtowanie poczucia własnej wartości podopiecznego. Uczeń, do którego nauczyciel odnosi się z szacunkiem, przeżywa poczucie godności osobistej;
- konkretność i specyficzność – nauczyciel posiadający te cechy postrzegany jest przez dzieci jako jednostka niepowtarzalna i „czytelna”, dzięki której może on rozwijać swe kompetencje do nawiązywania relacji interpersonalnych [Tamże, s. 35-36].

By osiągnąć jakiegokolwiek cele nauczania, nauczyciel powinien swoimi kompetencjami społecznymi wywołać i podtrzymywać motywację u ucznia. Tworzenie motywacji u wychowanków nie jest łatwe. Jak pisze J. Radwańska:

jeżeli jednak obszar ten pozostaje zaniedbany to obniżenie wyników w nauce może być tylko jednym z wielu następstw. Przymus szkolny nie zaakceptowany, odrzucony przez ucznia, będzie skutkował fobiami szkolnymi, nerwicami, wagarami, łamaniem norm, reguł w zachowaniu do przestępstw włącznie [2011, s. 10].

Niektórzy nauczyciele, jak pisze H. Kulas, zachowują się inaczej wobec uczniów o dobrych i słabych wynikach w nauce. Brothy i Everston stwierdzili, że nisko i wysoce efektywnych nauczycieli różniło przekonanie:

w jakim stopniu uważali siebie za osoby ważne, które przyczyniają się do osiągnięcia przez ucznia biegłości w materiale szkolnym. Pedagodzy, których podopieczni uzyskiwali dobre wyniki w nauce, charakteryzowali się wysokim poczuciem skuteczności osobistej. Brak przekonania, że nauczyciel może przyczynić się do zmiany osiągnięć szkolnych uczniów w istotny sposób zmniejsza ich zaangażowanie w pracę ukierunkowaną na poprawę wyników w nauce u uczniów słabo uczących się [Kulas, 1999, s. 63].

Właśnie odpowiednia autoprezentacja, umiejętność prowadzenia grupy mają istotny wpływ na wyniki w nauce. Wypracowanie autorytetu przy równoczesnym unikaniu nadmiernej zażyłości i zbytniej surowości; relację nauczyciel – uczeń utrudnia zbytnia nauczycielska oziębłość, brak zaangażowania, co często niweczy szanse nauczyciela na zdobycie szacunku i sympatii wśród wychowanków; także zbyt bliskie stosunki z uczniami negatywnie wpływają na układ uczeń – nauczyciel [Jędrzejczyk, 2007, s. 10].

Kulas podkreśla także rolę empatii nauczyciela wobec uczniów – różnica w zakresie stopnia empatii wpływa na motywację do nauki. Teza ta sugeruje, że pedagodzy, u których wyniki uczniów są mniej związane z ilorazem inteligencji dzieci i ich płcią są bardziej skłonni do przyswojenia wiedzy i zastosowania jej, niż pozostali nauczyciele [1999, s. 66].

Poznanie intrapersonalne przez pedagoga, wiedza o swoich cechach osobowych i możliwościach usprawnia pracę dydaktyczno-wychowawczą, wpływa korzystnie na stosunek uczeń – nauczyciel oraz na efektywność procesu nauczania [Jędrzejczyk, 2007, s. 15].

Sprawność komunikowania się jest we współczesnej szkole podstawowym narzędziem pracy wychowawcy:

Porozumiewanie się między dziećmi a uczniami i rozumienie ich stwarza przyjazny klimat w klasie, decydujący o poczuciu bezpieczeństwa uczniów, a dzięki temu inicjujący ich aktywność werbalną [Zbróg, 2009, s. 96].

Komunikacja pozwala na korekty ewentualnych błędów, wyjaśnienia niezrozumiałych sformułowań, wymianę myśli i pożytecznych sporów naukowych, porównywania spostrzeżeń, wiedzy z informacjami i umiejętnościami uczniów. Kompetencje komunikacyjne wywołują potencjał intelektualny, przeciwdziałają stresowi, tremie, opalowują nieśmiałość, a rola pedagoga sprowadza się do twórczych poszukiwań oraz wyrażania swoich głębokich przemyśleń. W trakcie porozumiewania się można przygotować wychowanków do takich umiejętności jak: negocjowanie, podejmowanie decyzji, szukanie i wypracowanie kompromisu, nabywanie i kształtowanie sprawności wytrzymywania napięcia i presji, odporności na nieporozumienia w wypadku konfrontacji poglądów [Tamże, s. 96-102]. Stosowanie przez nauczyciela w kontaktach z wychowankami modelu wielokierunkowej komunikacji interpersonalnej, w której pedagog jest głównym inicjatorem działań i steruje działalnością klasy, przy czym wszystkie propozycje uczniów i wypowiedziane przez nich sądy brane są pod uwagę, a o stosunku do nich przesądzają dyskusje, podczas których rozstrzygane są argumenty merytoryczne, niezależne od tego, kto je ujął; ten sposób komunikowania się jest najbardziej skuteczny ze względu na wyniki dydaktyczne i wychowawcze [Jędrzejczyk, 2007, s. 14].

Właściwa komunikacja i wynikająca z niej współpraca wpływa na podniesienie wyników w nauce. Tak jak informacja zwrotna – ma istotne znaczenie w sytuacjach, w których pedagog przekazuje uczniowi, co myśli na temat opanowania przez niego wiadomości, co ma wychowanek poprawić, uzupełnić; umożliwia to także określenie wskazówek podopiecznemu, co powinien zrobić, by osiągnął lepsze wyniki oraz koryguje te zachowanie, których nauczyciel nie akceptuje.

Zdolności społeczne, w skład których wchodzi: wywieranie wpływu społecznego, praca w zespole, negocjowanie, skuteczne komunikowanie interpersonalne, empatia – stanowią  $\frac{2}{3}$  kompetencji mających wpływ na wykonanie pracy pedagogicznej ponad przeciętną [Tanowska, 2007, s. 36-37]. Ważnymi kompetencjami pedagoga mającymi pozytywny wpływ na efekty uczniów oraz na skuteczność procesu edukacyjnego są empatia, tolerancja, szacunek i autentyczność okazywane przez wychowawcę w relacjach uczeń-nauczyciel:

Według Masłowa zaspokojenie potrzeb uznania, szacunku i aprobaty ze strony otoczenia jest konieczne, aby mogły się pojawić i rozwijać w uczniach dążenia do osiągnięć, zainteresowania intelektualne, estetyczne, etyczne i społeczne, ponieważ uczniowie często postrzegają i oceniają siebie przez pryzmat oceny innych [Jędrzejczyk, 2007, s. 11].

Od umiejętności społecznych nauczyciela, jego zdolności w rozpoczynaniu i rozwijaniu relacji uczeń – nauczyciel zależy w wysokim stopniu przebieg procesu nauczania i uczenia się, a w jeszcze większym: wychowania. Zdolności miękkie nauczyciela decydują o efektywności określonych metod dydaktycznych i wychowawczych używanych przez konkretnego pedagoga [Tamże].

## Osiągnięcia szkolne w literaturze przedmiotu

Każdy uczeń ma mniejsze lub większe osiągnięcia szkolne. Wszyscy rodzice i nauczyciele posługują się tym pojęciem. „Osiągnięcia szkolne” w pierwszej chwili kojarzą się głównie z ocenami, nie jest to jednak najlepszy kierunek myślenia. Uzyskanie pozytywnych wyników w nauce szkolnej jest podstawowym zadaniem wynikającym z roli ucznia. Osiągnięcia szkolne ucznia są uzależnione od procesu nauczania, od umiejętności dydaktycznych nauczyciela, od zastosowanych metod nauczyciela. Niemniej ważną rolę odgrywa prawidłowy przebieg uczenia się, uzależniony od indywidualnych właściwości uczniów, ich zdolności i umiejętności, występujących u nich procesów poznawczych oraz procesów motywacji.

Sam termin „osiągnięcia szkolne” w pedagogice nie jest jednoznacznie rozumiany. W literaturze przedmiotu można zauważyć kilka różnych stanowisk.

Kuligowska uporządkowała i podzieliła na trzy grupy definicje osiągnięć szkolnych:

- identyfikowane z „osiągnięciami w opanowaniu przez uczniów wymagań programów nauczania”, czyli są utożsamiane z wynikami nauczania. Ich celem jest sprawdzenie stopnia opanowanych wiadomości i posługiwanie się nimi podczas rozwiązywania zadań przez uczniów.
- jako „wyniki procesu dydaktycznego, które uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw”. Ta grupa przedstawia osiągnięcia jako pozytywny kierunek zmian w osobowości ucznia, które są wynikiem treści i procesu edukacji.
- zawiera w sobie zmiany zachodzące w dziecku w wyniku kształcenia i pracy wychowawczej.

Sama Kuligowska opisuje osiągnięcia szkolne jako:

korzystne zamiany zarówno w sferze instrumentalnej ucznia (w zasobach informacji, w sprawnościach intelektualnych, umiejętności korzystania z tych informacji w działaniu), jak i w sferze kierunkowej (w motywacji do działania, w aspiracjach, uczuciach oraz postawach) [Kuligowska, 1984, s. 29-30].

Do składników osiągnięć szkolnych należą wiadomości, umiejętności nawyki, zdolności twórcze, rozwiązywanie problemów, wykonywanie zadań praktycznych, rozwój zainteresowań i motywacji uczenia się, ukształtowanie cech charakteru np. odpowiedzialność za siebie, dokładność, wytrwałość czy pracowitość [Okoń, 2003, s. 339].

Zazwyczaj zakłada się, że jednym z głównych wskaźników osiągnięć szkolnych są oceny szkolne z poszczególnych przedmiotów. To założenie nie jest dobre dla motywacji ucznia. Prawidłowym podejściem, prezentowanym przez A. Sękowskiego jest, że są to oceny, szacunek, jakim cieszy się dziecko u nauczycieli i rówieśników oraz sukcesy osiągnięte na konkursach i olimpiadach.

Często w pedagogice planowane osiągnięcia szkolne są identyfikowane z celami nauczania, aby pomóc nauczycielowi w sprawdzeniu osiągnięć stworzono taksonomię celów nauczania.

## Wpływ kompetencji społecznych ucznia na osiągnięcia szkolne

Nie ma wątpliwości, że określone cechy osobowości i związane z nimi kompetencje społeczne mają ogromny wpływ na proces nauczania i poziom osiągnięć szkolnych.

Kuśpit uważa, że brak osiągnięć przy jednoczesnym wysokim potencjale intelektualnym jest związany z zaniedbaniami w funkcjonowaniu społecznym, kształceniem i wychowaniem [2005, s. 16]. Istnieją dwa stanowiska, które to twierdzenie uzasadniają:



- Pierwsza grupa akcentuje większe trudności w społecznym i uczuciowym funkcjonowaniu podopiecznych-zdolnych w porównaniu do ich kolegów mniej zdolnych. Uważają, że uczniów zdolnych cechują: trudność w przystosowaniu się do grupy, ciągła dominacja, rywalizacja, narzucają własne zdanie, nie potrafią współpracować, nie tolerują osób mniej sprawnych intelektualnie, egocentryzm, preferują pracę indywidualną, zarozumiałość, nadwrażliwość, niestabilność emocjonalna, ogromna potrzeba akceptacji społecznej, zbytne angażowanie się w naukę i zaniedbywanie innych, nadmierne oczekiwania od siebie i innych, brak odporności na porażki i stres, niedostosowanie społeczne i nadmierny samokrytycyzm. Takie właściwości mogą utrudniać w dużym stopniu funkcjonowanie uczniów zdolnych w różnych grupach i sytuacjach społecznych.
- Drugi nurt udowadnia, że zdolni wychowankowie nie mają problemów w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Według badaczy, zdolni podopieczni są: lepiej przystosowani od swoich słabszych rówieśników do wymagań szkolnych i domowych, są refleksyjni, zainteresowani innymi, empatyczni, uprzejmi, dojrzały emocjonalnie, aktywni społecznie, lubiani przez kolegów, umieją współpracować, mają wysoką pozycję w szkole i pozytywny stosunek do pedagogów, darzą szacunkiem innych i respektują normy społeczne [Tamże].

Zdolni uczniowie potrafią wykorzystać uprzednio nabytą wiedzę w nowych sytuacjach, zadaniach i problemach. Charakteryzują się wysoką ogólną inteligencją i efektywnością działania. W wyniku czego dziecko kształtuje cechy osobowości i rozwija różnego rodzaju zdolności ułatwiające wchodzenie w kontakty interpersonalne, a tym samym – umiejętności społeczne [Tamże].

Badania przeprowadzone przez M. Kuśpit udowadniają, że istnieje różnica w zasobie posiadanych kompetencji społecznych u uczniów z wysokim i niskim poziomem osiągnięć szkolnych. Potwierdza, że dzieci z wysokim powodzeniem szkolnym mają ogólny wyższy wskaźnik relacyjnych kompetencji. Takie jednostki są wyposażone w zdolności umożliwiające im efektywne radzenie sobie w różnego typu sytuacjach społecznych. Zdolni wychowankowie są otwarci, elastyczni w podejmowaniu kontaktów społecznych i ich podtrzymywaniu. Z analizy badań wynika, że największe różnice między uczniami o wysokich i niskich osiągnięciach szkolnych pojawiły się w sferze ekspozycji społecznej. Zdolni podopieczni lepiej radzą sobie w sytuacjach, w których są obiektem zainteresowania i oceny przez innych. Na przeciętnym poziomie znajdują się umiejętności radzenia sobie w sytuacjach intymnych, czyli w bliskich relacjach interpersonalnych i asertywność, która związana jest z realizowaniem własnych potrzeb i zamierzeń poprzez wywieranie wpływu społecznego lub opieranie się



jemu. Czasami zdarza się, że uczniowie zdolni ukrywają swoje uzdolnienia tylko po to, aby być w grupie zaakceptowanym i lubianym. Dzieci zdolne dysponują jednak dużym potencjałem emocjonalnym i szansą rozwoju w zakresie umiejętności interpersonalnych. Rozwijanie umiejętności społecznych pozwala na pełne wykorzystanie możliwości uczniów zdolnych oraz im umożliwia osiągnięcie zaplanowanych celów [Tamże, s. 17].

Badania wskazują na związek pomiędzy wynikami w szkole a kompetencjami interpersonalnymi. Wychowankowie o niskich umiejętności społecznych posiadają gorsze wyniki, co w przyszłości skutkuje niższym poziomem wykształcenia i jest dodatkową przeszkodą w wejściu na rynek pracy [Wentzel, 1991, s. 1066-1078].

Wielu uczniów z problemami w nauce szkolnej ma niskie kompetencje społeczne. Dzieje się tak dlatego, że umiejętności interpersonalne są powiązane, w mniejszym czy większym stopniu, z prawie każdą ludzką zdolnością lub działalnością. Trudności społeczne w połączeniu z niskimi osiągnięciami szkolnymi i zakłócającym lekcje zachowanie wpływają niekorzystnie na pozycje w klasie ucznia. Takie dziecko nie jest członkiem grupy, nie jest chętnie włączane do zabaw na placu zabaw i w klasie. Odrzucony wychowanek woli uczyć się osobno i nie lubi przebywać w klasie [Smith, 2008, s. 140].

Zaburzenia w nauce mogą być wynikiem niskich umiejętności społecznych dziecka. Taki uczeń jest niedostosowany społecznie, a jego rozwój odbija się źle na nim samym i jego kolegach. Bez pomocy z zewnątrz nie poprawi swoich kontaktów z rodzicami, kolegami i nauczycielami, co w konsekwencji zwiększy jego zaległości. Podopieczny o niskich zdolnościach interpersonalnych ma małą motywację do nauki, szybko się frustruje, szczególnie jest to niekorzystne, gdy działania dziecka kończą się niepowodzeniem. Kolejne frustracje, napięcia prowadzą do niskiej samooceny i niezadowolonia z siebie, te cechy uczestniczą trudnością w nawiązywaniu prawidłowych kontaktów z innymi.

Kolejne objawy niskich umiejętności interpersonalnych to zachowania agresywne. Uczeń agresywny łamie reguły i normy obowiązujące w szkole i klasie, swoimi poczynaniami negatywnie wpływa na stosunki społeczne w klasie, wywołując napięcia i kłótnie między rówieśnikami.

