

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

# Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych

REDAKCJA NAUKOWA:

Anna Maria Janiak

Katarzyna Jankowska

Włodzimierz Heller

Poznań – Kalisz 2012

Recenzent:  
prof. dr hab. Piotr Nowak

Redakcja techniczna, projekt okładki:  
Lidia Łyszczak



Wydawca:  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

ISBN 978-83-62135-49-3

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

# Spis treści

Wprowadzenie .....	5
<b>I. Kompetencje społeczne w pracy i powołaniu nauczyciela</b>	
<i>Justyna Szymańska</i> – Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka . . . .	9
<i>Ewelina Poniedziałek</i> – Edukacja a umiejętności społeczne oczekiwane przez pracodawców. Kilka refleksji .....	27
<i>Agnieszka Błaszczyk</i> – Reguły odczuwania jako istotne umiejętności społeczne w interakcjach: nauczyciel akademicki – student .....	33
<i>Paulina Zalewska</i> – Kompetencje komunikacyjne nauczycielek wychowania przedszkolnego . . .	38
<i>Daria Wiktorska</i> – Wpływ kompetencji społecznych nauczyciela edukacji elementarnej na kształtowanie umiejętności matematycznych w oparciu o rozrywki umysłowe .....	51
<i>Paulina Machowicz</i> – Profesjonalne umiejętności społeczne nauczycieli języka angielskiego. Analiza problemu ze szczególnym uwzględnieniem pracy z młodym uczniem .....	61
<i>Anna Maria Janiak</i> – Specyfika umiejętności społecznych edukatora seksualnego .....	71
<i>Mieszko Strzelczyk</i> – Żywe lekcje historii i ich edukacyjny potencjał. Pasja, która pociąga, zaraża i kształci .....	79
<b>II. Kompetencje społeczne w pracy socjalnej i niesieniu pomocy w ludzkim cierpieniu i umieraniu</b>	
<i>Magdalena Pasteczka</i> – Wolontariat a umiejętności społeczne studentów pedagogiki specjalnej . .	87
<i>Włodzimierz Heller</i> – Czy opieka paliatywna wymaga specjalnych umiejętności interpersonalnych? .....	96
<i>Marlena Kaźmierska</i> – Kompetencje społeczne w trudnej pracy wolontariusza. Kim jest wolontariusz? .....	104
<i>Paulina Olszewska</i> – Komunikacja niewerbalna, jako ważne źródło informacji o kliencie dla pracownika socjalnego .....	112
<i>Emilia Szymczak, Marta Gatach</i> – Profil pracownika socjalnego w państwowych instytucjach opiekuńczych na przykładzie Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu i Domu Dziecka w Pleszewie . . .	124
<i>Katarzyna Jankowska-Zajączkowska, Joanna Skrzybalska</i> – Superwizja jako sprawne narzędzie budujące kompetencje komunikacyjne pracowników socjalnych .....	130
<i>Julia Piekarska</i> – Specyfika relacji interpersonalnych w terapii osób uzależnionych od alkoholu . . .	136
<i>Olimpia Czech</i> – Umiejętności społeczne wychowawcy więziennego .....	144
<i>Joanna Boroń</i> – Trudne relacje kuratora społecznego z nieletnim podopiecznym. Analiza problemu w kontekście wybranych umiejętności społecznych .....	155
Słowa kluczowe i streszczenia .....	161



## Wprowadzenie

W dzisiejszej dyskusji dotyczącej siły i słabości polskiego środowiska akademickiego – mając na względzie przyczyny i uwarunkowania jego wyraźnych zaniedbań, opóźnień i ograniczeń w porównaniu z *universitas* Europy Zachodniej – coraz częściej pojawiają się pytania dotyczące umiejętności i kompetencji, jakie absolwenci naszych uczelni zdobywają w trakcie uniwersyteckiej edukacji. Wśród tych „umiejętności i kompetencji” wyróżniają się te, które sprzyjają konstruowaniu dobrych relacji interpersonalnych. Należą do nich: kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętności budowania bliskich relacji z innymi ludźmi, sfera tzw. roztropności emocjonalnej, czyli zdolność postrzegania, oceniania i wyrażania emocji, sprawność w rozumieniu i analizowaniu informacji emocjonalnej, a wreszcie – sztuka regulowania przestrzeni emocjonalności. Wszystkie wymienione umiejętności, nazywane „kompetencjami społecznymi” albo „społecznymi umiejętnościami miękkimi”, w praktyce akademickiej uznawane są coraz powszechniej za fundamentalny „budulec” wszelkich instytucji społecznych zarówno w skali „makro”, jak i „mikro”. Krucha struktura polskiej przestrzeni publicznej, niestabilność sektora prywatnej przedsiębiorczości czy też słabość instytucji rodziny przekonują jednak, że wiążąca siła kompetencji społecznych wciąż pozostaje nader wątpliwa.

W przedstawianej pracy zbiorowej – będącej pokłosiem zorganizowanej wiosną 2012 roku konferencji naukowej Studenckiego Koła Umiejętności Społecznych, działającego przy Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu – stawiamy pytania o jakość, charakter i specyfikę wspomnianego „budulca” życia społecznego, warunkującego sposoby funkcjonowania różnorodnych zawodów.

Konferencyjne analizy i refleksje, dyskusje i płynące z nich wnioski odsłoniły zaskakujący fenomen. Z jednej strony wszyscy uczestnicy seminarium uznali, że podejmowane kwestie kompetencji społecznych są rzeczywiście ważne, lecz zarazem, niestety, najczęściej niedoceniane. Ale z drugiej strony okazało się, że dyskutanci operowali

często rozbieżną teoretycznie aparaturą pojęciową, istotnie utrudniającą naukowe porozumienie, wspólne wypracowanie odpowiedniej terminologii i badawczej perspektywy. Zagadnienie społecznych umiejętności miękkich obnażyło więc znaczące zróżnicowanie: prelegenci różnili się między sobą, bo w czym innym upatrywali istotę czy sedno problemu kompetencji społecznych. Taka sytuacja zintensyfikowała przede wszystkim kontrasty, utrudniając znacząco sformułowanie konstruktywnych wniosków.

Prawdopodobną przyczyną zaistniałej sytuacji jest fakt niezmiennie niskiego stopnia zaawansowania badań nad problematyką kompetencji społecznych. Pomimo że literatura przedmiotu na przestrzeni ostatnich dwóch dekad wskazuje na rosnące zainteresowanie poruszonymi kwestiami, ciągle trudno mówić o stosowaniu spójnej i jednolitej aparatury pojęciowej, w której ta problematyka byłaby ujmowana, opisywana i badana. Inną przyczyną tego stanu rzeczy może być jednakże zróżnicowanie przygotowania oraz doświadczenie akademickie autorów zebranych w książce tekstów: dla wielu z nich była to bowiem pierwsza naukowa „próba”, nowatorskie doświadczenie owocujące naukową pracą. Przy okazji warto podkreślić, że autorzy, mimo towarzyszących im wątpliwości, co zrozumiałe w ich sytuacji, podjęli intelektualny wysiłek z ogromną wiarą we własne siły – ten naukowy optymizm wartościowany winien być pozytywnie.

Zebrane artykuły i szkice zestawiliśmy w dwóch blokach tematycznych. Pierwszy z nich obejmuje artykuły podejmujące kwestię kompetencji społecznych przypisanych do zawodu i powołania nauczyciela. Problematyka ta wydaje się bardzo ważna, gdyż, jak wspomniano, różnice pomiędzy skutecznością kształcenia przez polskie szkoły wyższe i szkoły krajów Zachodu być może mają właśnie źródło w kompetencjach samych nauczycieli. Drugi blok tematyczny zawiera prace dotyczące problematyki sfery aktywności socjalnej, poziomu niesienia pomocy ludziom cierpiącym, wszystkim potrzebującym. W tej drugiej grupie artykułów stawiamy zatem pytania o wolontariat – jego psychologiczne, filozoficzne i społeczne uwarunkowania – pamiętając o jego wciąż krucho (w polskich realiach) statusie.

Czy udało się nam osiągnąć zasugerowane w tej przedmowie cele i zamierzenia? – niech oceni Czytelnik.

*Włodzimierz Heller*

I

KOMPETENCJE SPOŁECZNE  
W PRACY I POWOŁANIU  
NAUCZYCIELA





## Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka

Każdy człowiek żyje w przestrzeni społecznej, a nieustanne komunikowanie się i wchodzenie w relacje z innymi stanowi jej nieodłączny element. Obecnie coraz częściej wskazuje się na zależności zachodzące pomiędzy umiejętnością skutecznego korzystania z kompetencji społecznych a powodzeniem w zakresie funkcjonowania w owej społecznej przestrzeni.

We współczesnej literaturze psychologicznej i pedagogicznej zwraca się uwagę na jeszcze inny aspekt kompetencji społecznych, tzn. na traktowanie ich już nie tylko jako umiejętności współdziałania w relacjach interpersonalnych i grupowych – to nie wyjaśnia bowiem, jak i dlaczego kształtują się w człowieku wewnętrzne struktury psychiczne odpowiedzialne za sposób i jakość jego funkcjonowania w różnorodnych układach społecznych, ale prowadzi intensywne badania nad interakcją różnorodnych aspektów rozwoju społecznego i indywidualnego, a także charakterem i kierunkiem zależności pomiędzy wspomnianymi elementami (koncepcja umysłu społecznego). Mocno podkreśla się integralność tych procesów, co zdaniem Haliny Sowińskiej [2011, s. 272] oznacza, że pojęcie rozwoju społecznego należy traktować znacznie szerzej niż dotychczas, dalej, że następstwem takiego podejścia jest konieczność wyłonienia wielu kompetencji w małym stopniu dotąd uwzględnianych jako elementy społecznej osobowości jednostki, i wreszcie, że badanie rozwoju owych kompetencji w określonej fazie rozwojowej wymaga uwzględnienia szerokiego kontekstu powiązań – tak zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

W kontekście społecznego funkcjonowania jednostki mówi się współcześnie o teoretycznym konstrukcie, jakim jest społeczna, czy personalna inteligencja. W koncepcji Thorndike'a zdefiniowana jest ona jako zdolność rozumienia i kierowania ludźmi oraz rozumnego działania w stosunkach międzyludzkich [Strelau 2002]. Z kolei, zgodnie z teorią Gardnera, można w jej ramach wyodrębnić dwa podstawowe elementy, czy też

wymiary, tj. intrapersonalny oraz interpersonalny. Aspekt intrapersonalny definiowany jest jako umiejętność adekwatnego rozpoznawania i reagowania na innych ludzi, ich nastroje, temperamenty, pragnienia, natomiast aspekt interpersonalny traktowany jest jako szeroko pojmowana zdolność rozumienia innych osób. Według Hatcha i Gardnera na ową inteligencję interpersonalną składają się następujące zdolności: organizowanie grup, negocjowanie rozwiązań, nawiązywanie stosunków osobistych oraz przeprowadzanie analiz społecznych [Gardner, za: Goleman 1997, s. 40]. Jeszcze bardziej szczegółowe komponenty inteligencji społecznej wyróżnia Daniel Goleman sprowadzając jej składniki do dwóch nadrzędnych kategorii. Pierwszą jest świadomość społeczna – rozciągająca się od natychmiastowego wycucia wewnętrznego stanu innej osoby, poprzez rozumienie jej myśli i uczuć, po rozumienie złożonych sytuacji społecznych, i obejmująca następujące składniki: empatia, dostrojenie, trafność empatyczna oraz poznanie społeczne. Drugą z kategorii określa mianem społecznej sprawności, która opiera się na świadomości społecznej i wyraża poprzez synchronię, autoprezentację, wpływ oraz troskę [Goleman 2007, s. 107].

Warto zauważyć, że o społecznej naturze człowieka mówi się zazwyczaj w kontekście dwóch zasadniczych potrzeb, tj. potrzeby aprobaty (akceptacji) oraz potrzeby statusu (władzy). Pierwsza z nich, wiąże się przede wszystkim z pragnieniem przynależności do grupy i uzyskania akceptacji ze strony innych. Z kolei ta druga, odnosi się do chęci posiadania realnego wpływu na własne życie, na możliwość samorealizacji, ale także wpływu na innych ludzi. Równoległa realizacja wymienionych potrzeb wymaga od jednostki szeroko rozbudowanych narzędzi, jakie stanowią właśnie kompetencje społeczne, sprawne posługiwanie się którymi pozwala na utrzymywanie stanu równowagi pomiędzy dążeniem do realizowania własnych celów, a życiem w zgodzie z innymi [Horgan, za: Smółka, s. 26-27].

Można zatem stwierdzić, że zdolność podmiotu do skutecznego zachowania się w różnych sytuacjach społecznych staje się jednym z ważniejszych czynników determinujących jego samopoczucie i zdrowie psychiczne. Badania dokumentują, że wiele problemów i zaburzeń zachowania pojawiających się nie tylko u dzieci i młodzieży, wiąże się z niedostatkiem umiejętności społecznych (np. zachowania agresywne, izolacja, wycofywanie się z kontaktów społecznych, nadmierna uległość).

Czym zatem są społeczne kompetencje oraz w jakim pozostają związku z doświadczeniem samotności/osamotnienia, szczególnie w odniesieniu do młodzieży szkolnej – to zasadnicze pytania, na które odpowiedzi poszukiwać będzie autorka.

Obecnie w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele **definicji kompetencji społecznych**, które charakteryzują się różnym zakresem oraz stopniem szczegółowości. Sprowadzają się one do ujmowania ich jako: umiejętności adekwatnego zachowywania się w sytuacjach społecznych, świadomości i rozumienia zjawisk przestrzeni społecznej,

specyficznych umiejętności (np. autoprezentacyjnych, inicjowania interakcji, nawiązywania przyjaźni), bądź jako wyniku zachowań społecznych (np. posiadanie szerokiego kręgu znajomych) [Sowińska 2011, s. 272].

Przez **kompetencje społeczne** można rozumieć „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” [A.Matczak, 2001, s. 7]. E. Nęcka [2003] określa kompetencję społeczną jako „skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych”, „osiąganie celów w życiu społecznym”. Z kolei według Spitzberga i Cupach’a, jest to zdolność do budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, ujmowana w kategoriach definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia [za: Jakubowska, 1996]. Podejście takie, nazwane zostało podejściem relacyjnym. Umiejętności interakcyjne (relacyjne) można ujmować **statycznie**, jako środki, dzięki którym ludzie inicjują, negocjują, utrzymują, zmieniają i rozwiązują (kończą) relacje/ związki interpersonalne lub **dynamicznie**, jako proces, w którym jednostka stosuje zbiór ukierunkowanych na cel, wzajemnie powiązanych (zsynchronizowanych), sytuacyjnie stosownych zachowań społecznych, które są wyuczone i przez nią kontrolowane [Dickson i Hargie, 2004; Spitzberg i Cupach, 2002]. Poznawcza kontrola nad umiejętnościami społecznymi oznacza posiadanie wiedzy na temat tego, co, jak i kiedy należy zrobić, aby osiągnąć zamierzony cel interpersonalny (co implikuje także wiedzę na temat tego dlaczego coś działa) [Dickson i Hargie, 2004].

Pojęcie kompetencji i umiejętności społecznych bywają stosowane zamiennie, najwyraźniej rozgraniczają je L. Karen i Ph. D. Bierman [2003]. Kompetencje społeczne są według nich pojęciem szerszym, odnoszącym się do społecznych, emocjonalnych i poznawczych umiejętności oraz zachowań, przyczyniających się do właściwego przystosowania jednostki do środowiska społecznego. Z kolei umiejętności społeczne definiują jako termin używany dla opisu konkretnych i obserwowalnych zachowań, przejawów użycia posiadanych zdolności i wiedzy w sposób stosowny do sytuacji społecznej. Wszystkie definicje umiejętności społecznych podkreślają, że są one specyficznymi, behawioralnymi komponentami efektywnej interakcji społecznej (Frost, 2004). W definicjach tych umiejętności społeczne określane są jako szereg wzajemnie powiązanych zachowań społecznych, ukierunkowanych na konkretny cel, które mogą zostać wyuczone i pozostają pod kontrolą jednostki. W zależności od paradygmatu, wymienia się odmienne uwarunkowania ich rozwoju. Według modelu warunkowania umiejętności społeczne nabywane są na drodze uczenia się. Według modelu cybernetycznego stanowią one wynik sprzężeń zwrotnych. Model doświadczeniowy odwołuje się do codziennych doświadczeń społecznych, z kolei model teologiczny zakłada, iż analiza celów interakcji oraz zaangażowanie w nie kształtują umiejętności konieczne do ich osiągnięcia [Manstead, Hewstone, s. 688].

Kompetencje społeczne można uznać za spójny, funkcjonalny, wykorzystywany w praktyce oraz uwarunkowany osobowościowo zestaw wiedzy, doświadczenia, zdolności, umiejętności społecznych. Zestaw ten umożliwia jednostce podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów [Borkowski, 2003].

Kompetencje społeczne są zdobywane poprzez doświadczenie (w rodzinie, w grupach przyjaciół, w pracy zawodowej); zmieniają się w zależności od płci, klasy społecznej i osobowości jednostki; mają duży wpływ na popularność i funkcjonowanie w związkach; stanowią też jeden z czynników zdrowia, szczęścia i efektywności w pracy [Argyle, 1998].

W literaturze wymienia się trzy aspekty kompetencji społecznych, tj. poznawczy, motywacyjny, behawioralny. Pierwszy z nich obejmuje między innymi takie umiejętności jak sprawne i trafne myślenie o sytuacjach społecznych, znajomość reguł społecznych, planowanie zachowań społecznych. Na aspekt motywacyjny składa się np. tendencja do podejmowania ryzyka interpersonalnego oraz postawy interpersonalne. Z kolei na behawioralny – posiadane i wykorzystywane umiejętności społeczne. Aspekt poznawczy kompetencji społecznych znajduje swoje odzwierciedlenie w poziomie inteligencji społecznej, wiedzy społecznej oraz empatii, a także stanowi niezbędny składnik planowania skutecznych strategii działania. Aspekt motywacyjny warunkuje otwartość na doświadczenia społeczne oraz towarzyskość jednostki. Ostatni z aspektów – behawioralny – przejawia się w formie bardziej lub mniej adekwatnych dla określonego kontekstu społecznego zachowań [Smółka, s. 29–30].

Kompetencja społeczna to ocena wrażenia jakości interakcji społecznej oparta w dużej mierze na podstawie obserwacji zachowań jednostki, zależna od zastosowanych kryteriów oceny, kontekstu sytuacyjnego i charakterystyk oceniającego audytorium [Spitzberg i Cupach, 2002]. Umiejętności społeczne są oceniane przez pryzmat jednego bądź kilku kryteriów. Kryteria te determinują to, czy osoba zachowująca się w określony sposób w danej sytuacji zostanie oceniona jako społecznie kompetentna [Spitzberg i Cupach, 2002]. Wyróżnia się wśród nich, np. **kryterium wierności (jasności)** przekazu, które kompetencję społeczną łączy z precyzyjnością i zrozumiałością komunikowania innym własnych intencji i przekonań; **kryterium satysfakcji** – wiąże się z zakresem, w jakim interakcja społeczna staje się źródłem satysfakcji, zadowolenia partnerów interakcji; **kryterium efektywności**, wg którego kompetencja społeczna oznacza szybkość i łatwość osiągania określonych celów interpersonalnych; **kryterium skuteczności** za kompetencję społeczną uznaje zakres, w jakim jednostka realizuje zamierzone/preferowane cele interpersonalne; **kryterium adekwatności (odpowiedniości)** zachowań do danego kontekstu podkreśla, że kompetencja społeczna najwyraźniej odzwierciedla się w zakresie, w jakim dane zachowanie społeczne jest stosowne w danych warunkach.

Jakiegokolwiek pojedyncze kryterium jest niewystarczające do „obiektywnej” oceny kompetencji społecznej jednostki. Najczęściej łączy się kryterium skuteczności z kryterium adekwatności (czasem także z kryterium satysfakcji), a zatem kompetencja społeczna przejawia się w realizowaniu założonych/preferowanych celów interpersonalnych w sposób stosowny do kontekstu i satysfakcjonujący dla partnerów interakcji (bez szkodliwości dla którejkolwiek ze stron) [Spitzberg i Cupach, 2002, za: Smółka, 2006].

W ramach kompetencji społecznych wyodrębnia się różnorodne składniki elementarne wchodzące w ich skład, które w różnych ujęciach bywają odmiennie przedstawiane.

Dla przykładu – J. Mellibruda [za: Plewicka, 1982] wyróżnia cztery wymiary stosunków międzyludzkich odnoszące się do umiejętności psychospołecznych. Są to: wzajemne zrozumienie i poznawanie się; tworzenie klimatu wzajemnego zaufania; pomaganie oraz wywieranie wpływu; rozwiązywanie problemów i konfliktów. R. C. Rinn i. A. Markle [za: Oleś, 1998, s. 18] również dzielą umiejętności społeczne na cztery kategorie zachowań. Zaliczają do nich: *umiejętności wyrażania siebie* (np. okazywanie uczuć, wyrażanie opinii, przyjmowanie komplementów); *umiejętności podtrzymywania (wzmacniania) innych* (np. zgadzanie się z czyjąś opinią, chwalenie innych); *umiejętności asertywne* (np. nie zgadzanie się z opiniami innych, odmowa wobec nieuzasadnionych żądań); *umiejętności komunikacyjne* (np. prowadzenie rozmowy).

W klasycznym ujęciu M. Argyle [1994], kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Za powstanie, rozwój kompetencji społecznych, odpowiedzialne są zdolności niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, które autor określił jako inteligencję społeczną. Dzięki nim podmiot może orientować się, jaką strategię należy zastosować, aby zrealizować własne cele i wywierać pożądany wpływ na innych. Autor ten wymienia następujące umiejętności społeczne: *nagradzanie*, czyli umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, które wpływają na utrzymanie związku, podniesienie atrakcyjności podmiotu oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na osobę; *empatia, współpraca i troska o innych* – wiążą się z umiejętnością podejmowania ról innych ludzi, dzielenia spostrzeganych emocji drugiego człowieka oraz braniu pod uwagę celów innych ludzi (wspólne uzgodnienia); *asertywność*, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji; *komunikacja werbalna i niewerbalna*, czyli umiejętność posługiwania się i właściwego odczytywania sygnałów werbalnych i niewerbalnych (słowo, gest, postawa ciała, ton głosu, itp.); *inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów*, związana z przestrzeganiem pewnych zasad w relacjach interpersonalnych i prawidłowym rozumieniem sytuacji społecznych, istotna zwłaszcza w przypadku częstego występowania konfliktów; *autoprezentacja*, czyli umiejętność wykorzystania wiedzy o sobie, jako źródła informacji dla otoczenia i sposób jej przedstawienia innym [S. Moscovici, 1998, s. 82 i nast.].

Jeszcze inaczej składowe kompetencji społecznych przedstawia Borkowski [2003]. Autor uważa, iż systematyczne uczenie i dokształcanie, otwartość na wiedzę, ciekawość świata, oraz wiedza o sobie samym jako podmiocie społecznym, wiedza o zasadach funkcjonowania zbiorowości ludzkich oraz małych grup społecznych tworzą tak zwaną *wiedzę społeczną*. Wiedza ta może prowadzić do swoistego, prospołecznego sposobu myślenia charakteryzującego się zainteresowaniem, wyczuleniem na potrzeby oraz możliwości innych. Takie myślenie, taki rodzaj postawy można określić mianem *myślenia prospołecznego* (mentalności społecznej). Trzecim składnikiem wymienianym przez autora jest *społeczne doświadczenie*, będące sumą doświadczenia życiowego (rodzina, przyjaciele, znajomi, aktywność organizacyjna, środowiska szkolne) i zawodowego jednostki. Dobrym miernikiem jest tu zakres osobistych osiągnięć i porażek oraz sposób ich przyjmowania przez podmiot. Istotnym składnikiem kompetencji społecznych są walory osobowościowe, czyli wszystkie te cechy, które składają się na tzw. *osobowość społeczną*. Zdolność do odczytywania, rozumienia własnych stanów emocjonalnych, jak też stanów emocjonalnych innych ludzi oraz adekwatne do nich zachowania i postawy, to kolejny element, składnik kompetencji społecznych nazywany *inteligencją emocjonalną*.

