

MAGDALENA PIORUNEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

IWONA WERNER

Wyższa Szkoła Bankowa
w Poznaniu

KOMPETENCJE SPOŁECZNE NAUCZYCIELI – DIAGNOZA I POMOCOWE IMPLIKACJE

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, Werner Iwona, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje* [Teachers' Social Competences – Diagnosis and Implications for Assistance]. *Studia Edukacyjne* nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 121-142. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.8

The paper focuses on the diagnosis of the social competencies of the lower secondary school teachers and among students preparing for the teaching profession. The study used the Social Competencies Profile (PROKOS), which measures social competencies in five specific areas: assertiveness, cooperation, social mindedness, resourcefulness, and community awareness. Surprisingly, students exhibit higher levels of assertiveness and cooperation competencies than teachers. In the group of teachers, statistically significant differences were found between men and women at the level of all the competencies diagnosed. Professional advancement and teacher training did not produce different results. This shows that the level of social competence of teachers is unsatisfactory, especially as regards their ability to support young people.

Key words: social competencies, diagnosis, the class teacher, support

Kompetencje społeczne – konceptualizacja

Pojęcie kompetencji pojawia się nader często tak w języku potocznym, jak i w literaturze naukowej, najczęściej w kontekstach rozwoju osobistego i profesjonalnego w warunkach wymagającego rynku pracy.

M. Armstrong¹ przywołując definicję *kompetencji* R. Boyatzisa, odwołuje się do pojęcia potencjału człowieka, który warunkuje określone zachowania wymagane na danym stanowisku pracy, co w efekcie generuje pożądane rezultaty tej pracy. Pojęcie kompetencji wykracza poza zakres treściowy potocznie używanych takich synonimów, jak umiejętności czy zdolności. S.M. Kwiatkowski włącza w ramy pojęcia kompetencje zarówno wiedzę, umiejętności, w tym umiejętność uczenia się, jak i cechy osobowościowe jednostki, wyraźnie rozgraniczając jednocześnie kompetencje od kwalifikacji. Te pierwsze są efektem pracy zawodowej, drugie zaś – uzyskuje się po ukończeniu określonego typu edukacji². Inni autorzy także podkreślają wielowątkowość pojęcia *kompetencje*, które jest zogniskowane wokół szeroko pojętych cech psychofizycznych istotnych w procesach pracy, a także postaw oczekiwanych w środowisku pracy³. W Polskich Ramach Kwalifikacji, opracowywanych na podstawie dokumentów UE, kompetencje traktowane są szeroko i obejmują wiedzę pracownika z obszaru aktywności zawodowej, umiejętności profesjonalne (to, co pracownik powinien zrobić) i jego postawy odnośnie do funkcjonowania w ramach organizacji. Kompetencje jako pojęcie wielowymiarowe mogą być analizowane na poziomie indywidualnym (cechy jednostki), grupowym, czy organizacyjnym.

(...) Kompetencje to kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego. Stanowią one użyteczną miarę jakościową kapitału ludzkiego. Kompetencje pracowników są najważniejszą dla organizacji (...) jakościową charakterystyką kapitału ludzkiego. Jest ona ważniejsza niż kwalifikacje (potwierdzone formalnie kompetencje) czy poziom wykształcenia (...) ⁴.

J. Madalińska-Michalak i R. Góralska⁵, za dokumentem *Bilans Kapitału Ludzkiego*, wskazują na następujące cechy kompetencji: ich indywidualny, odniesiony do jednostki wymiar, ich mierzalność i stopniowalność, uzależnienie od kontekstu społecznego, ich wzajemne powiązania, które dowodzą zasadniczej trudności izolowania określonych kompetencji od całego ich syndromu, ich dynamiczny charakter oraz zróżnicowane zapotrzebowanie kompetencyjne uzależnione od rodzaju zadań zawodowych.

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005.

² S.M. Kwiatkowski, *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji, Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.

³ Por. np.: A. Szczęsna, T. Rostkowski, *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Warszawa 2004; T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006; A. Marszałek, *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, E-mentor, 2011, 3(40).

⁴ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2016, s. 36.

⁵ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

W teorii i praktyce społecznej funkcjonuje wiele typologii kompetencji. M. Juchnowicz⁶ wskazuje na dwie grupy kompetencji: transferowalne (możliwe do zastosowania w nowych, innych sytuacjach zawodowych i życiowych) oraz specyficzne odwołujące się do wiedzy, doświadczeń, umiejętności i zdolności wymaganych do wykonywania zadań zawodowych na konkretnym stanowisku pracy. Według J. Allen i R. van der Velden⁷ kompetencje transferowalne obejmują: ekspertyzę profesjonalną, giętkość i elastyczność funkcjonalną, zarządzanie innowacjami i wiedzą, mobilizację zasobów ludzkich oraz orientację międzynarodową. Wśród kompetencji transferowalnych wymienia się też umiejętności miękkie.

Bodaj najczęściej spotykaną typologią kompetencji jest zresztą właśnie podział na kompetencje *twarde*, wykonawcze, funkcjonalne, specjalistyczne związane z konkretnym wykonywanym zawodem i *miękkie* (emocjonalne, interpersonalne, społeczne) związane z inteligencją emocjonalną jednostki, warunkujące pracę z ludźmi. Są one istotne w większości dziedzin zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem tych obszarów zaangażowania profesjonalnego, których sednem jest praca z innymi ludźmi. U. Jeruszka⁸ konstruując listę kompetencji miękkich, wymienia wśród nich całe spektrum bardzo zróżnicowanych umiejętności, zachowań, postaw (także zachodzących na siebie treściowo), w tym między innymi: asertywność, autoprezentację, budowanie relacji z ludźmi, dążenie do rezultatów, dążenie do sukcesu, komunikatywność, kontrolę emocjonalną, kreatywność, kulturę osobistą, negocjowanie, zarządzanie sobą w czasie, umiejętność podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem, samodzielność, współpracę w zespole, wywieranie wpływu, wytrwałość.

F. Delamare Le Deist i J. Winteron⁹ (2005) zaproponowali uniwersalny holistyczny model kompetencji, do którego zaliczyli kompetencje poznawcze (kognitywne), funkcjonalne, społeczne i metakompetencje. Pierwsze ogniskują się wokół zdolności uczenia się, przyswajania i przetwarzania informacji. Z kolei kompetencje funkcjonalne związane są z efektywną aktywnością jednostki w obrębie konkretnego zawodu i stanowiska pracy (np. zawodu nauczyciela, który pełni funkcję wychowawcy klasy w szkole określonego typu). Kompetencje społeczne z kolei opisują umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich, relacjach międzyjednostkowych, grupowych.

⁶ M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32).