Wychowankowie, którym brakuje pewności siebie, są nieśmiali, mają niską samoocenę przyjmują postawę bierną, a tym samym – utrudnia to im współdziałanie w grupie w wykonaniu zadania. Tacy uczniowie nie angażują się w działania na rzecz klasy, szkoły czy słusznej sprawy, w ten sposób nie odkrywają i nie wykorzystują swoich możliwości i uzdolnień. Dziecko o tych właściwościach unika kontaktów z kolegami, nie zgłasza się do odpowiedzi, nie przejawia inicjatywy, nie prezentuje własnego zdania i pomysłów.

## Omawiana problematyka w świetle wyników badań własnych

Zbadałam metodą sondażu diagnostycznego 28 uczniów z klas IV–VI ze Szkoły Podstawowej w Korzeczniku, prowadzoną przez Stowarzyszenie *Z Edukacją w Przyszłość* w lutym 2016 roku. W metryczce dzieci miały podać swoją średnią ocen szkolnych. Co dwudziesty piąty uczeń miał średnią poniżej 3,0; 26% posiadało między 3,0 a 4,0, największa grupa licząca 48% osiągnęła pomiędzy 4,0 a 5,0; natomiast najwyższą średnią może się poszczycić co piąty wychowanek.

Pytałam uczniów o ich subiektywne odczucie: czy posiadają umiejętności interpersonalne? 83% twierdzi, że są kompetentni społecznie, a reszcie trudno to stwierdzić, być może jest to spowodowane niewiedzą tego pojęcia.

Kolejne pytania miały określić poszczególne zdolności interpersonalne. Pierwszą z nich jest umiejętność inicjowania relacji z innymi. Postawiłam dzieciom pytanie: jak zachowaliby się, gdy poznają kogoś nowego. Mieli podane odpowiedzi oraz możliwość napisania swojej. Z podanych odpowiedzi, tylko jedna ukazywała posiadanie tejże kompetencji. 7/10 badanych wykazuje pożądane zachowanie, 13% wita się i mówi tylko o sobie, natomiast 17% wykazuje nieśmiałość i niepewność, czekając na działania nowo poznanej osoby.

Drugą zdolnością do sprawdzenia jest wywoływanie pozytywnego wpływu społecznego. By to stwierdzić zadałam dzieciom dwa pytania: ‘czy potrafisz wpływać na innych oraz jeśli tak, to na kogo najczęściej i w jaki sposób’. 2/5 uczniów odpowiedziało, że potrafi wpływać, a po 3/10 nie umie tego lub trudno to im ocenić. Respondenci, którzy wskazywali odpowiedź ‘tak’, wskazywali prawidłowe i nieprawidłowe zachowania społeczne, które potwierdzały bądź nie pozytywnego wpływu na innych. Dzieci odpowiadały najczęściej, że oddziałują na kolegów i rodzeństwo rozmową, nieco mniej wpływa na rodziców robiąc ‘maślane oczy,’ a niektórzy używają mocnych argumentów wobec rodziców. Większość deklarowała, iż są wyposażeni w tę zdolność (prawie  $\frac{3}{4}$  posiada ją).

Kolejne pytanie miało zweryfikować przede wszystkim umiejętność współdziałania i współpracy, pośrednio dało się wyciągnąć wnioski, czy uczniowie są wyposażeni w zdolność do prowadzenia i budowania zespołu oraz umiejętność autoprezentacji i zjednywania sobie ludzi.

Pytanie, które miało to sprawdzić brzmiało: ‘podczas wyznaczenia pracy w grupach, co robisz?’ Dzieci miały podane kilka odpowiedzi oraz możliwość zaznaczenia kilku. Wszyscy twierdzili, że posiadają chociażby w najmniejszym stopniu kompetencje współdziałania i współpracy. Prawie połowa dzieci potrafi budować i prowadzić zespół, co piąty ma umiejętność autoprezentacji, a 30% umie zjednywać sobie ludzi.

Następną kompetencją, którą badałam, była empatia i pomaganie innym. Zadałam badanym dwa pytania: 'czy chętnie pomagasz innym i potrafisz współodczuwać to, co inni' oraz 'jeśli chętnie pomagasz, to komu i w jaki sposób?' Prawie  $\frac{3}{4}$  dzieci chętnie pomaga innym i wykazuje zachowania empatyczne, natomiast co dziesiąty nie, a reszta nie wie. Najczęściej dzieci pomagają rodzeństwu lub kolegom w nauce, dalej w obowiązkach domowych, pocieszając: najmniej działa w wolontariacie. Nie wiadomo, dlaczego niewiele osób zadeklarowało wolontariat, choć znając tamtejszych uczniów wielu z nich włącza się w czynny i długoterminowy wolontariat.

Kolejna umiejętność to zdolność samopoznawania i poznawania innych. Została ona sprawdzona pytaniem 'czy potrafisz powiedzieć co przeżywasz w środku?' Prawie  $\frac{3}{5}$  osób twierdzi, że potrafi nazwać swoje stany emocjonalne, co czwarty nie umie, a 17% trudno to stwierdzić.

Przechodząc do dalszej umiejętności, którą jest efektywne postępowanie w sytuacjach konfliktowych, stwierdziłam następujące wyniki odpowiedzi na pytanie: 'jak próbujesz rozwiązać problem, jeśli się z kimś pokłócisz?' Były podane gotowe odpowiedzi, spośród których jedna wskazywała posiadanie tejże zdolności. 87% ma we władaniu tę umiejętność interpersonalną. Pozostali nic nie robią lub czekają na przeprosiny od drugiej osoby.

Następnie zadałam dzieciom pytanie: czy nawiązywanie komunikacji z nauczycielem przychodzi im z łatwością – to pytanie badało umiejętność porozumiewania się.  $\frac{3}{4}$  deklaroowało, że nie sprawia im to trudności i wykazują się umiejętnościami komunikacyjnymi, reszta nie zwraca na to uwagi lub ma trudności, by nawiązać dialog z pedagogiem. Drugim pytaniem sprawdzającą tę kompetencje jest: jak oceniają poziom swoich kontaktów z nauczycielem, uwzględniając komunikację interpersonalną w skali 0 – 10.  $\frac{2}{5}$  ocenia swoje kontakty z nauczycielem na bardzo dobrym poziomie,  $\frac{1}{3}$  na dobrym, a pozostali na średnim.

Ostatnią umiejętnością, którą chciałam sprawdzić, było radzenie sobie ze stresem. Zadałam dwa pytania: 'czy potrafisz poradzić sobie ze stresem' oraz 'jeśli tak, to w jaki sposób to robisz'. Zaledwie co trzecia osoba, twierdzi, że potrafi sobie poradzić w sytuacjach stresowych, prawie tyle samo otwarcie przyznało, że nie, a co czwarty nie potrafi tego ocenić. Najwięcej osób podało jako skuteczny sposób na walkę ze stresem to myślenie o czymś innym oraz stosowanie technik relaksacyjnych, mniej uczniów wskazywało na słuchanie muzyki, rozmawianie, pewność siebie i pozytywne nastawienie. Podane sposoby wykazują umiejętność postępowania w sytuacjach stresowych.

Podsumowując: większość badanych posiada umiejętności interpersonalne. Przyglądając się i analizując poszczególne jednostkowe ankiety, można zauważyć, że im wyższa średnia ocen tym więcej umiejętności interpersonalnych. Ciekawe jest to, że im wyższa średnia ocen tym mniej osób potrafiło radzić sobie ze stresem. Badana przeze

mnie grupa wykazuje ogólnie na wysokim poziomie posługiwania się zdolnościami interpersonalnymi. Szkoła realizowała wiele projektów, w których głównym celem było rozwijanie tychże umiejętności.

## Podsumowanie

Ważne jest, by kłaść nacisk na rozwój osobowy i społeczny młodego człowieka. Ułatwi mu to przede wszystkim dalsze życie, umożliwi lepsze i szybsze przystosowanie się w nowym środowisku, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, nawiązywanie i podtrzymywanie złożonych relacji interpersonalnych. Pomoże w zaspakajaniu potrzeb społecznych i w udzieleniu wsparcia społecznego, pobudzi do procesu kierowania własnym rozwojem, a dopiero niejako ‘efektem ubocznym’ będą osiągnięcia szkolne. Pomagajmy, by uczeń stał się człowiekiem szczęśliwym, który dużo umie i wie.

Jak pokazują przeprowadzone przeze mnie analizy, oparte na badaniach innych autorów i moich własnych badaniach sondażowych, potwierdza się, że umiejętności interpersonalne mają znaczny wpływ na osiągnięcia szkolne. Im wyższy poziom posiadania tychże zdolności tym wyższa średnia ocen szkolnych i większe osiągnięcia szkolne. Osiągnięcia szkolne są jedną ze składowych efektów uczenia się, tak samo jak umiejętności interpersonalne. Warto zatem najpierw kształtować kompetencje interpersonalne, a następnie na ich podstawie – wiedzę i umiejętności. Omawiane zdolności mają ogromny wpływ na sposób proces uczenia się. Zatem pedagodzy powinni stale mieć na uwadze istotność tych umiejętności i powinni je rozwijać już u jak najmłodszych dzieci, bo czymże jest „wykuta” wiedza bez możliwości i umiejętności jej wykorzystania? Młodzi ludzie posiadający te zdolności szybciej stają się jednostki dojrzałymi, świadomymi, spełnionymi i szczęśliwymi, nie tylko w sferze osobistej, ale także – społecznej. To właśnie te kompetencje mogą pomóc młodemu człowiekowi w osiągnięciu pełnej satysfakcji.

### Literatura:

- Kukorowska P., *Model wzajemności i współpracy* (1), „Edukacja i Dialog” 2003, nr 4.  
 Kulas H., *Oczekiwana nauczyciela wobec uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1.  
 Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji*, Warszawa 1984.  
 Kuśpit M., *Zdolności a kompetencje społeczne uczniów*, „Remedium” 2005, nr 9.  
 Mancander D., *Budowanie pozytywnych relacji na linii nauczyciel – uczeń*, „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 23.  
 Markowicz L., *Jak rozwijać i doskonalić umiejętności interpersonalne uczniów*, „Światlica w Szkole” 2008, nr 1.  
 Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.  
 Radwańska J., *Czy przymus musi demotywować?*, „Remedium” 2011, nr 4.  
 Smith D. D., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2008.

- Sowińska H., *Jak nauczyciele postrzegają uczniów*, „Życie Szkoły” 2009, nr 3.
- Świst J., *Nauczyciel dla ucznia – uczeń dla nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2.
- Tanowska B., *O rozwijaniu kompetencji społecznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 4.
- Wentzel K., *Relation between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence*. *Child Development*, 1991.
- Wileczek A., *Efektownie czy efektywnie... O dylematach współczesnego nauczyciela*, „Język Polski w Szkole” 2009/2010, nr 3.
- Zbróg Z., *Dialog czy monolog edukacyjny*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 1.

**Strony internetowe:**

- Hiekiert G., *Osobowości i postawy nauczyciela w stosunkach interpersonalnych nauczyciel – uczeń*, [w:] zs28biblioteka.republika.pl/www/stosunki%20interpersonalne.doc
- Jędrzejczyk M., *Motywacja w procesie edukacyjnym*, 2007, w: wodn.piotrkow.pl/net/pub64.doc (dostęp 17.11.2015)
- Zajączkowska G., *Model nauczyciela a stosunki interpersonalne*, w: przeworsk.muzyczna.com.pl/wp-content/uploads/2011/03/Model-nauczyciela-a-stosunki-interpersonalne.doc [dostęp: 12.02.2016].

Abstract

**Interpersonal competence and a student's academic achievements.**

In the article the autor undertakes the problem of influence international skills on pupils' academic achievements. She has carried out research in Primary School in Korzecznik from the IV and VI classes. The author presents results that interpersonal skills have an influence on academic achievements and the higher pupils' social skills, the higher and better school achievements

**Keywords:** pupil's interpersonal skills, academic achievements

## Metody kształcenia językowego jako sposoby przełamywania bariery językowo- -komunikacyjnej u dzieci niesłyszących

Żyjemy w świecie przepelnionym dźwiękami, z których otrzymujemy wiele informacji. Mogą być, dla przykładu, ostrzeżeniem przed niebezpieczeństwem, ale wydaje się, że najważniejszą rolą dźwięków jest tworzenie znaczeń w umyśle człowieka. Dla osoby słyszącej dźwięk jest tak naturalnym faktem, że nie zastanawia się nad znaczeniem, jakie pełni w naszym życiu oraz nad tym, w jaki sposób osiągnęliśmy możliwość władania językiem. Może to sprawia, że nie rozumiemy i zbyt mało szanujemy osoby, dla których świat dźwięków nie jest dostępny. Osoby słyszące nie potrafią lub nie próbują dostosować się do sposobu komunikowania się przez ludzi niesłyszących. Ten brak porozumienia i komunikacji prowadzi do uczucia odrzucenia i tworzenia przez osoby niesłyszące oddzielnych grup społecznych. Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na metody nabywania języka, które wspomagają osoby niesłyszące i pomagają w przełamaniu barier komunikacyjnych.

Język jest narzędziem, dzięki któremu człowiek porozumiewa się z innymi, służącym człowiekowi do poznawania siebie samego, otaczającej go rzeczywistości oraz zdobywania wiedzy o świecie i poprzez poznanie tradycji i kultury. Osoby niesłyszące z powodu swojej niepełnosprawności mają utrudniony dostęp do uczestnictwa i integracji z otaczającą je społecznością.

Jedną z dróg prowadzących do pełnej integracji ludzi niesłyszących ze słyszącymi jest ciągła praca nad pokonywaniem bariery językowo-kulturowej między nimi. Znalazienie sposobu na zapewnienie dzieciom niesłyszącym kontaktu z innymi ludźmi, do rozmowy oraz pełnego uczestnictwa w kulturze to najważniejsze zadanie dla surdopedagogów i osób pragnących pomóc niesłyszącym w przyswajaniu języka.

Podjęmowane dotychczas przez rodziców czy specjalistów próby włączania dzieci niesłyszących do środowiska osób słyszących nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Szczególnie jest to widoczne u osób z głębokim uszkodzeniem słuchu, które w komuni-

kowaniu się nie wykorzystują słuchu lub wykorzystują go w znikomym stopniu. Osoby te skazane są na izolację od reszty społeczeństwa, która spowodowana jest barierami komunikacyjną, kulturową i językową. Aby osiąść umiejętność komunikowania się, dziecko niesłyszące musi jak najwcześniej rozpocząć rehabilitację dobraną odpowiednio do stopnia ubytku słuchu.

Rozpatrując założenia antropologiczne zawarte w czołowych koncepcjach surdopedagogiki, możemy wyodrębnić trzy główne nurty leżące u podstaw koncepcji pedagogicznych:

- 1) biologizm, który, jak zauważa K. Krakowiak, „ma u swoich źródeł postrzeganie człowieka niesłyszącego jako organizmu żywego, którego ważny organ jest uszkodzony, wobec czego cały organizm funkcjonuje wadliwie, nie jest w stanie samoistnie przystosować się do środowiska, a w jego rozwoju obserwuje się liczne dysfunkcje i deficyty” [K. Krakowiak, 2003, s. 5]. Słuch, według tej koncepcji, uważany jest za najważniejszy atrybut organizmu ludzkiego. Zatem osoba niesłysząca uważana jest za nieuleczalnie chorą, która potrzebuje rehabilitacji, protezowania oraz zabiegów prowadzących do funkcjonowania w środowisku zgodnie z przyjętą normą.

Programy wspierania osób niesłyszących oparte na biologizmie bazują głównie na nowoczesnych odkryciach technicznych, sprowadzając osoby niesłyszące do roli klienta nabywającego wytwory techniki protetycznej. Prowadzi to do ograniczenia rehabilitacji, do zaspokajania powierzchownych wymagań dziecka niesłyszącego, a w rezultacie odsunięcia na dalszy plan rehabilitacji pozwalającej na nabywanie umiejętności interakcji z otoczeniem.

- 2) Socjologizm w swojej teorii zauważa znaczący wpływ właściwego rozwoju psychicznego człowieka oraz następstwa nieodpowiednich warunków wychowania i oddziaływań społecznych. W socjologizmie wytworzyły się dwa nurty, z których pierwszy – integracyjny opisuje człowieka niesłyszącego „jako jednostkę, której organizm funkcjonuje wadliwie, co powoduje utrudnienia w jej funkcjonowaniu społecznym. Modyfikacja polega na uzupełnianiu listy przyczyn niepełnosprawności. Samo uszkodzenie słuchu postrzegane jest jako przyczyna pierwotna” [*Ibidem*, s. 8]. Zwolennicy tego nurtu uważają, że osoba niesłysząca jest pełnoprawnym uczestnikiem społeczeństwa i wszelkie zadania rozwojowe (kształcące i wychowawcze) powinny odbywać się wśród osób słyszących w szkołach, w których istnieją klasy integracyjne. Akcentują, że barierą, która oddziela osoby niesłyszące od reszty społeczeństwa, jest segregacja. Pomimo pozytywnych założeń tej koncepcji nie zmniejsza ona, a raczej potęguje braki kulturowe poprzez barierę spowodowaną znacznym ograniczeniem w procesie komunikacji pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi.