Borkowski również wymienia *inteligencję społeczną*, którą rozumie jako umiejętność rozwiązywania konfliktów i problemów, współpracy i współżycia z innymi, dojrzałość moralną, autorytet społeczny oraz różnorodne zdolności i umiejętności.

Podsumowując można więc stwierdzić, że na kompetencje społeczne składają się następujące elementy: postrzeganie społeczne, umiejętność dostrzegania problemów społecznych i gotowości do udziału w ich rozwiązywaniu, świadomość oczekiwań i wymagań ze strony otoczenia, świadomość pełnionych ról społecznych, a także własnej roli w relacjach z innymi, umiejętność autoprezentacji, zdolność do przeżywania uczuć społecznych, umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych, umiejętność współdziałania w realizacji celów pozaosobistych, umiejętność przewidywania skutków własnych zachowań społecznych, gotowość do aktualizowania przeżywania motywacji społecznych w toku relacji z innymi, gotowość i umiejętność oceniania zdarzeń i zachowań w kategoriach moralnych oraz umiejętność zachowania własnej autonomii [Moscovici, Forgas, Williams, Wheeler, Schaffer, Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, za: Sowińska 2011, s. 274–275].

Warto zwrócić uwagę na znaczenie społecznych umiejętności dla doświadczania zjawiska samotności/osamotnienia. Najwcześniej uczynił to Argyle [1984], który zauważył, że nawet wśród dobrze wykształconych grup studentów 40% uważa się za nieśmiały, a 55% za samotnych – uznał te cechy za dwa główne następstwa problemów z umiejętnościami społecznymi. Aby rozważyć zależność samotności/osamotnienia od poziomu społecznych kompetencji należy ustalić czym owa samotność czy osamotnienie jest.

Odpowiedź na to pytanie nie jest ani prosta ani jednoznaczna. Doświadczenie samotności jest obecnie – jak pisze Tadeusz Gadacz [2002, s. 88] – najbardziej dominującym doświadczeniem współczesności. Zaskakujący jest fakt, że człowiek doznaje tego stanu z coraz większą intensywnością, pomimo tego, że zewsząd otoczony jest ludźmi i dobrami przez niego stworzonymi. W erze globalizacji, technicyzacji, ogromnych możliwości przekraczania czasoprzestrzeni, wydawałoby się, że istnieją dla człowieka optymalne warunki do kontaktu i komunikacji z innymi. Jednak, jak pokazują liczne badania, uwarunkowania te zamiast zbliżyć ludzi do siebie, przyczyniać się do pogłębiania więzi emocjonalnych, osobistych pomiędzy nimi, sprawiają, że relacje międzypodmiotowe stają się powierzchowne, złudne, nie realizują subiektywnych potrzeb jednostki i często przynoszą „fatum samotności”. W tym miejscu właśnie objawia się jeden z największych paradoksów życia współczesnego człowieka. Określenie choćby kilku typów samotności, np. samotność rywalizacji, konsumizmu, sukcesu, bogactwa, samotność depersonalizacji więzi, niezdolności do przeżywania intymności, obojętności wobec drugiego, samotność zagubienia aksjologicznego, samotność światopoglądowa, ekonomiczna, samotność indywidualności [por. P.Domieracki, W.Tyburski, 2006], pozwala uświadomić sobie, jak ważny, złożony, wielopostaciowy i niejednoznaczny jest w rzeczywistości problem samotności.

Zjawisko samotności/osamotnienia jest przedmiotem zainteresowań i dociekań badawczych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – filozofów, psychologów, socjologów i – w coraz większej mierze - pedagogów. Chociaż uznaje się, że stan ten towarzyszył człowiekowi „od zawsze”, przybierając na przestrzeni czasu różny wymiar – zakres, charakter, stopień nasilenia oraz że każda jednostka ludzka jest na to odczucie w pewnym sensie „skazana” (samotność ontologiczna), obecnie mocno podkreśla się intensywność przeżywania samotności, jej wszechobecność na różnych płaszczyznach funkcjonowania podmiotu, a przede wszystkim, powszechność negatywnego oblicza samotności w postaci poczucia osamotnienia. Zagadnienie samotności/osamotnienia jest szczególnie ważne i interesujące z powodu subiektywności przeżywania tego doświadczenia.

W dostępnej literaturze przedmiotu, samotność analizuje się przede wszystkim w odniesieniu do populacji dorosłych (szczególnie w późnej dorosłości), choć coraz częściej dostrzega się również problem osamotnienia dzieci i młodzieży.

Należy również zaznaczyć, iż wiele badań dotyczących dzieci i młodzieży potwierdza, że samotność przeżywana w dzieciństwie i młodości stanowić może potencjalny czynnik ryzyka rozwoju niekorzystnych zmian osobowościowych i stanowi istotną przeszkodę na drodze rozwoju psychospołecznego. A przecież, na co zwraca się uwagę w humanistycznej i psychospołecznej koncepcji wychowania, człowiek ma prawo do konstruktywnego rozwoju, aktualizacji własnego potencjału, realizacji pełni swoich

możliwości, których tłem jest niewątpliwie swoista „sytuacja interpersonalna”, jaką rozwijający się podmiot współtworzy z otoczeniem społecznym (rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami, innymi dorosłymi). Postulowane w procesie wychowania warunki wzrostu i rozwoju to przede wszystkim: okazywanie sobie wzajemnej akceptacji, rozumienie empatyczne, szczerłość i zaufanie, emocjonalny rezonans, (czego niewątpliwie pozbawione są osoby pozostające w sytuacji osamotnienia).

Znaczenie jakości ludzkich interakcji oraz roli kontaktów z innymi ludźmi w życiu człowieka podkreśla wielu badaczy (H.S.Sullivan, E.Fromm, K.Horney). Ich zdaniem, brak poczucia więzi z innymi, bezpieczeństwa, brak zaspokojenia potrzeby komunikowania innym swoich opinii czy poglądów wydaje się nie sprzyjać procesowi „stawania się człowiekiem w pełni” [A.Maslow, 1981], może natomiast powodować zachowania defensywne, lękowe, nerwowe, cechujące się nadmierną ostrożnością lub apatią i biernością. Będąc wśród ludzi/z ludźmi na „pełnych zasadach”, człowiek zdobywa wzory do budowania własnej osobowości, czerpie siłę do działania, konfrontuje siebie z innymi, modelując (przekształcając) jednocześnie przestrzeń społeczną, w której funkcjonuje. Natomiast sytuacja, kiedy osoba czuje się wyalienowana, odseparowana, niezrozumiana, pozbawiona emocjonalnego wsparcia oraz możliwości heterogenicznej partycypacji w życiu społecznym, czyli stan osamotnienia, nie tylko stawia jednostkę na marginesie życia społecznego, ale może być czynnikiem utrudniającym jej prawidłowy rozwój. Szczegółnej wymowy sytuacja ta nabiera w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

Opisywane zjawisko samotności/osamotnienia jawi się jako niezwykle interesujące, ponieważ każda z „odmian” tego indywidualnego doświadczenia ma inne źródła, inne przejawy i charakter. Różne są konsekwencje, do których sytuacja czy stan samotności prowadzi w wymiarze jednostkowym, odmienne są także sposoby reagowania na nie, a wreszcie inne są strategie prowadzące do zachowań zwiększających satysfakcję ze społecznych relacji [por. M. Łopatkowa, 1988; J. Szczepański, 1980; J. Rembowski, 1992; Z. Dołęga, 2000, 2002, 2003; W. Domachowski, M. Argyle, 1994].

To co istotne i należy mocno zaakcentować to fakt, że samotność jako kategoria filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna, choć dokonuje się na każdym z obszarów licznych uogólnień, dotyczy jednak nie ludzi „w ogóle”, ale konkretnego człowieka, **jest przeżyciem subiektywnym** i osobistym [Izdebska, 2004, s. 17].

Można postawić również tezę, że samotność jest **zjawiskiem powszechnym**, ponieważ dotyka wielu ludzi – w różnym wieku, w większym lub mniejszym stopniu, dłuższym lub krótszym czasie. Przez wielu z nich doznanie to jest skrzętnie skrywane przed ludźmi, czasem nawet przed samym sobą (nieuświadomiane).

Należy podkreślić, iż pojęcia samotność/osamotnienie nie są w literaturze przedmiotu traktowane jednoznacznie. Raz definiowane są w sposób tożsamy i równoważny – wielu badaczy używa zamiennie tych terminów, innym razem w sposób odmien-



ny, jako określenie dwóch różnych stanów bytowania ludzkiego. Zdefiniowanie pojęć jest niezwykle trudne ze względu na wielość podejść interpretacyjnych. Najczęściej „**samotności**” przypisuje się wymiar pozytywny i wskazuje jako warunek twórczości, kontemplacji, skupienia, psychicznego wyciszenia, a przede wszystkim jako cechę skomplikowanej natury człowieka i właściwość istoty ludzkiego bytu. „**Osamotnienie**” natomiast, zdecydowana większość badaczy określa jako doznanie negatywne i wiąże z dyskomfortem uczuciowym, zaburzeniem normalnego funkcjonowania osoby, pustką aksjologiczną, poczuciem obcości, bólem i cierpieniem. W przypadku dzieci i młodzieży częściej stosuje się termin osamotnienie, bowiem, jak stwierdza Izdebska [2004, s. 28] „treść pojęcia osamotnienie w większym stopniu oddaje istotę i pozwala określić stan psychiczny dziecka, stan jego przeżyć, niż pojęcie samotność. Dziecko jest osamotnione, a nie samotne”.

W przedstawianym kontekście „**samotność**” można więc opisać jako świadomy wybór człowieka, twórczą potrzebę, sytuację pozwalającą na realizację pewnych życiowych zadań. Jawi się ona jako stan może nie do końca przez jednostkę pożądaný (bo wiąże się przecież z izolacją fizyczną i społeczną), ale przynajmniej akceptowany. Choć motywem wyboru samotności są często wartości wyższe, chociaż z upływem czasu nabiera ona nowych treści, odcieni i klimatów – zdaniem niektórych badaczy, także może „ciążyć” jednostce (Cz. Tarnogórski, 1988).

Analiza literatury przedmiotu pozwala jednoznacznie stwierdzić, że **samotność nie oznacza osamotnienia** (R. Pawłowska, E. Jundziłł, 2000). Różnicę pomiędzy samotnością i osamotnieniem wyraźnie eksponuje Tillich (1991), który przeciwstawia chwilom samotności, pozwalającym na rozwijanie siebie, swoich refleksji i fantazji oraz odkrywanie posiadanych możliwości – cierpienie, ból i rozpacz osamotnienia.

O ile wielu badaczy dowodzi, że samotność nie musi prowadzić do negatywnych konsekwencji, o tyle „**osamotnienie**”, zdaniem większości autorów, oznacza stan zdecydowanie pejoratywny dla jednostki. Niektórzy badacze określają go jako „**negatywną postać samotności**” [J. Izdebska, 2004, s. 23].

Według Cz. Tarnogórskiego [1988, s. 6] osamotnienia nie wybiera się spośród równorzędnych możliwości, zostaje ono narzucone jednostce, nagle staje się jej udziałem, niezależnie od jej woli. O tyle trudniej żyć w osamotnieniu niż w samotności, że zakres decydowania i pole wyboru w tym pierwszym są znacznie ograniczone, jeżeli nie żadne.

Osobiście posługuję się terminem **poczucie osamotnienia**, przez który rozumiem stan psychiczny będący rezultatem niesatysfakcjonujących ilościowo i jakościowo kontaktów społecznych jednostki, a także charakteru jej emocjonalnych związków z innymi ludźmi, otoczeniem, a nawet samym sobą. Najczęściej stan ten nie jest wybierany przez jednostkę świadomie i celowo, lecz staje się jej udziałem w złożonym procesie relacji ze

środowiskiem społeczno – kulturowym oraz „ja” wewnętrznym. Kategoria „poczucie” ma podkreślać podmiotowy charakter tego stanu, przedstawiać go w nawiązaniu do właściwości psychicznych konkretnej osoby i jej sytuacji życiowej, pozwala ponadto uwzględnić kontekstowy i relacyjny charakter przeżyć jednostki w odniesieniu do kogoś lub czegoś.

Szczególnego znaczenia poczucie osamotnienia nabiera w okresie adolescencji, co jest związane ze specyfiką przemian rozwojowych w tym okresie. Intensywne, jakościowe zmiany, jakie zachodzą we wszystkich sferach życia młodego człowieka – fizycznej, psychicznej, społecznej – zmuszają go do pewnych przewartościowań. Moment uwalniania się spod wpływu rodziców, poszukiwania swego miejsca w grupie rówieśników, określania siebie, swojej tożsamości, przynależności, pogłębiona percepcja siebie jako partnera relacji społecznych i skłonność do nadawania osobistego znaczenia sytuacjom interpersonalnym [Oleszkowicz, 1988; Obuchowska, 1996; Vasta, Haith, Miller, 1995; Bee, 2000], może i często wiąże się z intensywnym odczuwaniem osamotnienia.

Przyczyn tego przeżycia można wyróżnić bardzo wiele. Najogólniej dokonuje się ich podziału na dwie zasadnicze kategorie. Pierwsza grupa czynników to te, które mają **charakter zewnętrzny**. Zalicza się do nich szeroki kontekst oddziaływań **cywilizacyjnych**: rozwój techniki alienujący człowieka, skutki nadmiernej urbanizacji i uprzemysłowienia, powszechne modele kultury i stylów życia, marginalizację znaczenia religii w życiu człowieka oraz **środowiskowych**, takich jak: rodzaj więzi dominujących w stosunkach rodzinnych i pozarodzinnych, charakter relacji sąsiedzkich, rówieśniczych, w szkole, czy zakładzie pracy (rozumianych rzeczowo, instrumentalnie, instytucjonalnie). Druga grupa to **przyczyny wewnętrzne** (subiektywne) – tkwiące w strukturze osobowości, sferze emocjonalnej i osobliwościach systemu operacyjnego jednostki, np.: zaniżona samoocena, pesymizm, rozczulanie się nad sobą, czy brak umiejętności interpersonalnych [Kawula, 1999, s. 242; Dubas, 2000, s. 116–117].

Poczucie osamotnienia należy do doświadczeń, które młodzież dorastająca ocenia negatywnie, i których wręcz się boi. Dowodzą tego, między innymi, wyniki badań J. Mariańskiego [1998] przeprowadzone na dużej próbie badawczej – 2424 osób, w kilku regionach kraju. Respondenci wybierali wówczas sytuacje, których najbardziej obawiają się w życiu i na czwartym miejscu wśród tych wyborów (32,3%), znalazła się obawa przed poczuciem osamotnienia, przejawiana nieco silniej przez badane dziewczęta niż chłopcy. Poczucie osamotnienia wymieniane było po takich zjawiskach, jak: strata kogoś bliskiego, ciężka choroba i utrata zdrowia, a następnie – źle ułożone życie, nieudane małżeństwo, rozbitcie rodziny. Potwierdza to, że potrzeba bliskości, akceptacji i posiadania dobrych relacji z innymi sytuuje się wśród priorytetowych wartości dorastającej młodzieży.

Badania własne<sup>1</sup> ujawniły, że 1/3 spośród badanych młodych ludzi nie doświadcza poczucia osamotnienia w ogóle. Natomiast 70% respondentów przyznaje, że przeżywa poczucie osamotnienia. U osób, które doznają poczucia osamotnienia, najczęściej występuje ono na poziomie niskim – dotyczy 43,6% respondentów. Pozostała część ankietowanych doświadcza poczucia osamotnienia w stopniu przeciętnym (21,9%) oraz wysokim (4,9%). Można więc uznać, że prawie co trzeci badany odczuwa osamotnienie, przynajmniej w przeciętnym stopniu. Wśród badanych nie było osób, których poziom osamotnienia byłby bardzo wysoki. Na podstawie przedstawionych wyników można jednak stwierdzić, że przeżywanie poczucia osamotnienia w okresie dorastania jest dość powszechne.

Warto w tym miejscu, dla porównania, przywołać wyniki innych polskich badań dotyczących przeżywania samotności przez młodzież w okresie dorastania. Badania prowadzone przez M. Janukowicz (1996) wykazały, że 51,8% uczniów I klasy szkoły ogólnokształcącej odczuwa osamotnienie od czasu do czasu, 21,8% uznaje, że są osamotnieni „do pewnego stopnia”, 8,1% często, a 3,6% bardzo często. Dane z badań Z. Dołęgi z 1998 roku, przeprowadzonych na dużej próbie badawczej obejmującej 743 osoby w trzech podgrupach – uczniów w wieku 12–14 lat, 15–19 lat oraz młodych dorosłych (20–24 lata), dowiodły, że w badanej grupie młodzieży samotność jest ważnym problemem osobistym 32% osób, przy czym grupa 16–17-latków była grupą młodzieży, która szczególnie silnie przeżywała samotność (najwyższy poziom samotności), częściej niż grupa najstarsza i grupa młodszych uczniów.

Analiza badań E. Piotrów przeprowadzonych w 2001 roku, którymi objęto 60 osób w wieku 17–18 lat wykazała, że aż 35% badanych odczuwało osamotnienie w bardzo wysokim stopniu, a 20% w stopniu średnim.

K. Gania w 1999 roku przeprowadziła badania, które miały służyć zdiagnozowaniu zjawiska samotności emocjonalnej dzieci i nastolatków z normalnych rodzin. Badaniami objęła dwie grupy liczące po 70 osób każda – dzieci w późnej fazie młodszego wieku szkolnego oraz młodzież w późnej fazie dorastania. W odniesieniu do całej grupy, badania ujawniły, że poczucie samotności wśród najbliższych w stopniu wysokim objęło 16%, a w stopniu średnim 69% badanych. U 16% badanych stwierdzono niskie poczucie samotności lub jego brak. Biorąc pod uwagę wiek badanych – w przypadku młodzieży – w wysokim stopniu odczuwało samotność 24,3% badanych, poziom średni objął aż 71,4%, a niski lub jego brak – tylko 4,3% ankietowanych.

Nieco innych danych dostarcza raport z badań wykonanych w 1998 roku przez Katedrę Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania Wydziału Pedagogicznego

---

<sup>1</sup> Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klas drugich liceów ogólnokształcących funkcjonujących na terenie miasta Ostrowa Wielkopolskiego. Próba badawcza objęła ogółem 365 uczniów; do badań właściwych zakwalifikowano 98 osób.

Uniwersytetu Warszawskiego dotyczących zdrowia młodzieży szkolnej w Polsce, gdzie jako jeden z badanych aspektów pojawił się problem poczucia osamotnienia w szkole. Uzyskane rezultaty przedstawiają się tu następująco: poczucie osamotnienia miało 31% uczniów w wieku 11–15 lat, 4% z nich odczuwało osamotnienie często – raz w tygodniu lub częściej. Występowało ono z podobną częstotliwością wśród dziewcząt i chłopców, a młodzież na wsi częściej odczuwała osamotnienie w szkole niż młodzież w mieście.

Brak spójności wyników różnych badań, dotyczących bezpośrednio czy pośrednio problematyki osamotnienia/samotności młodzieży, wynikać może, jak się wydaje, z uwzględniania w tych badaniach różnych grup wiekowych, oglądu różnych aspektów zjawiska, czasu badania (zmienne tło społeczno – historyczne), a przede wszystkim, z wykorzystania odmiennych (niejednolitych) narzędzi badawczych.

Jednak we wszystkich tych badaniach stwierdzono, że zjawisko to występuje i jest ważnym problemem osobistym młodych ludzi w każdej fazie dorastania.

Dla kształtowania się poczucia osamotnienia młodzieży, istotne znaczenie ma fakt wielkich **zmian, jakie dokonują się w okresie adolescencji** w organizmie młodego człowieka [Obuchowska, 1996; Kozłowski, 1998; Bee, 2000; Wyczesany, 1998; Dołęga, 2003]. To czas rozwoju fizycznego i fizjologicznego, przeobrażeń poznawczych i emocjonalnych. To czas określania sensu własnego istnienia, który łączy się często z rozczarowaniami i zwątpieniem wywołanym dualizmami tego okresu [M. Łapińska, M. Żebrowska, 1977; A. Matczak, 2003; T. Lewowicki, 2001; J. Papiież, 2005]. Wiążą się one między innymi z anarchią życia psychicznego, chaosem przeżyć i działań (od energii, radości, towarzyskości, po lenistwo, smutek, nieśmiałość). Po wtóre, dotyczą konfliktu między pragnieniem „bycia” dorosłym a zachowaniem przywilejów dziecka. Innym ważnym zagadnieniem jest konieczność rozstrzygnięcia pomiędzy poszukiwaniem własnej tożsamości i walką o utrzymanie własnych racji, a konformizmem, uległością (głównie rówieśniczą) i potrzebą wzorów identyfikacyjnych. Istotny jest także konflikt między poszukiwaniem nowych dróg, własnych celów, a potrzebą pewnego „szkieletu” wartości i norm [por. Hurlock, Przetacznikowa, Spionek, Obuchowska]. W dzisiejszych czasach młodzież często odczuwa zagubienie, osamotnienie w swych poglądach i wyznawanych wartościach (osamotnienie moralne), co w konsekwencji przyniesie może poczucie bezsensu i braku znaczenia swojego życia [J. Gajda, 1997, 2006].

Uwzględniając różne aspekty opisywanego zjawiska, znaczące wydaje się wskazanie osamotnienia jako przeszkody w realizowaniu siebie w procesie „stawiania się osobą”. Negatywne skutki tego stanu wynikają głównie z faktu, że po pierwsze – samotne dzieciństwo i młodość są zaprzeczeniem biologicznego aspektu tych etapów ludzkiego życia, po drugie, że izolacja i odosobnienie sprzeczne są z niezwykle silną potrzebą przyjaźni, miłości, relacji z rówieśnikami, po trzecie, że te wczesne doświadczenia w kontaktach z innymi ludźmi i samym sobą, rzutują na całą perspektywę ludzkiego życia w tym sen-

się, że potrzeba bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem ma fundamentalne znaczenie w całości biegu ludzkiego życia [Obuchowski, 1995].

Zdaniem G. Klimowicz [1994, s. 34] „młoda samotność tym bardziej jest niepokojąca, że dookoła, w szkole jest pełno innych ludzi. Szkoda, że osobowy wymiar kontaktów międzyludzkich rozmywa się gdzieś w tym tłumie”.

Przyjmuje się, że dla kształtowania się poczucia osamotnienia ogromne znaczenie mają posiadane przez osobę **umiejętności społeczne**. Na ich znaczenie, jako predyktora osamotnienia zwraca uwagę Argyle (1994), stwierdzając, że w tej grupie osób umiejętności społeczne są słabo rozwinięte. Wnikliwego przeglądu badań, w których poddano analizie związku samotności z różnymi kompetencjami społecznymi dokonuje Dołęga [2006, s. 260]. Wśród umiejętności, które mają istotne związki z samotnością znajdują się, np. trudności komunikacyjne – niechęć do rozmów z bliskimi i obcymi, niska otwartość, rzadkie zróżnicowanie form dyskursu, takich jak: informacje zwrotne, przerywanie toku rozmowy, nie podtrzymywanie toku konwersacji [Solano, Batten, Parish, 1982]; niska otwartość interpersonalna [Doi, Helen, 1993; Czuły, 1999; Rotenberg, 1997; Szwab i in. 1998]; nieśmiałość, brak pewności siebie [Jonem, 1988; Peplau, Perlman (red.), 1982], ale także agresywność, wrogość interpersonalna, złośliwość [Mijuskovic, 1983; Joubert, 1989; Dołęga, 1999].