⁷ Por. U. Jeruszka, *Kompetencje*, s. 52.

⁸ Por. tamże, s. 59-61.

⁹ F. Delamare Le Deist, J. Winteron, *What is competence? Human Resource Development International*, 2005, 8, 1.

Metakompetencje wiążą się zaś z możliwościami dokonywania pogłębionej refleksji i kreatywnego radzenia sobie w warunkach zmiany i niepewności. Autorzy zaliczają zarówno kompetencje społeczne, jak i metakompetencje do grupy kompetencji osobistych i operacyjnych.

W literaturze społeczno-humanistycznej pojawiają się wielorakie określenia opisujące grupę wspomnianych wcześniej kompetencji miękkich. Jest wśród nich pojęcie kompetencji emocjonalnych, jako szczególnie istotnych w relacjach międzyludzkich. Są to szeroko rozumiane umiejętności doświadczania i regulowania swoich emocji w kontekście sytuacji społecznych, w ramach których dochodzi do interakcji pomiędzy różnymi osobami. C. Saarni¹⁰ wskazuje na rozwojowy charakter sprawności emocjonalnych i w ich ramach wyróżnia następujące komponenty: świadomość swoich emocji (faktu, że się ich doświadcza, że mają charakter dynamiczny i nie zawsze uświadomiony), umiejętność percypowania emocji innych osób, zdolność do rozpoznawania i nazywania emocji, zdolność do empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia partnerów interakcji, umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz potencjalnych niespójności pomiędzy wewnętrznym stanem emocjonalnym a jego ekspresją, świadomość oddziaływania emocji na inne zachowania i liczenie się z tym faktem w sytuacjach autoprezentacji, umiejętność radzenia sobie z emocjami negatywnymi, wiedza na temat specyfiki relacji interpersonalnych wyznaczanych emocjami jej uczestników, poczucie emocjonalnej skuteczności.

Z kolei pojęcie kompetencji społecznych M. Argyle¹¹ definiuje jako umiejętność wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych i wyodrębnia trzy podstawowe ich aspekty: poznawczy związany z opisem i rozumieniem sytuacji relacyjnych, motywacyjno-emocjonalny wyrażający się w gotowości do angażowania się w sytuacje społeczne oraz behawioralny skoncentrowany na konkretnych zachowaniach ludzi w sytuacjach społecznych. Na gruncie polskim A. Matczak i K. Martowska¹² odnoszą kompetencje społeczne do umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych nabywanych w trakcie treningu społecznego. A. Matczak podkreśla niejednorodność i specyficzność kompetencji społecznych, wyodrębniając grupy kompetencji warunkujące efektywne radzenie sobie w trzech typach sytuacji społecznych: w sytuacjach intymnych charak-

¹⁰ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Poznań 1999; tegoż, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.

¹¹ M. Argyle, *Social Interaction*, London 1978; tegoż *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 133.

¹² A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2007; A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2013.

teryzujących bliskie kontakty interpersonalne, w sytuacjach ekspozycji społecznej, w której jednostka jest obiektem uwagi i/lub oceny oraz w sytuacjach wymagających asertywności, czyli realizowania własnych potrzeb i celów poprzez wywieranie wpływu na innych i/lub nieuleganiu wpływowi innych.

Wśród profesji, w ramach których kompetencje miękkie/emocjonalne/społeczne nabierają znaczenia szczególnego są zawody nauczycielskie wymagające przebywania z ludźmi, wchodzenia z nimi w bieżące kontakty, regulowania relacji międzyludzkich oraz interweniowania w sytuacjach społecznych.

Kompetencje, w tym te miękkie/emocjonalne/społeczne, stanowią transgresyjny potencjał nauczycieli¹³, a ich nabywanie staje się przedmiotem dyskursu teoretycznego, budowania modeli refleksyjnej praktyki pedagogicznej oraz wyzwaniem dla przygotowania nauczycieli do zawodu i doskonalenia ich profesjonalizmu w trakcie rozwoju ich kariery.

Rola nauczyciela w szkolnym modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zwyczajowo się mówi o kompetencjach miękkich nauczyciela w kontekście przekazywanej przez niego wiedzy, pełnionych funkcji wychowawczych (pomoc w hierarchizowaniu wartości, budowaniu postaw prospołecznych), czy organizacyjnych (np. związanych z aktywizacją społeczności lokalnej, zdolnością koordynacji współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi itp.). Nauczyciel funkcjonuje także w relacjach międzyludzkich, realizując funkcje związane z pomocą, wsparciem społecznym, czy poradnictwem świadczonym wobec uczniów, rodziców bądź nauczycieli. Każda z tych funkcji wymaga od niego posiadania kompetencji społecznych umożliwiających nawiązanie i podtrzymanie interakcji oraz prowadzenie działań związanych ze sferą dydaktyczną, ale i pomocową.

W modelu poradnictwa szkolnego – czy szerzej pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁴ – wskazuje się trzy komponenty, w których udział biorą pedagodzy szkolni, psychologowie, ale także w znacznym stopniu nauczyciele (w tym nauczyciele wychowawcy).

Pierwszy komponent obejmuje *rozpoznanie* uczniowskiego problemu, dokonujące się z inicjatywy samego ucznia bądź osoby pomagającej, która próbuje zidentyfikować dostrzeżony problem. Dokonanie diagnozy prze-

¹³ B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.

¹⁴ G. Egan, *Kompetentne pomaganie*, Poznań 2002; G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005.

siewowej wymaga od pomagającego (często właśnie nauczyciela mającego z uczniem codzienny niemal kontakt) wrażliwości na zachowania, reakcje i emocje innych, motywacji do świadczenia pomocy oraz kompetencji społecznych niezbędnych do nawiązania i podtrzymywania kontaktu z potrzebującym. Jest to także moment zwerbalizowania problemu, z którym mamy do czynienia oraz określenia adresatów naszej potencjalnej pomocy.

Na kolejnym etapie niezbędna jest *interwencja* psychopedagogiczna o różnej formie, zasięgu, czasie trwania. W pewnych sytuacjach ogranicza się do bezpośredniego udziału nauczyciela czy innego przedstawiciela personelu pedagogicznego szkoły w rozwiązywaniu problemu ucznia (rozpoznanie zasobów ucznia umożliwiających radzenie sobie w sytuacji trudnej, zastosowaniu adekwatnej formy terapii, wsparcia społecznego), w innych zaś polega na delegowaniu realizacji działań pomocowych na specjalistyczne agendy.

W trzeciej fazie pracy z uczniami wspiera się samego zainteresowanego zmagającego się z nowo nabytymi kompetencjami, *pomaga się w konsolidowaniu i utrwalaniu zmian dokonujących się w jednostce i otoczeniu*. To faza przygotowania do samodzielności i wykorzystywania nabytych kompetencji, w której w znacznym stopniu uczestniczy nauczyciel, bezpośrednio, na co dzień pracujący z konkretnym uczniem.