### W socjologizmie etnologicznym:

człowiek niesłyszący nie jest postrzegany jako niepełnosprawny, jeżeli żyje w społeczności ludzi podobnych do niego. Uznaje się, że społeczność złożona z osób niesłyszących wytwarza samowystarczalną kulturę, opartą na własnym językowym obrazie świata i na własnym systemie wartości. Społeczności głuchych przypisuje się przez analogię cechy grup etnicznych, czyli tzw. mniejszości językowych [K. Krakowiak, 2003, s. 9].

Według tego założenia dla osoby niesłyszącej zbędna jest komunikacja ze społecznością ludzi słyszących, a tym samym do języka słyszących. Językiem ojczystym jest tu język migowy, który pozwala wytworzyć własną kulturę i godnie żyć wśród zamkniętej społeczności głuchych.

3) Ostatnim z głównych nutów zaproponowanych przez Kazimierę Krakowiak jest personalizm chrześcijański, który nakazuje, aby osobę niesłyszącą traktować jako podmiot, z godnością i troską. Dla rodziców, rehabilitantów i pedagogów dziecka niesłyszącego głównymi celami powinny być działania ukierunkowane na poprawę szans edukacyjnych, odnalezienie przez nią właściwego miejsca w społeczności ludzi słyszących, umocnienie godności wśród reszty społeczeństwa.

Niepełnosprawność, jaką jest brak słuchu, według nurtu personalistycznego należy do naturalnych przypadłości ludzkiego ciała. Życie z tą niepełnosprawnością jest walką z cierpieniem, ograniczeniami i złem. Prowadzi do integralnego rozwoju osobowości, poszukiwania dobra i pokonywania barier. Według S. Kowalczyka, prawidłowy rozwój psychiczny, fizyczny, duchowy, etyczny przede wszystkim dokonuje się w rodzinie, która jest pierwszym i podstawowym przekąźnikiem kultury. Drugim głównym środkiem przekazu kultury jest naród, który jest nośnikiem obyczajów, historii, tradycji, religii i języka [S. Kowalczyk, 1996, s. 118-120]:

antropologiczne założenia personalizmu dają najlepiej umotywowaną zachętę i najmocniejszą podstawę tym koncepcjom surdopedagogiki, które stawiają sobie za zadanie wypracowanie i upowszechnianie metod umożliwiających swobodne komunikowanie się niesłyszących i słyszących, dzieci i rodziców, wychowanków i wychowawców, uczniów i nauczycieli w języku wspólnym [K. Krakowiak, 2003, s. 10].

Antropologia chrześcijańska wskazuje, w jaki sposób powinna odnosić się osoba do osoby, czyli mówi o relacji międzyludzkiej, co jest bardzo ważne w kwestiach wychowawczych.

Na całym świecie ludzie porozumiewają się w różnych językach. W Polsce w zależności od przynależności do różnych grup społecznych i zawodowych czy miejsca zamieszkania porozumiewamy się różnymi odmianami języka ojczystego. W jaki sposób zatem członkowie różnych społeczności jednego kraju mogą porozumiewać się ze sobą?



Potrzebę tę reguluje narodowy język polski, którego uczymy się w szkołach, używamy w urzędach, kościołach, do pisania książek, słowników i encyklopedii. Niestety osoby niesłyszące, zwłaszcza te, które przyszły na świat z uszkodzonym narządem słuchu, mają trudności z opanowaniem języka narodowego, zakodowanej w nim wiedzy o świecie zgromadzonej przez poprzednie pokolenia. Odcięcie od świata dźwięków, brak możliwości wymawiania i rozumienia słów ma decydujący wpływ na rozwój społeczny, emocjonalny i umysłowy oraz prowadzi do pozostania w zamkniętym barierą językową kręgu. Bariery tę możemy rozumieć jako:

brak zinternalizowanego języka, ale trzeba ją również rozumieć jako długotrwałe i prowadzące do wielorakich skutków utrudnienie samego procesu rozwoju umiejętności działania językowego i zdobywania wiedzy językowej [K. Krakowiak 1994, s. 132].

Człowiek funkcjonuje w rzeczywistości i poznaje ją:

dzięki zdolności do logiczno-symbolicznego ujmowania własnego doświadczenia i do interpersonalnej wymiany treści psychicznych, a więc dzięki zdolności do językowego komunikowania się z innymi ludźmi. Ta zdolność sprawia, że człowiek istnieje i rozwija się jako istota rozumna, zakorzeniona w tradycji kulturowej, zdolna do tworzenia i rozumienia pojęć abstrakcyjnych oraz do tworzenia i rozumienia wypowiedzi transcendentnych. Warunkiem wszechstronnego rozwoju osoby niesłyszącej jest więc osiągnięcie przez nią umiejętności władania językiem [K. Krakowiak 2003b, s. 117].

Rozpatrując powyższą tezę, możemy zadać pytanie: poprzez jaką rehabilitację stworzymy dziecku niesłyszącemu warunki zapewniające rozwój językowo-komunikacyjny?

Poszukując niezbędnych warunków i czynników do wyjaśnienia procesu nabywania języka i wspomagających w tym procesie metod, Kazimiera Krakowiak wyjaśnia:

aby pomóc dziecku z uszkodzonym narządem słuchu opanować język narodowy, trzeba sprawić, żeby mogło ono uruchomić i wykorzystać swoje wrodzone zdolności językowe. Trzeba dać mu szansę, aby zostało 'genialnym lingwistą' i 'małym poetą'. A do tego nieodzowne jest, aby mogło na co dzień rozmawiać z ludźmi ze swojego otoczenia. Najpierw – jako małe dziecko – z matką, ojcem i osobami najbliższymi, a potem również z szerszą społecznością. Potrzeba kontaktu z innymi ludźmi, potrzeba rozmowy jest u każdego człowieka równie silna jak potrzeba pokarmu i miłości. Ograniczenie lub brak słyszenia jest przeszkodą, stanowi barierę w komunikowaniu się. Tę barierę trzeba i można przezwyciężyć. Znalezienie sposobu przezwyciężenia bariery, która powstaje między dzieckiem z uszkodzeniem słuchu a jego słyszącą rodziną i otoczeniem społecznym, to najważniejsza część zadania osób, które chcą do pomocy dziecku w opanowaniu języka. Jest to proces długotrwały i żmudny, wymagający ogromnego wysiłku i zaangażowania zarówno ze strony dziecka, jego rodziców, najbliższego otoczenia, rehabilitantów i nauczycieli [K. Krakowiak, 1999, s. 139].

W Polsce i na świecie w procesie kształcenia i rehabilitacji dzieci niesłyszących obecnie stosowane są różne metody. Można podzielić je na dwie główne grupy:

- 1) werbalne
- 2) manualne

Do metod werbalnych zaliczamy:

- metodę oralno-słuchową, nazywaną również ustną, oralną, ustno-dźwiękową,
- metodę oralno-daktylograficzną,
- metodę oralno-migową,

W metodach manualnych możemy wyróżnić: metodę migową, inaczej nazywaną bimodalną dwujęzykową. Metoda ta w piśmie i mowie opiera się głównie na języku migowym, a język ojczysty jest traktowany jako drugi język. Obecnie w polskim szkolnictwie zajmującym się kształceniem dzieci z wadą słuchu w nauczaniu zintegrowanym rozpowszechniona została metoda ośrodków pracy Marii Grzegorzewskiej. Metoda ta opiera się na założeniach teorii odruchów Pawłowa oraz pracach J. Decroly'ego. Głównym założeniem tej metody jest połączenie pracy fizycznej z pracą umysłową w trakcie uczenia się przez dziecko mowy.

Chciałabym rozważyć cztery główne metody stosowane w przyswajaniu języka przez osoby niesłyszące:

- metoda systemu językowo-migowego (najbardziej rozpowszechniona i popularna),
- metoda totalnej komunikacji,
- metoda oralna,
- metoda fonogestów.

Metoda systemu językowo-migowego (SJM) to „zespół środków równoległego posługiwania się formami językowymi i znakami migowymi ustabilizowanymi w danym środowisku niesłyszących według zasad gramatycznych obowiązujących w języku ojczystym porozumiewających się” [B. Szczepankowski, 1999, s. 383].

Metoda systemu językowo-migowego posiada dwie odmiany:  
pełną i użytkową

Wariant pełny to równoczesne przekazywanie tekstu poprzez miganie i mowę z dokładnością każdej litery. W przypadku języka polskiego z końcówkami fleksyjnymi. Jest to bardzo dokładne przekazanie tekstu, które może ukształtować prawidłowe myślenie. Niestety wolne tempo przekazu występujące w części manualnej przekazu jest wadą tego wariantu. Bardzo ważne jest, aby migane i mówione elementy wypowiedzi były ze sobą zsynchronizowane. Tu napotykamy na kolejną trudność, ponieważ istnieje dużo znaków ideograficznych, które nie odpowiadają jednemu pojęciu, lecz kilku blisko-

znacznym pojęciom, np. pomieszczenie, w którym wykonujemy czynność, wykonawca czynności i sama czynność mogą być określone takim samym znakiem [B. Szczepankowski, 2008, s. 26]. Kolejną komplikacją w tym wariantcie jest „brak fleksji (odmiany gramatycznej wyrazów) w stosowanych powszechnie systemach migowych, powodujący sytuacje, w której jednemu znakowi ideograficznemu odpowiada w użyciu potocznym wiele form deklinacyjnych lub koniugacyjnych danego wyrazu” [Tamże, s. 27].

Użytkowy wariant systemu językowo-migowego polega na równoczesnym przekazywaniu tego samego tekstu w języku mówionym i języku miganim z dokładnością „co do słowa”. To znaczy, że „jednemu ideogramowi odpowiada właściwy wyraz we wszystkich swoich formach gramatycznych (z wyjątkiem czasu przeszłego czasowników), a odpowiednią w danym przypadku formę gramatyczną odczytuje się z układu ust, natomiast nie uzupełnia się jej w języku miganim końcówkami daktylograficznymi” [Tamże, s. 29]. Nie rezygnujemy w tym wariantcie zupełnie z alfabetu palcowego. Jest on nadal używany przy poznawaniu nowych terminów i pojęć razem z ich znakami migowymi, przekazywaniu nazw własnych, wyrazów bliskoznacznych i synonimów.

Głównym zarzutem w odniesieniu do metody językowo-migowej jest niepewność, co do prawdopodobieństwa sprawnego i szybkiego korzystania z dwóch technik kodowania umysłowego jednocześnie. Ze stanowiska językoznawczego system ten jest niejednorodny w planie wyrażania: zawiera detale ideograficzno-ikoniczne oraz fonemowo-literowe, łączone w sposób imperatywny. W ten sposób powstaje połączenie dwóch typów znaków, które wymaga odbioru komunikatu przekazywanego jednocześnie oralnie i w sposób migowo-daktylograficzny, co jest wątpliwe pod względem neurolingwistycznym. Nie możemy mieć pewności, że językowe funkcjonowanie człowieka nie zostanie zakłócone, jeżeli niemożliwe jest skoordynowanie obu sposobów przekazu i każdy z nich następuje w swoim indywidualnym rytmie. Komunikat gestowo-mimiczny wymaga określony rytm czynnościom mówienia, co bez wątpienia burzy płynność strumienia mowy i zakłóca jej przebieg w warstwie prozodycznej. Przekazywanie informacji w sposób migowo-daktylograficzny sprawia, że odebrany zostaje pełny komunikat, a odbiorca nie musi dodatkowo skupiać się na odczytywaniu z ust nadawcy. Można zauważyć, że jeden ze sposobów przekazu w tej propozycji jest zbędny: jeżeli prym wiedzie odczytywanie z ust to migi są zbyteczne, a jeżeli odbiór znaków migowych jest wiodący, to przekaz migowy zastępuje mówienie, a przekaz oralny jest, z lingwistycznego punktu widzenia, niepotrzebny.

Kolejną rozpatrywaną przeze mnie metodą będzie metoda totalnej komunikacji. Jako pierwszy pojęcie totalnej komunikacji wprowadził Roy K. Holcomb, niesłyszący nauczyciel, który zajmował się głuchymi dziećmi. Podstawowa definicja komunikacji totalnej mówi, że jest to „koncepcja wcielająca odpowiednie słuchowe (aural), migowe (manual) i ustne (oral) sposoby komunikacji z głuchymi i wśród głuchych dla

zagwarantowania skutecznego porozumiewania się” [A. Korzon, 1998, s. 4]. Podstawowym celem tej metody jest uzyskanie skutecznej komunikacji i porozumiewania się osób z uszkodzonym słuchem z innymi ludźmi, a także pomiędzy sobą poprzez wykorzystanie każdego znanego im środka komunikacji. Bardzo trafnie metodę tę określa Kazimiera Krakowiak, jako:

filozofię pedagogiczną, opartą na założeniu, że w komunikowaniu się z niesłyszącymi należy stosować wszelkie dostępne środki i sposoby. Stosuje się język narodowy w postaci mówionej i pisanej, gesty i mimikę („mowę ciała”), alfabet palcowy, pomoce wizualne i środki techniczne, a także naturalny język migowy i tzw. system językowo-migowy [K. Krakowiak, 2003, s. 86].

Według założeń totalnej komunikacji musimy sprawić, aby postępowanie rehabilitacyjne wobec dziecka głuchego dążyło do wykorzystania jego możliwości uczenia się i kształtowania w nim dumy z tych możliwości, a nie poczucia niższej wartości, z powodu odmiennego, manualnego sposobu porozumiewania się. Reprezentanci totalnej komunikacji nie traktują nauczania dzieci niesłyszących mowy ustnej jako wymogu, lecz uważają, że o wiele ważniejsze jest nabycie języka i staranie się o ogólny rozwój dziecka. Szczególnie podkreślają wagę dostosowania odpowiednich metod i odbioru dróg porozumiewania się z dzieckiem głuchym według jego możliwości. Osoby niesłyszące zasługują na to, by dobrze znać swój język, rozwijać się w poczuciu obecności w społeczności i godności z racji specjalnego miejsca w społeczeństwie. Pomiędzy poczuciem własnej wartości a sukcesami w szkole panuje powiązanie, dlatego nie można pozwolić na zignorowanie języka migowego w systemach nauczania oraz w procesie porozumiewania się z dziećmi głuchymi. W organizacji kształcenia najlepszym rozwiązaniem może okazać się rozwój u dziecka niesłyszącego możliwości komunikacyjnych, takich jak: pisanie, czytanie, mówienie, słuchanie, korzystanie z alfabetu palcowego i języka migowego – czyli wszystkich sposobów składających się na pojęcie totalnej komunikacji [A. Korzon, 1998, s. 61 i in]. Według komunikacji totalnej osoba niesłysząca ma prawo do wykorzystywania wszystkich znanych sposobów porozumiewania się, aby od jak najmłodszych lat mieć pełen dostęp do zrozumienia i bycia zrozumianym przez społeczeństwo, w którym żyje. Jeżeli tego nie osiągnie, nie będzie aktywnie uczestniczyć w życiu osobistym, społecznym i nie zdobędzie możliwości samorealizacji i poczucia sensownego życia.

Obecnie w Polsce możemy spotykać metody wspomagania językowego dzieci niesłyszących nastawione na nauczanie mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów, tzw. metody oralne (ustno-słuchowe, wielozmysłowe). Stosując tę metodę, ważne jest, aby w jak największym stopniu wykorzystać posiadane przez dziecko niesłyszące resztki słuchu. W metodzie ustnej niesłyszący „z pomocą urządzeń wzmacniających słuch, uczą się odczytywać mowę z ust nadawcy i mówić. Metoda ustna nie pozwala dzieciom używać

jakiegokolwiek formy komunikacji manualnej, takiej jak alfabet palcowy czy język migowy” [D. Deutsch Smith, 2005, s. 104]. Umiejętność odczytywania mowy z ust związana jest ze sprofilowanymi procesami widzenia, rozpoznania oraz rozumienia określonych, głównie wizualnych, słuchowych oraz kinestetyczno-artykulacyjnych całości językowych, w określonych okolicznościach sytuacyjnych i zadaniowych. Wyrównanie braków w słyszeniu poprzez postrzeganie wzrokowe jest niewątpliwie bardzo wartościową i prowadzącą do celu drogą rehabilitacji osób z uszkodzonym słuchem [B. Hoffmann, 1987, s. 76].