Jak pokazuje koncepcja wsparcia Sarasona i in. [1985] oraz badania Browna i Harrisa [1978] – jednostki o niskich kompetencjach społecznych trudniej wchodzi w związki zapewniające pewien poziom wsparcia społecznego i z tego powodu są bardziej podatne na stres [za: Moscovici, 1998, s. 95].

Również zdaniem Jonesa i współpracowników [1982], osoby osamotnione cierpią na braki w zakresie umiejętności społecznych: są nieśmiałe, mają niską samoocenę, odczuwają niepokój społeczny, mają postawy negatywne i niechętnie wobec związków, czują się wyalienowane. Tezę tę potwierdza Furnham [1986], według którego, samotność jest wywołana przez izolację społeczną, będącą skutkiem słabych (niskich) zdolności społecznych [Moscovici, 1998, s. 99].

Hansson i Jones [1981] stwierdzają, iż problemy osób samotnych w zakresie relacji społecznych wynikają nie tyle z braku umiejętności społecznych, np. niezdolności nawiązywania relacji z innymi ludźmi, ile polegają na społecznie nieodpowiednim ich zastosowaniu. Wśród najczęściej wymienianych zjawisk pojawiają się: nie spełniające społecznych norm wzorce dzielenia się intymnymi, osobistymi sprawami z innymi, brak pewności siebie w wypowiedaniu własnego zdania [Hansson i Jones, 1981]; sztywne oczekiwania w relacji z innymi, nadmierna koncentracja na sobie i słabsze reagowanie na potrzeby innych [Gaswick, Jones, 1981]; trudności w nawiązywaniu kontaktów, tendencje do wywierania siłą presji na innych [Gerson, 1978]; zbyt wysokie oczekiwania w stosunku do innych, projektowanie własnych cech (wad) na ludzi [Jones, 1988];

mniej osobiste, częściej zmieniane tematy rozmów [Solano i Batten, 1979]; mniejsza aktywność w podtrzymywaniu kontaktów [za: Jones, 1988, s. 39–55].

Samotni umniejszają siebie samych, ponieważ w sytuacji samotności nie występuje sprzężenie zwrotne z otoczeniem (głównie społecznym) lub dlatego, że nie dostrzegają oni autentycznych, rzeczywistych społecznych wzmocnień i zainteresowania we wstępnych interakcjach. Konsekwencje w postaci negatywnego oceniania siebie i oczekiwania postaw odrzucających u innych, prowadzą w rezultacie do zmniejszania liczby prób wchodzenia w interakcje oraz osłabienia ich skuteczności [Jones, 1988, s. 49].

Argyle i współpracownicy [1981] zakładają, że istnieją pewne uniwersalne reguły obowiązujące we wszystkich sytuacjach społecznych (inne – tylko w niektórych), które utrzymują odpowiedni poziom intymności i hierarchiczności relacji. Odnoszą się one do sposobu bycia, treści komunikatów, otwartości, szacunku, ekspresji emocjonalnej, unikania konfliktów [W. Domachowski, M. Argyle, 1994, s. 131]. Badania potwierdzają, iż łamanie reguł, np. towarzyszących przyjaźni jest odpowiedzialne za zerwanie tej relacji społecznej [Argyle i in. 1994, s. 130].

Wszystkie aspekty kompetencji społecznych rozwijają się w procesie wzrostu jednostki, głównie w dzieciństwie i młodości. Poziom posiadanych kompetencji jest pozytywnie skorelowany z ekstrawersją i inteligencją, a negatywnie z neurotyzmem i zaburzeniami psychicznymi. Wiele aspektów kompetencji społecznych wiąże się z istnieniem prawidłowej, serdecznej więzi dziecka z matką od wczesnego dzieciństwa, np. popularność. Z kolei jej brak – z karzącym, represyjnym wychowaniem, dezintegracją rodziny i jej trudną sytuacją materialną. Należy podkreślić, że na drodze nabywania i rozwoju kompetencji społecznych u dziecka znaczącą rolę mają rodzice. To oni są dostarczycielami wzorów – asertywności, uspołeczniania, współpracy, mogą rozwijać empatię, kooperację, wprowadzać określone zasady współzycia, porozumiewania się, organizować (umożliwiać) dzieciom kontakt z rówieśnikami. Doświadczenia te odgrywają ogromną rolę, albowiem, jak konstatuje Argyle [1998, s. 90]: „brak zdolności społecznych u młodych osób można wyjaśniać, odwołując się do ich przeżyć w okresie dzieciństwa. Można tu wymienić takie zjawiska, jak: nieprzystosowanie społeczne rodziców, izolacja geograficzna, niewielki zakres doświadczeń z rówieśnikami (rodzeństwem i innymi dziećmi)”.

Podsumowując, stwierdzić można, że umiejętności interpersonalne, które są wzorami społecznych zachowań i sprawiają, że jednostki stają się społecznie kompetentne, tzn. zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych [S. Moscovici, 1998, s. 77] u osób osamotnionych albo nie są prawidłowo ukształtowane, albo osoby te nie potrafią ich właściwie zastosować w interakcjach. Umiejętnie, tzn. na tyle skutecznie, aby własny sposób komunikacji, prezentacji siebie, wzmacniania i rozumienia innych, sprzyjał ich osobistemu rozwojowi, realizacji celów oraz miał konstruktywny charakter dla wszyst-

kich uczestników interakcji [B. Cholewa-Gałuszka, 1998, s. 153], przynosząc jednocześnie danej jednostce radość, satysfakcję, poczucie zadowolenia i spełnienia w kontaktach z ludźmi. Najważniejszym bowiem celem kontaktów interpersonalnych jest stworzenie takich warunków i atmosfery międzyludzkiej, aby sprzyjała ona rozwojowi człowieka i realizacji jego konstruktywnych możliwości, co równocześnie pozwala jednostce rozwijać i ulepszać swoje umiejętności, a w konsekwencji osiągać sukcesy w różnych sferach życiowej aktywności [Mellibruda, 2003].

Tak więc mechanizm regulacji własnych relacji z innymi, z otoczeniem przejawiający się m.in. zdolnością do jego kontroli, umiejętnością wpływania na to otoczenie zgodnie z własnymi celami, potrzebami i wartościami ma zasadnicze znaczenie dla sprawnego i satysfakcjonującego funkcjonowania człowieka.

Warto już w tym miejscu podkreślić fakt, że o ile systemy edukacji wypracowały wiele zróżnicowanych sposobów kształcenia w zakresie umiejętności, np. poznawczych, czy zawodowych, o tyle umiejętności interpersonalne rzadko stają się przedmiotem „nauczania”. Człowiek zdobywa je najczęściej w toku procesu socjalizacji – dziecko uczy się ich od rodziców, rówieśników. Tymczasem, ponieważ człowiek jest istotą społeczną, jego poczucie szczęścia i pełni zależy od umiejętności sprawnego kontaktowania się z innymi ludźmi.

Rozwój kompetencji społecznych odbywa się w ramach procesu nazywanego treningiem społecznym. Jego rodzaj oraz intensywność w przeważającej mierze zależą od osobowości oraz temperamentu jednostki, natomiast jego efektywność od zdolności intelektualnych osoby. Cechy osobowości i temperamentu takie jak ekstrawersja, czy aktywność, w istotny sposób wpływają na częstość i łatwość nawiązywania kontaktu z innymi. Z kolei wysoki poziom inteligencji pozwala jednostce na sprawne analizowanie sytuacji społecznych, formułowanie reguł rządzących interakcjami oraz dokonywanie autoewaluacji [Matczak, za: Smółka, s. 39].

Trening społeczny przybierać może różnorakie formy, np. partycypacji w różnorodnych sytuacjach społecznych (życia codziennego, zawodowego), bądź uczestnictwa w specjalistycznych szkoleniach [Argyle, za: Smółka, s. 39]. Ten drugi stosowany jest najczęściej w przypadku istnienia konkretnych deficytów skuteczności interpersonalnej w zakresie umiejętności (brak wiedzy na temat określonej umiejętności), bądź wykonania (niewłaściwe posługiwanie się umiejętnością). Ponadto trening społeczny coraz częściej wykorzystywany jest w toku rozwiązywania problemów zarówno o charakterze osobistym (np. samotność), jaki i zawodowym (np. zmiana miejsca pracy) [Moscovici, s. 77].

Zatem można powiedzieć, że wpływ na poziom kompetencji społecznych ma trening społeczny odbywany w sytuacjach życia codziennego (czy pracy zawodowej). Niemniej, odwołując się do wyników badań, Matczak [2001, s. 32] konstatuje, że dla jakości (efektywności) umiejętności społecznych istotne znaczenie ma również trening,

który dokonuje się w toku specjalnych oddziaływań szkoleniowych. Nabywanie umiejętności interpersonalnych odbywać się więc może dwutorowo – od najmłodszych lat w warunkach naturalnych lub może być świadomą decyzją poddania się oddziaływaniom szkoleniowym czy terapeutycznym [Argyle, 1994; Grabowska, 2000; Matczak, 2001; Sowa, 2000].

Istnieją silne przesłanki, aby w odniesieniu do dzieci i młodzieży doznającej poczucia osamotnienia, trening kompetencji społecznych skuteczniej realizować w procesie edukacji. Należy zauważyć, że działania wychowawców (rodziców, nauczycieli) w toku procesu wychowania często bardziej skoncentrowane są wokół dbania o własną pozycję i utrzymanie autorytetu, skupione na przekazywaniu wychowankom wiedzy i zachowaniu przez nich dyscypliny, niż na wspólnym z nimi poszukiwaniu „pola uzgodnień” dotyczących, np. fundamentalnych wartości, jakimi powinni kierować się w życiu, czy kreowaniu zasadniczych umiejętności w zakresie, między innymi, osiągnięcia satysfakcji z procesu tworzenia samego siebie, czy właśnie kształtowania kompetencji „bycia z innymi” i strategii osiągnięcia zadowalających relacji z ludźmi.

Istotną przeszkodą na drodze kształtowania umiejętności społecznych młodzieży, poza stereotypową postawą wychowawców, wydają się być także zjawiska (cechy) współczesnej rzeczywistości. Warto wśród nich zwrócić uwagę na problem migracji społecznej, komunikacji za pomocą Internetu czy SMS-ów, permanentnego wykorzystywania dóbr techniki w toku codziennych czynności, co prowadzi ostatecznie do relacji nie osób, a głównie osoby i przedmiotu. Niebagatelnym czynnikiem ograniczającym proces nabywania i rozwoju społecznych kompetencji dzieci i młodzieży są zmiany, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie. Wśród uwarunkowań owych ograniczeń warto zwrócić uwagę, między innymi, na brak czasu rodziców dla dzieci (wskutek pracy zawodowej i licznych obowiązków zawodowych i domowych), na ich brak świadomości konieczności podejmowania działań w zakresie kształtowania umiejętności interpersonalnych własnego dziecka, np. rozpoznawania własnych cech, własnej (i cudzej) emocjonalności, stosowania prawidłowych zasad komunikowania się z innymi, itp.

Mając na uwadze skuteczność interpersonalną młodzieży, należy zwrócić uwagę na wszelkiego rodzaju stymulacje odnoszące się do zachowań społecznych, a w szczególności: stymulowanie umiejętności odkodowywania reguł społecznych, analizowania społecznych sytuacji, stymulowanie tzw. empatii poznawczej, uaktywnienie monitorowania własnych i cudzych zachowań ekspresyjnych, budowanie pozytywnego obrazu siebie, wyzbywanie się lęków i ograniczeń społecznych, treningi zachowań asertywnych, stymulowanie zainteresowania życiem społecznym oraz różnorodnością sytuacji społecznych.

Wydaje się, że skuteczne działania pozwalające stymulować i rozwijać społeczne umiejętności młodzieży, pomimo wskazanych wcześniej utrudnień i ograniczeń, mogą (i muszą) być podejmowane zarówno przez rodzinę, jak i szkołę. Ów wysiłek



profilaktyczny i terapeutyczny podjęty w procesie edukacji wobec dzieci i młodzieży powinien efektywniej chronić dorastających przed doświadczaniem osamotnienia, a tej grupie młodzieży, która go doznaje, pomóc radzić sobie z niełatwym przeżyciem psychicznym.

#### Literatura:

- Argyle M. (1991): *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa, PWN.
- Argyle M. (1998). *Zdolności społeczne*. [w:] S. Mosciowici (red.) *Psychologia społeczna w relacji ja-inni* (str. 77–104). Warszawa, WSiP.
- Argyle M., Henderson M., Furnham A. (1994): *Reguły w relacjach społecznych*. [w:] Domachowski W., Argyle M. (red.) *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, Warszawa, PWN.
- Argyle M. Furnham A. (1994): *Źródła satysfakcji i konfliktu w długotrwałych związkach*. [w:] Domachowski W., Argyle M. (red.) *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, Warszawa, PWN.
- Aronson E. (1993): *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa, PWN.
- Aronson E., Wilson T. O., Akerte R. M. (1997): *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Bee H. (2004): *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Borkowski J. (2003): *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy ELIPSA. Cialdini, R.B., Neuberg, S.L., Kenrick, D.T. (2002): *Psychologia społeczna*. Gdańsk: GWP.
- Cholewa-Gałuszka B. (1998): *Rozwijanie umiejętności interpersonalnych dziecka w domu i szkole*. [w:] Dymara B., *Dziecko w świecie szkoły*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dołęga Z. (2001): *Wsparcie społeczne a poczucie samotności w okresie dorastania*. [w:] Kwiecińska R., Szymański M.J. (red.) *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków, Akademia Pedagogiczna im.KEN.
- Dołęga Z. (2003): *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.
- Dubas E. (2000): *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dołęga Z. (2006): *Samotność jako stan psychiczny – samotność jako cecha psychologiczna*. [w:] Domeracki P., Tyburski W. (red) *Zrozumieć samotność*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Domachowski W., Argyle M. (red.) (1994): *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, Warszawa, PWN.
- Domeracki P., Tyburski W. (red): *Zrozumieć samotność*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gadacz T. (2002): *O umiejętności życia*, Kraków, Wyd. Znak.
- Goleman D. (2007): *Inteligencja społeczna*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Izdebska J. (2004): *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Białystok, Trans Humana.
- Jones W. H. (1988): *Samotność a zachowania społeczne*, Nowiny Psychologiczne, 4. Jakubowska, U. (1996): Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne, *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Kawula S. (1999): *Samotność licealistów – rodzaj relacji z otoczeniem*. [w:] Kawula S. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń, Akapit.
- Klimowicz G. (1998): *Przeciwko bezradnej samotności*, Warszawa, Nasza Księgarnia.

- Mariański J. (1998): *Między nadzieją i zwątpieniem*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Matczak A. (2001): *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mellibruda J. (2003): *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Moscovici S. (1998): *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, Warszawa, WSiP.
- Nęcka E. (2003): *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk, GWP.
- Obuchowska I. (1996): *Drogi donostania*, Warszawa, WSiP.
- Oleś M. (1998): *Asertywność u dzieci*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Smółka P. (2008): *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków, Wolters Kluwer.
- Sowińska H.(red.) (2011): *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strelau J. (2002): *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szymańska J. (2006): *Oblicza osamotnienia dzieci i młodzieży we współczesnym świecie* [w:] *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, tom VI, Kalisz – Poznań.
- Szymańska J. (2007): *Kompetencje społeczne a doświadczenie poczucia osamotnienia u młodzieży* [w:] *Lewicki M., Refleksje o edukacji. O kompetencjach w kształceniu*, Ostrów Wielkopolski.
- Szymańska J. (2009): *Jakość relacji podmiotów w przestrzeni edukacyjnej a doświadczenie poczucia osamotnienia u młodzieży szkolnej* [w:] *Śmiałek M., W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań – Kalisz.
- Tarnogórski Cz. (1988): *Wobec samotności i osamotnienia*. [w:] *Szyszkowska M. Samotność i osamotnienie*, Warszawa, IWZZ.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995): *Psychologia dziecka*, Warszawa, WSiP.

## Edukacja a umiejętności społeczne oczekiwane przez pracodawców. Kilka refleksji

Ludzie od zawsze starali się rozszerzać możliwości posługiwania się językiem po to, aby móc wykorzystać naturalną zdolność komunikowania się. Współczesny postęp techniczny w wielu sektorach aktywności społecznej i indywidualnej wpływa na sferę komunikacji interpersonalnej. Jest to swoisty rodzaj rewolucji komunikacyjnej w procesie kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Informacja nie stanowi jednakże cechy specyficznej, wyróżniającej tylko współczesne społeczeństwo. Komunikowanie bowiem, z definicji, to termin określający fundamentalny dla istnienia człowieka i społeczeństwa proces wymiany i obiegu informacji. W procesie poznawania współczesnego świata zasadniczą rolę odgrywają media. Ze względu na ich znaczenie w życiu społecznym rozwój tego obszaru oznacza zasadniczą zmianę w jednostkowych i zbiorowych formach życia ludzkiego. W ciągu kilku czy kilkunastu zaledwie lat powstały technologie oraz sposoby wymiany informacji, które w znaczący sposób wpływają na styl życia, aspiracje, relacje międzyludzkie, a nawet światopogląd użytkowników. Charakter komunikacji masowej, elektronicznej, audiowizualnej i multimedialnej przyniosły reorganizację sposobu widzenia świata, podstawowych wartości oraz struktur społecznych i politycznych. Rewolucja w zakresie technologii komunikacyjnych i dokonująca się obecnie konwergencja mediów na płaszczyźnie cyfrowej doprowadziła do fundamentalnej transformacji kulturowej, w wyniku której powstał podział międzypokoleniowy między generacją wychowującą się bez Internetu a generacją dorastającą w epoce cyfrowej.

Tych, którzy „oswoili” nowinki technologiczne i aktywnie korzystają z mediów cyfrowych i technologii cyfrowych określa się często pokoleniem Y, w odróżnieniu od poprzedniej generacji, określanej mianem Generacji X. Manuel Castells posuwa się nawet dalej w swym rozważaniach, wprowadzając pojęcie „społeczeństwa sieci”, nazywając tak tworzącą się strukturę społeczną składającą się z sieci we wszystkich podstawowych wymiarach organizacji społecznej i społecznej praktyki. Jak słusznie zauważa Castells:

Ponieważ sieci nie zatrzymują się na granicy państwa narodowego, społeczeństwo sieci ukonstytuowało się jako system globalny, zapoczątkowując nową formę globalizacji charakterystyczna dla naszych czasów. Niemniej, mimo że wszystko i wszyscy na naszej planecie odczuli skutki tej nowej struktury społecznej, sieci globalne objęły niektórych ludzi i niektóre terytoria, wykluczając innych, przez co stworzyły geografę nierówności społecznych, ekonomicznych i technologicznych [Callas, 2007, s. 10].

Katarzyna Koszewska zwróciła uwagę na fakt, że wobec zachodzących zmian fundamentalnym staje się pytanie o tożsamość kulturową człowieka, co ma znaczenie w dobie dokonujących się przemian w Europie, gdzie zjawisku integracji europejskiej nadaje się szczególną wartość:

Takie elementy kultury, jak: tradycja, pokolenie, język, obyczaje, religia, wspólnota dziedzictwa prowadzą do uświadomienia odrębności narodowej. A to rodzi wyobrażenia o istnieniu „swoich” i „obcych”. Pytania o tożsamość kulturową współczesnego człowieka, to pytania o kulturowy wymiar współczesnego świata. To pytania o rolę wychowania w dobie różnic kulturowych, o potrzebę kreowania zadań edukacji międzykulturowej. Droga do uczestniczenia w kulturze europejskiej prowadzi poprzez przeżycie własnej tożsamości, rozwijanie jej dzięki komunikacji z innymi do wzajemnego wzbogacania się. Sprzyja temu postawa otwartości i dialogu, ciekawości poznawczej i tolerancji dla innych [Koszewska, 2004, s. 19].

Młodym ludziom ciekawości świata ani otwartości odmówić nie można. Ponieważ urodzili się w erze Internetu, nie są skazani na peryferyjność geograficzną, mają dostęp do tekstów i pomocy dydaktycznych, o jakich się ich poprzednikom nawet nie śniło. Mogą uczyć się u najlepszych wykładowców na całym świecie, którzy udostępniają wiedzę w sieci. Ludzie z pokolenia Y nabyli wiele umiejętności przydatnych dla pracodawców. Dobrze znają się na komputerach i potrafią odnaleźć (choć nie zawsze właściwie wykorzystać) potrzebne informacje. Są świetnie przygotowani do poruszania się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kulturową. Chętnie pracują zespołowo, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują. Zadania niewymagające dużego zaangażowania wykonują powierzchownie, często w tym samym czasie, dostarczając sobie dodatkowych bodźców w postaci spotów muzycznych albo obrazów [Fazlagić, 2012].

Dlaczego zatem pracodawcy narzekają na absolwentów i niezbyt chętnie ich zatrudniają? Witold Kołodziejczyk wylicza: „(...) ukształtowani bez wpływu starego systemu, oczekują ciągłych pochwał i natychmiastowych efektów. Często są krnąbrni, zawsze niecierpliwi. Nie szanują starszych, lekceważą autorytety” [Kołodziejczyk, 2010, s. 7]. Inne zaobserwowane negatywne zjawisko to brak decyzyjności. Współcześni, już jako dzieci przyzwyczaili się do faktu, iż to rodzice planują ich czas w najdrobniejszych szczegółach: organizują lekcje angielskiego, zajęcia sportowe, basen. Od pracodawcy oczeku-

ją, że będzie ich mentorem i doradcą, pomoże wytyczyć zadania i pokieruje rozwojem zawodowym [Fazlagić, 2012]. Duże zastrzeżenia pracodawców wywołuje także słabość etyki pracy, m.in. brak poszanowania praw autorskich. Studenci z łatwością kopiują całe fragmenty tekstów, nie podając ich źródeł. Zresztą o skandalach plagiatowych słyszymy coraz częściej. Swoje stanowisko z powodu plagiatu stracił prezydent Węgier i niemiecki minister obrony. W Polsce zarzutu plagiatu nie uniknęli nawet ludzie znani w kręgach polskiej humanistyki. Niemiecki filozof Peter Sloterdijk zwrócił uwagę, że plagiat jest wyrazem ducha czasów. Jak skonstatował to Edwin Bendyk: „W nauce obowiązuje zasada *publish or perish*, publikuj albo giń. Kto nie publikuje nie ma szansy na granty i naukowa karierę. Obowiązek publikowania powoduje, że 98–99 proc. produkcji naukowej współczesnej humanistyki powstaje w pełnej świadomości, że dzieł tych nikt nigdy nie przeczyta. Obowiązku czytania do systemu bowiem nie wpisano” [Bendyk, s. 70–71]. Pisanie zresztą jest główną domeną Internetu. Trzeba pisać w serwisach społecznościowych i na blogach po to, by istnieć. Wydawałoby się, że jeśli wzrasta liczba ludzi z dyplomami wyższych uczelni, rosnąć też powinny kulturowe kompetencje i potrzeby, także popyt na książkę i lekturę. Statystyki pokazują jednak coś zupełnie innego.