Na każdym etapie wyżej wymienionego przywołanego modelu nauczyciel ma do odegrania znaczącą rolę. Wydaje się, że o ile funkcje *stricte* pomocowe w szkole są przypisane roli pedagoga, psychologa szkolnego, doradcy zawodowego, czy nauczyciela-terapeuty, o tyle funkcje te *sensu largo* można przypisać nauczycielom. Oni ze względu na częstotliwość i specyfikę kontaktu z uczniem dysponują z jednej strony – największymi możliwościami diagnostycznymi, z drugiej zaś – w znacznej większości sytuacji możliwościami świadczenia efektywnej pomocy, która w wielu przypadkach przybiera postać wsparcia emocjonalnego, przekazywania informacji, doradzania, włączania ucznia w sytuacje zadaniowe (moglibyśmy o nich powiedzieć osoby wspierające „pierwszego kontaktu”)¹⁵.

Nauczyciel stale obcując z uczniami, w toku codziennych relacji z pojedynczymi osobami i grupami uczniów na terenie szkoły w pełni poznaje jego potrzeby, przygląda się jego problemom niejako „od środka”. Nie tylko ma szansę dostrzec symptomy już istniejących problemów, może przeciwdziałać ich nasilaniu się i eskalacji zaburzeń, może też reagować uruchamiając system wsparcia społecznego. Nie ma w tym względzie wyłączać specjalistycznych agend pomocowych, może je jednak znacząco wspomagać, a pierwszy kontakt z takimi placówkami bardzo często zależy właśnie od niego.

¹⁵ P. Wiliński, *Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* – maszynopis tekstu przeznaczonego do czasopisma *Uczyć Lepiej*, Poznań 2014-2015.

Wszystkie te działania pomocowe – obok dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych – wymagają szeregu kompetencji społecznych, bez których wchodzenie w relacje pomocowe z uczniami byłoby bardzo utrudnione. Te kompetencje nauczycielskie warunkują w znacznym stopniu satysfakcjonujące, efektywne relacje z innymi podmiotami kontekstu edukacyjnego, a w sytuacjach, w których nauczyciel wchodzi w relacje pomocowe wręcz decydują o ich kształcie.

Diagnozowanie kompetencji społecznych nauczycieli – egzemplifikacja badawcza

Cele badawcze

Za podstawowy cel badawczy przyjęto diagnozę poziomu kompetencji społecznych nauczycieli pełniących funkcję wychowawców klas na przestrzeni ostatnich dwóch lat od daty badania. Przeprowadzającym badanie zależało na wieloaspektowym rozpoznaniu problemu badawczego, stąd obok zastosowania narzędzia psychometrycznego – Profilu Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS-u)¹⁶ – pozwalającego na uzyskanie zobiektywizowanych miar wybranych aspektów funkcjonowania społecznego nauczycieli-wychowawców, wykorzystano także relacje młodzieży w postaci opinii i ocen odnoszących się do konkretnych, interakcyjnych sytuacji ze szkolnej codzienności, które poprzez analizę subiektywnych sądów pozwalają na pośrednie wnioskowanie o poziomie kompetencji społecznych w grupie nauczycieli-wychowawców. Te ostatnie zostały zrelacjonowane we wcześniejszych publikacjach¹⁷, stąd niniejszy tekst będzie się odnosił wyłącznie do prezentacji wyników i wniosków uzyskanych dzięki diagnozie opartej na Profilu Kompetencji Społecznych. W celu poszerzenia kontekstu badawczego i uzyskania grupy porównawczej, zdecydowano się ponadto na diagnozę kompetencji społecznych z użyciem kwestionariusza PROKOS w grupie studentów realizujących specjalność nauczycielską na studiach II stopnia, którzy po ich ukończeniu uzyskają uprawnienia nauczycielskie do pracy na III i IV etapie edukacyjnym.

¹⁶ A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*.

¹⁷ Zob.: M. Piorunek, I. Werner, *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, *Studia Edukacyjne*, 2014, 32, s. 99-122; tychże, *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy, Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 2014, XV, 8, II, s. 11-23; tychże, *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Warszawa (w druku).

Przedmiot empirycznych weryfikacji koncentrował się zatem wokół następujących pytań:

1. Jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej? Czy w grupie nauczycieli zaobserwowany zostanie wyższy poziom kompetencji społecznych, który to wynik można by wyjaśnić poprzez odwołanie się do większego treningu społecznego i poszerzającego się w miarę rozwoju zawodowego repertuaru doświadczeń wymagających tego typu kompetencji?

2. Czy i jakie zmienne różnicują poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli?

3. Czy i jakie zmienne różnicują poziom kompetencji społecznych w grupie studentów?

4. Jakie implikacje dla budowania wspierających i pomocowych relacji z adolescentami wynikają z powyższej diagnozy?

Charakterystyka badanej grupy i organizacja badań

W badaniu wzięło udział 123 nauczycieli-wychowawców z dziesięciu wielkomiejskich ogólnodostępnych szkół gimnazjalnych oraz 118 studentów stacjonarnych studiów II stopnia w publicznym uniwersytecie. Badani studenci rekrutowali się z siedmiu kierunków: chemii (30 osób), filologii angielskiej (23 osoby), matematyki (20 osób), biologii (19 osób), historii (18 osób), filologii germańskiej (6 osób) oraz filologii rosyjskiej (2 osoby).

Tabela 1

Charakterystyka badanej grupy nauczycieli

	Liczebność	Procent
Płeć:		
kobiety	94	76,4
mężczyźni	25	20,3
braki	4	3,2
Wiek:		
< 30	20	16,3
31-40	46	37,4
41-50	31	25,2
> 50	22	17,9
braki	4	3,2

Staż pracy (w latach)		
< 2	7	5,7
3-5	15	12,2
6-10	22	17,9
11-20	40	32,5
> 20	30	24,4
braki	9	7,3
Stopień awansu:		
stażysta	6	4,9
kontraktowy	32	26,0
mianowany	34	27,6
dypłomowany	47	38,2
braki	4	3,2

W obydwu grupach zastosowano losowy dobór, a samo badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Struktura próby badawczej dobrze odzwierciedla populację nauczycieli w zakresie podstawowych charakterystyk (płci, wieku, stopnia awansu zawodowego)¹⁸. Szczegółowe charakterystyki obydwu grup umieszczono w tabeli 1 i 2, gdzie warto podkreślić bliski pełnej zgodności rozkład płci w grupie nauczycieli oraz studentów, co jest niebagatelne w przypadku diagnozowania kompetencji społecznych. Studentów pytano dodatkowo, czy wybrana specjalność nauczycielska stanowi kontynuację ich wyborów na poziomie studiów licencjackich oraz czy po studiach zamierzają podjąć pracę w szkole.