Również naturalne gesty, mowa ciała czy wyraz twarzy mają znaczący udział w rehabilitacji osoby niesłyszącej, wpływając równocześnie na życie emocjonalne. Osoba niesłysząca, dziecko głuche, jest „osobą wizualną – co oznacza, że nastawione jest ono bardziej na odbiór informacji wizualnych niż audytywnych (tj. słuchowych). Przekazuje też spontaniczne komunikaty w postaci nie tylko słów, ale także komponentów pozawerbalnych – gestów, ekspresji twarzy, elementów języka ciała” [P. Tomaszewski 2001, s. 263].

Kolejnym środkiem w tej metodzie, który wspomaga rozwój mowy, jest pismo. W momencie, gdy dziecko posiada już podstawy systemu językowego, pismo jest doskonałą podporą w procesie edukacji. Poprawia komunikację oraz ułatwia wymianę informacji. Uczenie dziecka niesłyszącego przy pomocy napisów jest możliwe tylko pod warunkiem, że dziecko posiada zręby systemu językowego, gdyż przyswajanie wzrokowe przebiega zupełnie inaczej niż percepcja ustno-słuchowa. Litery nie stanowią odpowiedników głosek, w piśmie nie jesteśmy w stanie oddać osobowości fonetycznych, w jakie bogaty jest język. Głoska brzmi właściwie dzięki istnieniu w sylabie, czyli koartykulacji z głoskami, z którymi występuje w sąsiedztwie. Również gramatyka tekstów mówionych różni się od gramatyki tekstów języka pisanego [K. Krakowiak 1995, s. 44–46]. Według E. Kulczyckiej, poprzez powrót do nadawanego komunikatu, który w wypowiedzeniu jest trudniejszy do powtórzenia, pismo może poprawić komunikację interpersonalną poprzez możliwość powrotu do nadawanego komunikatu [E. Kulczycka, 1998, s. 51]. Teksty powinny nazywać to, co dziecko w danej chwili przeżywa, opisywać najbliższe otoczenie i odnosić się do rzeczywistości, którą dziecko zna. Najważniejszą pomocą edukacyjną są etykiety z wyrazami, które zastępują słowa i przedmioty. Głównym celem w pracy edukacyjnej z niesłyszącym jest to, by dziecko niesłyszące identyfikowało i rozróżniało przyporządkowane etykiety, a następnie układało zdania i czytało nieskomplikowane książeczki. Wszystkie te czynności mają doprowadzić do rozwoju mowy i umiejętności komunikowania się niesłyszących w procesie integracji ze społecznością osób słyszących.

Każda z wymienionych metod ma u podstaw inne założenia teoretyczne oraz inne spojrzenie na człowieka niesłyszącego i jego zdolności do komunikowania się z innymi

osobami. Rodzice stojący przed wyborem metody rehabilitacji, która zapewniłaby możliwość wydobycia całego potencjału i możliwości dziecka niesłyszącego, stoją przed niezwykle trudnym zadaniem.

Czy każda z wyżej wymienionych metod widzi w osobie niesłyszącej człowieka o pełnej sprawności psychicznej, intelektualnej i społecznej, zasługującego na godność oraz obecność w społeczeństwie? K. Krakowiak uważa, że:

do przezwyciężenia społecznej izolacji osób niesłyszących nie wystarczają środki techniczne i specjalne nakłady finansowe na pomoce akustyczne. Konieczna jest zmiana postaw społecznych wobec nich i stopniowe usuwanie barier mentalnych obecnych w umysłach rodziców, nauczycieli oraz innych osób decydujących o losie niesłyszących dzieci [K. Krakowiak, 2003, s. 76].

Proces komunikowania się osób niesłyszących był przedmiotem wielu badań w Polsce i w świecie. Stąd powstał pomysł metody fonogestów. Metoda fonogestów – inaczej oralno- fonogestowa – głowi, że chodzi w niej o „język mówiony uzupełniany” (z ang. *Cued Speech*) (CS) lub (*Langage Parle Complete* – LPC), albo „język uzupełniany Cornetta” (*Langage Complete Cornett* – LCC). Fonogesty zostały opracowane przez profesora Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie, Roberta Orina Cornetta, w 1966 r. Cornett, chcąc udostępnić język dźwiękowy niesłyszącym studentom zarówno w mowie, jak i piśmie, stworzył „własny system gestów ułatwiający osobom głuchym dokładne odczytywanie z ust wypowiedzi” [K. Krakowiak, 1995, s. 10]. Założeniem metody fonogestów było uzupełnienie obrazu wymawianych głosek na ustach dyskretnymi ruchami ręki i układami palców w celu rozróżnienia głosek, aby stały się bardziej wyraziście i jednoznaczne. Do spółgłosek w celu wspomagania dodane są dyskretnie ruchy ręką w określonych punktach, a do samogłosek dodatkowo ruchy palców. Celem tych gestów nie jest rozróżnienie fonologicznych właściwości głosek, lecz udostępnienie wszystkich jednostek językowych osobie, która odczytuje z ust. Aby uczynić nadawany komunikat czytelniejszym wystarczy pięć przyjętych lokacji dłoni oraz osiem umownych konfiguracji palców przy twarzy.

Do Polski koncepcja Cornetta została wprowadzona przez Tadeusza Gałkowskiego, który uczestniczył w pracach Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) na początku lat osiemdziesiątych XX wieku. Polskiego opracowania metody Cued Speech podjęła się profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Kazimiera Krakowiak, matka dwóch niesłyszących synów. Autorka wypracowała system gestów skutecznie wspomagających wzrokową percepcję wypowiedzi w języku polskim. W związku z tym, że polski język jest specyficzny, metoda fonogestów odbiega od pierwowzoru i jest wyłącznie dziełem polskim [B. Szczepankowski, 1999, s. 105]. Tym, co sprawiało najwięcej problemów w przystosowaniu fonogestów do języka polskiego, była:

gramatyka, która ma charakter syntetyczny. Szyk zdania polskiego jest swobodny (ruchomy). Funkcje składniowe wyrazów ujawniają się w końcówkach fleksyjnych, które są bardzo liczne, a ponadto wieloznaczne. Najwięcej problemów stwarza niezwykle bogata fleksja rzeczowników i przymiotników (wyraz może być używany aż w czternastu formach). W samej tylko fleksji rzeczownika używa się 157 końcówek! Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że takie same końcówki pojawiają się w różnych paradygmatach i pełnią różne funkcje. Tworzenie poprawnych związków składniowych i zdań wymaga nie tylko umiejętności łączenia form fleksyjnych zgadzających się pod względem liczby, rodzaju i przypadku, ale także dobierania form wymaganych przez czasowniki i przyimki, które „rządzą” formami rzeczowników. Poprawne utworzenie związku rzędu polega na użyciu takiej formy wyrazu, jakiej wymaga trudna do przewidzenia, ale silnie utrwalona konwencja [broszek.republika.pl/Cued%20Speech.htm, dostęp: 09.03.2016 r.].

Autorka polskiej wersji metody fonogestów szczególną uwagę zwracała na to, że większą rolę odgrywa celne przydzielanie słowom wymowy oraz prawidłowe rozpoznawanie znaczeń konstrukcji składniowych, jak również umiejętność budowania poprawnych gramatycznie zdań oraz stosowanie w tych zdaniach słów odpowiednio do celów wyrażając w ten sposób swoją intencję. Dziecko przychodzi na świat ze zdolnością do przyswajania języka, jednak, aby ten język opanować, musi być w stałym kontakcie z ludźmi, którzy się tym językiem posługują, oraz dostęp do wszystkich elementów języka, którym posługują się ludzie w jego otoczeniu.

W wyniku wielu eksperymentów i wieloletnich doświadczeń okazało się, że jest to metoda, która jeżeli będzie konsekwentnie i poprawnie stosowana, zapewni osobom niesłyszącym nabycie języka narodowego w mowie i piśmie, a co za tym idzie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Daje szansę na pokonanie bariery i ograniczenia dostępu osoby niesłyszącej do środowiska kulturowego.

Przedstawione rozważania teoretyczne pokazują, że głuchota jest niepełnosprawnością mało widoczną. Jednak skutki, jakie za sobą niesie są bardzo znaczące. Bariera, jaka tworzy się podczas kontaktów z innymi ludźmi, prowadzi do tworzenia się odrębnego środowiska osób niesłyszących. Dostrzeżenie istnienia dwóch środowisk najmniej zintegrowanych ze sobą – środowiska osób niesłyszących i migających oraz ludzi słyszących i mówiących – powinno prowadzić do dalszego doskonalenia metod i sposobów działania w celu przełamania bariery językowej i komunikacyjnej. Brak dostępu do języka narodowego, a co za tym idzie do kultury powoduje, że osoba niesłysząca w społeczeństwie, w którym prym wiedzie werbalny sposób komunikowania się, jest w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji.

Głównym celem surdopedagogów powinno być podmiotowe traktowanie dziecka niesłyszącego. Aby mogło się to dokonać opiekunowie dzieci niesłyszących muszą orientować się zarówno w przyczynach, które spowodowały wadę słuchu, skutkach,



jakie wywołała posiadana przez dziecko wada, stopniu oraz ograniczeń, które za sobą niesie, jak również możliwościach językowych i kulturowych.

Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że najważniejszymi czynnikami, które mają istotny wpływ na nabycie języka przez dziecko niesłyszące, jest wczesne wykrycie wady słuchu, co w efekcie zapewni wczesną rehabilitację oraz wyposażenie dziecka w odpowiedni aparat słuchowy. Najważniejszą rolę odgrywają w tym momencie rodzice, którzy w momencie stwierdzenia wady słuchu u ich dziecka rozpoczynają trudny i bolesny etap przystosowania się do nowej sytuacji. Muszą nauczyć się żyć z „nowym i obcym” dzieckiem, które pojawiło się w ich życiu. Chęć pokonania wady słuchu może powodować, że rodzice stawiają dziecku wymagania, których spełnienie może z czasem pomóc rodzicom zaakceptować niesłyszące dziecko. Zaczynają traktować je przedmiotowo. Bardzo ważne w tym momencie jest to, aby rodzice otrzymali właściwą pomoc, po którą sami nie odważą się zwrócić. Właściwa pomoc zapewni, że dziecko niesłyszące będzie traktowane w rodzinie jako pełnoprawny jej członek z miłością i szacunkiem bez względu na posiadaną niepełnosprawność.

#### Literatura:

- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna*, Poznań 2005.
- Hoffman B., *Surdopedagogika*, Warszawa 1987.
- Korzon A., *Totalna komunikacja jako podejście wspierające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków 1998.
- Krakowiak K., *Rozważania o udostępnianiu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999.
- Krakowiak K., *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola 2003.
- Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 9, Lublin.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównanie szans*, Warszawa 1999.
- Szczepankowski B., Koncewicz D., *Język migowy w terapii*, Łódź 2008.

#### Abstract

#### **Methods of linguistic education as ways of overcoming language and communication barriers in deaf children.**

The article draws attention to the problems deaf children have when acquiring their communication skills. The author points to the need of fully integrating the deaf with society, who should master their native language and, as a result, get to know their country's culture.

**Keywords:** communication skills, communication barriers, deaf children



## Kompetencje interpersonalne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w relacji z rodzicami – zarys teorii i wnioski praktyczne

### Wstęp

Wiele mówi się współcześnie o istotności posiadania kompetencji interpersonalnych. Już w ogłoszeniach, pracodawcy wskazują właśnie te umiejętności jako jedne z najważniejszych w ubieganiu się o pracę na różnych stanowiskach, nawet jeśli praca ta na co dzień nie wiąże się bezpośrednio z kontaktem z drugim człowiekiem. Także w zawodzie nauczyciela, a może nawet szczególnie w realizowaniu tej misji, głęboka świadomość oraz posiadanie i umiejętne posługiwanie się kompetencjami interpersonalnymi jest niezwykle pożądane. To właśnie nauczyciel codziennie podejmuje relacje na różnych płaszczyznach, czy to nauczyciel – uczeń, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – dyrekcja, nauczyciel – rodzic. Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów, to właśnie ta ostatnia relacja nauczyciel – rodzic jest dla wielu nauczycieli najbardziej wymagająca i kłopotliwa. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego tak trudno znaleźć nić porozumienia? Dlaczego tak trudno komunikować się ze sobą? Jak rozwiązywać pojawiające się nieporozumienia i konflikty? Na pewno nie jest to zadanie łatwe, ale głęboko wierzę, iż dzięki odrobinie wiedzy, samokontroli i wysiłku jest ono do wykonania. Problem wzajemnych stosunków między dwoma podstawowymi środowiskami, w ramach których kształtuje się młode pokolenie – szkołą i domem – wydaje się jednym z zagadnień podstawowych dla wyników kształcenia i wychowania. Równocześnie ogólnie wiadomo, że stosunki te nie zawsze układają się właściwie i współpraca między domem a nauczycielami nie we wszystkich szkołach realizowana jest w stopniu zadowalającym (Radziwiłł, 1975, s. 3). Warto podkreślić, że właśnie ta relacja: nauczyciel – rodzic, rodzic – nauczyciel jest najistotniejsza w planowaniu działań edukacyjnych, a także w efektywnym wspieraniu uczniów. Bez współpracy i porozumienia nigdy nie osiągniemy celów, nie będziemy mieli wpływu na pozytywny rozwój dziecka, budowanie jego motywacji oraz

poczucia wsparcia, zaufania oraz zrozumienia. Zapraszam zatem do zapoznania się z zarysem teoretycznym, którego celem jest zwrócenie uwagi na znaczenie kompetencji interpersonalnych w pracy nauczyciela, a następnie wskazanymi propozycjami rozwiązań praktycznych, które moim zdaniem są niezwykle przydatne w budowaniu atmosfery partnerstwa i współpracy w środowisku szkolnym.

## Kompetencje interpersonalne – zarys teoretyczny

Rozpoczynając swoje rozważania chciałabym przedstawić aspekt teoretyczny poruszanego przeze mnie zagadnienia przytaczając najważniejsze definicje, a także wyróżniając istotne kompetencje interpersonalne w pracy nauczyciela oraz zwracając uwagę na rolę relacji nauczyciel – rodzic, która jest relacją ważną i niezbędną w kreowaniu jak najlepszego środowiska wychowawczego, jak również rozwojowego dziecka.

### 1. Kompetencje interpersonalne – aspekt definicyjny

Czym są same kompetencje? Istnieje wiele definicji tego terminu. W Słowniku języka polskiego odnaleźć można bardzo krótkie stwierdzenie, iż jest to:

zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia (Słownik języka polskiego, [25.09.2016]).

H. Kwiatkowska termin ten pojmuje jako:

zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na określonym poziomie; powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań (Kwiatkowska, 2008, s. 35).

Natomiast J. Szempruch pod pojęciem tym rozumie:

zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami, a do kompetencji zawodowych nauczyciela zaliczyć można kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywność, współdziałanie, pragmatyczne, informacyjno-medialne (Szempruch, 2006, s. 231-232).

Jednakże w swoim artykule chciałabym skupić się na szczególnym rodzaju kompetencji, a mianowicie na kompetencjach interpersonalnych, czyli jak sama nazwa wskazuje tych, które pozwalają nam na wchodzenie w relacje z drugim człowiekiem. Są to umiejętności pojmowane również jako kompetencje miękkie (czyli te, które są umiejętnościami osobistymi, społecznymi, interpersonalnymi czy komunikacyjnymi (Fastnacht, 2006, s. 110)), dzięki którym łatwiej jest odnaleźć się w społeczności innych ludzi. Są one nie-

zbędne do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie, jednakże niejednokrotnie praca nad nimi, ich rozwijaniem, doskonaleniem oraz osiąganiem jest nie lada wyzwaniem.

Analizując zagadnienie kompetencji, które posiadać musi każdy nauczyciel wyodrębnić można różne ich rodzaje i obszary. S. Dylak (1995) wskazał trzy grupy kompetencji:

- kompetencje bazowe, odnoszące się do umiejętności porozumiewania się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą, jak i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, niezbędne do pełnienia funkcji nauczyciela, bez których osoby te nie byłyby w stanie wypełniać skutecznie powierzonych im zadań edukacyjnych;
- kompetencje pożądane, czyli te, które nie są niezbędne do pełnienia funkcji nauczyciela, jednakże są one niezwykle pomocne i przydatne w różnych sytuacjach, z którymi spotyka się on na co dzień. Natomiast, jak podaje W. Osuch:

z punktu widzenia psychologii pracy ważne są następujące kompetencje wraz z cechami kryterialnymi wzorca:

- kompetencje interpersonalne i przywództwo, zespołowość, przebojowość, negocjacyjność,
- kompetencje intelektualne: organizacyjność, zorientowanie na źródło, motywacja, odporność na stres,
- kompetencje komunikacyjne i jasność komunikowania się w formie pisemnej i ustnej (Bańka 2000).