Niedawno w prasie rozgorzała dyskusja nad stanem polskiej edukacji, po tym, gdy największy pracodawca w kraju, prezes PZU, nazwał polskie szkoły fabrykami bezrobotnych. Zwracał uwagę przede wszystkim na brak podstawowych umiejętności społecznych, a wiadomo przecież, że w warunkach globalnej konkurencji szczególnie ważny staje się kapitał ludzki. Tylko odpowiednie kompetencje i kwalifikacje pracowników pozwalają bowiem sprostać wyzwaniom zmieniającego się świata. Rozwój technologii oraz złożone procesy gospodarcze i społeczne wpływają na ciągłą potrzebę doskonalenia, tym samym uczenie się w różnych formach, miejscach i okresach życiowych staje się kluczem do wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Jak pisał Andrzej Kleksyk:

Dzisiaj każdy może zdobyć niemal każdą informację. To żadna sztuka. Perłami, talentami czy diamentami, których szukamy, są ci, którzy mają owe miękkie, niewidzialne dobra, talenty czy nawyki polegające na umiejętności weryfikacji informacji, analizy ich wzajemnych korelacji, umiejętność poskładania rozsypanych danych i wyławianie z nich kluczowych sensów czy prawdopodobieństw. Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie, a nie tych, którzy potrafią zapamiętać klucze i schematy testów. Słowem – szukamy tych, którzy swoje mózgi trzymają w swoich głowach, a nie w przenośnych komputerach [Kleksyk, 2012].

Tymczasem testy stały się ogromną bolączką polskich szkół ostatnich lat. Mówi się, że mimo wad dają możliwość zweryfikowania obiektywnego poziomu wiedzy, gdyż system ocen jest ujednolicony, a sposób sprawdzania eliminuje wpływ sympatii czy antypatii oceniającego. Egzaminy zewnętrzne w postaci testów wprowadzono w Polsce

w 1999 roku wraz reformą edukacji wymyśloną przez Mirosława Handke, ministra edukacji w rządzie Jerzego Buzka. Jednak ten element reformy z pewnością nie należy do udanych. Testy zaczynają się już w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Testem kończy się także podstawówkę i gimnazjum. Następny poważny test to matura. Testy ograniczają twórcze myślenie, nie promują samodzielności, nie dają możliwości wykazania się najzdolniejszym uczniom – oryginalnym i kreatywnym. Ocena na teście wcale nie potwierdza, czy uczeń jest dobry, tylko czy posiadał umiejętność rozwiązywania testów i „trafiania w klucz”. Swego czasu profesor Konarzewski z Polskiej Akademii Nauk badał, jaki jest wpływ testów na metody nauczania [Konarzewski, 2007]. Wyniki jego badań pokazały, że co trzecia szkoła zmieniła metody nauczania, ucząc pod test:

Przy tym nauczyciele otwarcie przyznają, że więcej czasu poświęcają temu, co częściej pojawia się na egzaminie, np. obliczaniu procentów, tłumaczeniu zadań z treścią i oczywiście trenowaniu rozwiązywania testów. Omijają natomiast zadania nietypowe, które pobudzają ciekawość dzieci [Czeladko, 2011].

Niektórzy mówią wprost, że matura jest banalna i sztamkowa, a przygotowanie do niej nie jest uczeniem bycia w kulturze, ale „uklepywaniem uczniowskiej biomasy”. Oczytanie natomiast i poszukiwanie dalszych kontekstów może okazać się nawet niebezpieczne dla samych zainteresowanych [Podgórska, 2011, s. 13–14]. Skutki tego są coraz bardziej widoczne i odczuwalne przez nauczycieli akademickich. Kandydaci na studia przyjmowani są według ilości punktów zdobytych na maturze, które nie odzwierciedlają poziomu ich wiedzy i umiejętności. Mają oni skłonność do schematycznego myślenia, nie potrafią wyciągać samodzielnie wniosków i trzymają się jednej interpretacji – gdyż tak działają klucze. Słysz się, iż szkoła powinna dostarczać więcej wiedzy praktycznej, tak, by dopasować się do potrzeb rynku. Jednak dostosowanie profilu kształcenia do potrzeb rynku pracy nie jest możliwe, gdyż świat bardzo szybko się zmienia i nikt nie jest w stanie przewidzieć sytuacji na rynku pracy za kilka, a tym bardziej kilkanaście lat. Edukacja ma dać podbudowę, na bazie której człowiek może się sam się rozwijać i znaleźć swoje miejsce w życiu.

I tak też postrzega to Andrzej Kleksyk, prezes PZU:

Kogo zatem szukają firmy takie jak PZU? Nie szukają wśród studentów i świeżych magistrów genialnych aktuariuszów albo genialnych marketingowców, bo takich nie ma. Szukają osób, które za 2, 3, 5, 10 lat mogą być genialnymi aktuariuszami, genialnymi menedżerami, genialnymi specjalistami od czegokolwiek. Szukają potencjału, który można by było wydobyć. Szukają talentu. Talentu, czyli kogo? Kogoś, kto np. jest zdolny do myślenia holistycznego i nieschematycznego, umie się uczyć i selekcjonować wiedzę, potrafi pracować w zespole lub w sieci, wie, jak zaplanować i wykonać na czas swoją pracę. Ma zdolność rozumienia INNYCH i współczucia im, jest uczciwy i odważny, zdolny do stawiania sobie ambitnych celów i osiągnięcia ich bez naruszania godności innych osób” [Kleksyk, 2012].

Są to podstawowe umiejętności społeczne, a jednak niewielu absolwentów może się nimi wykazać. Są to zagadnienia na tyle ważne, iż proces edukacji powinien zacząć się od najmłodszych lat.

Profesor Jan Stanek z Uniwersytetu Jagiellońskiego zwraca uwagę, iż jest to problem nie tylko studentów i rynku pracy, że zmienić należy nie tylko programy studiów, ale także sposób myślenia, zwracając uwagę na etykę pracy i zbyt roszczeniowe podejście [Stanek, 2012]. Od absolwenta podejmującego pierwszą pracę oczekuje się przede wszystkim samodzielności i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Analizowania problemu i zaplanowania działań, ale też komunikacji, negocjowania i empatii biznesowej można się nauczyć. Jak zauważa Agnieszka Orłowska, jeden z głównych pracodawców na Dolnym Śląsku: „(...) to nie kwestia osobowości ani naturalnego daru, tylko nawyku. (...) To dziś już nie są kompetencje menedżerskie, tylko podstawowe, potrzebne każdemu” [Pawłowska-Salińska, 2012].

Wiele nadziei wiąże się z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, które precyzują efekty kształcenia, czyli minimalny poziom wiedzy i umiejętności zapewnionych absolwentom. W opisach efektów kształcenia we wszystkich obszarach kształcenia zarówno na I jak i II stopniu studiów położono duży nacisk na umiejętności i kompetencje społeczne (Dziennik Ustaw Nr 253, Poz. 1520). Na tej bazie uczelnie przygotowały efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków. Studenci będą mogli zapoznać się z tymi dokumentami i zastanowić się, czy po ukończeniu edukacji będą one argumentem w rozmowie z pracodawcą. Aby osiągnięte efekty pracy były faktycznie nabytymi umiejętnościami, a nie wiedzą teoretyczną na ich temat, już dziś wymusza rynek i oczekiwania pracodawców.

Kształcąc umiejętności i postawy studentów, chcielibyśmy, by skutecznie docierali do odbiorców, potrafili sobą zainteresować, prowokowali do stawiania pytań. Dlatego cieszy każda inicjatywa studencka, która prowadzi do osiągnięcia jakiegoś kluczowego efektu.

Nawet przygotowanie referatu wymaga wyszukania, analizy, oceny i selekcji informacji, umiejętności przygotowania ustnego wystąpienia, jego publicznej prezentacji, a także przygotowania tekstu pisemnego do publikacji. Każde z tych działań wymaga pomysłu, inicjatywy w niesztampowym zaprezentowaniu, umiejętnego tworzenia pozytywnego wizerunku, opanowania emocji, kontrolowania mowy ciała, brzmienia głosu, umiejętności „operowania” przestrzenią, doboru adekwatnego słownictwa. Każde wystąpienie wymusza więc nieco kreatywności, pozwala spojrzeć na innych, pozwala zauważyć własne słabe i mocne strony. Dlatego gratuluję autorom pomysłu konferencji studenckiej, która oprócz tematyki spotkania omawiającej zagadnienia umiejętności społecznych w pracy zawodowej w sposób teoretyczny prezentuje część poszukiwanych na rynku pracy umiejętności także od strony praktycznej. Oby więcej takich inicjatyw!

**Literatura:**

- Bendyk E., *Pożegnanie człowieka czytającego*, [w:] „Polityka” nr 28.
- Callas M., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2007.
- Cieśliński Piotr, *Nie bój się głupio pytać*, [w:] „Gazeta Wyborcza” 28–29 kwietnia 2012.
- Dziennik Ustaw Nr 253, Poz. 1520, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, dostęp elektroniczny: <http://www.nauka.gov.pl>, 25 lipca 2012.
- Kołodziejczyk W., *Pokolenie Y*, „Uczyć Łatwiej”, wiosna 2010.
- Kleksyk A., *Prezes PZU: Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*, „Gazeta Wyborcza”, 23.04.2012.
- Konarzewski, K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2007.
- Koszewska K., *Wychowanie do społeczeństwa wielokulturowego, czyli o szkolnym programie wychowawczym w środowisku zamieszkanym przez mniejszości*, [w:] *Edukacja międzykulturowa*, Warszawa 2004.
- Leszczyński A., Wagner I., *Uniwersytety to nie produkcja wykwalifikowanych robotników*, „Gazeta Wyborcza”, 28–29 kwietnia 2012.
- Pawłowska-Salińska K., *Bo liczą się miękkie umiejętności*, „Gazeta Wyborcza”, 5–6 maja 2012.
- Podgórska J., *Ucz się pod klucz*, „Polityka” nr 19, 2011.
- Stanek J., *Zostaliście oszukani*, „Gazeta Wyborcza”, 28–29 kwietnia, 2012.

**Strony internetowe:**

- Czeladko R., *Testy w szkole ogłupiają dzieci*, [w:] [Gazeta.pl](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3102242.html), dostęp elektroniczny: <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3102242.html>, 14.10.2011.
- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, [w:] *E-mentor* nr 3 (25), 2008, dostęp elektroniczny: <http://www.e-mentor.edu.pl>, 19.07.2012



## Reguły odczuwania jako istotne umiejętności społeczne w interakcjach: nauczyciel akademicki – student

Wychodząc z założenia, że (parafrazując słowa Szekspira) życie jest grą i teatrem, a aktorami ludzie, to jeśli każdy z nas nie zinternalizuje swojej roli i nie będzie jej odgrywał we właściwy sposób, może dojść do załamania sytuacji społecznej. Pomimo iż w tym artykule mowa o wykładowcach, a nie nauczycielach, o studentach, a nie o uczniach, to rola ucznia i nauczyciela nadal nas tutaj obowiązuje. Głosy mówiące o tym, iż uniwersytety są wolne od sztywnych ról, cechują się otwartością na innowacje, szczególnie w kontakcie ze studentami, są w takim samym stopniu wzniosłe, co utopijne. Liberalizm, który wielkimi krokami zbliża się do bram szkół i uniwersytetów odbija się o mur tradycjonalizmu i skostniałych ról społecznych. W artykule omówię przyczyny nieporozumień wynikające z asymetryczności relacji wykładowca – student, jak i sposoby na ich redukcję.

Rolą nauczyciela akademickiego jest kształcenie studentów. Istnieje idea „3razy W”: większa wiedza, większa władza, większe doświadczenie. Asymetryczne relacje nie są negatywne, celem nie są takie same prawa studentów i nauczycieli. Zły jest jedynie sposób wykorzystania tej asymetrii. Wiąże się z tym tzw. podstawowy błąd atrybucji [Reber, 2002, s. 64], a dokładniej: jedna z jego odmian, czyli błąd tendencji centralnej – gdy wykładowca traktuje grupę jako całość, przecenia podobieństwa między jednostkami przy jednoczesnym nie dostrzeganiu różnic indywidualnych. Trzeba zdać sobie sprawę z mechanizmów, które często odgrywają zasadniczą rolę w naszym zachowaniu, należy być uważnym i introspektywnym, aby móc je dostrzec i starać się nad nimi panować.

Ponadto nieporozumienia wynikają z posługiwania się odmiennymi kodami językowymi. Uniwersytety z racji nieselektywnej otwartości dla wszystkich obywateli, przyczyniają się do wzrostu liczby obywateli z wyższym wykształceniem. Studentem może zostać każdy, niezależnie od tego, jakim kodem językowym posługuje się. Dlatego

powinnością jest szukanie sposobów na efektywne porozumienie pomiędzy wykładowcami a studentami, z racji przytoczonych przeze mnie przeszkód.

Oczywiście pod naszym adresem, studentów, również można sformułować wiele zarzutów, a największym z nich jest małe zaangażowanie nie tylko w zdobywanie wiedzy, ale co najważniejsze w budowanie relacji z wykładowcami. Należy wspomnieć o tym, że student znajduje się w okresie wczesnej dorosłości, w którym najważniejszą funkcją jest wchodzenie w nowe role społeczne (męża, żony, pracownika) oraz, przede wszystkim, planowanie własnego życia. Jest to dla nas kluczowy warunek rozwoju w tym okresie życia [Brzezińska, 2005, s. 469]. Studenci są zatem chłonni i otwarci na nowe doświadczenia. I nawet jeśli gdzieś z oddali słychać głosy sprzeciwu, to psychologia rozwojowa jest podporą dla tych sformułowań. Można zatem powiedzieć, że jesteśmy bardzo podatnym i żyznym gruntem dla wykładowców. Ponadto relacja wykładowca – student jest relacją szczególną, bowiem to, co różni studentów od uczniów to przede wszystkim dobrowolność w wyborze edukacji, a nie jej obligatoryjność, jak ma to miejsce w szkołach niższego rzędu.

Jak wspomniałam, relacje asymetryczne niosą za sobą negatywne skutki. Dlatego warto zabiegać o mentalną równowagę w kontakcie, z racji oddziaływania na siebie. Wykładowca i student, z powodu odmiennych ról jakie pełnią, są od siebie zależni. Jeśli brakuje zaangażowania u jednej lub z obydwu stron, to nie dochodzi do interakcji ani wymiany doświadczeń. Pamiętajmy o tym, że według Rolanda Christensena, „każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę” [Stewart, 2012, s. 555].

Aby komunikacja przebiegała płynnie i swobodnie konieczne jest, oprócz umiejętności „twardych”, takich jak znajomość języka, jego gramatyki i zasad, również posiadanie wiedzy w zakresie tzw. milczących założeń, które mają określać znaczenie użytych przez nas, często niejednoznacznych, słów. Te ukryte sensy wypowiedzi opierają się w dużej mierze właśnie na regułach odczuwania, które scharakteryzuję. Reguły odczuwania są dla nas pomocą i rozwiązaniem w asymetrycznych relacjach z wykładowcami. Rola społeczna zależy od pozycji społecznej, reguły odczuwania natomiast są ponad podziałem, np. klasowym czy hierarchicznym, cechują się uniwersalnością i mogą służyć pomocą w nawiązaniu kontaktu interpersonalnego.

Zanim przejdę do omówienia reguł rządzących uczuciami, chciałabym przytoczyć teorię, która stanowi niejako podwalinę pod owe reguły, mianowicie jest to teoria samoświadomości – „skryptów”, która odnosi się do reguł sprawujących kontrolę nad zachowaniem człowieka. Należy, rzecz jasna, zdefiniować pojęcie skryptu. Jest to „(...) spójna sekwencja wydarzeń, których oczekuje się w danej sytuacji. (...) To wyobrażenie scen, osób i ich zachowań, które mają być realizowane w danych warunkach” [Nęcki, 2000, s. 36]. „Skrypt” bywa często nazywany „scenariuszem”, np. wesela, pogrzebu czy lekcji bądź zajęć. Taki „scenariusz” kulturowo określa nam, przede wszystkim, jak powinni

zachowywać się uczestnicy danego wydarzenia. Człowiek uczy się „skryptów” w trakcie socjalizacji i przez całe swoje życie wzbogaca się o kolejne „scenariusze” oraz doskonali w ich realizacji. Pojawia się więc z czasem tzw. „automatyzacja zachowań”.

Na podstawie przedstawionych założeń można pokusić się już o zdefiniowanie reguł odczuwania – to „mentalny skrypt lub postawa moralna wobec uczucia” [Hochschild, 2009, s. 61]. Nie należy jednak stosować zamiennie pojęć skrypt i reguły odczuwania, ponieważ mimo podobieństw znaczeniowych kategorie te nie są tożsame.

Zgodnie z przekonaniem, iż każde nasze działanie jest wynikiem uczuć, wystarczy zmienić emocje, aby czynność również uległa zmianie. Kultura (społeczeństwo) chcąc kierować naszymi działaniami, wykształciło pewne reguły, które sprawują niejako pieczęć nie tyle nad tym, co czujemy, lecz nad tym, co wyrażamy. Zatem zadając sobie ponownie pytanie, czym są reguły odczuwania, a właściwie: co powodują, odpowiedź nasuwa się błyskawicznie. Są przyczyną napięcia pomiędzy tym, co faktycznie odczuwamy a tym, co powinniśmy odczuwać. Pomimo przekonań, że reguły te czyniły z nas „marionetki społeczeństwa”, których jedyną wolnością jest wybór z określonej i ograniczonej puli zachowań, to schematyzacja naszych działań ułatwia funkcjonowanie w świecie oraz czas wyboru spośród wielu reakcji. Ma to szczególne znaczenie gdy na „scenę” wkraczają emocje. Automatyzacja zachowań nadaje płynność naszym interakcjom, a jest ona szczególnie istotna w relacjach formalnych, a kontakt: wykładowca – student ma taki charakter. Podkreślam, że reguły odczuwania nie są „mostem” tworzącym pozytywną interakcję. Stanowią tylko podwalinę pod most łączący „dwa światy”. Pomagają poskromić emocje, głównie negatywne, które utrudniają nawiązanie kontaktu, co ma szczególne znaczenie w relacjach formalnych. Reguły odczuwania dopuszczają przestrzeń ich nieprzestrzegania, tworząc miejsce np. inteligencji emocjonalnej. Ich bezrefleksyjne przyjmowanie nie pomoże w budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy wykładowcą a studentem, lecz umiejętne ich wykorzystanie i przekształcanie w zależności od sytuacji. Pamiętajmy, że nie emocje są odpowiedzialne za nieporozumienia między ludźmi, tylko ich nieodpowiednie wyrażanie.

Warto pamiętać o tym, że reguły odczuwania ułatwiają weryfikację adekwatności naszych zachowań, regulują zachodzące interakcje. Ludzie pytają „Dlaczego jesteś smutny? Przecież po tym, co się stało, powinieneś być szczęśliwy?”. Pytaniem tym proszą o wytłumaczenie naszych uczuć, które najwyraźniej nie są zgodne z przyjętą konwencją emocjonalną w danej sytuacji. Wyjścia są dwa, albo przypominamy sobie daną regułę i próbujemy „wyprostować” sytuację poprzez np. mrugnięcie okiem na potwierdzenie, że właściwie to żartowaliśmy i nasz smutny wyraz twarzy nic nie oznacza, albo mówimy, że znamy regułę, ale nie będziemy się do niej stosować, bo wcale nie mamy powodów do radości. Musi być jednak obopólna zgoda, co do złamania konwencji, w przeciwnym razie próba wyjścia z niekomfortowej sytuacji zakończy się fiaskiem.

Stosowanie reguł odczuwania ułatwia wzajemny kontakt, pozwala na bezkolizyjną wymianę doświadczeń, myśli, idei. Istotne jest jednak, aby zarówno jedna jak i druga strona nie tylko akceptowała owe reguły, ale co ważniejsze stosowała je w kontakcie z drugą osobą, bo przecież ‘wiedzieć’ nie zawsze znaczy ‘umieć’.

Na zakończenie chciałabym przedstawić jeden z proponowanych przez mnie sposobów na usprawnienie relacji między wykładowcami a studentami. Podkreślam, że kluczowe dla budowania kontaktu interpersonalnego są cechy jednostki, jak: aktywne słuchanie, empatia czy ujawnianie siebie. Założmy, oczywiście teoretycznie, że tych cech brakuje nauczycielom akademickim oraz studentom. Jak zachęcić wykładowców i studentów do przejawiania ich względem siebie? Słynny psycholog Elliot Aronson sformułował tzw. paradygmat hipokryzji [Aronson, 2011, s. 250], który odgrywa zasadniczą rolę w zmianie zachowań i postaw. Mówi on o tym, że człowiek zdaje sobie sprawę, iż dochodzi do rozdźwięku pomiędzy tym, co mówi a tym, co czyni. Dysonans poznawczy, jaki wówczas się pojawia, skłania człowieka do refleksji. Aronson uważa, że zmiana człowieka jest głębsza i trwalsza, gdy ludzie nie są do niej namawiani, ale zostają postawieni w sytuacji, która zmusza ich do przekonania samych siebie do zmiany. Gdy człowiek zda sobie sprawę, że może być hipokrytą, jego „ja” nie dopuści do tego, żeby tak o sobie myślał i zredukuje ten dysonans poprzez zmianę zachowania. Stąd pomysł, aby każdy wykładowca i każdy student przedstawiał referat na temat pozytywnych efektów okazywania np. wspomnianej empatii czy aktywnego słuchania i przekonywał jednocześnie swoich słuchaczy o słuszności głoszonych przez niego idei. Być może zweryfikuje on wówczas samego siebie i dokona zmian w swoim zachowaniu w stosunku do strony przeciwnej. Mogłoby to przynieść korzyści dla relacji nauczyciel akademicki – student. Można w tym miejscu zapytać: Jak długo będzie to okazywał? Cóż, według niektórych teorii „jesteśmy tak skonstruowani, że jeśli robimy coś często i intensywnie, to nadajemy temu pozytywną wartość moralną. To egocentryzm moralny” [Wojciszke, 2012, s. 65]. Jeśli podejmujemy się określonej czynności, która stoi w sprzeczności z naszymi poglądami, celami itp., to, aby zredukować dysonans, przypiszemy tej aktywności odpowiednią wartość. Zatem zachowywanie się w określony sposób utrwali się na długi czas i – w myśl łacińskiego przysłowia – stanie się naszą drugą naturą.

Warto również nie tyle mieć na uwadze, co wprowadzać w życie, hipotezę „mimicznego sprzężenia zwrotnego” [Feldman, 1998, s. 471], która może zawrzeć się w maksymie: *uśmiechajmy się nawet, jeśli nie czujemy się szczęśliwi, a z pewnością po chwili odczujemy radość*. Często ma to miejsce właśnie podczas stosowania się do reguł odczuwania. Oprócz tego warto przytoczyć teorię tzw. „emocjonalnej mimikry” [Reber, 2002, s. 375] – jest to nieświadome naśladowanie emocji, podczas wyrażania uśmiechu przez inną osobą (np. uśmiech kierowany w stronę studentów i na odwrót), gdzie, mi-

mowolnie czynimy to samo, co wprawia w dobry nastrój całą grupę osób pozostających pod egidą wykładowcy.

Ponadto wykładowca i student wzajemnie się dookreślają (patrz: Christensen). Nie można rozdzielić procesu uczenia się i nauczania. To nachodzący na siebie cykl otrzymywania i dawania. Co z tego wniosku wynika? To, że kolejnym sposobem na poprawę relacji wykładowca – student może być obranie odmiennej (od polskiego modelu) formy przekazywania wiedzy, a mianowicie: dialogu. Dialog związany jest ze wzajemnością, która, *notabene*, nadaje relacjom nieco bardziej symetrycznego charakteru, a o to postulowałam wcześniej. Z tego powodu też uważam, że jako forma kontaktu międzyludzkiego jest on głównym „mostem” ułatwiającym nawiązanie pozytywnych kontaktów z wykładowcami. Nie muszę chyba podkreślać korzyści dla relacji interpersonalnej, jakie wypłyną ze stosowania powyższych reguł.