Tabela 2

Charakterystyka badanej grupy studentów specjalności nauczycielskiej

	Liczebność	Procent
Płeć:		
kobiety	90	76,3
mężczyźni	28	23,7
braki	–	–
Wiek:		
do 22	55	46,6
23-24	54	45,8

¹⁸ Por. np. *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport*, oprac. M. Rachubka, Warszawa 2015 [dostęp: 17.07.2017].

> 24	8	6,6
braki	1	0,8
Kontynuacja specjalności nauczycielskiej		
tak	80	67,8
nie	6	5,1
braki	32	27,1
Zamiar podjęcia pracy w szkole:		
tak	88	74,6
nie	16	13,6
nie wiem	7	5,9
braki	7	5,9

Badanie nauczycieli odbywało się w szkole, toteż w dogodnym dla siebie czasie oraz warunkach wypełniali kwestionariusz. Badanie studentów odbywało się natomiast na uczelni, na początku wybranych zajęć należących do modułu psychopedagogicznego. Wypełnienie kwestionariusza zajmowało około 15 minut.

Profil Kompetencji Społecznych – ogólna charakterystyka narzędzia badawczego

W celu dokonania możliwie zobiektywizowanej oceny społecznego funkcjonowania nauczycieli-wychowawców zastosowano Profil Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS) – narzędzie, które może być wykorzystywane zarówno w indywidualnej diagnozie, np. w obszarze selekcji i alokacji pracowników czy określaniu potrzeb szkoleniowych, jak również w badaniach naukowych¹⁹. PROKOS jest kwestionariuszem samoopisowym, w którym badany na czterostopniowej skali określa, jak dobrze poradziłby sobie z określonymi czynnościami i zadaniami. Narzędzie składa się z 90 pozycji, gdzie 60 stanowią pozycje diagnostyczne, natomiast 30 pozycji to pozycje buforowe, odnoszące się do zadań i czynności niezwiązanych z kompetencjami społecznymi. Treść pozycji kwestionariusza obejmuje społeczne funkcjonowanie osób dorosłych w trzech obszarach życia: zawodowego, rodzinnego i towarzyskiego oraz działalności społecznej i realizacji codziennych spraw. Kwestionariusz przeznaczony jest przede wszystkim dla osób z wykształceniem wyższym lub średnim, gdyż w próbie normalizacyjnej znalazły się

¹⁹ A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 58.

tylko takie osoby²⁰. PROKOS składa się z pięciu skal. Suma wyników w poszczególnych skalach daje wynik ogólny. Poniżej zostały one zaprezentowane poprzez krótką charakterystykę osoby uzyskującej wysokie wyniki w każdej z nich; podano także przykładowe, diagnostyczne dla każdej z kompetencji stwierdzenie w odpowiedzi na pytanie: *Jak dobrze poradziłbyś (poradziłabyś) sobie, gdybyś miał (miała)*:

1. Kompetencje asertywne (skala A, 14 pozycji, np. *Odmówić wykonania pracy wykraczającej poza zakres Twoich obowiązków*). Osoba uzyskująca wysoki wynik ma spore umiejętności wywierania wpływu na innych, a zarazem sama jest odporna na wpływy społeczne, potrafi kierować pracą innych, delegować i egzekwować zadania.

2. Kompetencje kooperacyjne (skala K, 16 pozycji, np. *Nakłonić do zwierzeń osobę, która wygląda na zmartwioną*). Wysoki wynik znamionuje osobę o sporych umiejętnościach interpersonalnych, potrafiącą udzielać wsparcia i pomocy, okazującą troskę, harmonijnie współdziałającą z innymi. Co więcej, osoba taka jest przekonana o swoich możliwościach i skuteczności w zakresie działań pomocowych.

3. Kompetencje towarzyskie (skala T, 11 pozycji, np. *W imieniu zespołu publicznie podziękować odchodzącemu szefowi*). Wysoki wynik wiąże się z umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania nieformalnych relacji z innymi, wzbudzania zainteresowania swoją osobą, dobrego radzenia sobie w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej.

4. Zaradność społeczna (skala Z, 13 pozycji, np. *Poprosić kolegę (koleżankę) o pomoc w wykonaniu zadania, z którym sobie nie radzisz*). Wysoki wynik łączy się z umiejętnością wyjednywania przeróżnych dóbr, przywilejów i usług ze strony innych, egzekwowania swoich praw, a także z umiejętnością proszenia o pomoc.

5. Kompetencje społecznikowskie (skala S, 6 pozycji, np. *Zaintervenować w sytuacji awantury sąsiedzkiej*). Osoba uzyskująca wysoki wynik cechuje się umiejętnościami dostrzegania potrzeb i celów społecznych, organizowania działalności prospołecznej oraz angażowania w nią innych²¹.

Warto podkreślić satysfakcjonujące parametry psychometryczne narzędzia: wysoką rzetelność, zarówno dla wyniku ogólnego, jak i dla poszczególnych skal (wysokie lub bardzo wysokie współczynniki alfa Cronbacha) oraz trafność zweryfikowaną poprzez szereg stwierdzonych korelacji z innymi narzędziami mierzącymi kompetencje społeczne (Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych, Kwestionariuszem Treningu Społecznego), wybranymi cechami osobowościowo-temperamentalnymi, inteligencją emocjonalną, treningiem społecznym oraz oszacowaniem diagnozowanych kompetencji

²⁰ Tamże, s. 57.

²¹ Tamże, s. 51-52.

przez osoby bliskie badanym²². Wśród podstawowych ustaleń w tym zakresie warto zwrócić uwagę, iż PROKOS:

- silnie koreluje z naturalnym treningiem społecznym, którego efektywność jest związana z jednej strony z właściwościami temperamentalno-osobowościowymi, a także z inteligencją społeczną oraz inteligencją emocjonalną, które współdeterminują wielość i intensywność różnorodnych aktywności społecznych podejmowanych przez jednostkę. Z drugiej strony, sposobność do treningu społecznego jest zależna od czynników środowiskowych, co w życiu osób aktywnych zawodowo łączy się w istotnym stopniu z rodzajem działalności zawodowej. W profesjach opierających się na oddziaływaniu na innych ludzi (jak np. nauczyciel, psycholog, przedstawiciel handlowy, polityk) okazja do treningu społecznego wydaje się permanentna;

- koreluje dodatnio z inteligencją emocjonalną, ekstrawersją oraz poczuciem wewnętrznego umiejscowienia kontroli;

- koreluje z cechami temperamentalnymi: dodatnio z większymi możliwościami przetwarzania stymulacji, natomiast ujemnie z reaktywnością emocjonalną;

- różnicuje grupy zawodowe: wyższe wyniki zaobserwowano w profesjach wymagających odpowiedzialności społecznej oraz realizowanych w bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi²³.