Według J. Kunikowskiego, głównym celem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest rozwijanie ich wiedzy i kompetencji. (Osuch 2011, s. 334)

Jednym z takich obszarów są także kompetencje interpersonalne - kluczowe umiejętności odgrywające bardzo istotną rolę w wykonywaniu zawodu nauczyciela, którego funkcjonowanie w przestrzeni szkoły oraz różnego rodzaju relacjach – zarówno z innymi pracownikami placówki, jak i uczniami, a także rodzicami bez nabycia niezbędnych umiejętności byłoby niemożliwe.

## 2. Kompetencje interpersonalne w pracy nauczyciela

Wiele współczesnych zawodów wymaga od osób, które je pełnią rozmaitych umiejętności i kompetencji nie tylko z zakresu pełnionej, specjalistycznej profesji, ale również w relacjach z drugim człowiekiem, czyli umiejętności społecznych i interpersonalnych. W kontekście pracy nauczyciela pojawia się więc pytanie: jakie kompetencje społeczne niezbędne są niezbędne w pełnieniu funkcji nauczyciela-wychowawcy?

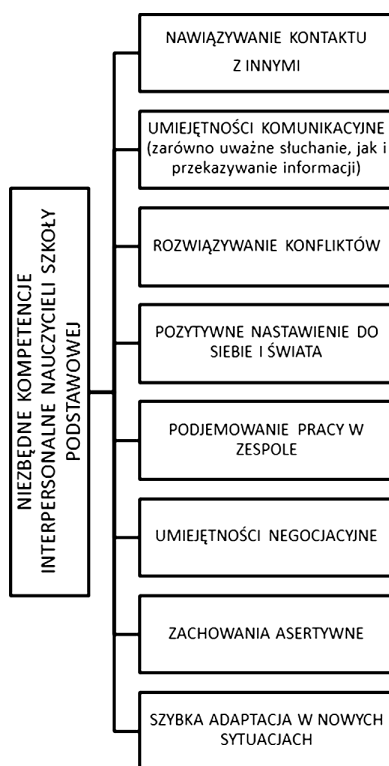
K. A. Knopp (2013) wskazała następujące z nich:

1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeżenie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).

2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.
4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne.

Jednakże na poniższym schemacie, chciałabym przedstawić kompetencje, które wyodrębniłam na podstawie przeprowadzonych obserwacji oraz wywiadów i które wydają mi się szczególnie istotne w aspekcie praktycznego podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela.

Schemat 1.  
Niezbędne kompetencje interpersonalne nauczycieli szkoły podstawowej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań własnych.

Wskazane kompetencje wydają się na pozór błahe i oczywiste, jednakże wielu nauczycieli sygnalizuje problem, podając przykłady sytuacji, które wymagają od nich konkretnych zachowań, właśnie w zakresie tych umiejętności. Często zaznaczają, iż wiedzą w teorii, jakie działania powinni podjąć, jednakże nie zawsze w rzeczywistości potrafią ją zastosować. Przecież coraz częściej zdarzają się konflikty nie tylko pomiędzy nauczycielami i rodzicami, ale również między samymi rodzicami, czy rodzicami i ich dziećmi. Jak takie konflikty łagodzić? Jakie działania podjąć? Co robić, gdy rodzic unika kontaktu z nauczycielem, a sytuacja dziecka wymaga szczególnej współpracy tych środowisk? Co gdy rodzic przyjmuje postawę roszczeniową? Jak umiejętnie prowadzić negocjacje czy mediacje? Nie sposób przedstawić wszystkie scenariusze wydarzeń ze szkolnego życia, ale jedno jest pewne – kompetencje interpersonalne są podstawą harmonijnego funkcjonowania środowiska edukacyjno-wychowawczego dziecka, z którymi nauczyciele spotykają się każdego dnia swojej pracy.

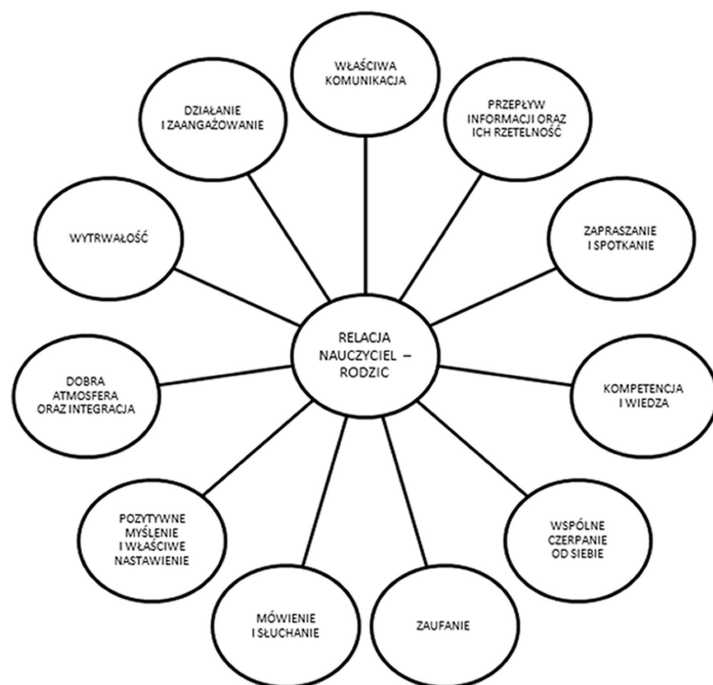
### 3. Rodzic – nauczyciel relacja (nie)oczywista

Środowisko rodzinne – najważniejsze środowisko życia dziecka, w którym po raz pierwszy uczy się funkcjonowania z drugim człowiekiem, wprowadzane jest w świat norm i zasad oraz rozpoczyna swoje odkrywanie, działanie oraz poznawania. Natomiast tuż obok niego środowisko szkolne, które nie tylko pełni funkcje edukacyjne, ale często także wychowawcze oraz socjalizacyjne, odgrywając tym samym niezwykle ważną rolę w życiu dziecka, często będąc również „drugim domem”, w którym niejednokrotnie spędza ono bardzo wiele czasu. Te dwa środowiska oddziałują na siebie wzajemnie, a relacja pomiędzy nimi na pozór oczywista w rzeczywistości wcale nie jest taka łatwa do nawiązania. Dlatego warto zadbać, by wytworzyć pomiędzy nimi pozytywną atmosferę oraz pielęgnować ją oraz zadbać o to, by była ona jak najbardziej szczerą i przyjazną.

### Wskazówki ogólne dotyczące kompetencji interpersonalnych niezbędnych w przestrzeni: nauczyciel – rodzic

Nabywanie kompetencji interpersonalnych wymaga dużej dozy samoświadomości, a także chęci w zmiany swojego myślenia, zdobywania nowej wiedzy oraz podejmowania przemyślanych działań i adekwatnych do sytuacji reakcji. Jest to proces niejednokrotnie trudny, dlatego chciałabym przedstawić kilka punktów, które moim zdaniem stanowią nieodłączny element tworzenia właściwej relacji, atmosfery bezpieczeństwa i zaufania, a tym samym stać się mogą doskonałym początkiem na dalszej drodze budowania wspólnej „ścieżki życia” dziecka. Oto wybrane zagadnienia, które warto poddać refleksji:

Schemat 2  
Wskazówki ogólne dotyczące kompetencji interpersonalnych w przestrzeni nauczyciel-rodzic.



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Przejdę teraz do krótkiej analizy poszczególnych punktów. I. Lutze, w swojej publikacji podkreśla znaczenie wielu elementów. Pojawia się wśród nich m.in. właściwa komunikacja. Należy zadbać nie tylko o klimat prowadzonych rozmów, jakość przekazywanych treści oraz sposoby ich wyrażania (gestem, mimiką, modulacją głosu). Bardzo ważne jest, aby wyjść naprzeciw rodzicom i zadbać o różnorodne formy komunikacji, np. tablica ogłoszeń w szatni, spotkania grupowe oraz indywidualne, dzienniczki/notatniki komunikacji, czy wspólne kanały komunikacji z wykorzystaniem nowych technologii jak np. maile, czy czaty. Kolejny aspekt to odpowiedni przepływ informacji oraz ich rzetelność. Istotne jest, aby rodzic otrzymywał niezbędne wiadomości na temat funkcjonowania placówki, ale i rozwoju jego dziecka, czynionych postępach, jak również trudnościach. Dobrze, jeżeli informacje przekazywane są w sposób płynny oraz systematyczny, jednakże niezwykle istotne jest, by docierały one do wszystkich rodziców. Bardzo ważne działania to: zapraszanie i spotkanie. Warto podjąć działania, w celu otwarcia się na rodziców, pokazania im codziennego dnia w szkole, zaprezentowania zajęcia, w których uczestniczą dzieci, a także zapraszania na różnego

rodzaju spotkania, np. integracyjne, wspólne warsztaty o różnorodnej tematyce, baliki, festyny, zabawy, czy uroczystości przedszkolne tj. Dzień Rodzinki czy Dzień Dziecka (Lutze, s.15-19 [27.09.2016]).

Inne z aspektów, na które należy również zwrócić uwagę to: kompetencja i wiedza oraz wspólne czerpanie od siebie. Nauczyciel, podejmując inicjatywę spotkań z rodzicami, czy to indywidualnych czy grupowych zawsze powinien być do nich przygotowany, wykazując się znajomością niezbędnej wiedzy oraz umiejętnościami, które warunkują pełnienie przez niego funkcji nauczyciela. Jednakże warto podkreślić, iż nauczyciel nie musi wiedzieć wszystkiego, a wręcz ma prawo nie wiedzieć, gdyż jak każdy człowiek – uczy się przez całe swoje życie. Dlatego tak ważne jest, aby czerpać doświadczenie i informacje również ze źródła jakim są rodzice, a tym samym umożliwić im poczucie bycia ważnym oraz potrzebnym. Nie sposób nie wspomnieć również o zaufaniu, które stanowi niezbędny komponent, nie tylko warunkujący właściwe relacje międzyludzkie, ale znacznie ułatwia komunikację w zakresie tematów trudnych, wstydlivych, czy drażliwych. Daje ono poczucie komfortu i bezpieczeństwa, dzięki któremu obie strony czują się swobodnie. Kolejny punkt to słuchanie – w dzisiejszym świecie, w dużej mierze koncentrujemy się na aktywności związanej z mówieniem często zapominając, jak ważnej jest aktywne słuchanie. Poświęcenie drugiej osobie czasu, skupienie się na czyjejś wypowiedzi oraz podjęcie próby zrozumienia sposobu jej myślenia i postrzegania świata jest kluczowe w budowaniu relacji. Nieodzownym elementem jest również dobra atmosfera oraz integracja, które stanowią elementy niezbędne w przypadku współpracy. Nie warto budować murów, podziałów i różnic. To pozytywne funkcjonowanie oraz dobre relacje i poznawanie siebie nawzajem są podstawą stworzenia silnej, zaangażowanej oraz gotowej do działania grupy. Trudno obejść się również bez pozytywnego myślenia oraz właściwego nastawienia. Podejmując współpracę istotnym elementem jest przyjęcie odpowiedniej postawy, nastawienia, które mówią o nas wiele, zanim jeszcze zdążymy cokolwiek powiedzieć werbalnie. Nasz rozmówca w sposób niewerbalny odbiera nasz nastrój, który rzutuje na jakość oraz przebieg dalszej rozmowy. Warto wspomnieć jeszcze o działaniu oraz zaangażowaniu. Wymagając zaangażowania oraz aktywności ze strony innych musimy dawać coś od siebie. Zasady te działają w obie strony, jednakże pamiętać należy, iż to nauczyciel jest „silnikiem”, który w dużej mierze napędza „cały mechanizm”. I na koniec: wytrwałość. Efekty niestety wymagają czasu. Zbudowanie pozytywnych relacji oraz atmosfery wzajemnej współpracy i wsparcia jest często procesem bardzo długotrwałym oraz trudnym, jednakże pamiętać należy, że nawet małe kroki w przód zbliża nas do upragnionego celu.

Zwykle osobą, która jako pierwsza podejmuje działania w kierunku współpracy, porozumienia, zrozumienia i szacunku, a także stanowi swego rodzaju spoiwo, pomiędzy różnymi środowiskami jest nauczyciel. Warto podkreślić, iż punktem wyjścia do owocnej współpracy jest uświadomienie sobie zasobów i możliwości, jakie z niej wynikają.

Możemy dzięki niej doskonalić siebie wzajemnie, rozwijać swoje umiejętności, czerpać nową wiedzę, poszerzać horyzonty, ale przede wszystkim, jednoczyć siły, bo mimo że jest trudna, warto ją podjąć, gdyż to ona pozwala na stworzenie jak najlepszych warunków dziecku i zmierzaniu ku jego dobru.

## Praktyczne rozwiązania w zakresie doskonalenia kompetencji nauczycieli oraz budowania ich pozytywnej relacji z rodzicami

Dbałość o wzajemne stosunki jest elementem niezbędnym do budowania pozytywnych relacji z samym sobą i światem. Istotne jest podejmowanie prób zrozumienia sytuacji i zachowań innych osób. Dzielenia się ze sobą problemami, podejmowanie prób współpracy, poszukiwania rozwiązań, a także słuchania siebie wzajemnie. Słuchania aktywnego, które będzie niosło ze sobą zaangażowanie, a nie jedynie biernego wysłuchiwanie docierających z otoczenia komunikatów. Ważne, by pamiętać wskazówki, które zawarł w swojej publikacji Th. Gordon: „Gdy żaden z nas nie będzie mógł zmienić swego zachowania, tak by uwzględnić potrzeby drugiej strony, i gdy stwierdzimy, że istnieje w naszym stosunkach konflikt dotyczący potrzeb, zabierzemy się wspólnie do rozwiązywania takiego konfliktu bez odwoływania się do siły, by wygrać kosztem przegranej partnera. Szanuję twoje potrzeby, ale ty również musisz szanować moje. Starajmy się więc zawsze usilnie poszukiwać takich rozwiązań naszych nieuniknionych konfliktów, które byłoby możliwe do przyjęcia dla obu stron. W ten sposób zarówno twoje, jak i moje potrzeby będą zaspokojone – nikt nie przegrywa, obie strony wygrywają” (Gordon, 1995, s. 376).

Wielu nauczycieli dostrzega obecnie istotność kompetencji interpersonalnych w budowaniu relacji z innymi, w szczególności z rodzicami. W tym celu poszukuje nowych rozwiązań, doskonali swoje umiejętności, a także podejmuje działania, które pomagają w osiągnięciu nici porozumienia oraz stworzeniu atmosfery wzajemnej pomocy, szacunku oraz zaufania. J. Hrouda (2008, s. 32) wyróżnił wśród nich np.:

1. zorganizowanie dobrze pracującej rady rodziców, rady klasowej;
2. spotkania i wywiadówki szkolne;
3. organizowanie uroczystych spotkań z okazji świąt państwowych i szkolnych;
4. indywidualne spotkania z rodzicami;
5. zajęcia szkolne otwarte dla rodziców;
6. tworzenie wspólnie z nauczycielami zespołów problemowych do opracowania i konsultacji zadań wynikających z planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły;
7. szkolenia dla rodziców z zakresu prawa i umiejętności wychowawczych;
8. działalność w zakresie świadczenia pracy i usług materialnych na rzecz klasy i szkoły;
9. spotkania nauczycieli wychowawców w środowisku rodzinnym;



10. komunikację szkoły z rodzicami i rodziców ze szkołą;

11. organizację „Dni Otwartej Szkoły”.

Pomysłów w tym zakresie jest oczywiście bardzo wiele, dlatego poniżej przedstawiłam dokładnie inne, wybrane rozwiązania praktyczne, które wydają mi się szczególnie cenne oraz warte rozpowszechniania i promowania, jako przykłady dobrych praktyk podejmowanych przez nauczycieli właśnie w tym obszarze.