Dlaczego uznałam, że przedstawiony przeze mnie temat jest tak ważny? Jeśli nie znajdziemy skutecznych metod na poprawę relacji między nami to wielu wykładowców i studentów nie skorzysta na kontakcie ze sobą. A korzyści z tego są obopólne. Rzeczywistość, zmienia się w zawrotnym tempie, dlatego też problem, który poruszyłam, powinien być rozpatrywany z uwzględnieniem aktualnego kontekstu społecznego. Nie zmieniamy siebie pod rzeczywistość społeczną, jeśli nie jest ona satysfakcjonująca, przeobrażmy rzeczywistość pod siebie, bo to my ją tworzymy, więc możemy ją dowolnie modyfikować i przekształcać. Człowiek jest rzeźbiarzem gliny społecznej.

#### **Literatura:**

- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.  
Feldman R.S., *Zrozumieć psychologię*, Wrocław 1998.  
Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami. Komerccjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009.  
Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.  
Reber A.R., *Słownik psychologii*, (red.) Ida Kurcz i Krystyna Skarżyńska, Warszawa 2002.  
Stewart J., *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2012.

## Kompetencje komunikacyjne nauczycielek wychowania przedszkolnego

*Dzieci bardziej niż inni potrzebują mieć zupełną pewność,  
że są kochane przez tych, którzy mówią, że je kochają.*

Michael Quoist

Dzieci potrzebują pewności, że są kochane, jest to niezbędne do ich prawidłowego rozwoju. Jednak nie wystarczy im o tym mówić, słowa nie zapewniają o uczuciach człowieka. Potrzeba jest czegoś więcej: gestów, aktywnego słuchania, akceptacji, odpowiedniej intonacji głosu podczas wypowiedzania słów, mimiki twarzy, a przede wszystkim czynów. Potrzebna jest więc komunikacja oparta na dialogu, a nie na „beznamiętnym” wypowiedzaniu słów. Pewność bycia kochanym u dzieci jest o bardzo ważna, gdyż, jak pisze M. Łopatkowa, „bez miłości nie ma wychowania – jest tresura” Aby wychowanie było oczekiwanym przez nas wprowadzaniem dziecka we współczesny świat wartości potrzeba dialogu i efektywnej komunikacji.

Szczególne predyspozycje do podjęcia dialogu ma dziecko w przedszkolnej fazie rozwoju, działa bowiem spontanicznie i szczerze, jest prawdomówne, krytyczne, otwarte na drugiego człowieka, kreatywne, zadaje dużo pytań, co wynika przede wszystkim z jego ciekawości świata, a ponadto żywo reaguje, nie poddaje się schematom, jest wrażliwe, ma bogatą wyobraźnię itp. [Śnieżyński, 2011, s. 57]. Przedszkolaki wciąż są „głodne bodźców” zwłaszcza tych emocjonalnych i poznawczych, wciąż poszukują odpowiedzi na nurtujące je kwestie, zadając pytania: „a dlaczego?” lub „po co?” – i nie zadowolają się zdawkową odpowiedzią. W tym okresie życia dzieci stopniowo opanowują zasady językowe, uczą się społecznych zasad użycia języka, wzbogacają swój zasób słownictwa, poznają rytuały językowe, formy grzecznościowe. Zdobywają podstawową wiedzę dotyczącą uzgodnień społecznych w zakresie języka i komunikowania się, dowiadują się także, jak mówić kulturalnie, potocznie, dowcipnie oraz na czym polega dostosowywa-

nie sposobu komunikowania do rozmówcy i sytuacji. Dzieci w wieku przedszkolnym poznają i zaczynają rozumieć tajniki oraz istotę komunikacji, uczą się formułować i interpretować komunikaty. Zdolność do bycia w kontakcie z innymi ludźmi jest ważnym wskaźnikiem, nie tylko rozwoju mowy u dziecka, ale także jego przystosowania społecznego i umiejętności komunikacyjnych.

Komunikacja jest zawsze związana z jakimś celem – dziecko chce coś przekazać, o coś zapytać, wyrazić własną opinię, emocje i uczucia, uzyskać jakieś korzyści. Uczy się osiągać te cele już w okresie przedwerbalnym, a w werbalnym stopniowo wzbogaca i doskonali wachlarz strategii [Matejczuk, 2012, s. 60].

Bogaty wachlarz strategii i tempo rozwoju umiejętności komunikacyjnych zależy w największym stopniu od rodziców, a także wychowawców. Odbierając oraz analizując komunikaty płynące z otoczenia, kreują swoją wizję świata, mechanizmy komunikacji i relacji międzyludzkich, określają swoje miejsce w społeczeństwie, kształtują własną osobowość. Przedszkolaki są bardzo podatne na wpływ dorosłych nie tylko dlatego, że dostarczają im oni społecznych wzorów zachowań i wiedzy o świecie, ale wynika to także z ich niedojrzałości emocjonalnej. U dzieci w wieku przedszkolnym emocje są jeszcze niestałe, a nawet mogą być skrajnie zmienne, gdyż dopiero się formułują. Wyrażać się to może w agresywnych ruchach, krzyku, płaczu, pisku, ostentacyjnych gestach i mimice. Opanowanie umiejętności wyrażania emocji jest dla dziecka ogromnym wyzwaniem komunikacyjnym.

Efektywna komunikacja ma ogromny wpływ na kształtowanie się maleńkiej jednostki. Rozmowa oparta na zaufaniu, akceptacji, otwartości, empatii oraz zainteresowaniu odczuciami i informacjami przekazywanymi przez dziecko, daje mu możliwość harmonijnego kształtowania osobowości i wszechstronnego rozwoju. Unikając oceniania, moralizowania, osądzania, bagatelizowania oraz innych barier komunikacyjnych pozwalamy dziecku na ujawnienie swoich uczuć, werbalizowanie ich, pomagamy mu się dowartościować i poprawiamy samoocenę oraz uruchamiamy wiele innych mechanizmów wpływających zbawiennie na jego psychiczny, poznawczy i emocjonalno-społeczny rozwój.

Rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić tylko wtedy, gdy znajdzie ono warunki do swobodnej ekspresji w różnych dziedzinach swojego życia i twórczości. Postawą do zmian w zachowaniu człowieka jest jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju oraz jego umiejętność uczenia się na podstawie doświadczeń. Nie można przecież nikogo zmienić, ani przekazać mu gotowych doświadczeń, lecz można stworzyć odpowiednią atmosferę, sprzyjającą rozwojowi dziecka tak, by miało ono możliwość „nurkować” w głąb swego obszaru niewiedzy po to, by zdobyć i ugruntować wiedzę oraz doświadczenie. Tworzenie takich możliwości – to zadanie rodziców i nauczycieli wychowania przedszkolnego [Styczyńska, 2008, s. 355–356].

Aby nauczyciele wychowania przedszkolnego mogli zapewniać dziecku możliwości rozwoju we wszystkich poruszanych przez mnie aspektach, niezbędne są odpowiednie kompetencje komunikacyjne. Wynika to z wartości dialogu oraz z tego, jakie korzyści płyną z efektywnej komunikacji i kontaktu dziecka z innymi ludźmi.

Dialog określić można jako spotkanie dwóch podmiotów społecznych, podczas którego dochodzi do wymiany znaczeń żywionych wobec wybranych fragmentów rzeczywistości przez każdego z partnerów owej interakcji [Zwiernik, 2011, s. 29]. Dialog jest mostem porozumienia, dzięki niemu możemy szukać wspólnych znaczeń z innymi ludźmi, możemy lepiej rozumieć swoją osobę i dawać innym możliwość zrozumienia siebie. Jest mostem, który pozwala, by inni ludzie „wchodzili” do naszego „świata” wartości, ideałów, poglądów, doświadczeń, ale i sami dzięki niemu możemy poznawać „światy wewnętrzne” innych ludzi.

By dialog w ogóle zaistniał, należy doprowadzić do komunikacji międzyludzkiej. Podstawą komunikacji jest mówienie i słuchanie oraz duża ilość znaków i symboli niewerbalnych [Śnieżyński, 2011, s. 59]. Komunikacja najczęściej bywa rozumiana jako „relacja między jednostkami, dowolny, jakikolwiek kontakt, w którym percepcja implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie myśli i porozumiewanie się” [Grochowalska, 2003, s. 42]. Komunikację definiuje się także jako przekazywanie informacji, co zakłada istnienie co najmniej jednego nadawcy oraz jednego lub wielu adresatów (odbiorców informacji). W jej obręb wchodzi także fakt wymiany symboli językowych, które umożliwiają porozumienie [Retter, 2005, s. 336]. Podstawowy model komunikacji opisuje W. Okoń, według którego komunikacja zachodzi wówczas, kiedy jest dwóch partnerów, z których jeden z nich nadaje informację (kodowanie i emisja), zaś drugi – tę ukrytą wiadomość odbiera (recepca) i odczytuje (dekodowanie) [Okoń, 2007, s. 188].

Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych owocuje poprawą kontaktów społecznych jednostki. W pracy zawodowej nauczyciela zdolności te są szczególnie ważne, gdyż realizacja zadań wychowawczych i dydaktycznych w przedszkolu odbywa się poprzez bezpośrednią komunikację nauczyciela z wychowankiem. Ponadto nauczyciel jest osobą znaczącą dla dziecka w przedszkolu i ma ogromny wpływ na kształtowanie jego osobowości. Przedszkole zaś jest drugim, obok rodzinnego domu, środowiskiem dziecka, w którym dzieci intensywnie uczą się komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi. Dlatego właśnie coraz częściej organizowane są szkolenia, treningi i zajęcia mające na celu zwiększenie zawodowych kompetencji nauczycieli, do których przywiązuje się coraz większą wagę.

Terminem ‘kompetencje nauczycielskie’ określa się „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę” [Prucha, 2006, s. 306]. Wśród dwóch



głównych grup, na jakie dzielą się kompetencje nauczycielskie, czyli kompetencje osobowościowe i kompetencje zawodowe, umiejętności dotyczące komunikacji zaliczane są do drugiej w wymienionych grupy. R. Kwaśnica dzieli kompetencje nauczycielskie na: praktyczno-moralne i techniczne, a zdolności komunikacyjne dotyczą tej pierwszej grupy, której umiejętności, zdaniem autorem, są w zawodzie nauczyciela priorytetem. Całkiem inne podejście do kompetencji zawodowych nauczyciela przedszkolnego reprezentuje M. Suświłło, która w swoim modelu nauczyciela-wychowawcy przedszkolnego uwzględnia cztery główne zakresy kompetencji: intelektualne, psychologiczno-pedagogiczne, etyczne oraz specyficzne. Umiejętności komunikacyjne umieszcza się w grupie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych, gdzie oprócz korzystnego typu osobowości podkreśla się sprawność w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, a w tym m.in. posługiwanie się komunikatami asertywnymi, aktywne słuchanie oraz przestrzeganie reguł wypowiedzi.

Umieszczenie umiejętności komunikacyjnych w danej grupie, składającej się na kompetencje zawodowe nauczyciela, wyjaśnić można poprzez dookreślenie terminu „kompetencji komunikacyjnych”. Definicja określa je jako „świadomość metajęzykową i umiejętność posługiwania się językiem zgodnie z sytuacją społeczną” [Górecka-Mostowicz, 2003, s. 8], mogą być także traktowane jako „zdolność złożona, obejmująca wiele sprawności, m.in. wiedzę i umiejętności językowe, zdolności poznawcze, umiejętności różnicowania i adekwatnego nadawania komunikatów społecznych” [Górecka-Mostowicz, 2003, s. 8]. Myślę, że warto zaprezentować także definicję, według której kompetencje komunikacyjne także stanowią zdolności, jednakże w odniesieniu do dialogowego sposobu bycia, czyli, inaczej mówiąc, zdolności bycia w dialogu z innymi i sobą samym, dialogu traktowanego jako rozmowa z innym przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia. Kompetencje komunikacyjne nie stanowią umiejętności, które można technicznie opanować, są czymś głębszym. Dotyczą zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, umiejętności formułowania krytyki, jednak niedeprecjonującej – mowa zatem o postawie niedyrektywnej, gdzie przedstawianie własnych myśli nie jest ich narzucaniem, lecz przedstawieniem własnego punktu widzenia jako propozycja do refleksji dla drugiej strony dialogu [Kwaśnica, 2003, s. 300–301].

Opanowanie przez nauczyciela umiejętności komunikacyjnych nie zapewnia mu bezwzględnej efektywności pedagogicznej. „Dobry” nauczyciel posiada bowiem także wiele innych cech, które są równie ważne jak komunikatywność. Można jednak określić sylwetkę nauczyciela umiejętnie komunikującego się, czyli takiego, który zna i stosuje zasady komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz aktywnego słuchania. Jest to osoba otwarta na dialog nie tylko w odniesieniu do wychowanków, ale także i ich rodziców

czy koleżanek z pracy. Zdaje sobie sprawę z zupełnie nieskuteczności i negatywnych efektów krytykowania, oceniania, rozkazywania, wygrażania, pouczenia, ośmieszania, porównywania itp. Potrafi natomiast umiejętnie słuchać i stosować komunikaty typu „ja” poprzez parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć, empatyczne rozumienie, umiejętnie stawianie pytań oraz uwzględnianie i umiejętnie wykorzystywanie komunikatów niewerbalnych. Jego postawa nastawiona jest na dostrzeganie odmienności dziecka i poznanie jego osoby, poprzez podmiotowe podejście.

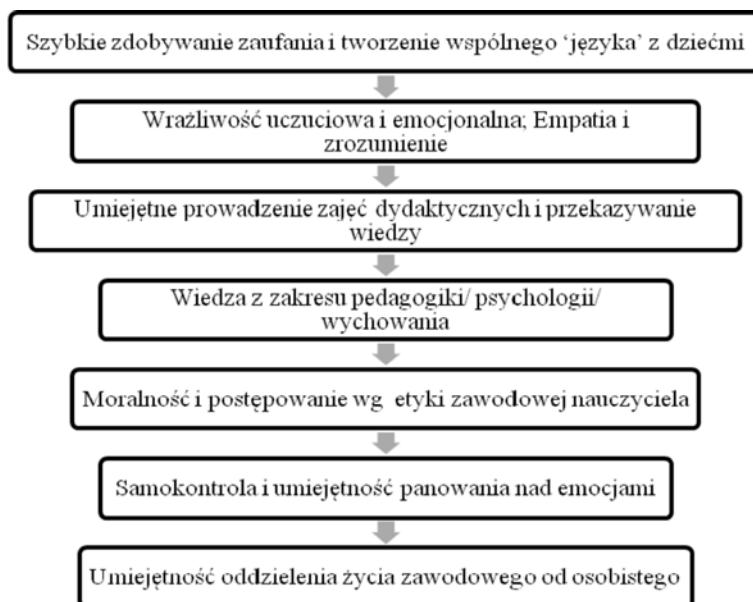
Uświadomienie sobie istoty i wartości dialogu w procesie edukacji oraz wychowania, skłania do refleksji... Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego są „gotowi” na dialog w edukacji? Czy ich kompetencje komunikacyjne w tym zakresie są wystarczające? Czy ich wiedza, wartości i postawy są odpowiednio ukształtowane, by mogli oni efektywnie prowadzić proces porozumiewania się? W jakim stopniu nauczyciele wychowania przedszkolnego odpowiadają portretowi osobowościowemu nauczyciela potrafiącego umiejętnie się komunikować?

Postawione, nurtujące pytania stały się inspiracją do przeprowadzenia badań diagnostycznych, których celem była analiza kompetencji komunikacyjnych nauczycielek wychowania przedszkolnego. Grupę badawczą stanowiło 37 nauczycielek pracujących w dwóch kaliskich przedszkolach i w przedszkolu w Goszczanowie; 9 nauczycielek w wieku od 25 do 35 lat, 13 – w wieku 35–45 lat oraz 15 mających 45 i więcej lat. Staż pracy respondentek kształtował się następująco: 49% z nich pracuje w tym zawodzie więcej niż 20 lat, 22% pracuje od roku do 5 lat, 13% z nich posiada staż pracy w granicach od 5 do 10 lat i tyle samo tj. 13% pracuje jako nauczycielka 15–20 lat, najmniejszą grupę bo jedynie 3% stanowiły nauczycielki posiadające staż pracy od 10 do 15 lat. W badaniu brały udział nauczycielki o zróżnicowanym stopniu awansu zawodowego. Dwie z nich były stażystkami, 11 nauczycielkami kontraktowymi, 12 posiadało stopień nauczyciela mianowanego i tyle samo tzn. 12 respondentek stanowiły nauczycielki dyplomowe.

Metodą badawczą zastosowaną przeze mnie podczas badań jest metoda sondażu diagnostycznego. W celu otrzymania wyników pisemnych zastosowałam technikę ankiety, która jest najpopularniejszą podczas badań masowych. Narzędziem badawczym ankiety jest kwestionariusz.

Analizując kompetencje komunikacyjne nauczycielek wychowania przedszkolnego, warto zacząć od przedstawienia, jakie umiejętności osobiste są dla nauczycielek najważniejsze. Poniższy schemat przedstawia umiejętności osobiste, które według nauczycielek są najważniejsze w ich pracy zawodowej.

Schemat nr 1. Umiejętności osobiste nauczycielek

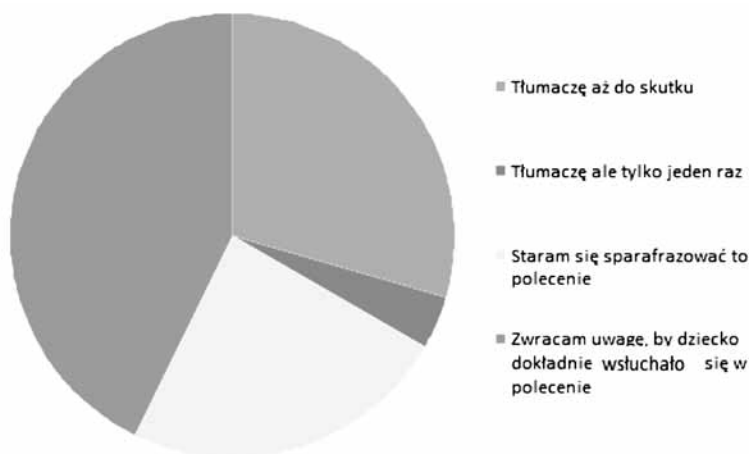


Źródło: Opracowanie własne

Na powyższym schemacie przedstawione zostały umiejętności osobiste, które najczęściej były wskazywane przez nauczycielki jako istotne w pracy nauczyciela. Zostały one zestawione w taki sposób, że najwyżej znajdują się najważniejsze i najistotniejsze (według respondentek umiejętności).

To bardzo budujące, że dla badanej grupy zawodowej to właśnie dziecko i kontakt z nim jest najważniejszy. Wyniki ankiet oraz obserwacja podczas praktyk pedagogicznych odbywanych w ramach studiów na specjalizacji „edukacja przedszkolna” przekonują, że w pracy nauczycielek wychowania przedszkolnego rzadko zdarza się, że dzieci nie rozumieją ich poleceń. Dziwi jednak fakt, że według 42% respondentek (27 osób) jest to nieuniknione w pracy z małymi dziećmi. Odpowiedzi nauczycielek na pytanie: jak zachowują się w sytuacji, gdy dziecko nie rozumie ich polecenia, przedstawia wykres nr 1.

Wykres nr 1. Co robią nauczycielki, gdy dzieci nie rozumieją ich poleceń



Źródło: Opracowanie własne

Wykres nie zawiera danych liczbowych, gdyż odpowiedzi się nie sumują, nauczycielki miały bowiem możliwość wyboru dowolnej ilości z podanych odpowiedzi. Odnosząc się do powyższego wykresu, myślę, że warto byłoby jednak, oprócz zwracania uwagi, by dziecko dokładnie wsłuchało się w polecenie, częściej parafrazować polecenia skierowane do dzieci. Rozwój językowy u każdego dziecka jest procesem indywidualnym. Różnice w tym zakresie mogą wynikać z posługiwania się innym kodem językowym (ograniczonym lub rozwiniętym), z indywidualnego poziomu procesów poznawczych, wad wymowy itp. Dlatego warto zwrócić uwagę, czy dobór słownictwa jest zrozumiały i przyswajalny dla danego dziecka. Niezrozumienie komunikatu nie musi przecież wynikać z roztargnienia, ze złych intencji czy zwykłego lenistwa, może być efektem niedostatecznych umiejętności percepcyjnych, językowych czy myślowych dziecka. Kompetencje komunikacyjne dają nauczycielce możliwość sparafrazowania polecenia z uwzględnieniem możliwości i zdolności dziecka, a także pomóc mu zrozumieć treść komunikatu poprzez odpowiednie gesty niewerbalne czy intonację głosu. Podejście nauczycielek do gestów niewerbalnych przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 1. Wykorzystywanie przez nauczycielki sygnałów niewerbalnych

Odpowiedzi	Ilość wyboru tej odpowiedzi	Ilość wyboru w procentach
Robię to nieświadomie, bezwiednie i nie staram się tego kontrolować	13	32%
Udało mi się wypracować kontrolę nad moimi sygnałami niewerbalnymi	15	36%
Staram się nad nimi pracować, ale nie zawsze się to udaje	7	17%
Zazwyczaj je wykorzystuję świadomie, jednak w sytuacjach stresowych i emocjonalnych tracę nad nimi kontrolę	6	15%

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki się nie sumują, gdyż na pytanie można było udzielić jednocześnie kilka odpowiedzi. Największa liczba nauczycielek (36%) twierdzi, że nauczyła się kontrolować i umiejętnie wykorzystywać sygnały niewerbalne podczas procesu komunikacji z dziećmi i rodzicami, jednocześnie niewiele mniej (32%) nawet nie stara się ich kontrolować, a sygnały niewerbalne respondentki określają jako bezwiedne i nieświadome. Pozwolę sobie przytoczyć jednak odpowiedź jednej z nauczycielek, która pisze: „Tak, sygnały niewerbalne pomagają mi często wyrazić emocje, okazać powagę sytuacji, okoliczności; wydaje mi się, że wtedy jest lepszy odbiór przez dzieci”<sup>1</sup>. Istotnie, sygnały niewerbalne niejednokrotnie nie tylko uzupełniają wypowiedź, ale także stanowią ważną część danego przekazu. Zachowania werbalne i niewerbalne są wytwarzane równolegle, jako elementy całościowego wzoru zachowania oraz tego, co chce przekazać nadawca komunikatu. Aspekt pozawerbalny może dostarczać wielu informacji nieosiągalnych jedynie poprzez odbiór przekazu werbalnego, np. uczucia drugiej strony. Nauczycielka stosując sygnały niewerbalne (np. uśmiechając się do dziecka podczas wypowiedzania wobec niego pochwał), może rozbudzać i wykształcać u dzieci inteligencję emocjonalną, rozwijać umiejętność wyrażania emocji, przekazywać konwencje emocjonalne i normy obowiązujące w społeczeństwie. Ze względu na to warto, by sygnały niewerbalne stały „elementem”, nad którym nauczycielki starać się będą panować. Kombinacja gestów, postawa ciała, ton głosu i ekspresja mimiczna dostarczają natychmiastowe wskazówki co do stanów uczuciowych drugiej osoby. Dlatego też dziecko o odpowiednio wykształconych umiejętnościach empatycznych i komunikacyjnych, niejednokrotnie zdaje sobie sprawę, że zrobiło coś „złego” zanim nauczycielka zdąży zwrócić mu uwagę.