PROKOS umożliwia uzyskanie profilu kompetencyjnego w zakresie zróżnicowanych umiejętności społecznych. W zależności od rodzaju podejmowanej działalności, pełnionej roli czy funkcji, odmiennie mogą przebiegać społeczne oczekiwania odnośnie poziomu poszczególnych kategorii kompetencyjnych. W świetle interesujących nas pomocowo-wspierających aspektów roli nauczyciela-wychowawcy, szczególną wagę należy przyłożyć do kompetencji kooperacyjnych. Z analiz korelacyjnych Matczak i Martowskiej²⁴ wynika, że kompetencje kooperacyjne, mierzone opisywanym narzędziem, współwystępują z towarzyskością, uspołecznieniem, sumiennością, skłonnością do podejmowania działań pomocowych oraz, co istotne, przekonaniem o własnej skuteczności w tym obszarze.

Omówienie wyników

Wyniki pomiaru kompetencji społecznych z użyciem kwestionariusza PROKOS w grupie nauczycieli oraz studentów wykazały, że wynik ogólny (tj. zsumowane wyniki wszystkich skal) nie różnicują w istotnym stopniu na-

²² K. Martowska, A. Matczak, *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, Psychologia Jakości Życia, 2013, 1, s. 43-56.

²³ K. Martowska, A. Matczak, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 42-43.

²⁴ Tamże, s. 44.

uczycieli i studentów, natomiast istotne różnice uzyskano w zakresie kompetencji asertywnych oraz kooperacyjnych pomiędzy tymi grupami (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$, zob. tab. 3). W obydwu przypadkach, w grupie nauczycieli wynik był istotnie niższy w zestawieniu z grupą studentów. Dalsza analiza, uwzględniająca płeć respondentów, pozwala na bliższe przyjrzenie się tym wynikom. I tak, w przypadku kompetencji asertywnych nie wykazano znaczenia płci – nauczyciele obojga płci uzyskali niższe wyniki niż studenci i studentki (tab. 3). Efekt płci zaznaczył się mocno w odniesieniu do poziomu kompetencji kooperacyjnych wśród nauczycieli: dla kobiet wynosił 52,02 (sten 6)²⁵, a dla mężczyzn 46,52 (sten 4). Właśnie to międzypłciowe zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji kluczowej w procesie inicjowania oraz realizacji działań wspierających i pomocowych jest przyczyną różnicy w wynikach nauczycieli i studentów.

Tabela 3

Wyniki pomiaru kompetencji społecznych w grupie nauczycieli oraz studentów specjalności nauczycielskiej (M – średnia, SD – odchylenie standardowe, K – kobiety, M – mężczyźni). Statystycznie istotne różnice pomiędzy N i S oraz pomiędzy K i M oznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$)

		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Nauczyciele (N)	M	38,73**	50,87**	32,45	40,36	16,50	178,91
	SD	6,01	6,99	5,87	6,07	3,22	24,83
Studenci (S)	M	40,43**	53,02**	33,52	41,3	16,81	185,09
	SD	6,85	6,56	6,35	5,7	3,61	25,41
Nauczyciele (N)	K	38,72	52,02**	33,10	41,26**	16,86**	181,96**
	M	38,76	46,52**	30,04	37,00**	15,12**	167,44**
Studenci (S)	K	40,09	53,38	33,79	41,31	17,22**	185,79
	M	41,54	51,86	32,68	41,29	15,50**	182,86

Czynnik płci okazał się także znaczący w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich, zaradności społecznej oraz wyniku ogólnego (tab. 3). Ten ostatni jest istotnie wyższy u nauczycielek: 181,96 (sten 6) w zestawieniu z nauczycielami: 167,44 (sten 4). Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku zaradności społecznej: nauczycielki przewyższają nauczycieli (41,26/sten 6 vs 37,0/sten 4). W przypadku kompetencji społecznikowskich płeć różnicuje nie

²⁵ PROKOS jest narzędziem znormalizowanym, zob. tamże, s. 47-48 i 64. Normy stenowe opracowano odrębnie dla kobiet i mężczyzn, stąd wyniki stenowe zostaną podane tylko wówczas, kiedy wyniki analizowane będą w aspekcie tej zmiennej.

tylko grupę nauczycieli, ale również studentów – w obydwu grupach wyniki kobiet są na poziomie stenu 6, a wyniki mężczyzn na poziomie stenu 5.

Poza czynnikiem płci, w badaniu przetestowano znaczenie innych zmiennych: w grupie studentów były to: wiek, kierunek studiów, kontynuacja specjalności nauczycielskiej oraz zamiar podjęcia pracy w szkole – żaden z tych czynników nie różnicował wyników. W grupie nauczycieli staż pracy w szkole nie miał znaczenia dla poziomu kompetencji społecznych, natomiast znaczący okazał się wiek oraz, w marginalnym stopniu, poziom awansu zawodowego (zob. tab. 4). Poziom kompetencji społecznikowskich był istotnie wyższy w najmłodszej grupie nauczycieli, obejmującej osoby do 30. roku życia w zestawieniu z nauczycielami trzydziesto- i czterdziestoletnimi, nie był natomiast istotnie wyższy w zestawieniu z grupą najstarszych nauczycieli (od 50 r.ż.). Jak się wydaje, jedno z możliwych wyjaśnień tego stanu rzeczy podpowiada analiza poziomu kompetencji społecznikowskich z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego. W teście Kruskala-Wallisa, na granicy statystycznej istotności, zaobserwowano wyższe wyniki w grupie stażystów, w zdecydowanej większości składającej się z najmłodszych nauczycieli w porównaniu z grupą nauczycieli mianowanych, a zatem zapewne zaangażowanych w prace nad uzyskaniem najwyższego stopnia awansu – nauczyciela dyplomowanego. Kompetencje społecznikowskie odnoszą się nie tylko do dostrzegania potrzeb i celów społecznych, lecz także w znacznej mierze do zachowań związanych z organizowaniem i realizowaniem działań prospołecznych,

Tabela 4

Poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli w zależności od zmiennych: wieku i stopnia awansu zawodowego. Statystycznie istotne oznaczono gwiazdkami** (w teście Kruskala-Wallisa, $p < 0,05$), różnice na granicy istotności statystycznej oznaczono gwiazdką*

		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Wiek	< 30	40,30	54,35	35,15**	42,45	18,00**	190,25
	31-40	38,15	49,52	32,28	39,91	15,78**	175,65
	41-50	38,65	49,94	30,71**	38,68	15,97**	173,94
	> 50	39,09	52,45	33,27	42,41	17,55	184,77
Awans zawo- dowy	stażysta	40,83	52,33	34,67	40,33	18,33*	186,50
	kontrak- towy	38,16	52,31	33,44	41,19	16,34	181,44
	miano- wany	38,59	49,29	31,53	40,44	15,50*	175,35
	dyplomo- wany	38,57	50,64	31,98	39,55	16,94	177,68

wymagających zaangażowania wielu osobistych zasobów, w tym wolnego czasu. Nauczyciele pomiędzy trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem, zaangażowani w pracę, rozwój kariery zorientowanej na formalne jej uwieńczenie stopniem nauczyciela dyplomowanego oraz realizujący często cele rodzinne związane z wychowaniem własnych dzieci, mogą w mniejszym stopniu być otwarci i gotowi do angażowania się na rzecz pozasobowych celów.