### 1. Twórcze wywiadówki

Wywiadówki, zwykle kojarzące się z nudnymi zebraniem, stratą czasu, nie budzące wśród rodziców zainteresowania ani pozytywnych emocji, a czasem nawet wywołujące strach przed przygotowanymi przez nauczyciela tematami, np. niewłaściwe zachowanie dziecka, czy niskie osiągnięcia edukacyjne, przymus zaangażowania się w realizowane przez klasę aktywności, oczekiwania nauczyciela wobec rodzica i pełnienie różnego rodzaju funkcji w społeczności szkolnej/klasowej. Co zrobić, aby odczarować złą wizję wywiadówek? Może warto zmienić ich formę? Może zadbać o panującą w sali atmosferę – wystrój czy poczęstunek? Może warto połączyć je ze spotkaniami z różnego rodzaju specjalistami, którzy w interesujący i twórczy sposób pomogą nam rozwiązać pojawiające się w grupie klasowej problemy, np. agresja, problemy wychowawcze, niska motywacja do nauki? Może zaprosić ekspertów, którzy pomogą rozwiązać wątpliwości czy doskonalić umiejętności? Inspiracji jest bardzo wiele, a wywiadówki są ważnym elementem dzięki któremu można osiągnąć bardzo wiele efektów. Stać się bowiem one mogą początkiem budowania owocnej współpracy na drodze do szczęścia i harmonijnego rozwoju dziecka.

### 2. Warsztaty i spotkania okolicznościowe

Coraz częściej w szkołach organizowane są również spotkania warsztatowe, w których biorą udział: rodzice, nauczyciele, dzieci, czy nawet pracownicy placówki. Warsztaty tematyczne, np. warsztaty kulinarne, warsztaty teatralne, plastyczne, czy warsztaty muzyczne organizowane w przestrzeni szkoły pozwalają na integrowanie środowiska rodzinnego i szkolnego, na budowanie wspólnej relacji, wchodzenie w interakcje oraz poznawanie siebie wzajemnie. W wielu placówkach organizowane są również spotkania okolicznościowe – wigilie, dzień mamy, dzień taty, dzień rodziny, spotkania wielkanocne, które pozytywnie wpływają na atmosferę panującą pomiędzy członkami społeczności, a także pozwalają na realny kontakt z drugim człowiekiem.

### 3. Włączanie rodziców do działalności szkoły

Warto stworzyć takie formy działań, które pozwolą na włączenie rodziców do działalności szkoły, dzięki czemu będą oni czuli się częścią społeczności, a w konsekwencji

wykażą się większym zaangażowaniem oraz chęcią działania na rzecz wspólnego dobra. Rodzice mogą stać się członkami nie tylko rad rodziców, rad klasowych, ale także różnego rodzaju klubów (np. klub turystyczny), czy kół zainteresowań (np. koło miłośników przyrody, koło czytelnicze). Ciekawym pomysłem mogą okazać się również akcje okolicznościowe tj. biesiady, festyny, kiermasze, czy nawet przygotowywane dla dzieci spektakle, angażujące rodziców oraz wymagające od nich poświęcenia czasu i podjęcia czynnego udziału w życiu szkoły.

#### 4. „Lekcje otwarte”, „spotkania problemowe” oraz „spotkania indywidualne”

W wielu placówkach praktykowane są systematyczne „lekcje otwarte”, czyli zajęcia prowadzone dla uczniów przez nauczycieli, w których mogą brać udział również rodzice – jako obserwatorzy. Lekcje te pozwalają nie tylko rodzicom na zapoznanie się z funkcjonowaniem dziecka w grupie, jego zachowaniem, wiedzą czy umiejętnościami, ale umożliwiają włączenie rodzica do podejmowanych działań edukacyjnych, przedstawienie realizowanych treści, możliwych rozwiązań, czy propozycji aktywności, które kontynuowane mogą zostać również w domu. Kolejne to „spotkania problemowe”. Ich głównym celem jest przeanalizowanie zagadnień, np. wychowawczych czy prawnych, znajdowanie wspólnych rozwiązań oraz ustalenie konkretnych wniosków i form działania. W szkole przez nauczycieli organizowane są bardzo często „spotkania indywidualne” z rodzicami konkretnego dziecka, pozwalające na omówienie sytuacji edukacyjno-wychowawczej dziecka, ustalenie form, metod i technik dalszej pracy z dzieckiem, a w przypadku sytuacji problemowej lub konfliktowej poszukiwania wspólnych rozwiązań.

#### 5. Panele dyskusyjne i komunikacyjne

Jednym z zagadnień dotyczących kompetencji interpersonalnych jest umiejętność właściwego porozumiewania się oraz formułowania komunikatów i prowadzenia rozmów. Warto podkreślić, iż sytuacja, w której rodzic na bieżąco informowany jest o podejmowanych przez nauczyciela działaniach i inicjatywach sprawia, że czuje się on ważny, potrzebny, ale stwarza również klimat bezpieczeństwa i komfortu – „wiem o wszystkim, mam możliwość decydowania oraz wpływania na to, co dzieje się w życiu szkoły, a co za tym idzie, w życiu mojego dziecka”. Żyjemy w świecie pełnym nowych technologii, które także wykorzystać można, by pozostać w stałym kontakcie z rodzicami i wysyłać do nich komunikaty, przekazywać niezbędne informacje, czy to za pomocą wspólnego maila, grupy dyskusyjnej, czy e-dziennika. Warto pomyśleć także o innych formach komunikacji, jak chociażby listy do rodziców, czy cotygodniowe gazetki w szatni, czy też „skrzynka pytań”, w której rodzice będą mogli umieszczać przed wywiadówkami pytania, wątpliwości, sugestie – dzięki czemu nauczyciel będzie mógł udzielać

informacje, w odpowiedzi na nurtujące rodziców zagadnienia. Aczkolwiek nie zapominać również o spotkaniach rzeczywistych – „twarzą w twarz”, bo przecież żadna najwspanialsza gazetka, ani najcudowniejsza technologia czy aplikacja nie jest w stanie zastąpić nam realnego kontaktu z drugim człowiekiem, a tylko on daje możliwość na prawdziwe poznanie i budowanie solidnej relacji.

## Podsumowanie

Współczesny świat stawia przed nauczycielem wiele wyzwań i oczekiwań. Jednym z nich jest budowanie pozytywnej relacji z rodzicami, a jego osiągnięcie wiąże się ściśle z posiadaniem niezbędnej wiedzy oraz umiejętności z zakresu kompetencji interpersonalnych. Podstawą jest czas, otwartość, empatyczność, próba podjęcia współpracy, wypracowania wzajemnego zaufania, a także świadomości odgrywanej w procesie opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnym roli, jak również potrzeb, problemów i możliwości rodziców. To nauczyciel jest spoiwem pomiędzy środowiskiem szkolnym, a rodzinnym, to właśnie od niego w dużej mierze zależy wzajemna relacja pomiędzy nimi, dlatego tak ważne jest, aby umożliwić mu rozwijanie właśnie tych kompetencji, a także doskonalenie umiejętności społecznych, by w dalszej pracy posiadał on zakres „rozwiązań” oraz potrafił odnaleźć się w nowej rzeczywistości i podejmować relacje z innymi ludźmi. Podsumowując, chciałabym przytoczyć słowa zawarte w artykule J. Jarmużek (2014, s. 213-214):

Współcześnie nauczyciel staje przed licznymi wyzwaniami, do których rzadko kiedy został gruntownie przygotowany. Na studiach uczył się swojej profesji kierunkowej, w ramach specjalności nauczycielskiej zdobywał wiedzę o metodyce uczenia, o podstawach psychologii i pedagogiki, ale bardzo często ta wiedza okazuje się niewystarczająca w codziennych sytuacjach szkolnych. Nauczyciele mają poczucie, iż brakuje im umiejętności radzenia sobie z konfliktem interpersonalnym w szkole, umiejętności negocjacji i mediacji, asertywnej obrony własnego stanowiska oraz budowania autorytetu (Sałata, 2003).

W związku z powyższym, zachęcam do zgłębiania wiedzy oraz umiejętności w zakresie rozwijania własnych kompetencji interpersonalnych, gdyż dzięki ich posiadaniu świat staje się piękniejszy, przyjaźniejszy i łatwiejszy.

### Literatura:

- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Fastnacht D., *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, Nr 1(2)/2006.
- Gordon Th., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995.

- Hrouda J., *Współpraca z rodzicami*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*, Warszawa 2008.
- Knopp K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Artykuł opublikowany w wersji elektronicznej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji: [http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084](http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084), [dostęp: 26.09.2016].
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Lutze I., *Budowanie relacji i wzajemnej współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] <http://www.specjalnepotrzeby.raabe.pl/sites/specjalnepotrzeby.raabe.pl/files/StronyProduktowe/SpecjalnePotrzeby/Dokumenty/Artyku%C5%82y/Wsp%C3%B3%C5%82praca%20z%20rodzicami%20i%20plac%C3%B3wkami%20wspieraj%C4%85cymi%20szko%C5%82%C4%99/D11.pdf>, [dostęp: 27.09.2016].
- Osuch W., *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, *Przedsiębiorczość - Edukacja*. - 2011, Nr 7.
- Radziwiłł A., *O współdziałaniu między szkołą a domem*, Warszawa 1975.
- Salata E., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela jako droga do sukcesu wychowawczego*, XVI. *Didmattech* 2003, 2, red. F. Mezihorák, Nakladatelství Votobia Praha, Olomouc 2003, p. 579- 582; teŕże: Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli, [www.pulib.sk/elpub/ FHPV/ Pavelka2/ pdf\\_doc/ salata.pdf](http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Pavelka2/pdf_doc/salata.pdf) [dostęp: 29.09.2016].
- Słownik języka polskiego PWN*, hasło: „kompetencje”, <http://sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077>, [dostęp: 25.09.2016].
- Szempruch J., *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły* [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. Tom I, B. Muchacka (red.), Kraków 2006.

Abstract

**Interpersonal skills of teachers of early childhood education in the relationship with parents - an outline of the theory and practical conclusions**

Interpersonal skills are very important in everyone's life. It is hard to imagine the world without emotion, people and forming relationships between them. However, the world is not always understandable, easy and simple, and deal with current situations in daily life becomes a challenge, requiring us to self-consciousness, to act, as well as the acquisition of ownership or some kind of skills. In the school environment is a lot of such situations and relationships, that is why in my article I would like to write about one of them: the interpersonal skills of teachers in contact with the parents, because it becomes essential for the proper interaction of the family and educational environment, and in a large extent determines the development of children, as well as imprints huge toll on standing in the middle of the child. I started from theoretical issues, and I tried to show some practical solutions, which I hope will be an inspiration to reflect, and to develop the competence of teachers in this area.

**Keywords:** interpersonal skills, early childhood education, relationships at school, parent, teacher

# Komunikacja cyfrowa w edukacji szkolnej poprzez strony www

## Wstęp

Schyłek XX to czas innowacji i szybkiego postępu, czas rozwoju branży IT. W domach zaczęły pojawiać się pierwsze komputery. W większości były to pecety zaopatrzone w system operacyjny Windows 95, o którym było ówczesnie bardzo głośno. Za popularyzację Internetu w Polsce odpowiadała m.in. Telekomunikacja Polska, to dzięki tej spółce i jej akcji marketingowej Polacy zaczęli zaopatrywać się w dostęp do tzw. „internetu z kabla”, dzięki modemom:

Dzisiejszy Internet stał się praktycznie siecią powszechną. To już nie tylko, jak za „dawnych czasów”, narzędzie pracy naukowej oraz intelektualna rozrywka studentów. W błyskawicznym tempie pojawiły się w sieci firmy handlowe i produkcyjne, redakcje gazet i czasopism, instytucje rządowe, a przede wszystkim – rzesza użytkowników prywatnych, podłączających się do sieci ze swoich domowych komputerów za pośrednictwem licznie powstałych tzw. providerów – firm usługowych, oferujących za niewysoką cenę możliwość połączenia z Internetem przez linię telefoniczną i modem [Rafa, 1995, s. 33].

Do pierwszej połowy lat 90. XX wieku Internet był przeznaczony dla środowisk akademickich, o co dbał NASK. Jednakże komputeryzacja postępowała. W 1999 r. w Polsce było ok. 1,6 mln użytkowników [Rafa, 1999]. Dla porównania: w br. w Polsce jest 25,7 mln użytkowników Internetu, 66,6 % populacji ma do niego dostęp [Gwóźdź, 2016]. By dzielić się informacjami ze społeczeństwem, projektować strony internetowe –

serwery instytucji rządowych udostępniają teksty oficjalnych dokumentów, aktów prawnych i różne inne informacje, np. statystyczne, gromadzone przez rozmaite agendy rządowe w ramach ich działalności. Wytwórnice filmowe i płytowe oferują

w systemie WWW próbki swoich najnowszych produkcji. Czasopisma umieszczają w sieci swoje elektroniczne wydania – jedno dostępne bezpłatnie, inne po opłaceniu prenumery [Gwóźdź, 2016, s.33]

Początkowo strony www były proste – nie liczył się ich wygląd, a informacja za ich pośrednictwem przekazywana. Pierwsze strony zaczęły pojawiać się w drugiej połowie lat 90. XX wieku. Były to m.in. strony szkół i uczelni, urzędów, organizacji państwowych, większych firm, portale informacyjne. Dziś możemy oglądać i porównywać wyglądy portali za sprawą *Internet Archive Wayback Machine*.

Tabela 1: Daty powstania wybranych stron internetowych

Portal	Adres	Data
Gazeta Wyborcza	http://www.gazeta.pl/0,0.html	1995
Wirtualna Polska	http://www.wp.pl/	1995
Uniwersytet Warszawski	http://www.uw.edu.pl/	1996
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	https://amu.edu.pl/	1997
Uniwersytet Jagielloński	http://www.uj.edu.pl/	1998
Allegro	http://www.allegro.pl/	2000
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	http://wpa.amu.edu.pl/	2002

Źródło: Opracowanie własne na podstawie – archive.org/web/ [dostęp: 21.07.2016].

Fotografia 1:

Wygląd głównej strony III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu (2000)



Źródło: archive.org/web/ [dostęp: 21.07.2016].

## Komputeryzacja

W 1985 r. Polskie Towarzystwo Informatyczne stworzyło program nauczania informatyki w liceach. W większości szkołom brakowało sprzętu, więc zajęcia były poświęcone programowaniu [Sysło, Jochemczyk, 2009]. Rokiem przełomowym dla edukacji był rok 1996. Zainicjowany projekt „Internet dla szkół” gwarantował przyłączenie do sieci [Rafa, 1995]. Za sprawą nowoczesnych technologii powstaje nowa infrastruktura, która oddziałuje na wszystkie dziedziny życia. Ze względu na wszechobecność sieci szkoły zaczęły tworzyć własne strony internetowe, które są ich wizytówkami. Ich zadaniem jest m.in. prezentowanie misji placówki oraz oferty edukacyjnej, lecz przede wszystkim – komunikacja z uczniem i rodzicem.

## Komunikacja cyfrowa

W przypadku komunikowania się szkół poprzez strony internetowe mamy do czynienia z komunikacją elektroniczną, a właściwie komunikacją cyfrową.

Komunikacja elektroniczna obejmuje wszystkie przypadki wykorzystywania komputerów, w szczególności komunikację między ludźmi prowadzoną za ich pomocą [Wróbel, 2014]. Jest to również forma komunikacji, w której osoby porozumiewające się zastępują kontakt twarzą w twarz rozmową za pomocą wspomaganych komputerowo technologii komunikacyjnych [Bollinger, 2009]. Należy jednak zauważyć, że na chwilę obecną bardziej właściwy wydaje się termin komunikacja cyfrowa, który swoim zakresem obejmuje komunikowanie przez media, takie jak internet i telefon. Elektroniczna natomiast dotyczy komunikacji sprzed ery komputeryzacji i informatyzacji:

w ustawie o świadczeniu usług drogą elektroniczną [2002, art. 2] jednym z wyróżników jest transmisja danych między systemami teleinformatycznymi. W niniejszym opracowaniu komunikacja elektroniczna oznacza proces przekazywania informacji między nadawcą a odbiorcą dzięki wykorzystaniu transmisji danych między systemami teleinformatycznymi. Definicja ograniczona jest do procesu zachodzącego między ludźmi, choć należy podkreślić, iż coraz częściej ludzie mogą się komunikować z urządzeniami, np. z komputerowymi awataremi, a nawet urządzenia są w stanie komunikować się między sobą, z pominięciem człowieka (ang. Machine-to-Machine, M2M) [Wróbel, 2014, s. 29].

Środkami komunikacji cyfrowej, wg ustawy są:

rozwiązania techniczne, w tym urządzenia teleinformatyczne i współpracujące z nimi narzędzia programowe, umożliwiające indywidualne porozumiewanie się

na odległość przy wykorzystaniu transmisji danych między systemami teleinformatycznymi, a w szczególności pocztę elektroniczną (ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną, art. 2).