Istotnym czynnikiem warunkującym prawidłowy rozwój osobowości, emocji czy zachowania społecznego jest empatia. Współodczuwanie, bo tak inaczej określić można empatię, to umiejętność przeżywania takich uczuć, jakich doświadcza druga osoba,

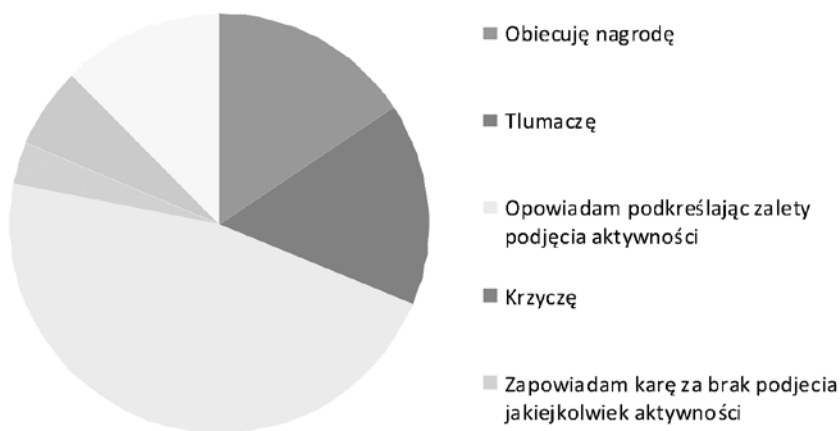
<sup>1</sup> Fragment odpowiedzi uzyskanej podczas badania z kwestionariusza ankietowego.

zdolność wczuwania się w stan emocjonalny rozmówcy. Wyrasta ona ze świadomości własnych uczuć, a jej poziom u każdego człowieka może być inny. Dla dzieci to właśnie dorośli, rodzice i nauczyciele są źródłem wiedzy i umiejętności dotyczących świata emocjonalnego oraz społecznego. Wyniki badań przekonują, że aż 71% nauczycielek uważa, że empatia zdecydowanie pomaga w pracy z dziećmi, 21% stwierdza, że „czasami” pomaga. Zdecydowanie mniejszą liczbę stanowią nauczycielki, według których empatia „rzadko” pomaga (2%) lub nie jest wcale pomocna (2%). Są też nauczyciele, które uważają, że empatia przeszkadza, gdyż wyklucza obiektywizm (4%) – to jednak wyjątki wśród respondentek, których staż pracy jest niewielki.

Z badań wynika, że nauczycielki, które potrafią panować nad swoimi gestami niewerbalnymi oraz uważają empatię za pomocną w pracy z dziećmi, dużo częściej niż pozostałe wybierają do pracy podczas zajęć planowych metody słowne (rozmowa, instrukcja, objaśnienia, społeczne porozumiewanie się), ekspresyjne (zabawowo-naśladowcze, zabawowo-klasyczne) i żywego słowa.

Ciekawe okazały się także wnioski wynikające z analizy stosowanego sposobu motywacji dzieci do aktywności. Okazuje się bowiem, że większość nauczycielek motywuje dzieci poprzez akcentowanie zalet wynikających z podjęcia danego działania przez młodego człowieka.

Wykres nr 2. Sposoby aktywizowania i motywowania dzieci stosowane przez nauczycielki



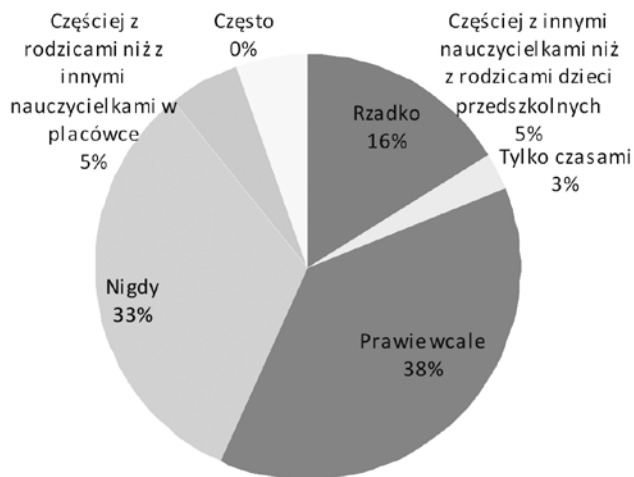
Źródło: Opracowanie własne

Jak się okazuje, metoda „kija i marchewki” – kary i nagrody – traci na popularności. Na pierwszy plan wśród stosowanych metod motywacyjnych wysuwa się tłumaczenie i opowiadanie dziecku zalet z podjęcia przez niego oczekiwanej aktywności.

Przez termin ‘aktywność’ rozumie się czynności, takie jak np. sprzątnięcie klocków po skończonej zabawie, wykonanie ćwiczenia w karcie zadań podczas zajęć dydaktycznych, przeproszenie za niegrzeczne zachowanie itp. Wskazanie przez wiele nauczycielek nagrody jako sposobu na zmotywowanie dziecka do określonego działania wynika z tzn. żetonowego systemu motywacyjnego, stosowanego przez wiele placówek przedszkolnych. Polega on na przyznawaniu żetonu (słoneczka, uśmiechniętej buźki, plusika) za dobre zachowanie lub odpowiednio wykonane zadanie. W przypadku złego zachowania lub niewykonania polecenia, dziecku przyznaje się „negatywny” żeton (chmurkę, smutną buźkę, minus), odbiera poprzednio zdobyte lub nie otrzymuje ono żadnego elementu gratyfikacyjnego. Jednakże niewiele respondentek wybiera tego typu sposób motywacji dziecka do podjęcia aktywności.

Kompetencje komunikacyjne są niezbędne nauczycielkom wychowania przedszkolnego nie tylko podczas kontaktu z dziećmi, ale także w relacjach z ich rodzicami i współpracownikami w przedszkolu. Jak wynika z badań, według 38% nauczycielek konflikty z innymi podmiotami przestrzeni edukacyjnej przedszkola „prawie wcale” się nie zdarzają; 33% respondentek wskazało, że nigdy nie miały miejsca sytuacje konfliktowe z rodzicami i współpracownikami.

Wykres nr 3. Udział nauczycielek w sytuacji konfliktowej z rodzicami lub współpracownikami



Źródło: Opracowanie własne

Optymistyczne wyniki przedstawione w powyższym wykresie łączą się z postrzeganiem rodziców przez nauczycielki. Według przeprowadzonych badań 55% nauczycielek postrzega opiekunów prawnych swoich wychowanków jako osoby zaangażowane.

W dużo mniejszym stopniu oceniani bywali jako wygodni (29%), bierni i wycofani (5%), aroganccy (5%), lekceważący (2%), kontaktowi (2%) i sympatyczni (2%). Badania te nie potwierdziły, a nawet stanęły w opozycji wobec przeprowadzonych przez M. Whalleya i Zespół Pen Green Centre, co opisane zostało w książce *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?* Według wymienionych badawczy, personel przedszkola biorący udział w badaniu, postrzegał rodziców jako, z jednej strony, obelżywych i lekceważących, z drugiej – jako biernych i wycofanych.

Tabela nr 2. Najistotniejsze cechy i umiejętności w kontakcie w rodzicami dzieci przedszkolnych

<b>Cecha lub umiejętność</b>	<b>Ilość wskazań</b>
Umiejętność aktywnego słuchania	22
Precyzyjność w formułowaniu komunikatów	15
Miłe usposobienie i uśmiech Tolerancja	13
Negocjowanie i umiejętności mediatorskie	12
Cierpliwość	9
Asertywność	8
Stanowczość Empatia	5
Łagodzenie konfliktów	3
Kompromisowość Sztuka oratorska Pewność siebie	2
Uległość Skrupulatność Towarzyskość Spontaniczność	0
Razem	111

Źródło: Opracowanie własne

Łączna liczba wskazań wynosi 111, ponieważ każda z 37 respondentek proszona była o zaznaczenie tylko 3 najważniejszych, jej zdaniem, cech lub umiejętności w kontakcie z rodzicami dzieci przedszkolnych. Jak widać, nauczycielki zdają sobie sprawę, jak ważna jest umiejętność aktywnego słuchania w procesie komunikacji. Ten typ słuchania, w przeciwieństwie do słuchania biernego, zakłada współdziałanie z rozmówcą, dostarczając mu dowodu, że jest on rzeczywiście rozumiany. Jest postawą nastawioną na odzwierciedlanie lub obrazowanie usłyszonej wypowiedzi rozmówcy i polega



na umiejętności słuchania ze szczególnym nastawieniem na gotowość, by rozmówca kształtował proces rozmowy, czuł się akceptowany i słuchany oraz by proces komunikacji między ludźmi była „prawdziwym dialogiem”. Aktywne słuchanie przynosi satysfakcję z rozmowy wszystkim stronom biorącym w niej udział. Jest to bardzo ważne w kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych nie tylko nauczycielek, ale i dzieci oraz ich rodziców.

Rozważania teoretyczne i przeprowadzone badania empiryczne miały na celu udowodnienie, jak ważne są kompetencje komunikacyjne w zawodzie nauczyciela, a także określenie stopienia umiejętności nauczycielek przedszkolnych do naprzemiennego porozumiewania się, wzajemnego dostrzegania zamiarów komunikacyjnych, prowadzenia dialogu, tworzenia wspólnych znaczeń etc. Wymagania stawiane nauczycielom wciąż ewoluują i zyskują na znaczeniu we współczesnej pedagogice. Prowadzone są wciąż nowe dyskursy na temat wiedzy, wartości i postaw, jakie powinien posiadać nauczyciel. Coraz częściej bowiem dialog i umiejętności komunikacyjne sytuuje się na piedestale oraz traktuje priorytetowo w relacjach społecznych. Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, czy nauczycielki wychowania przedszkolnego są w stanie sprostać wymaganiom stawianym ich kompetencjom komunikacyjnym. Zdając sobie jednak sprawę z tego, na jakim etapie są i jak kształtują się ich umiejętności w tym zakresie, można wyznaczyć kierunek ku lepszej komunikacji i efektywniejszemu dialogowi w przedszkolu. Należy jednocześnie pamiętać, że celem opanowania ogólnie pojętych umiejętności i kompetencji przez nauczycielki jest dobro dziecka oraz jego prawidłowy rozwój. Warto więc mieć na względzie, że nie sztuką jest mówić, lecz powiedzieć: nauczyciel może słyszeć, ale ważne jest, by usłyszał. Na tym polega dialog – gwarantujący, że dzieci poczują, iż są kochane.

#### Literatura:

- Białobrzeska J., *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2006.
- Górecka-Mostowicz B., *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), Kraków 2003.
- Grochowalska M., *Komunikowanie się w procesie zintegrowanej edukacji*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), Kraków 2003.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.
- Łukasik J., *Cechy dobrego nauczyciela*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 2.
- Matejczuk J., *W świecie języka*, „Dziecko od Początku” 2012, nr 2.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Pasternak A., *Emocjonalny bystrzak – rozwój empatii u dziecka przedszkolnego*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 2.
- Prucha J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006.

- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Styczyńska M., *Wykorzystanie koncepcji freinetowskiej do tworzenia pozytywnego obrazu siebie na przykładzie dzieci sześciolletnich*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz – Konin 2008.
- Śnieżyński M., *Demokracja – dialog – edukacja. Trud budowania i rozwijania dialogu edukacyjnego*, [w:] D. Walołek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011.
- Trzebińska E., *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1997.
- Walley M., Zespół Pan Green Centre, *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?*, Warszawa 2008.
- Zwiernik J., *Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem*, [w:] D. Walołek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011.

## Wpływ kompetencji społecznych nauczyciela edukacji elementarnej na kształtowanie umiejętności matematycznych w oparciu o rozrywki umysłowe

### **Rola nauczyciela w samodzielnym dochodzeniu dziecka do wiedzy na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej**

Praca nauczyciela to podejmowanie wielu różnorodnych zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych, które mają na celu wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia. Właściwie zorganizowany proces kształcenia w edukacji elementarnej warunkuje pomyślny start edukacyjny i właściwy przebieg kształcenia ustawicznego, który jest procesem stałego odnawiania, doskonalenia, rozwijania własnej osobowości – i trwa przez całe życie. Nauczanie początkowe jest fundamentem dla rozwoju człowieka, który w ciągu całego życia zdobywać będzie nowe wiadomości, rozwijać umiejętności, kształcić nawyki. Jak podkreślał Jan Amos Komeński: „To tylko jest w człowieku trwałe i mocne, co wessie w siebie w pierwszej epoce życia... Późniejsze odzwyczajanie się od tego, co zostało przyswojone w dzieciństwie, bywa albo zupełnym niepodobieństwem, albo też następuje bardzo trudno...” [Szadny, Wróblówna, 1960].

Zrealizowanie zadań nauczania: przekazanie uczniom podstawowej wiedzy, rozwinięcie ich zdolności oraz umiejętności i nawyków umożliwiających uczenie się, zapewnienie kontynuację i coraz wyższy poziom tego procesu. Wypełnianie tych zadań może być dla nauczyciela powodem zadowolenia i satysfakcji. To właśnie w początkowym etapie nauki szkolnej dziecko jest szczególnie podatne na wpływy zewnętrzne, co ułatwia pracę nauczyciela i daje mu liczne możliwości kierowania rozwojem ucznia.

Dlaczego dziś dzieci zaczynają swoją edukację coraz wcześniej? Dlaczego niektórzy nauczyciele „trzymają się” jedynie szkolnych podręczników, nie wykraczając poza ich granice? Trudno przypuszczać, by brakowało im kreatywności, fantazji, a przede wszystkim chęci do tworzenia wciąż nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Zapis programowo-podręcznikowy winien być tylko skróconym kodem, rodzajem spisu treści, współrzednymi, które kierują naszą uwagę w określonej stronie. W metodyce istotne jest, by uwzględniać nie tylko pracę z podręcznikiem, ale wszystkie etapy procesu nauczania. Tymczasem podręcznik i zeszyt ćwiczeń stają się podstawowym wyznacznikiem pracy na lekcji. Ograniczają zasób pojęć i wymuszają sposób ich definiowania, determinują kolejność czynności podczas realizacji tematu, narzucają kierunki wyjaśniania, interpretowania, a nawet obrazujące przykłady [Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 123].

Obecnie ważne jest, aby uczniowie opanowali podstawowe wiadomości oraz określone umiejętności i sprawności poprzez samodzielne poszukiwania stymulowane i organizowane przez nauczyciela i ukierunkowane według programu nauczania. Niestety w praktyce często dominuje jedynie werbalne przekazywanie wiedzy, mocno zakorzenione w „tradycji” pedagogicznej.

Każde normalnie rozwinięte dziecko jest w stanie przyswoić sobie taki zasób wiedzy, jaki jest niezbędny w kolejnych etapach procesu kształcenia oraz w przyszłej pracy zawodowej. Aby to osiągnąć konieczny jest intelektualny trening [Moroz, 1991, s. 5].

Organizowanie przez nauczyciela dogodnych warunków dla takiego treningu, dzięki któremu uczniowie mogą sami dochodzić do wiedzy, jest na pewno trudniejsze niż przekazywanie „gotowych” wiadomości. Najczęściej zapominamy o tym, że najchętniej sami chcielibyśmy badać interesujące nas zjawiska. Nie wystarczy się „nauczyć”, że dwa i dwa to cztery, że deszcz jest mokry, mróz piszemy przez „ó”. Nauczyć się – to znaczy poznać, zbadać i na podstawie tego zrozumieć. Zatem w poprzednim zdaniu słowo „nauczyć” można potraktować jako metaforę. Kiedy metafora uczenia-rozumienia nie działa, wkracza kolokwialne „zakuć”, wtedy jednak zostaje zatracona idea dobrej szkoły. Rozwój procesów poznawczych – spostrzeżeń, pamięci, mowy i myślenia – daje możliwość orientacji w świecie. Dydaktyka w procesie nauczania wysoką rangę nadaje **kierowniczej roli nauczyciela**. Uczenie się jest zatem zdobywaniem wiedzy na podstawie własnych doświadczeń pod kierunkiem nauczyciela.

Ważne, żeby nauczyciel miał świadomość tego, że przez kilka godzin dziennie oddziałuje na liczną grupę dzieci, a co za tym idzie, wykonuje on szereg czynności i zadań, które obejmują: dostrzeganie indywidualnych potrzeb każdego ucznia, wyrównywanie „braków” rozwojowych, motywowanie i dowartościowywanie, zabieganie o rozwój zainteresowań i satysfakcję z podejmowanego wysiłku.

### **Znaczenie edukacji matematycznej w początkowym etapie nauki szkolnej dziecka**

Najważniejsze aktywności dziecka w procesie uczenia się to: 1) aktywność percepcyjna – bezpośrednio poznawanie za pomocą zmysłów, 2) aktywność asymilacyjna

(przyswajanie, zwłaszcza pamięciowe), a także 3) aktywność eksploracyjna (czynności odkrywcze i twórcze).

Głównym narzędziem w podejmowaniu wszelkich działań w procesie uczenia się jest umiejętność logicznego myślenia, dlatego ważną rolę na szczeblach nauczania początkowego odgrywać powinna **edukacja matematyczna**, co bynajmniej nie oznacza bagatelizowania znaczenia pozostałych edukacji. Zbigniew Semadeni zwraca uwagę, że: „możemy łatwo znaleźć przykłady powiązania matematyki z językiem polskim, wychowaniem plastycznym, wychowaniem muzycznym – zwłaszcza różnego rodzaju ćwiczeniami rytmicznymi, wychowaniem fizycznym, początkami przyrody i geografii, zajęciami praktyczno-technicznymi itd.” [Semadeni, 1981, s. 266].

Przykładem na powiązanie matematyki z językiem polskim może być wyodrębnianie zbiorów liter: samogłosek i spółgłosek lub zbiorów części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników. W wychowaniu plastycznym matematyka ma miejsce, dla przykładu, w tworzeniu ilustracji do zadań tekstowych na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń lub własnej wyobraźni. W wychowaniu fizycznym, w przyrodzie i geografii przydatna jest umiejętność liczenia, mierzenia długości, pojemności i masy. W zajęciach praktyczno-technicznych podobnie – często nieodzowna jest znajomość podstaw mierzenia długości i liczenia. Zatem istotne jest, w jaki sposób odbywa się nauczanie matematyki na poziomie elementarnym.

Zdobywanie wiadomości i umiejętności matematycznych może okazać się dla dziecka trudne. Dlatego warto pobudzić swoją pomysłowość, by edukacja matematyczna była dla ucznia miłym doświadczeniem. Prawidłowe **nauczanie matematyki** może zadecydować o zaradności wychowanka w przyszłości, o jego miejscu w społeczeństwie, umiejętnościach radzenia sobie w życiu, przydatności w pracy. Uprzytomnienie sobie praw rządzących nauczaniem matematyki przygotowuje nauczyciela nie tylko do właściwej interpretacji proponowanych metod opracowania poszczególnych tematów programu, lecz również pobudzi do własnych twórczych poszukiwań w jego codziennej praktyce szkolnej [Cydzik, 1990, s. 8].

### **Matematyka przez rozrywkę i zabawę**

Rodzaje aktywności – percepcyjna, asymilacyjna i eksploracyjna – występują przede wszystkim w uczeniu się przez zabawę. Przy pomocy zabaw i rozrywek możemy kształtować trudno dostępne w okresie wczesnoszkolnym elementy rzeczywistości, takie jak: właściwości i stosunki przestrzenne, czasowe i wielkościowe oraz wiele innych zdolności.

Rozwijanie u dzieci zdolności odbioru informacji, umiejętności ich poszukiwania, oceniania i zastosowania powinno odbywać się różnymi sposobami pracy, a więc również przy pomocy zabaw, gier i rozrywek umysłowych, które cieszą się ogromnym

powodzeniem wśród dzieci. Oprócz walorów zabawowych są także czynnikiem pobudzającym i motywującym aktywność ucznia. Warto docenić ich wartości kształcące i wychowawcze, gdyż mogą one być pomocne w procesie ukierunkowanym ku samodzielnemu myśleniu, samokontroli, samooceny czy też samokształceniu. Mogą także być trafnym sposobem na udaną, a zarazem dydaktyczną zabawę.

Schematy i zasady zabaw stanowią doskonałą okazję do kształtowania umiejętności, zdobywania i użytkowania informacji. **Rozrywki i zabawy** dają dziecku możliwość wychodzenia poza granice bezpośrednich informacji, pozwalają określać problemy i wysnuwać własne koncepcje ich rozwiązań [Piechota, 2008, s. 357–362].

Głównym celem stosowania w nauczaniu **rozrywek umysłowych** jest, obok zabawy, poznawanie, utrwalanie, rozszerzanie wiadomości i umiejętności, a zatem wszechstronny rozwój. Wystarczy chcieć – a przez to i móc tworzyć różnorodne formy rozrywek umysłowych, zagadek. To już pierwszy krok do sukcesu. Następny to wykorzystywanie własnych kompetencji i umiejętności. Silny nauczyciel to taki, który nie ustaje w poszukiwaniach rozwiązań, nie spoczywa na laurach, przeciwnie – wręcz nieustannie dąży do tego, by każdy z jego uczniów z powodzeniem zakończył edukację wczesnoszkolną. Jest to największa nagroda dla nauczyciela za pracę, którą wykonuje. Jednak na ten rodzaj wyróżnienia musi osobiście zapracować.

Najlepszą metodą, by uatrakcyjnić i urozmaicić zajęcia z zakresu wszelkich dziedzin, a przede wszystkim edukacji matematycznej, są gry i zabawy dydaktyczne, łamigłówki, zgadywanki i różnego rodzaju **rozrywki umysłowe**. Dzięki nim uczeń ma styczność z różnymi problemami teoretycznymi i zadaniami praktycznymi, które wprowadzają go do samodzielnej pracy i są właściwą okazją do sprawdzenia nabytych wiadomości w praktyce. Jeśli zostaną wykorzystane w kształtowaniu umiejętności matematycznych w edukacji elementarnej mądrze i odpowiednio do poziomu umysłowego, możliwości oraz potrzeb uczniów będą z pewnością cenną pomocą w walce z matematycznymi zagadnieniami.

### **Dlaczego nauczyciel powinien poznawać swoich podopiecznych?**

Kwestią szczególnie ważną dla każdego nauczyciela jest praktyka znajomości stanu psychicznego dzieci, które naucza i wychowuje. Wysiłki wychowawcze i dydaktyczne będą skuteczne wtedy, gdy nauczyciel będzie umiał **zrozumieć** przeżycia psychiczne swoich uczniów, postawy i motywy ich zachowań, jeśli nie będą mu obce ich potrzeby i zainteresowania, uczucia i pragnienia, jeśli będzie sobie zdawał sprawę z poziomu ich osiągnięć rozwojowych oraz możliwości dalszego rozwoju psychicznego. Aby nauczyciel potrafił dostrzegać potrzeby, opracowywać strategię i metody postępowania, przewidywać konsekwencje podejmowanych działań, wyciągać z nich właściwe wnioski – musi

dysponować dużą wiedzą psychologiczno-pedagogiczną oraz wielorakimi umiejętnościami. Dane kompetencje i wiedza, związana jest z organizowaniem różnych form aktywności dzieci, stwarzaniem takich sytuacji, które dadzą uczniom szansę „wykazać się”, przełamać różnego typu lęki, nawiązać współpracę z innymi dziećmi oraz zaspokoić wiele ważnych dla własnego prawidłowego rozwoju potrzeb.

Aby podołać tym obowiązkom należy nieustannie się uczyć. Nauczyciel, z jednej strony, winien korzystać z różnorodnych zinstytucjonalizowanych form doskonalenia zawodowego, z drugiej – sam musi zapewnić sobie dobrze zorganizowany proces samokształcenia [Pietkiewicz, 1988, s. 16].