Normalizacja kwestionariusza PROKOS umożliwia interpretację wyników poszczególnych grup w odniesieniu do populacji osób dorosłych, pozwalając tym samym na wyjście poza porównywanie średnich. Uzyskane wyniki przeliczono zatem na wartości stenowe i przeprowadzono porównanie rozkładów przedziałów stenowych. Posłużono się przy tym stosowaną najczęściej interpretacją: za wyniki niskie przyjmując steny 1 do 3, za przeciętne przyjmując steny 4 do 7 oraz za wyniki wysokie uznając steny 8 do 10. Tabela 5 odzwierciedla procentowy rozkład wyniku ogólnego uzyskanego w badaniu kwestionariuszem PROKOS. Rezultaty przyporządkowano do trzech wyżej wymienionych przedziałów stenowych, uwzględniając rodzaj grupy (nauczyciele i studenci) oraz płeć. I tak, w grupie studentów nie ma różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami, natomiast warto odnotować, że wyniki wysokie występują w grupie studentów 2,5-krotnie częściej aniżeli wyniki niskie (27,1% vs 11%). Wśród nauczycieli ujawniła się natomiast znacząca statystycznie istotna dysproporcja pomiędzy płciami: w przypadku kobiet, podobnie jak w grupie studentów, wyników wysokich jest 2-krotnie więcej aniżeli wyników niskich, przy czym wyniki 70% nauczycielek mieszczą się

Tabela 5

Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie studentów (S) oraz w grupie nauczycieli (N). Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$)

			Płeć		Ogółem
			K	M	
S	wynik ogólny	wyniki niskie	8,9%	17,9%	11,0%
		wyniki przeciętne	64,4%	53,6%	61,9%
		wyniki wysokie	26,7%	28,6%	27,1%
			100,0%	100,0%	100,0%
N	wynik ogólny**	wyniki niskie	9,6%	36,0%	15,1%
		wyniki przeciętne	70,2%	60,0%	68,1%
		wyniki wysokie	20,2%	4,0%	16,8%
			100,0%	100,0%	100,0%

w przedziale wyników przeciętnych. W przypadku mężczyzn wyników z przedziału wysokiego jest aż 9-krotnie mniej niż wyników niskich (!).

Analiza rozkładów stenowych w grupie badanych nauczycieli z rozpisanem na każdą z diagnozowanych kompetencji uszczegóławia tendencję zaobserwowaną na poziomie wyniku ogólnego (zob. tab. 6). W grupie nauczycielek, w zależności od kompetencji, wyniki przeciętne uzyskało od 64,9% (dla zaradności społecznej) do 72,3% (dla kompetencji towarzyskich) badanych. W przypadku wszystkich diagnozowanych kompetencji, więcej kobiet uzyskało rezultaty w przedziale wyników wysokich aniżeli niskich. Czasami ta różnica jest niewielka, jak w przypadku kompetencji asertywnych (wyniki wysokie: 18,1% *vs* wyniki niskie: 14,9%), a czasami znaczna, jak w przypadku kompetencji społecznikowskich (wyniki wysokie: 29,8% *vs* wyniki niskie: 1,1%). W grupie mężczyzn – wychowawców klas, przeważają, co oczywiste, wyniki przeciętne: od 56% dla kompetencji kooperacyjnych do 72% dla kompetencji asertywnych. W tej grupie badanych rozbieżność wystąpiła bardzo wyraźnie pomiędzy liczbą nauczycieli uzyskujących wyniki niskie i wysokie. Otóż, odwrotnie niż w grupie nauczycielek, wyniki wysokie to rzadkość, kilkukrotnie częściej poziom kompetencji społecznych przebadanych mężczyzn przynależy do poziomu niskiego. Uderzające jest, że przeprowadzona diagnoza wskazuje, iż kompetencje kooperacyjne i towarzyskie u co trzeciego nauczyciela są na niskim poziomie (zob. tab. 6), a pozostałe kompetencje, to jest asertywne, społecznikowskie oraz zaradność społeczna u co czwartego badanego nie sięgają nawet poziomu przeciętnego. Należy tutaj przypomnieć, iż normy testu PROKOS zostały opracowane odrębnie dla kobiet i mężczyzn, zatem należy uwzględnić, iż przedstawiana tutaj interpretacja odnosi wyniki nauczycieli płci męskiej do ogółu męskiej populacji, a nie do populacji ogólnej. Tym bardziej, otrzymane rezultaty mogą budzić niepokój o jakość społecznego funkcjonowania w przestrzeni edukacyjnej sporego odsetka nauczycieli.

Tabela 6

Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie studentów (S) oraz w grupie nauczycieli (N). Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$)

		Płeć		Ogółem
		K	M	
Kompetencje asertywne**	wyniki niskie	14,9%	24,0%	16,8%
	wyniki przeciętne	67,0%	72,0%	68,1%
	wyniki wysokie	18,1%	4,0%	15,1%
		100,0%	100,0%	100,0%

Kompetencje kooperacyjne**	wyniki niskie	11,7%	32,0%	16,0%
	wyniki przeciętne	68,1%	56,0%	65,5%
	wyniki wysokie	20,2%	12,0%	18,5%
		100,0%	100,0%	100,0%
Kompetencje towarzyskie**	wyniki niskie	6,4%	32,0%	11,8%
	wyniki przeciętne	72,3%	60,0%	69,7%
	wyniki wysokie	21,3%	8,0%	18,5%
		100,0%	100,0%	100,0%
Zaradność społeczna**	wyniki niskie	11,7%	24,0%	14,3%
	wyniki przeciętne	64,9%	68,0%	65,5%
	wyniki wysokie	23,4%	8,0%	20,2%
		100,0%	100,0%	100,0%
Kompetencje społecznikowskie**	wyniki niskie	1,1%	24,0%	5,9%
	wyniki przeciętne	69,1%	68,0%	68,9%
	wyniki wysokie	29,8%	8,0%	25,2%
		100,0%	100,0%	100,0%