Dlaczego komunikacja cyfrowa jest tak popularna? Obecnie młode pokolenia nie wyobrażają sobie życia bez urządzenia mobilnego i dostępu do sieci. Od najmłodszych lat rodzice pozwalają im obcować z technologią. Początkowo poprzez gry oraz oglądanie bajki, później pozwalają także na, często niekontrolowane, użytkowanie sieci. Dzięki stronom www oraz różnorodnym aplikacjom komunikują się między sobą. Jeśli strona szkoły ma bogatą witrynę – przyciągnie ucznia. Z rozmów z kandydatami do szkół ponadgimnazjalnych wynika bowiem, że dobrze prowadzona strona zachęca do wybrania danej placówki. W dobie wszechobecnego przyrostu informacji potrzebne jest miejsce, w którym w każdej chwili można odwiedzić i przypomnieć sobie komunikaty podane w szkole. Potencjał stron internetowych trzeba umieć dobrze wykorzystać. Witryna może stać się wizytówką bądź antyreklamą. Trzeba zauważyć, że strony są wyjątkowo różnorodne.

By lepiej zobrazować to zjawisko, dokonałam analizy stron internetowych kilkunastu kaliskich szkół ponadgimnazjalnych. Zbadane zostały strony liceów ogólnokształcących, liceów prywatnych, techników oraz szkół zawodowych. Szczegółowo przeanalizowałam treści na stronach głównych oraz podstrony.

Rysunek 1. pokazuje zawartości menu. Szkoła, która chciałaby pozyskać jak najwięcej nowych uczniów powinna zawrzeć na swojej stronie wszystkie informacje zawarte na diagramie.

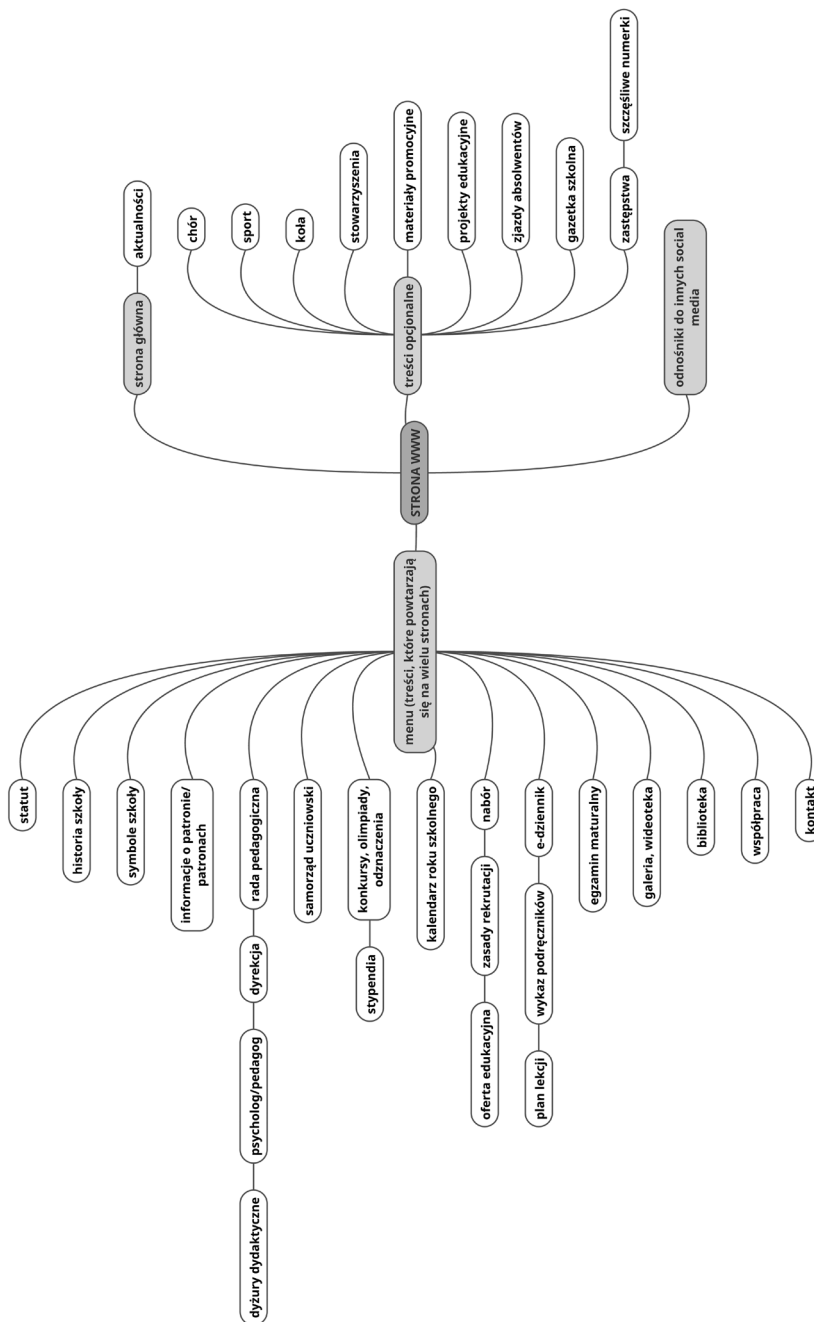
## Strony www

By strony były atrakcyjne warto zadbać też o odpowiednią szatę graficzną. Tym może zająć się nauczyciel informatyk, dolny uczeń bądź agencja reklamowa. W przypadku stron związanych z edukacją dominują barwy kojarzone ze szkołą. W nagłówku znajduje się nazwa szkoły, podobizna patrona i/lub zdjęcia z wydarzeń. Kluczowa jest również nawigacja na stronie. Strony stosują menu u góry bądź też po bokach (jest wtedy bardziej czytelne). Należy załączyć wizerunek Orła Białego:

Komisja Heraldyczna, organ opiniodawczo-doradczy Ministra Administracji i Cyfryzacji, w dniu 18 stycznia 2013 r., podjęła uchwałę w sprawie obecności Orła Białego na stronach internetowych podmiotów uprawnionych do używania jego wizerunku, wskazując, że Orzeł Biały powinien widnieć na stronach internetowych m.in. szkół publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych [Trochimiuk, 2014, s. 45]



Rysunek 1: Treści na stronach www szkół.



Źródło: Opracowanie własne.

Informacje edytuje się w systemie zarządzania treścią. W Polsce popularne są *Joomla!* oraz *Wordpress*, które mogą być łatwo edytowalne nawet przez osoby niezwiązane ze środowiskiem informatycznym. Część szkół posiada strony od podstaw zaprogramowane w m.in. języku html, java, php, lecz często są one nadzorowane przez lokalne firmy.

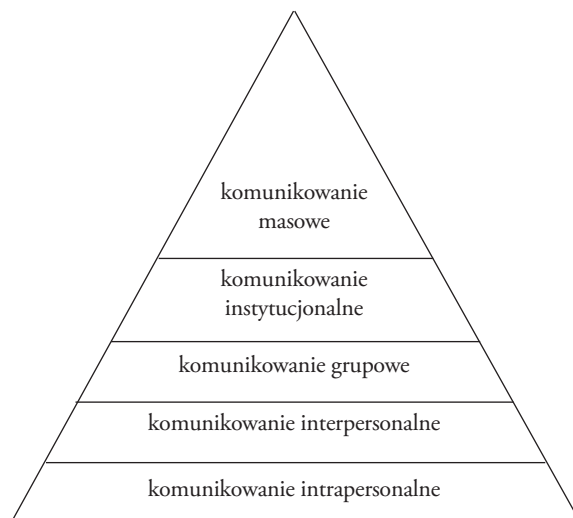
## Informacje zwrotne

Większość stron szkół nie posiada czatów oraz możliwości komentowania postów. Jest to spowodowane względami bezpieczeństwa, by uczniowie, nauczyciele lub szkoła nie padli ofiarami „hejtu”.

## Komunikaty

Zanim na stronie pojawi się komunikat musi przejść długą drogę. Ścieżka tę doskonale obrazuje piramida McQuaila, którą przeanalizuję na przykładzie szkoły.

Rysunek 2: Szczeble komunikowania tzw. Piramida McQuaila.



## Informacja

Początkowo informacja musi zostać stworzona wewnątrz osoby tworzącej, która przekształci myśli w danej długości komunikat. Po stworzeniu pierwowzoru należy odbyć rozmowę z osobą upoważnioną do wstawiania treści na stronę www (w szkołach

są to najczęściej nauczyciele informatycy). Informacja ta zostaje poddana akredytacji (przeanalizowana pod kątem aktualności, poprawności, kompletności, wiarygodności). Często proces ten sprowadza się do komunikowania między wieloma osobami. Po tym procesie wiadomość musi zostać zaakceptowana przez dyrekcję. Gdy wiadomość zostanie napisana, a skrypty zakodują ją – następuje możliwość publikacji, po której spotka się ona z ogólnodostępnym odbiorem. Jedynym czynnikiem, który może go zakłócić jest brak dostępu do sieci.

## Kompetencje interpersonalne

Należy zadać pytanie: jakie kompetencje interpersonalne powinna posiadać osoba, która będzie tworzyć komunikaty? Powinna łatwo nawiązywać kontakt, uważnie słuchać, umieć pracować w zespole, być odporna na stres i dobrze zarządzać czasem. Ponadto być kreatywna, asertywna, cierpliwa i dokładna. Oprócz umiejętności psychospołecznych powinna posiadać też wachlarz umiejętności twardych, takich jak: znajomość gramatyki, ortografii i interpunkcji, języków obcych (przynajmniej angielskiego), podstaw programowania oraz praw autorskich.

## Jednostka czy zespół?

Czy w takim razie stronę powinna tworzyć jedna osoba czy cały zespół? Według mnie w szkołach powinny być powoływane zespoły złożone z nauczycieli oraz uczniów, którzy pracowaliby nad stroną. Przy podzieleniu określonych zadań między grupy strona może dobrze prosperować. W zespole powinni znajdować się dyrekcja, nauczyciele informatycy, bibliotekarze, psycholog/pedagog, pracownicy sekretariatu. Chętni uczniowie mogą pracować nad stroną i poszerzać swoje umiejętności z zakresu dziennikarstwa, edytorstwa, dziennikarstwa, fotografii, edycji wideo, grafiki oraz programowania.

## E-dzienniki

Kilka lat temu popularność w Polsce zaczęły zyskiwać e-dzienniki. Służą one do informowania ucznia i rodzica o planach zajęć, ocenach, nieobecnościach, planowanych spotkaniach. Początkowo, jeśli placówka wykupiła dostęp do danej platformy (większość jest płatna w systemach rocznych, strony oferują zniżki dla rodzeństw; niektóre strony oferują bezpłatne usługi), używane są dwa dzienniki: papierowy i elektroniczny. By system działał, szybko szkoła musi zapewnić nauczycielom dostęp do komputerów (lub smartfonów i tabletów, gdyż wiele e-dzienników posiada aplikacje mobilne) i Internetu w każdej z sal lekcyjnych. Choć posiadanie e-dziennika to niewątpliwe

udogodnienie sprawiają one, że zamiera komunikacja. Rodzice zaznajomieni z technologią rzadziej przychodzą na wywiadówki. O ocenach i absencji dziecka poinformuje system, a jeśli ktoś chciałby odbyć rozmowę z prowadzącym przedmiot może wysłać wiadomość), a nauczyciele, którzy do tej pory spędzali przerwy w pokojach nauczycielskich na wymianach dzienników i rozmowach spotykają się znacznie rzadziej. Wiele z informacji zawartych w e-dzienniku jest niedostępnych dla osób spoza szkoły. Większość placówek nadal jednak umieszcza na swoich stronach www plany lekcji jako ogólnodostępne. Według mnie te informacje powinny pozostać w e-dziennikach dla ogólnego bezpieczeństwa szkoły.

## Social media

**Ok.** 10 lat temu w Polsce pojawił się *boom* na serwisy społecznościowe. Nasza Klasa służyła do utrzymywania kontaktu ze znajomymi ze szkół, serwis przez wiele lat był oblegany przez użytkowników. Tworzono klasy, w których zapisywać się mogli również nauczyciele, publikowano zdjęcia, rozmawiano na forum. Popularność Facebooka przyćmiła polską stronę. Zmieniano klasy z nk.pl na grupy na Facebooku. Wychodząc naprzeciw użytkownikom tego serwisu, szkoły zaczęły tworzyć swoje oficjalne profile na facebook.com, gdzie promowały się. W Kaliszu na 20 szkół średnich mniej niż 10 posiada swoje profile na Facebooku – to ułatwia komunikację z uczniami. Część placówek posiada nieoficjalne profile, które niestety nie są kontrolowane. Żadna placówka nie posiada oficjalnego konta na serwisie *YouTube*, choć filmy o szkołach można odnaleźć. Zauważyć więc można, że komunikacja poprzez nowe media jest jeszcze niewykorzystana w pełni.

## Zakończenie

Na przestrzeni lat komunikowanie zmieniło się. Dzięki ogólnemu dostępowi do sieci i faktowi, że każdy w domu posiada m.in. jeden komputer i kilka urządzeń mobilnych sprawiły, że stała się ona łatwiejsza. Siedząc w domu, możemy poznać informacje dotyczące postępów w nauce czy wydarzeń organizowanych przez szkoły. Jednak na pewno komunikacja ta nie jest idealna, wciąż się rozwija. Kiedyś liczyła się tylko informacja, dziś liczy się także jej wygląd i sposób, w jaki jest przekazana. Od tego, jaki zespół tworzy stronę www szkoły i jak dba o komunikaty zależy m.in. sukces rekrutacji. Dobra komunikacja jest niezbędna, by w szkole panowała dobra atmosfera.

### **Literatura:**

- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F., *Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się*, Warszawa 2006.
- Beaird Jason, George James, *Niezawodne zasady webdesignu. Projektowanie spektakularnych stron internetowych*, Gliwice 2015.
- Cisek S., Januszko-Szakiel A., *Zawód infobroker. Polski rynek informacji*, Warszawa 2015.
- Dijk J. van, *Spoleczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.
- Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej* (2009) [w: bc.ore.edu.pl; dostęp 01.08.2016].
- Internet w Polsce historia, stan obecny i perspektywy rozwoju (1999) rafa.eu.org/papers/trzebinia.html [dostęp 01.08.2016]
- Jaki będzie polski Internet?* (1995), [w:] rafa.eu.org/papers/psi.html.
- Liczby polskiego internetu 2016* (2016) [w:] smmeasure.eu/liczby-polskiego-internetu-2016/ [dostęp 01.08.2016].
- McLuhan M., *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
- Morreal S. P., Spitzberg B. H., Barge L. K., *Komunikacja między ludźmi*, Kraków 2008.
- Orzeł Biały na stronie internetowej szkoły* (2014), [w:] portaloswiatowy.pl [dostęp: 01.09.2016].
- Pleszczyński J., *Epistemologia komunikacji medialnej. Perspektywa ewolucyjna*, Lublin 2013.
- Wróbel P., *Komunikacja elektroniczna. Zagrożenia i skutki dla organizacji*, Gdańsk 2014.

### Abstract

#### **Digital communication in education. Interpersonal skills of employees.**

The purpose of this article is to present the problem of digital communication through websites in school education. The article is divided into four parts: introduction concerning the beginning of the Internet and computerization of schools in Poland, the problems of electronic communication and interpersonal skills of employees, description of the problem of e-class registers and social media in school education.

**Keywords:** digital communication, websites, computerization of schools, social media

Anna Fechner

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, II LO Poznań

## Belferskie gęby. O związkach między kreowanym wizerunkiem a autorytetem nauczyciela

*Czy znacie profesora?  
Czy znany wam profesor?  
Profesor?*

W. Gombrowicz, *Ferdydurke*

Istniejemy w formie. To niegdyś odkrycie Gombrowicza, dziś – zdaje się – pozbawione już swej pierwotnej sensacyjności, czytamy najbardziej serio, literalnie, werystycznie zatem; nie zaś – satyrycznie, w stylistyce metafory bądź przez pryzmat konwencji groteskowej. Trudno bowiem pojęcie formy traktować wyłącznie w kategoriach literackiego konceptu, zgrabnego chwytu wyobraźniowego czy nośnego semantycznie symbolu, gdy świadomi jesteśmy, w jakiej mierze decyduje ono o funkcjonowaniu człowieka w przestrzeni realnej, empirycznej – więcej nawet: gdy zrozumiemy, że nikt z nas nie funkcjonuje inaczej, jak tylko poprzez formę. W sferze relacji międzyludzkich proces przywdziewania gęb trwa nieustannie, pozwalając nam oswoić i skategoryzować rzeczywistość, ujarzmić jej przepyszną, ale zagrażającą w swej nieprzewidywalności obfitość, płodność, organiczną zdolność do pączkowania w kształty i sytuacje wciąż nowe. Nowe i w swej nowości niebezpieczne. Jak pisał Jan Błoński:

[...] bezmierny chaos świata stara się człowiek poskromić – o ile możliwe! – ujmując go w zapamiętywalne formy. Formy zmysłowe, werbalne, gestyczne, społeczne, jakie się tylko da<sup>1</sup>.