### **Stopniowanie trudności w nauczaniu matematyki**

Celem jest stawianie przed uczniami zadań o różnym stopniu trudności, od najłatwiejszych do coraz trudniejszych, co bardzo ważne w nauczaniu matematyki. „Wynika to z charakteru matematyki, która zbudowana jest jak dom – najpierw fundamenty, potem ściany, a na nich dopiero dach” [Szadny, Wróblówna, 1969, s. 232]. Przystawienie zagadnień wprowadza chaos i powoduje „luki”. Jednym z utrudnień utrzymania takiego „porządku” jest opuszczanie zajęć z zakresu edukacji matematycznej. Nauczyciel winien w takiej sytuacji przeanalizować oddzielnie opuszczony przez ucznia materiał; bardzo ważne jest, by stopniowanie trudności odbywało się indywidualnie w odniesieniu do każdego dziecka.

### **Podejście indywidualistyczne jako szczególna kompetencja nauczyciela**

Każde dziecko rozpoczynające naukę w szkole podstawowej, dysponuje **indywidualnym poziomem** wiedzy i umiejętności, które powinny być przez niewykorzystywane w poszczególnych sytuacjach dydaktycznych. Poziom rozwoju dzieci różni się między sobą. Dzięki poznawaniu uczniów, nauczyciel może zdobyć informacje na temat zainteresowań, wiedzy, zasobu pojęć matematycznych każdego podopiecznego, co pozwoli mu na zbadanie, czy dziecko osiągnęło dojrzałość myślenia konkretnego. Wśród dzieci rozpoczynających naukę w klasie I nie ma uczniów słabych. Każdy z nich jest ciekawy świata, ma potrzebę odkrywania tego, co nowe, nieznanne. Częste niepowodzenia i porażki ucznia na szczeblu rozpoczętej edukacji elementarnej to wina nauczyciela, który, nie znając psychiki dziecka, specyfiki jego umysłu, nie posiadając wystarczającej wiedzy matematycznej oraz metodycznej, niszczy motywację dziecka, hamuje jego aktywność w dalszej pracy [Moroz, 1991, s. 10].

Duże znaczenie odgrywać może **praca indywidualna**, podczas której dzieci tworzą więcej pomysłów rozwiązań poszczególnych łamigłówek. Bezpośredni kontakt

dziecka z zagadką, którą każdemu uczniowi nauczyciel wręczył na oddzielnym blankiecie, sprawia, że może ono rozwiązać ją we właściwym dla niego tempie i w sposób najbardziej odpowiadający jego możliwościom.

### **Jak zachęcać i motywować dziecko, by nie rezygnowało z pokonywania trudności, lecz wytrwale je przezwyciężało?**

Postawa ucznia wobec szkoły, wobec obowiązku uczenia się, w dużym stopniu zależy od rodzaju motywacji. Odpowiednia **motywacja** decyduje o tym, czy praca dziecka jest samodzielna, czy proces uczenia się jest kierowany własnymi pobudkami ucznia czy też wymaga pobudzenia ze strony innych osób. Słowo „motyw” (z łac. *moveo*) oznacza ‘poruszać’, ‘dźwigać’ lub ‘wprawiać w ruch’ [Niebrzydowski, 1972].

**Motywacją**, jaką nauczyciel może zastosować wobec uczniów, jest na przykład wykształcenie u dzieci przekonania o ich możliwościach doskonałego opanowania danej umiejętności poprzez pobudzenie zainteresowania i wytworzenie postawy badawczej. Owocuje to dodatkowo zwiększeniem pewności ucznia i jego wiary we własne siły, dodaje odwagi i rozbudza zainteresowania i aktywność poznawczą. Z kolei współzawodnictwo sprawdza się jedynie wtedy, jeśli rywalizacja występuje pomiędzy grupami (odpowiednio zorganizowanymi pod względem zdolności i poziomu), a nie jednostkami. Od nauczyciela zależy w dużej mierze, czy uczniowie będą odpowiednio zmotywowani. Zadaniem nauczyciela będzie dostrzeżenie, jakie pobudki czy motywy kierują grupą. Funkcję pobudzającą i **motywującą** spełniają rozrywki umysłowe. Te, które są atrakcyjne, dostosowane do potrzeb i możliwości oraz zainteresowań dzieci powodują, że tego rodzaju zadania bardziej od innych pobudzają aktywność uczniów. Prawidłowe ich rozwiązanie stanowić będzie powód do przyjemności i satysfakcji u dzieci. Dzięki temu lekcja przestaje być „nudna” i „obojętna”, a to wpływa pozytywnie na jakość pracy i końcowe rezultaty osiągnięte przez uczniów [Kapica, 1986, s. 99–118].

Zagadki i wszelkie rozrywki umysłowe konstruuje się odpowiednio do poziomu intelektualnego uczniów zdolnych, przeciętnych i słabszych. Warto podkreślić, że bardzo ważne jest, by nauczyciel znał możliwości swoich uczniów. Dla uczniów mniej aktywnych, słabszych w nauce, rozrywki umysłowe nie będą stanowić wystarczającej motywacji do podejmowania wszechstronnie rozwijających działań. W takich przypadkach nauczyciel mógłby zapewnić dzieciom drobne nagrody, pochwały, wyróżnienie wśród rówieśników. Warto jak najczęściej stosować inne, niż oparte na stopniach szkolnych, propozycje oceniania osiągnięć dzieci. Poprzez pobudzenie motywów wewnętrznych w taki sposób, uczniowie z pewnością chętniej podejmą pracę myślową i staną się aktywniejsze.



## Umiejętność pomagania uczniom

Nie wystarczy jednak zorganizować łamigłówkę czy różnego typu kształcącą rozrywkę, stworzyć i podać uczniom do rozwiązania. Często bywa tak, że dzieci nie potrafią lub nie chcą rozpocząć zadania. Odpowiednia motywacja czasami także nie wystarcza. Co wtedy?

Przygotowanie chęci podejmowania działań przez uczniów wymaga ze strony nauczyciela częstego stymulowania, inspirowania uczniowskiej aktywności, co ogólnie można nazwać **pomaganiem** w samokształceniu. Uczeń ma prawo korzystać z niezbędnej pomocy nauczyciela, a ten z kolei jest zobowiązany do podejmowania różnorodnych poczynań w służbie uczniowi.

Rozwiązywanie skomplikowanych zagadek w toku lekcji jest czasochłonne, sprawna organizację pracy utrudnia często nierównomierne tempo nauki poszczególnych uczniów. Dlatego zagadki można wykorzystać w postaci zadań umysłowych szczególnie wówczas, gdy głównym celem zabiegów dydaktycznych jest wykształcenie u podopiecznych założonych umiejętności oraz sprawności.

Rozwiązywanie zagadek przez uczniów mogą ułatwić różnorodne czynności nauczycielskie, które przedstawiają się następująco:

- a. czynności informujące lub naprowadzające uczniów na sposoby rozwiązania zagadki;
- b. czynności pobudzające o charakterze motywującym lub mobilizującym dzieci do wysiłku i osiągnięcia celu;
- c. czynności kontrolne, mające na celu bieżącą weryfikację poczynań uczniów w kierunku uzyskania celów etapowych i końcowych;
- d. czynności korektywne, modyfikujące drogę prowadzącą do osiągnięcia wyniku etapowego lub końcowego.

Wskazane jest, by **pomoc** nauczycielska nigdy nie miała na celu nadmiernego kierowania działaniem wychowanków, dominacji nad klasą, ale by przede wszystkim była bodźcem sterującym aktywnością uczniów, których w ten sposób uchronimy od bezcelowego błędzenia [Kapica, 1986, s. 37].

## Stymulująca moc atmosfery zajęć

Rozwój umiejętności i pomysłów twórczych u dzieci zależy nie tylko od uatrakcyjniania zajęć, pozytywnego podejścia nauczyciela, nastawionego przede wszystkim na motywowanie i pomaganie w działaniach podejmowanych przez uczniów, ale również od wytworzenia specyficznej atmosfery. **Atmosfera** pozwala zaspokoić potrzeby dziecka i sprzyja harmonijnemu rozwojowi jego osobowości. Wytworzenie odpowiedniej

atmosfery wiąże się z ogólną postawą nauczyciela wobec dziecka, jego kompetencją kształtowania wszelkich umiejętności dzieci na szczeblu edukacji elementarnej. Pozytywne postawy nauczyciela to: postawa akceptacji, uznania praw ucznia, postawa współdziałania i rozumianej swobody [Pietkiewicz, 1988, s. 22–39]. Akceptowanie dziecka to przyjęcie go takim, jakim ono jest, czyli akceptacja jego pozytywnych i negatywnych cech oraz nieustanne poznawanie jego osobowości. Ważne jest, aby czasem konieczne niezadowolone nauczyciel wyraził w odniesieniu do konkretnego, nagannego zachowania, a nie do osoby dziecka. Uznanie praw ucznia to okazywanie mu szacunku i zachęcanie do samodzielności. Współdziałanie nauczyciela z uczniem to zainteresowanie jego aktywnością, obecność w pracy i w zabawie bez nadmiernego ograniczania jego swobody; zapewnienie dziecku swobody to zapewnienie mu wolności i niezależności odpowiedniej do jego poziomu rozwojowego, możliwości, wieku. Nauczyciel o wyżej scharakteryzowanej postawie przejawia, ogólnie mówiąc, przyjacielski, serdeczny, partnerski stosunek do ucznia. Jego podopieczni wiedzą, że jest on otwarty na ich problemy w nauce i „nie tylko”. Jest dla uczniów autorytetem, jest w stanie ich skutecznie motywować; wtedy uczniowie go cenią, szanują i darzą zaufaniem. Takiej stymulującej atmosferze w największym stopniu sprzyjać będzie twórcza postawa nauczyciela.

Kreatywna postawa nauczyciela dotyczy większości zagadnień edukacji matematycznej, technicznej, przyrodniczej, motoryczno-zdrowotnej, zwłaszcza w kształceniu na poziomie wczesnoszkolnym, kiedy to pomysłowe rozwiązania są często nieodzowne.

Dobrze byłoby, aby ustawicznie doskonalony proces kształcenia pozwalał wszystkim uczniom osiągać jak najlepsze wyniki w nauce, głównie za sprawą ich aktywności własnej. Nie jest to łatwe, ponieważ przygotowanie innowacyjnych zajęć zawsze wymaga istotnego i odpowiednio zorganizowanego wysiłku ze strony prowadzącego.

Przez **aktywność twórczą** w początkowym nauczaniu i uczeniu się matematyki rozumiemy podejmowaną chętnie i kontynuowaną z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu osobistą działalność ucznia prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymulowaną przez matematyczne zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska. Efektem tego będzie stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego, zasadniczo z zakresu wymagań objętych programem nauczania matematyki klas I–III [Kujawiński, 1990, s. 113].

W edukacji matematycznej, rozwijanie **aktywności twórczej** u uczniów powinno wiązać się z organizowaniem lub korzystaniem ze stworzonych przez uczniów sytuacji matematycznych, aby intensywniej opanowywały materiał nauczania matematyki w zabawowy, przyjazny dzieciom sposób. Dziecko pobudza coś niezwykłego, nieoczekiwanego i nieznanego. Dlatego na każdych zajęciach z zakresu edukacji matematycznej wskazane jest organizowanie takich sytuacji dydaktycznych, w trakcie których nauczy-

ciel potrafi dziecko zaintrygować, pobudzić do wysiłku intelektualnego. Te problemy, które są dla ucznia zbyt łatwe, wielokrotnie przez nierozwiązane – zniechęcają je i nudzą.

Dziecko wykazuje **potrzebę twórczości**, schemat narzucony przez nauczyciela nie jest dla niego atrakcyjny, dlatego szybko go nuży. Stąd, by rozwijać zainteresowania matematyczne uczniów, istotne jest, by zapewnić im swobodę poszukiwań, formułowania rozwiązań nowych i oryginalnych [Moroz, 1991].

Należy zwrócić uwagę, że intuicja dziecięca nie jest ułomnością, którą należy korygować, ale warunkiem rozumienia pojęć matematycznych [Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 120]. Dzieci odnajdują własne i często skuteczne sposoby rozwiązań, ale niestety w szkole okazuje się, że nie zyskują aprobaty nauczyciela, ponieważ dana „strategia” nie jest zgodna z jego zamysłem. Uczniowie wtedy zniechęcają się, w ich umysłach powstaje przekonanie, że nie należy wychylać się ze swoimi umiejętnościami. Matematyka przedstawia się dla nich jako dwie nauki: jedna, która potrzebna jest w życiu oraz druga – na użytek szkolny. Twórczym aktem nie jest odtwarzanie gotowych reguł, wzorów, definicji, ale formułowanie ich na podstawie zdobytych wiadomości na drodze samodzielnego dochodzenia do wiedzy. W taki sposób uczeń rozumie – rozumie i jeszcze raz: rozumie – jaki cel i jaki sens mają jego działania.

Czynny, poszukujący i świadomy udział dzieci na zajęciach z zakresu edukacji matematycznej (i nie tylko niej), zwłaszcza w klasach początkowych, podsycane może być przez urozmaicone postępowanie metodyczne, a więc przez wprowadzanie między innymi gier utrwalających, loteryjek, najprostszych kwadratów magicznych itp., dzięki którym uczniowie mogą tworzyć wiele rozwiązań, następnie je weryfikować, by w końcu wybrać najbardziej odpowiednie. Można rozwijać **matematyczną twórczość** i potrzebę odkrywania u uczniów, wykorzystując rozrywki umysłowe, a przy tym realizować wszystkie hasła programowe.

### **Zakończenie: twórczo – znaczy skuteczniej**

Proponowane dzieciom zagadki o różnej formie, treści, stopniu trudności, mimo iż odwołują się do posiadanego przez dziecko zasobu wiedzy, za każdym razem stawiają je w innej, nieznannej sytuacji dydaktycznej. Stwarzają uczniowi okazję do przezwyciężania zawartych w zagadce trudności dzięki zastosowaniu wiedzy w coraz to nowy sposób. Dzięki temu rozwijają się jednocześnie umiejętności i sprawności, które są niezbędnym narzędziem w rozwiązywaniu zadań.

Rozrywki umysłowe mogą oddać wielkie usługi w nauczaniu, jednak z pewnością nie mogą być jedyną formą kształtowania umiejętności matematycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Dużą rolę w ich tworzeniu, odtwarzaniu, podawaniu dzieciom odgrywa nauczyciel. To właśnie on, dzięki własnej postawie, poszukiwaniom,

dokształcaniu się, dzięki doświadczeniu tworzy bogaty zasób własnych kompetencji, które mają wpływ na kształtowanie umiejętności wychowanka.

Mam nadzieję, że choć w ograniczonym stopniu udało mi się przedstawić i przeanalizować zakres podstawowych kompetencji nauczyciela edukacji elementarnej i ich wpływ na kształtowanie dziecięcych umiejętności matematycznych. Próbowałam wykazać zalety sytuacji, kiedy nauczyciel jest twórczy i cechuje go wszechstronna i gruntowna wiedza. Przygotowanie i doskonalenie nauczyciela matematyki obejmuje przygotowanie psychologiczne, matematyczne, dydaktyczne i metodyczne, a ponadto wnikliwa obserwacja i analiza rozwoju dzieci, ich pomysłów i błędów oraz sukcesów i porażek własnej pracy [Szadny, Wróblówna, 1969]. Zamierzałam wykazać także, że warto **pracować nad lepszymi metodami** nauczania, nad coraz sprawniejszą organizacją lekcji: pracować twórczo i skutecznie, z każdym dniem doskonalej.

Współczesna literatura przedmiotu podaje wiele wskazówek metodycznych, które pozwalają na rozwiązanie problemu „jak uczyć”, nurtującego często nauczycieli, zwłaszcza młodych, niedoświadczonych. Istotne jest to, by nauczyciel zawsze pamiętał o tym, że od tego, jak pokieruje procesem uczenia się, zależą sukcesy i porażki na wyższych szczeblach edukacji podopiecznych. Odkrywanie bogactwa nauczania kształtuje „czynności dydaktyczne”, co oczywiście wymaga nieustannego podnoszenia przez pedagoga kwalifikacji zawodowych, czyli większego wysiłku – ale za to przynosi efekty i ogromne zadowolenie. Właściwa, otwarta postawa nauczyciela, ciepły i życzliwy stosunek do ucznia, umiejętność ośmielenia młodych ludzi, pomoc i motywowanie, czyli kierowanie edukacją bardziej skoncentrowaną na dziecko, a nie na „program” – oto pedagogiczne mistrzostwo nauczyciela.

#### Literatura:

- Cydzik Z., *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*, Warszawa 1990.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kujawiński J. (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.
- Moroz H., *Nasza matematyka. Zabawy i gry dydaktyczne*, Warszawa 1991.
- Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972.
- Piechota F., *Uwarunkowanie doboru rozrywek umysłowych w procesie wczesnoszkolnej edukacji matematycznej*, [w:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz – Konin 2008.
- Pietkiewicz M. (red.), *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, Warszawa 1988.
- Semadeni Z. (red.), *Nauczanie początkowe matematyki*, t. 1, Warszawa 1981.
- Szadny F., Wróblówna H., *Vademecum nauczyciela klasy I*, Warszawa 1969.

## Profesjonalne umiejętności społeczne nauczycieli języka angielskiego. Analiza problemu ze szczególnym uwzględnieniem pracy z młodym uczniem

### **Wprowadzenie**

Nie od dzisiaj wiadomo, że praca z młodym uczniem wymaga od nauczyciela szczególnych umiejętności. Uczenie wiąże się z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym, językowym i metodycznym. Niezbędna do prawidłowego i efektywnego przebiegu procesu nauczania jest znajomość psychologii rozwojowej i pedagogiki wczesnoszkolnej. Wiedza na temat możliwości poznawczych, emocjonalnych i społecznych dziecka przyczynia się do optymalizacji całego procesu nauczania języka obcego. Zakłada także odpowiednie podejście nauczyciela do ucznia poprzez dopasowanie własnych zachowań do możliwości i zachowań uczniów. Ponieważ uczniowie na etapie wczesnoszkolnym nie posiadają wykształconych zachowań społecznych, nauczyciele nie powinni oczekiwać od nich zachowań charakterystycznych dla starszych dzieci.

W okresie wczesnoszkolnym w mniejszym stopniu zwraca się uwagę na opanowanie przez uczniów wiedzy i umiejętności. Należy raczej koncentrować się na wzmacnianiu w dziecku motywacji do nauki, bo zazwyczaj z taką motywacją przychodzi ono do szkoły. Powinno się zatem uwzględnić wrażliwość dzieci, gdyż łatwo zniechęcić je do nauki; dziecko może szybko zniechęcić się w pozytywnym nastawieniu do lekcji. Wystarczy kilka porażek, trudności w nauce czy też śmiech innych uczniów, że dziecku coś nie wyszło. Reakcja nauczyciela w takim przypadku musi być natychmiastowa. Konieczne jest stosowanie pochwał i zachęt, ale należy je ważyć, by uczeń nie zaczął uczyć się wyłącznie dla nich, ale dla siebie samego. Słuszniejsze w tej sytuacji będzie zatem wskazanie dziecku na jego zaangażowanie w rozwiązanie danego zadania i wówczas nazwanie tego „sukcesem”, który będzie podstawą do dalszej nauki i – w szczególności – do nauki języków obcych teraz i w przyszłości.

Przedmiotem moich zainteresowań jest w tej pracy nauka języków obcych, dokładniej: nauczanie języka angielskiego na poziomie nauczania początkowego. Istotną

rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który stanowi często „pierwszy model, kształtujący u małego ucznia niejednokrotnie w sposób niewymazywany nawyki językowe zarówno w zakresie wymowy, struktur, ale także sympatii lub antypatii do uczenia się języków obcych w ogóle, a do tego pierwszego w szczególności” [Stasiak, 2008, s. 5].

Kolejnym istotnym warunkiem skutecznej nauki języka angielskiego jest komunikacja z uczniem. Do dzieci należy mówić w języku obcym. Nauczyciel musi być jednak sprawnym użytkownikiem danego języka, aby poprzez swoje bezbłędne wypowiedzi dać uczniom możliwość osłuchania się z poprawnym językiem. Owa sprawność będzie wyrażała się w płynności i naturalności wypowiadanych komunikatów oraz w stwarzaniu sytuacji, które na tyle zainteresują dzieci, że same odczują potrzebę komunikowania się w języku angielskim. Przykładami takich sytuacji komunikacyjnych będzie, chociażby, wydawanie poleceń w języku obcym, a także angażowanie uczniów w różne aktywności, stymulujące je do poznawania. Kolejnym krokiem powinno być spokojne wyczekiwanie na moment, kiedy uczeń będzie sam gotowy do podjęcia dialogu w języku angielskim. Wówczas nie będzie już tylko powtarzał za nauczycielem gotowych zdań, ale sam zacznie formułować proste wypowiedzi.

Czy na tym etapie edukacyjnym można postrzegać naukę języka angielskiego w tradycyjnym tego słowa znaczeniu? Przed nauczycielami stoi zupełnie inne zadanie, a mianowicie uwrażliwianie uczniów na nowy język, gdyż wrażliwość bardziej odpowiada potrzebom i możliwościom młodszych uczniów: szukaniu nowości, poznawaniu nieznanego, odmiennego. Aby kształtować twórcze zagadki umysłu, woli i charakteru, Urban-Kojs twierdzi, że należy „tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia aktywności. Każda z sytuacji, w zależności od wiedzy i wyobraźni nauczyciela, w większym lub mniejszym stopniu wyzwala w uczniach czynności twórcze, czyli poprzez tworzenie sytuacji odwołuje się do osobowościowych uwarunkowań cech dziecka, jego wyobraźni, otwartości, odwagi” [Urban-Kojs, 1996, s. 103–104].

Nauczyciele nie mogą tego dokonać bez posiadania umiejętności społecznych, które pozwalają im na: skuteczne działanie w skomplikowanych sytuacjach społecznych – klasowych i szkolnych; budowanie pozytywnych więzi emocjonalnych z uczniami opartych na empatii, otwartości i szczerości w wyrażaniu uczuć w obecności innych, zainteresowanie uczuciami, potrzebami i niepokojami dzieci, aby móc osiągnąć wspólny cel – refleksję. Dookreślając pojęcie empatii, warto podkreślić, że wiąże się ona z umiejętnością podejmowania ról innych, a także zaangażowaniem emocjonalnym przejawiającym się w stosowaniu rozmaitych technik dyskusyjnych oraz stosowaniu języka niewerbalnego w porozumiewaniu edukacyjnym. Przyczyni się to – poprzez autentyczność i naturalność – do wzrostu wiarygodności wśród uczniów. Aby porozumiewać się efektywnie trzeba czuć, umieć słuchać i mówić. Jak twierdzi Czesław Banach, zmianie musi ulec postawa nauczycieli – powinno ich cechować „przechodzenie od postawy pewności

naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy, zastępowania postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi” [Banach, 2003, s. 4–9].

Kolejną z pożądanych cech nauczyciela w kontaktach z uczniami jest asertywność. Nauczyciele (obok rodziców) są osobami, które przez długi czas przekazują dziecku przez swoje zachowanie, wiedzę i umiejętności w zakresie funkcjonowania w społeczeństwie, nawiązywania i utrzymywania pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi, komunikowania się z nimi, poprzez przyjęcie postawy asertywnej, ale także realizowania swoich planów i umiejętności wyrażania swoich uczuć i opinii. W procesie wychowania dotyczy to zmiany nieasertywnych, negatywnych zachowań uczniów w pozytywne nastawienie do świata – bez uzewnętrzniania agresji wobec innych. Niezbędna w tym przebiegu będzie sztuka rozwiązywania konfliktów przy użyciu takich technik, jak negocjacja, kompromis, różne techniki twórczego rozwiązywania problemów.