Przedstawione powyżej wyniki ujawniły różnice w poziomie kompetencji społecznych pomiędzy aktywnymi zawodowo nauczycielami a grupą porównawczą: studentami zdobywającymi uprawnienia do pracy w szkole na III i IV etapie edukacyjnym. Jak pamiętamy, zestawienie to sumarycznie wypadło na niekorzyść nauczycieli. Taka jednak grupa porównawcza, z racji części charakterystyk socjologicznych (tj. np. wieku czy stażu pracy) i uwarunkowań środowiskowych (np. sposobności do podejmowania takich aktywności, które skutkują treningiem pewnych kompetencji) nie jest w pełni kompatybilna z doświadczeniami osób aktywnych na rynku pracy. Dodatkowo zadano więc pytanie: jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych nauczycieli w zestawieniu z innymi grupami zawodowymi? Korzystając zatem z opublikowanych danych pochodzących z badań nad normalizacją narzędzia PROKOS oraz z dodatkowych badań walidacyjnych²⁶, zestawiono z nimi uzyskane w badaniach własnych wyniki. Dane mają charakter wyłącznie poglądowy, ilustrujący interesujący nas szerszy kontekst. Zestawienie wyników pomiaru kompetencji w różnych grupach zawodowych zawarto w tabeli 7, porządkując je od wyników najwyższych do najniższych. Wyniki nauczycieli z naszych badań oraz z badań Matczak i Martowskiej są bardzo zbliżone, co stanowi pośrednie umocowanie w odniesieniu do czynionych interpretacji.

²⁶ A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 38-40.

Tabela 7

Zestawienie wyników pomiaru kompetencji społecznych w wybranych grupach zawodowych zebranych w badaniach relacjonowanych przez A. Matczak i K. Martowską (2013, s. 38-40) z wynikami badań własnych (zaznaczono pogrubioną czcionką)

	N	Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Coachowie	29	43,31	55,41	34,97	42,38	16,31	192,38
Kadra kierownicza	55	43,56	52,75	33,75	41,11	16,22	187,38
Strażacy	41	42,90	51,17	33,24	40,98	16,73	185,02
Lekarze	69	41,72	52,65	33,49	41,41	15,33	184,61
Nauczyciele	44	38,00	51,73	32,95	41,66	16,16	180,50
Nauczyciele – badania własne	123	38,73	50,87	32,45	40,36	16,50	178,91
Finansiści	42	39,79	50,07	31,62	39,93	15,07	176,48
Farmaceuci	31	38,58	49,84	29,58	39,29	14,68	171,97

W prezentowanym zestawieniu nauczyciele przejawiają najniższy poziom kompetencji społecznych wśród zawodów związanych z bezpośrednim kontaktem z innymi ludźmi. Niższe od nauczycieli wyniki uzyskali specjaliści od finansów i farmaceuci, a wyniki wyższe – coachowie, kadra kierownicza, strażacy i lekarze. Przyglądając się poszczególnym kompetencjom, nauczyciele przejawiają wyższy poziom w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich w porównaniu z większością grup zawodowych (wyższy wynik uzyskali tylko strażacy). Jest to wynik niosący pewną nadzieję, gdyż kompetencje społecznikowskie są niezbędne w realizacji ważnych celów wychowawczych związanych z działaniami na rzecz dobra społecznego. Natomiast, poziom kompetencji kooperacyjnych jako najsilniej korelujących z umiejętnościami interpersonalnymi oraz gotowością do okazywania troski, udzielania pomocy i wsparcia, niestety pozycjonuje nauczycieli już znacznie niżej w tym zestawieniu. Nauczyciele nie wyróżniają się też na tle innych grup zawodowych w zakresie pozostałych diagnozowanych kompetencji – upraszczając można stwierdzić, że ich kompetencje społeczne, w tym te związane z umiejętnościami pomocowymi, są na bardzo przeciętnym poziomie, a jak wykazano wcześniej, ta przeciętność jest wewnętrznie zróżnicowana, kiedy uwzględnimy czynnik płci. Zatem, wśród profesji wiążących się z dużą odpowiedzialnością (kadra menedżerska, strażacy), a dodatkowo ze społecznym zaufaniem (lekarze, coachowie), nauczyciele – jako grupa zawodowa – cha-

rakteryzują się relatywnie niewysokim poziomem kompetencji społecznych. Fakt dysponowania tak umiarkowanymi kompetencjami społecznymi rodzi pytanie o zakres i jakość oddziaływań wychowawczych, wspierających i pomocowych, znacząco powiązanych z tym kompetencyjnym potencjałem. Perspektywa adolescentów jako podmiotów tych oddziaływań, zrelacjonowana w cytowanych wcześniej badaniach własnych, dosyć jednoznacznie wskazała, że większość nauczycieli-wychowawców nie realizuje w oczekiwanym stopniu funkcji pozadydaktycznych, często nawet nie realizując ich w minimalnym stopniu. Na przykład, skoro tylko co trzeci wychowawca porusza istotne dla młodzieży tematy na lekcjach wychowawczych, podczas gdy aż 40% nauczycieli *de facto* ich nie realizuje, traktując czas lekcji wychowawczej jako okazję do uzupełnienia dokumentacji szkolnej²⁷, to w świetle zrelacjonowanej diagnozy poziomu kompetencji społecznych znajdujemy, w znacznej mierze, wyjaśnienie tego stanu rzeczy.

Podsumowanie

Odnosząc się do postawionych pytań badawczych, należy wskazać, że:

1. Studenci specjalności nauczycielskiej przejawiają wyższy poziom kompetencji asertywnych i kooperacyjnych niż aktywni nauczyciele. Powstaje pytanie o przyczyny tego stanu, gdyż zgodnie z założeniami teoretycznymi, kompetencje społeczne podlegają treningowi, a zatem większa liczba doświadczeń społecznych w określonym obszarze powinna pozwalać na doskonalenie danej kompetencji. Z perspektywy celów badawczych szczególnie interesują nas kompetencje kooperacyjne. I tutaj powstaje pytanie: w jakim zakresie środowisko szkolne sprzyja doskonaleniu kompetencji kooperacyjnych. Czy środowisko szkolne jako środowisko pracy, z jego kulturą organizacyjną i klimatem organizacyjnym, to środowisko nastawione na współpracę, budowanie zespołu, który łączą wspólne cele? Niekoniecznie. B. Tołwińska, przytacza zebrane w literaturze określenia opisujące samopoczucie nauczycieli w odniesieniu do klimatu społecznego panującego w szkołach: *nauczyciele postrzegają siebie jako samotników pokonujących trudności lub „pojedyncze atomy” przemieszczające się w pośpiechu. (...). Szkoły są „kolekcjami indywidualistów” pracujących w odosobnieniu i traktujących klasę jako „prywatne terytorium”*²⁸, a B. Śliwerski demaskuje faryzejskie postawy współpracowników wobec nauczycieli zaangażowanych, proponujących innowacyjne

²⁷ M. Piorunek, I. Werner, *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2014, XV, 8, II, s. 11-23.