Nakładając maski, wchodząc w określone – znane i powtarzalne – role, porządkujemy zatem rzeczywistość, stwarzamy sobie przestrzeń do pewnego bycia (a więc: zyskania

---

<sup>1</sup> J. Błoński, *Fascynująca Ferdydurke*, [w:] *Forma, śmiech i rzeczy ostateczne. Studia o Gombrowiczu*, Kraków 1994, s. 36.

pewności w byciu), pokonujemy lęki, definiujemy i stabilizujemy swoją pozycję wobec siebie samych, drugiego człowieka, uniwersum w ogóle.

Jeśli przyjąć założenie, że forma organizuje całość ludzkiego istnienia, tym bardziej konstatację tę odnieść trzeba będzie do wszelkich przejawów naszego funkcjonowania zinstytucjonalizowanego, a więc i funkcjonowania w szkole. Wszyscy pamiętamy lekcję języka polskiego w arcyzłotym, satyrycznym, demaskatorskim ujęciu Gombrowicza. I poprzedzający ją opis ciała pedagogicznego:

To najtęższe głowy w stolicy – [...] – żaden z nich nie ma jednej własnej myśli [...].  
To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie po-  
stoi w nich myśl własna<sup>2</sup>.

Zauważmy, że obserwacje te mają wymiar więcej niż charakterologiczny, nie stanowią wyłącznie zabiegu konstruującego postaci poruszające się w obrębie świata przedstawionego powieści, ale i projektują, niejako antycypują ukazany w utworze model komunikacji między nauczycielem i uczniem. Ten pierwszy jest głosi-cielem edukacyjnych prawd objawionych; od drugiego oczekuje się przyjęcia roli pasywnego, bezrefleksyjnego biorcy owych wygłaszanych *ex cathedra* (choć – zdaje się – bez przekonania) dogmatów. Pozostaje pytanie, na ile ten wyśmiany przez Gombrowicza, wydawałoby się anachroniczny, schemat szkolnych relacji przekłada się na rzeczywistość współczesnej edukacji. A wciąż – niestety – przekłada się.

Autor *Ferdydurke* z całą przenikliwością opisał i nazwał to, co w spetryfikowanej postaci nierzadko nadal obserwujemy w praktyce oświatowej, w której przestrzeń dialogu zawężana i deformowana zarazem bywa w sali lekcyjnej do sytuacji belferskiego „przepytowania”. Znaną w metodyce nauczania rozmowę kierowaną sprowadza się wówczas do takiej wymiany zdań, która doprowadzić ma ucznia do apriorycznie przyjętych założeń, konkluzji i wniosków. Trudno w takich okolicznościach oczekiwać od młodzieży interioryzacji treści dydaktycznych, a w konsekwencji niemożliwe staje się to, co w pracy pedagoga chyba fundamentalne: modelowanie systemu wartości, kształtowanie postaw i przekonań, które młody człowiek wyniesie poza mury szkoły – w świat zewnętrzny, w prawdziwe życie, w dorosłość.

Gdyby próbować dociec przyczyn upartej żywotności owej – negatywnej przecież – sytuacji komunikacyjnej, okazałoby się to pewnie niełatwe. Wydaje się, że w jakiejś mierze problem wynika stąd, że jako nauczyciele powielamy w mikroskali sali lekcyjnej wzorce obecne wciąż w makrostrukturze całej szkoły jako instytucji. Instytucji bardzo konserwatywnej, tradycyjnej, przywiązanej do obowiązujących przez dziesięciolecia (wieki?) zasad i norm zbudowanych na pojęciu autorytarności. Założenie,

<sup>2</sup> W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1993, s. 38.

że zajmowane stanowisko i wiążąca się z nim władza (wypływająca ze sprawowania zwierzchnictwa nad innymi ludźmi) stanowią wystarczające uzasadnienie dla słuszności osądów czy zasadności oczekiwań (w tym wymogu bezkrytycznego posłuchu), nadal jest w oświatowej praktyce codziennością. Tę właśnie żądają szkolne władze od swoich podwładnych – gdyby przyrzeć się przebiegowi tzw. rad pedagogicznych, okaże się, że z radzeniem niewiele mają one wspólnego. W dialogu między dyrekcją a gronem profesorskim niejednokrotnie brakuje tego, co dla sytuacji dialogu najważniejsze, konstytutywne wręcz – dwutorowości procesu komunikowania, wzajemnego przepływu myśli (wiążące się z wymiennością ról nadawcy i odbiorcy), intelektualnego sprzężenia zwrotnego. Wspólne „zastanawianie się nad...” czy „szukanie sposobu na...” sprowadza się często do informowania, sprawozdawania, zatwierdzania, a między uczestnikami zebrania nie ma w rzeczywistości żadnej realnej interakcji. Jednak oprócz wskazanej tu jednokierunkowości komunikatu werbalnego (bez względu na to, która strona go generuje), osiągnięcie prawdziwego porozumienia w analizowanej sytuacji komunikacyjnej utrudniają też, jak się zdaje, nieautentyczność rozmówców (pojmowana jako – rozmaicie motywowany – brak szczerości) i niepersonalny (a więc nieuwzględniający podmiotowości interlokutorów) charakter spotkania. Marian Śnieżyński zauważa, że

[...] często rozmawiając ze sobą, wzajemnie się nie słyszymy, nie rozumiejąc sensu docierających do nas słów, albo ukrywamy własny pogląd. [...] W dialogu najcenniejsze jest to, co najbardziej subiektywne. Jego istotą jest wolny udział i tolerancja innego, obcego, a także konieczność uważnego słuchania nie tyle słów, co ich sensu<sup>3</sup>.

Podobnie Stanisław Michałowski:

Spotkanie to fundamentalna kategoria filozofii dialogicznej. Warunkiem otwartości wobec innego człowieka jest jego akceptacja, gotowość jego przyjęcia, zaufanie i zawieszenie – niezależnie od okoliczności. [...] Spotkanie staje się pełne, jeżeli „ten drugi” również mnie spotyka; wtedy nawzajem docieramy do siebie i zaczynamy się określać.<sup>4</sup>

Niechęci nauczycieli do podejmowania w przestrzeni sali lekcyjnej partnerskiej rozmowy z uczniami nie można jednak sprowadzić do kwestii powielania negatywnego wzorca. Osobnym czynnikiem pozostaje obligatoryjność realizacji programów nauczania czy raczej podstawy programowej i – nade wszystko – przygotowania do egzaminu kończącego dany etap edukacji. Bez względu na to, do czego zachęcają teoretycy edukacji,

<sup>3</sup> M. Śnieżyński, *Od monologu do dialogu edukacyjnego*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 125.

<sup>4</sup> S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 45.



w praktyce licealnej wciąż uczymy „pod maturę”, zwłaszcza, gdy wykładany przedmiot nie jest wiodącym. Ciągły niedostatek czasu, konieczność, by „zrobić wszystko” (czy to w ogóle – w jakimkolwiek sensie – cel osiągalny?!), a także – czy może przede wszystkim – formułowane arbitralnie i wprost żądania uczniów oraz ich rodziców, aby wszelkie czynności lekcyjne miały bezwyjątkowo formułę maturalną, do matury przygotowywały, maturze służyły – wszystko to nie sprzyja sytuacji dialogu. Bo dialog musi być niespieszny, meandryczny nawet, dopuszczać ewentualność zbłądzenia, stwarzać szansę na samodzielne poszukiwania myślowe, kontemplatywność, na stawianie pytań, mnożenie ich. Nade wszystko zaś musi wiązać się z przyzwoleniem na brak puenty. Brak puenty, który nie będzie czytany w kategoriach uchybienia czy nierzetelności nauczyciela (rzutując tym samym na ocenę profesjonalizmu i fachowości podejmowanych przezeń działań), lecz znakiem jego (i uczniów) gotowości do przyznania, że świat bywa niejednoznaczny, niedefiniowalny i w swej nieoczywistości w istocie cudowny oraz prawdziwy.

Tymczasem właśnie obawy przed utratą poważania wydają się najistotniejszą przyczyną, dla której nauczyciele wchodzą w rolę Gombrowiczowskiego belfra, wygłaszającego swoje nieomylne prawdy w sposób niedopuszczający dyskusji, orzekającego o świecie z pełnym przeświadczeniem o własnej racji. Wkraczając do sali lekcyjnej w maskach mędrców, wszystkowiedzących oraz niepopołniających nigdy błędów arcy mistrzów erudycji, geniuszy metodyki i luminarzy edukacji, budujemy sobie przestrzeń bezpieczną, nasze szkolne *locum amoenum*. Kiedy nauczyciel przemawia (bo nie: rozmawia) do uczniów w sposób autorytarny, tworzy i utrzymuje między sobą a nimi dystans, nie zezwala na zgłaszanie wątpliwości, a więc eliminuje ryzyko kompromitacji. Dzięki temu utwierdza się w poczuciu własnej kompetencyjności, niejako sankcjonuje swoją uprzywilejowaną pozycję w interakcji, której jest uczestnikiem. Infantyliżując słuchaczy (wszak odebranie im prawa do polemiki czy samodzielnych dociekań ma wymiar deprecjonujący – tak w zakresie zakładanych zdolności intelektualnych, jak i zajmowanego w relacji z pedagogiem miejsca), wykładowca podkreśla, udobitnia niejako, uwyrażnia własne znanstwo. O mechanizmie tym Gombrowicz pisał tak:

Forma to kostium, który przywdziewamy, by okryć naszą nagość zawstydzającą... a zwłaszcza, by wobec innych wydać się bardziej „dojrzałymi” niż jesteśmy<sup>5</sup>.

Tę samą myśl odnajdujemy w *Ferdynandzie*, gdy Józio konstatuje na spotkaniu z profesorem Pimką: „Świat mój się załamał i zorganizował naraz na zasadzie belfra klasycznego. [...] I zauważyłem, że belfer jak krowa pasie się moją zielonością”<sup>6</sup>. I później, kiedy dyrektor Piórkowski wygłasza pochwały pod adresem swoich podwładnych:

<sup>5</sup> *Pisarze awangardy dwudziestolecia międzywojennego. Autokomentarze: Leśmian, Witkacy, Schulz, Gombrowicz*, pod red. T. Wójcika, Warszawa 1995, s. 159-160.

<sup>6</sup> W. Gombrowicz, *Ferdynand*, Kraków 1993, s. 18-19

„Pupa, pupa, pupa! [...]. Gdyby wszyscy umieli tak zdrabniać, byłibyśmy jeszcze dwukrotnie więksi, niż jesteśmy!”<sup>7</sup>. Okazuje się zatem, że jako nauczyciele dysponujemy całym arsenałem narzędzi służących budowaniu i fortyfikowaniu własnej pozycji, która dzięki naszej autorytarności pozostaje niezagrożona. Ale czy na pewno?

Każdy z nas, polonistów-praktyków, omawia ze swoimi uczniami lekcję polskiego Gombrowicza. Dyskutujemy o opresyjności szkoły jako instytucji, o modelu relacji interpersonalnych opartych na strachu i intelektualnej pasywności, o edukacji jawiącej się jako forma ubezwłasnowolniania, tłamszącej zdolność samodzielnego myślenia i indywidualność młodego człowieka. Wskazujemy demaskatorskie intencje pisarza, negującego bezkrytycznie afirmatywny, bezrefleksyjny stosunek do kultury, skutkujący czczym teoretyzowaniem, pochopnym hierarchizowaniem i swego rodzaju papierowością przeżyć – o ile w ogóle o jakimkolwiek emocjonalnym przeżywaniu sztuki można tu mówić. Czytając słynną frazę: „Wielka poezja, będąc wielką i będąc poezją, nie może nie zachwycać nas, a więc zachwyca”<sup>8</sup>, razem z uczniami pokpiwamy z belferskiej nieudolności Bładaczki. Tyle tylko, że na usta aż cisną się słowa Gogola: „Z czego się śmiejecie?”...

Opisany tu model stosunków nauczycielsko-uczniowskich, choć niezaprzeczałnie trwale obecny w praktyce szkolnej, nie przystaje do formułowanych wobec współczesnej oświaty oczekiwań. Psychologowie edukacji od dawna już zresztą przekonują o konieczności wypracowania nowych, odmiennych od tradycyjnych, wzorców funkcjonowania owych relacji. Te dotychczasowe zasadzają się bowiem na przeświadczeniu o semantycznej jednorodności, a w każdym razie zborności znaczeniowej pojęć autorytarności i autorytatywności. Tym samym implikują przekonanie, że nauczycielowi szacunek należy się niejako „z urzędu”, przez sam fakt pełnienia powierzonej mu funkcji, której nadanie potwierdzać ma szczególne uprawnienia pedagoga, a zarazem być gwarantem jego merytorycznych kompetencji. Rzecz w tym jednak, że myślenie takie – w obliczu dokonujących się wokół nas zmian społeczno-kulturowych – pozostaje głęboko anachroniczne. Trudno przypuszczać, że nasi uczniowie – ludzie młodzi, niezwykle krytyczni, a nawet roszczeniowi, pewni siebie i sobą ekspansywni – zechcą postrześć nauczycieli jako swoich mistrzów dlatego tylko, że tego się od nich oczekuje. Nikt z nas chyba nie uwierzy w gotowość zaakceptowania przez młodzież autorytetów narzucanych przez tradycję. Zwłaszcza teraz, gdy synonimem sukcesu jest zysk, a postulaty czerpania z własnych działań „niewymagającej werbalizacji satysfakcji intelektualnej” traktuje się – w najlepszym wypadku – w kategoriach żartu czy godnej politowania naiwności i przebrzmiałego, muzealnego idealizmu. O kryzysie pojęcia autorytetu mówi się zresztą od lat. Zauważmy, że jego zdezawuowanie zmusza nas, nauczycieli, do wejścia

<sup>7</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 38.

w swego rodzaju aksjologiczną próżnię (a może chaos? – w wypadku, gdy skonstatujemy atomizację w obrębie postaw afirmowanych), co z kolei komplikuje, albo i udaremnia, budowanie własnej pozycji w oparciu o fundament wartości w danym środowisku cenionych. By móc cieszyć się uznaniem naszych wychowanków, trzeba zatem o nie zawalczyć i z pewnością fachowość nauczyciela, a więc posiadane przezeń wykształcenie czy doświadczenie, nie będzie już – sama w sobie – wystarczająca. Zmiany cywilizacyjne odebrały nam, pedagogom-ekspertom, przywilej wyłączności na wiedzę. Sprawnie (o wiele sprawniej niż my) poruszający się w przestrzeni wirtualnej uczniowie mają nie-limitowany i ciągły dostęp do wiadomości. I nierzadko bywa, że korzystają z niego, by zagrać swoim belfrom na nosie. Jeśli więc chcemy cieszyć się autorytetem wśród uczniów, musimy poszukać innej ku temu drogi. Sprawić, by nasi podopieczni uznali (dostrzegli), że w ogóle jesteśmy im potrzebni. Aby tak się stać mogło, bezwzględnie odrzucić należy dotychczas odgrywane w szkolnym *theatrum mundi* role, a z rekwizytorni wydobyć maski nowe.

Skoro bezsporny pozostaje fakt, że funkcjonujemy poprzez formę, warto zadać sobie nieco trudu, by własny wizerunek publiczny utrwalić w odpowiadającym nam kształcie. Jak wiemy, kompetencje psychospołeczne i interpersonalne obejmują tzw. zarządzanie sobą, a zatem umiejętności służące działaniom autokreacyjnym.

Abstract

**Profs' mugs. Of the relationship between a created image and the authority of the teacher.**

The text is an attempt at answering the question, "What self-creating actions can a teacher undertake in order to become an authority figure for students?" The semantic ambiguity of the terms "authority" and "authoritarianism" is highlighted, and the practical ramifications of selecting a particular strategy in the teaching practice are explored. Using hands-on school experience, the author analyses a variety of potential teacher-student relations. She focuses on the roles teachers play in classrooms, whose (in) efficacy in teaching translates into the success (failure) or the desired educational goals.

**Keywords:** interpersonal communication, teacher, student, image creation, authority, authoritarianism