²⁸ B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Kraków 2011, s. 36.

projekty²⁹. Może zatem w uwarunkowaniach systemowych, w specyfice nie-sprzyjającego klimatu organizacyjnego obecnego w wielu polskich szkołach należy szukać przyczyny niższego poziomu kompetencji kooperacyjnych w grupie nauczycieli w porównaniu ze studentami?

2. Najważniejszym czynnikiem różnicującym poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli jest płeć: mężczyźni istotnie częściej przejawiają kompetencje na niskim poziomie oraz istotnie rzadziej przejawiają kompetencje na wysokim poziomie w porównaniu z kobietami. Co więcej, badania pokazały, że różnice w poziomie kompetencji dotyczą wszystkich kompetencji, nie wyłączając kompetencji asertywnych, które kulturowo wzmacniane są częściej u mężczyzn niż u kobiet. Niskie wyniki mężczyzn pracujących dydaktycznie i wychowawczo z młodzieżą budzi nie tylko niepokój o jakość ich pracy, ale stanowi zarazem postulat do bliższego przyjrzenia się ich psychospołecznemu funkcjonowaniu w sfeminizowanym środowisku.

3. Przeprowadzone badania wyraźnie pokazały, iż awans zawodowy nie koreluje ze zmianami (tj. oczekiwanym wzrostem!) kompetencji społecznych – pozostaje niezależny od rozwoju w tym zakresie. Brak systemowych zmian w podejściu do awansu zawodowego nauczycieli tylko utrwała ten stan. Z perspektywy postulatywnych celów edukacji, rozwój osobisty nauczycieli, realny, a nie pozorowany rozwój kompetencji „miękkich”, powinien stanowić niezbywalny warunek awansu zawodowego. Minimalny efekt znaczenia stopnia awansu pojawił się w przypadku kompetencji społecznikowskich, lecz... odwrotny do oczekiwanego: wyższy poziom kompetencji społecznikowskich przejawiają nauczyciele-stażyści, rozpoczynający swoją karierę zawodową, aniżeli nauczyciele mianowani, jak się wydaje skoncentrowani na osiągnięciu najwyższego stopnia awansowego, a nie na działalności prospołecznej. Analogicznie, wiek różnicuje poziom kompetencji w zakresie kompetencji społecznikowskich oraz towarzyskich – młodsi nauczyciele przejawiają wyższy ich poziom.

4. Brak istotnego związku stażu, awansu zawodowego ze wzrostem kompetencji społecznych oraz ujemny związek wieku z poziomem kompetencji stawiają znak zapytania przy założeniu o znaczeniu treningu społecznego dla rozwoju kompetencji społecznych. Należy poszukać innych wyjaśnień takich wyników – oprócz wzmiankowanych uwarunkowań systemowych. Może odpowiedzi należy szukać także w wypaleniu zawodowym części aktywnych nauczycieli? Być może symptomy tego syndromu w profesji nauczycielskiej pojawiają się stosunkowo wcześniej i wtórnie przyczyniają do rezygnacji ze społecznego treningu kompetencji społecznych, sprzyjając po-

²⁹ B. Śliwerski, *Nowatorzy i faryzeusze w edukacji alternatywnej w Polsce*, [w:] *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998.

stawom wycofania, bierności, „chowania się” za procedurami, standardami, dokumentami?

5. Zaledwie 18,5% nauczycieli przejawia kompetencje kooperacyjne na wysokim poziomie, najsilniej korelujące z gotowością i możliwościami udzielania pomocy i wsparcia. Analizując ten wynik z uwzględnieniem czynnika płci, należy wskazać, że wyniki wysokie w tym zakresie uzyskała co piąta nauczycielka i zaledwie co dziesiąty nauczyciel, a zarazem aż co trzeci męski wychowawca klasy przejawia kompetencje kooperacyjne na niskim poziomie! Wynik ten rodzi pytanie: Jak to możliwe, aby w newralgicznym okresie rozwojowym młodzieży, kiedy zapotrzebowanie na empatycznie towarzyszących i umiejętnie wspierających dorosłych jest szczególnie potrzebne, nauczyciel-wychowawca, który w szkolnym systemie pomocy psychopedagogicznej pełni rolę osoby pierwszego kontaktu, nie miał kompetencji związanych z fundamentalnymi umiejętnościami budowania relacji chociażby na przeciętnym poziomie?

6. Zasadniczo przeciętny poziom kompetencji społecznych nauczycieli (także na tle innych grup zawodowych) nie zapewnia w oczekiwanym stopniu możliwości tworzenia przez nich środowiska sprzyjającego nabywaniu przez uczniów kompetencji związanych z wchodzeniem w relacje społeczne, opierających się na umiejętnej komunikacji interpersonalnej, szacunku wobec siebie i innych (kompetencje asertywne), gotowości do współpracy (kompetencje kooperacyjne), czy wspólnotowym działaniu na rzecz celów pozaosobistych (kompetencje prospołeczne).

BIBLIOGRAFIA

- Argyle M., *Social Interaction*, Tavistock Publication Ltd, London 1978.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Delamare Le Deist F., Winterton J., *What is competence?* Human Resource Development International, 2005, 8, 1.
- Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Jeruska U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Juchnowicz M., *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32).
- Kwiatkowski S.M., *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008.

- Madalińska-Michalak J., Górska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Marszałek A., *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, E-mentor, 2011, 3(40).
- Martowska K., Matczak A., *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, Psychologia Jakości Życia, 2013, 1.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.
- Matczak A., Martowska K., *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2013.
- Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Piorunek M., Werner I., *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 2014, XV, 8, II.
- Piorunek M., Werner I., *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, *Studia Edukacyjne*, 2014, 32.
- Piorunek M., Werner I., *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa (w druku).
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Saarni C., *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Szczęsna A., Rostkowski T., *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Nowatorzy i faryzeusze w edukacji alternatywnej w Polsce*, [w:] *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tołwińska B., *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Wiliński P., *Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów – maszynopis tekstu przeznaczonego do czasopisma Uczyć Lepiej*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Poznań 2014-2015.

Netografia

- Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport*, oprac. M. Rachubka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, <https://doskonalieniewsieci.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf> [dostęp: 17.07.2017].