Jeszcze inną sprawnością oczekiwaną od współczesnego nauczyciela jest umiejętność autoprezentacji, czyli wywierania pozytywnego wrażenia, budowania autentyczności, reagowania na sytuacje trudne oraz wywieranie wpływu – to również nastawienie na rozwój.

### **Charakterystyka młodego ucznia**

Aby praca nauczyciela przynosiła oczekiwane efekty, powinna opierać się na profesjonalnych umiejętnościach społecznych w odniesieniu do specyfiki pracy z młodym uczniem. Pedagog musi zatem znać cechy wyróżniające dzieci w młodszym wieku szkolnym i uwzględniać je w swojej pracy. Wśród nich wyróżnić można:

- a) brak wykształconych zachowań społecznych;
- b) zwiększoną wrażliwość;
- c) potrzebę poczucia bezpieczeństwa;
- d) naturalną motywację;
- e) entuzjazm;
- f) autorytet osoby dorosłej;
- g) ufność;
- h) spontaniczność
- i) brak wprawy w uczeniu się.

Warto szerzej omówić przynajmniej cztery z nich, mianowicie:

- Naturalna motywacja – w okresie rozpoczynania nauki i w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego dzieci cechuje ogólna motywacja do uczenia się. Włączenie się w tę działalność daje dziecku poczucie wyższej pozycji społecznej i wpływa pobudzająco na jego aktywność. Osiągnięcia w rozwoju umysłowym i społecznym poszerzają kontakt dziecka z otaczającą go rzeczywistością,

co znacząco wpływa na procesy motywacyjne. Jak pisze Magdalena Appel, „uczenie języka obcego w grupach dzieci najmłodszych to nieustanne *ups and downs* przypominające wspinaczkę pająka po wyjątkowo śliskiej ścianie. Kiedy nauczycielowi wydaje się, że jest u szczytu sukcesu dydaktycznego, nieoczekiwanie ześlizguje się niemal do punktu wyjścia, z poczuciem porażki i bezsilności. Dzieje się tak głównie z tego powodu, że wiedząc, iż młode umysły przyswajają wszystko w zawrotnym tempie, nie pamiętamy o tym, że równie szybko dzieci zapominają to, czego się nauczyły” [Appel, 2008, s. 112]. Najistotniejsze w procesie nauczania języka angielskiego jest zatem wytworzenie i utrzymanie motywacji do nauki, co w samo w sobie jest ogromnym sukcesem w nauczaniu małych dzieci.

- Brak wprawy w uczeniu się – uczenie się wyodrębnia się z działalności zabawowej i praktycznej. Początkowo niezbyt uświadamiane sobie przez ucznia czynności psychiczne, zaczynają stopniowo pod wpływem ciągłego treningu przekształcać się w świadomą i celowo ukierunkowaną działalność edukacyjną. Niezbędna jest jednak podczas wstępnego okresu edukacji dziecka, pomoc świadczona przez dorosłych, stanowiąca warunek konieczny do tego, aby w przyszłości dziecko uczyło się samodzielnie. Wszystkie zmiany w procesie uczenia się dziecka wiążą się też ze wzmożonym rozwojem pamięci i jakościowej jej przemiany. Zwiększająca się pojemność pamięci powoduje zmianę charakteru uczenia się. Początkowo dziecko stara się zapamiętać materiał na drodze wielokrotnych powtórzeń. Pod kierunkiem nauczyciela opanowuje logiczne sposoby zapamiętywania. Z czasem charakter obrazowo-konkretny stopniowo przekształca się w abstrakcyjno-logiczne zapamiętywanie.
- Autorytet osoby dorosłej – pierwsze kontakty społeczne w dzieciństwie są podstawą kształtowania się w oczach dziecka autorytetu osoby dorosłej. Dziecko w sposób naturalny i nieświadomy podporządkowuje się wartościom i zasadom osób starszych. Dzieje się tak, ponieważ wykazuje mało krytyczną postawę wobec sytuacji, w których się znajduje, co dotyczy zarówno sytuacji rodzinnych, jak i szkolnych. Nauczyciel często buduje swój autorytet na uczuciach. Jego podstawą jest silny związek emocjonalny oraz postrzeganie osoby nauczyciela jako stabilizatora nowej sytuacji, w której dziecko się znalazło, a mianowicie pobytu w szkole. Maria Wysocka powołuje się w swoim artykule na słowa prof. A. Janowskiego, który porównuje klasę szkolną do sceny „na której nauczyciel niczym aktor na scenie odgrywa swoją rolę” [Horak, 2007, s. 190]. Jakie zadanie do zrealizowania mają zatem nauczyciele? Mają nie tylko uczyć danego przedmiotu i przekazywać uczniowi wiedzę, ale kształtować jego postawy, zainteresowania, wzbudzać motywację



do działania. Dodatkowo przyczyniać się do poszerzania horyzontów, kształtowania wartości oraz przekazywać tradycję i kulturę, stanowiącą dla dzieci coś bardzo odległego. W edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel jest aktorem szczególnym, ponieważ odgrywa wiele ról. Jest mądrością, wzorem do naśladowania, obrońcą, osobą, do której można przyjść po wsparcie, poczuć się bezpiecznie. Wiedza przekazywana przez pedagoga jest przyjmowana przez uczniów tak, jakby nauczyciel mówił do każdego z nich z osobna, wprost.

- Spontaniczność – w procesie dydaktycznym ważną rolę odgrywa spontaniczność, którą W. Puślecki określa jako podstawowy warunek wszelkiej aktywności twórczej [Puślecki, 1998, s. 24]. M. Malicka dodaje, że „dziecko bywa odkrywczym na tyle, na ile odznacza się spontanicznością” [Malicka, 1982, s. 7]. Jest to wskazówką dla nauczycieli klas I–III, aby zajęcia prowadzone były w sposób ciekawy, powodujący zdziwienie i pobudzały do refleksji, gdyż przyczyni się to do spontanicznych zachowań uczniów. Przejawami spontaniczności dzieci jest ich udział w zabawach dydaktycznych, charakteryzujących się pomysłowością, spontanicznością, a jednocześnie dających dziecku możliwość tworzenia reguł gry. Źródłem tej aktywności jest motyw „chęć”. W pracy nauczyciela powinno znaleźć to odzwierciedlenie w stosowaniu odpowiednich metod i technik kształcenia, które ułatwią stworzenie pozytywnego stosunku dzieci do nauki języka obcego. Do jego kreowania przydatne są: gry, zabawy, tradycyjne wyliczanki, śpiewanki czy krótkie wierszyki, stanowiące nieodłączny element kultury danego kraju.

### **Charakterystyka dobrego nauczyciela**

Jak wiadomo wiek ucznia ma bezpośredni wpływ na zachowanie nauczyciela w klasie. Podczas pracy z młodym uczniem dobry nauczyciel powinien cechować się:

- a) Refleksją i plastycznością myślenia warunkującą zapobieganie schematom w nauczaniu i wychowaniu, umożliwiającą zapobieganie nieskutecznym działaniom. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy powinno być podtrzymywanie zapалу, a wystrzeżenie się tłumienia go poprzez narzucanie sztywnego programu.
- b) Cierpliwością i wytrwałością pozwalającą zrozumieć potrzeby dziecka, a przejawiającą się np. w pracy z uczniem słabym, który potrzebuje więcej czasu, aby przyswoić i opanować nowy materiał.
- c) Umiejętnością rozładowywania przykrych przeżyć, napięć i lęków oraz stresów i frustracji, co wiąże się z ogromną odpowiedzialnością i wiarą pokładaną w nauczyciela, który musi wspierać dzieci w procesie radzenia sobie z różnymi emocjami.

- d) Poczuciem humoru, który umożliwi wytworzenie przyjemnego klimatu w stosunkach nauczyciel – uczeń oraz zapobiega agresji, łagodząc konflikty. Humor bywa także środkiem rozładowywania napiętej sytuacyjnego i przyczynia się do budowania szacunku i ufności wobec nauczyciela oraz znalezienia wspólnego języka z dziećmi.
- e) Zdolnością empatii i otwartością, czyli rozumieniem wewnętrznego świata dziecka i wnikaniami w jego uczucia poprzez dobór odpowiednich metod wychowania i nauczania oraz dopasowanie swojego postępowania do tego, co się dzieje w sferze stosunków międzyludzkich.
- f) Dojrzałością emocjonalną umożliwiającą rozważne dokonywanie ocen wielu sytuacji, powstrzymywanie wybuchów złości, okazywanie opanowania. Dojrzałość emocjonalna przejawia się w cierpliwości, wytrwałości i umiejętności panowania nad sobą. Jest to jedna z najistotniejszych cech nauczyciela, bez niej niemożliwe byłoby efektywne spełnianie swej roli.
- g) Umiejętnością aktywnego słuchania uczniów, komunikowanie się z nim, będące istotą pracy pedagogicznej. Ta zdolność ma znaczny wpływ na wspomaganie rozwoju wychowanka. Nauczyciel stawiający na pierwszym miejscu wspomaganie rozwoju dziecka powinien nie tylko umieć komunikować się słownie, ale także odczytywać niewerbalne komunikaty uczniów, np. gesty, mimikę, spojrzenia.
- h) Umiejętnościami diagnostycznymi i terapeutycznymi przejawiającymi się w zdolności oceny sytuacji przez analizę zachowań uczniów oraz rozwiązywanie problemów uczniowskich.
- i) Sprawnością adaptacji do zmieniających się sytuacji, np. w klasie szkolnej, jak i do innowacji pedagogicznych.
- j) Wprawą w społecznym komunikowaniu się – jej brak powoduje wiele nieporozumień w relacjach nauczyciel – uczeń. Pożądanymi formami społecznego komunikowania się są: dialog, dyskusja, negocjowanie itp. Stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniem powinny mieć charakter demokratyczny.

Wszystkie z wymienionych cech wpływają w znacznym stopniu na efektywność komunikacji międzyludzkiej, której cel musi być wyraźnie sprecyzowany, podczas której obydwie strony mają możliwość negocjacji i która musi być prowadzona w języku zrozumiałym dla obu stron.

W przypadku nauczycieli języka angielskiego komunikacja wiąże się przede wszystkim z dopasowaniem poziomu wypowiedzi do poziomu językowego uczniów. Aby nie tworzyć bariery, nauczyciel powinien być gotowy do uproszczeń i powtórzeń komunikatów, ponieważ będzie to sprzyjało otwartości i swobodzie wypowiedzi pozwalającej na popelnianie błędów, bez jednoczesnego zniechęcenia.

## Część badawcza pracy

### 1. Cel badania

W tej części artykułu przedstawione zostaną wyniki przeprowadzonego badania, które miało na celu analizę umiejętności społecznych nauczycieli języka angielskiego, mających bezpośredni wpływ na efektywną komunikację podczas pracy z młodym uczniem, a także opisanie repertuaru zachowań nauczycielskich i technik usprawniających komunikację podczas nauki języka obcego.

### 2. Uczestnicy

W badaniu uczestniczyło piętnaście nauczycielek nauczania wczesnoszkolnego, w wieku pomiędzy 25 a 34 rokiem życia. Prawie połowa uczestniczek (7 osób) biorących udział w badaniu to nauczycielki z niewielkim stażem zawodowym (1–3 lata). Podobna grupa nauczycielek (5 osób) legitymowała się stażem zawodowym wynoszącym od 4 do 6 lat. Zaledwie trzy nauczycielki pracowały w szkolnictwie dłużej niż sześć lat. Mały staż pracy przekładał się bezpośrednio na stopnie awansu zawodowego. Siedmioro z uczestniczek badania to nauczyciele stażyści, pięcioro z nich to nauczyciele kontraktowi, a zaledwie troje uczestniczek uzyskało mianowanie. Większość nauczycielek (12) pracowała na pełnym etacie (18+), a tylko trójka uczestniczek pracowała na niepełnym etacie (9–18). Wszystkie uczestniczki badania ukończyły studia wyższe.

### 3. Narzędzia i procedura

Badanie, które odbyło się na początku marca 2012 roku miało formę trzydziestu obserwacji zajęć lekcyjnych przeprowadzonych w pięciu szkołach podstawowych na terenie Kalisza i okolic. W celu uzyskania rzetelnych wyników w trakcie badania wykorzystano arkusz obserwacyjny (Załącznik 1). Arkusz obserwacyjny skupiał się głównie na powtarzalnych zachowaniach nauczycielskich oraz posiadanych umiejętnościach społecznych mających na celu usprawnienie komunikacji z uczniami i sprawny przebieg zajęć lekcyjnych. Podczas obserwacji zwracano szczególną uwagę na zdolność do skutecznego działania w skomplikowanych sytuacjach społecznych, sprawność w budowaniu więzi emocjonalnych z młodym uczniem, umiejętność empatii, uświadamianie sobie uczuć i punktów widzenia uczniów, zainteresowanie ich zmartwieniami, potrzebami i niepokojami, ale również otwartość i kongruencja przejawiające się w wyrażaniu uczuć w obecności innych ludzi. Przedmiotem obserwacji było ponadto efektywne inspirowanie uczniów podczas zajęć.

### 4. Prezentacja i omówienie wyników

W trakcie przeprowadzonych obserwacji można było, niezależnie od stażu pracy nauczycielek, wyraźnie zaobserwować pewną świadomość zachowań nauczycielskich podczas komunikacji z młodym uczniem. Nauczycielki z większym stażem zawodowym

wydawały się bardziej świadome swoich zachowań, jednakże nawet u nauczycielek z najmniejszym doświadczeniem zawodowym można było zaobserwować świadome kontrolowanie swoich zachowań. Uczestniczki niezależnie od stażu pracy wykazywały cierpliwość i chęć komunikowania się z uczniami, jednakże nauczycielki z mniejszym stażem szybciej ulegały frustracji i zdenerwowaniu. Ze względu na specyfikę pracy z młodym uczniem wynikającą z krótkiego okresu uwagi, energiczności i braku świadomości pewnych zachowań społecznych, nauczyciele powinni wykazać się zwiększoną cierpliwością i wyrozumiałością, a także elastycznym podejściem do zachowań uczniowskich podczas zajęć. Nauczyciele muszą zrozumieć, że nie wszystkie negatywne aktywności uczniowskie wynikają ze złego zachowania, gdyż często są one raczej formą manifestacji typowych cech młodych uczniów.

Co zasługuje na wyraźne podkreślenie to fakt, że obserwowane nauczycielki skutecznie tworzyły przyjazną atmosferę i poczucie bezpieczeństwa, a także próbowały okazywać empatię i zrozumienie podczas zajęć. Tego typu zachowania społeczne są wyjątkowo ważne podczas pracy z młodym uczniem, który oczekuje od nauczycieli nie tylko przekazywania wiedzy, ale przede wszystkim stworzenia przyjaznej i bezpiecznej atmosfery w klasie, co pozwoli na efektywną komunikację i naukę.

Pomimo dużej ilości uczniów w grupach obserwowane nauczycielki potrafiły w większości sytuacji skutecznie komunikować się z poszczególnymi uczniami i reagowały na potrzeby indywidualne uczniów. Starły się dotrzeć do każdego ucznia z osobna, a także brać pod uwagę ich indywidualne możliwości i osobowości. Takie zachowania jeszcze bardziej wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i mają duży wpływ na efektywne przekazywanie wiedzy. Bardziej doświadczone nauczycielki prezentowały szeroki wachlarz technik pozwalających na sprawną komunikację z uczniem podczas nauki języka obcego. Nauczycielki z mniejszym stażem nie miały jeszcze tak zróżnicowanego zestawu technik metodycznych, jednakże ten brak doświadczenia nadrabiała entuzjazmem.

W niektórych sytuacjach problemowych nauczycielki z mniejszym stażem zawodowym miały kłopoty ze znajdowaniem rozwiązań. Większość sytuacji kryzysowych i niepowodzenia wynikały głównie z braku doświadczenia zawodowego w dużych grupach. Do najczęściej zaobserwowanych problemów zaliczyć można brak umiejętności podtrzymania zainteresowania lekcją, a także brak zdolności sprawnej organizacji pracy w grupach, parach i indywidualnej. Warto wyraźnie podkreślić, że tego typu sytuacje są wyzwaniem nie tylko dla nauczycieli z małym stażem zawodowym, ale także dla doświadczonych pedagogów. Jak wspomniano, młodzi uczniowie charakteryzują się wysoką aktywnością i brakiem umiejętności społecznych. W związku z tym wydaje się naturalne, że niektórzy nauczyciele z mniejszym stażem zawodowym mogą stawać przed wyzwaniami podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych, jednakże z czasem nabędą wymaganych umiejętności i lepiej będą sobie radzić w pracy dydaktycznej.

## 5. Wnioski

Autorka niniejszego artykułu zdaje sobie sprawę z ułomności przeprowadzonego badania wykorzystującego tylko jedno narzędzie badawcze, co mogło prowadzić do zbyt uogólnionych wniosków. Także brak doświadczenia w prowadzeniu badań mogło mieć wpływ na efekt pracy.

Wydaje się, że pomimo dużych grup i zróżnicowanego doświadczenia zawodowego nauczyciele wydają się dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć z młodym uczniem. Chociaż wychowawcy z mniejszym stażem zawodowym mają sporadyczne trudności w sprawnym przeprowadzeniu zajęć. Nauczyciele w większości sytuacji efektywnie komunikują się z dziećmi, praktycznie wykorzystując w tym celu wiedzę na temat charakterystyki młodego ucznia i własne doświadczenie. Jednocześnie potrafią okazać konieczną empatię i sprawnie współdziałać ze podopiecznymi podczas zajęć. Szczególnie doświadczeni nauczyciele efektywnie stosują wzmocnienia werbalne obejmujące aprobatę, pochwałę, akceptację, zgodę czy zachętę. Osoby z mniejszym stażem pracy mają świadomość konieczności takich zachowań, jednakże nie zawsze potrafią wykonywać je we właściwy sposób.

Pomimo widocznych braków w doświadczeniu zawodowym niektórych nauczycieli, ich umiejętności społeczne są wysokie, co napawa optymistycznie. Nawet jeżeli nauczyciele z mniejszym stażem dydaktycznym popełniają jeszcze „błędy” w nauczaniu, czasami mają kłopoty ze sprawnym przeprowadzaniem zajęć, to należy pamiętać, że esencją zawodu nauczyciela jest ciągłe udoskonalanie swojego warsztatu zawodowego i otwartość na zmiany i modyfikacje zachowania. Jeżeli nauczyciele wykażą się refleksją i otwartością na zmiany, ich uczniowie zyskają wartościowych przewodników na drodze do wiedzy.

Załącznik 1: Arkusz obserwacyjny

	<b>Rodzaj zachowania</b>	<b>Częstotliwość / Uwagi</b>
1.	Nauczycielka sprawnie komunikuje się z uczniami	
2.	Nauczycielka okazuje empatię i zrozumienie	
3.	Nauczycielka motywuje uczniów do pracy	
4.	Nauczycielka używa imion uczniowskich	
5.	Nauczycielka otwarcie wyraża swoje uczucia	
6.	Nauczycielka jest otwarta na opinie uczniów	
7.	Nauczycielka stara się indywidualnie podchodzić do uczniów	
8.	Nauczycielka stara się tworzyć bezstresową atmosferę	
9.	Nauczycielka dopasowuje materiał i ćwiczenia do poziomu i wieku	
10.	Nauczycielka stara się reagować na problemy swoich uczniów	
11.	Nauczycielka potrafi utrzymać dyscyplinę na zajęciach	
12.	Nauczycielka stara się modyfikować swoje zachowanie podczas lekcji	
	Inne wnioski	

**Literatura:**

Appel M., *Jak wygrać walkę z wiatrakami, czyli kilka słów o potrzebie lekcji powtórzeniowych w klasach 1–3*, „Języki Obce w Szkole” 4/2008.

Banach Cz., *Nauczyciel wobec zadań reformy i własnego rozwoju zawodowego*.

Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa 1982.

Puslecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998.

Stasiak H., *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse*, „Języki Obce w Szkole” 2008.

Urban-Kojs E., *Kształtowanie osobowości ucznia*, [w:] Dymara B. (red.) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996.

## Specyfika umiejętności społecznych edukatora seksualnego

Znaczącym niebezpieczeństwem naszych czasów jest fakt przedłużania się okresu przejścia z dzieciństwa w dorosłość; zachowania kiedyś typowe dla starszej młodzieży, takie jak odpowiedzialność za własne czyny i samodzielność, dziś dotyczą głównie osób po 25 roku życia. Wśród młodzieży pojawiło się wiele niebezpiecznych zjawisk – jednym z nich jest przedwczesne podejmowanie kontaktów seksualnych, co spowodowane jest między innymi odseparowaniem aktu seksualnego od sfery głębokich uczuć. Dziś seks traktowany jest przez większość nastolatków jako „dobra zabawa” lub coś, co trzeba robić, by być „normalnym”.

Przywrócenie strefie seksualnej właściwego miejsca w kulturze to zadanie trudne, wymagające od edukatora seksualnego specyficznego przygotowania merytorycznego, ale i pewnego „wycucia społecznego”.

### **Kim jest edukator seksualny?**

W szerokim znaczeniu edukatorem seksualnym może być każdy, kto świadomie edukuje ludzi w różnym wieku z zakresu wiedzy dotyczącej seksualności człowieka, np. rodzic, opiekun, wychowawca, lekarz, ksiądz itp. Natomiast w wąskim znaczeniu – o edukatorze seksualnym mówimy wówczas, kiedy pedagog-nauczyciel prowadzi przedmiot, który dotyczy tzw. „wychowania do życia w rodzinie”. Zgodnie zobowiązującymi w Polsce przepisami edukatorem seksualnym może zostać osoba posiadająca tytuł magistra oraz ukończone studium podyplomowe z zakresu seksuologii. Co interesujące, edukatorami seksualnymi możemy nazwać również wolontariuszy – najbardziej znaną grupą nieformalnych polskich edukatorów seksualnych jest grupa „Ponton”. Jej członkowie organizują na zaproszenie szkół i placówek oświatowych „pogadanki dla uczniów” na temat antykoncepcji i profilaktyki chorób przenoszonych drogą płciową. Starają się także mówić o odpowiedzialności, asertywności i prawach pacjenta.

## **Kilka słów o edukacji seksualnej w Polsce**

Pedagodzy prowadzący lekcje z wychowania seksualnego w polskich szkołach borykają się z wieloma trudnościami. Do niedawna kurs edukacji seksualnej nie był obowiązkowy, a od rodziców wymagano dodatkowego zgłoszenia dziecka bądź nastolatka na takie zajęcia. Obecnie rodzice, którzy nie chcą, by dziecko było edukowane seksualnie w szkole, muszą wyrazić wobec takiej nauki pisemny sprzeciw. Niezmiernie istotne są ustalenia prawne dotyczące tej kwestii, którą – zarówno w zakresie wychowania, jak i uświadczenia seksualnego – regulują ustalenia międzynarodowe Światowej Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju (Kair 1994) oraz IV Światowej Konferencji na rzecz Kobiet (Pekin 1995). Polska uczestniczyła w obu konferencjach i ich dokumenty końcowe przyjęła bez zastrzeżeń, a tym samym zobowiązała się do realizowania zawartych postanowień.

Sposób nauczania szkolnego i zakres treści zajęć edukacyjnych „wychowanie do życia w rodzinie” określa Rozporządzenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania wydane na podst. art. 4 ust. 3 Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. Nr 17, poz. 78, z 1995 r. Nr 66, poz. 334, z 1996 r. Nr 139, poz. 646, z 1997 r. Nr 141, poz. 943 i Nr 157, poz. 1040, z 1999 r. Nr 5, poz. 32 oraz z 2001 r. Nr 154, poz. 1792).

## **Czym jest edukacja seksualna?**

Na rozumienie tzw. edukacji seksualnej składają się dwa istotnie różniące się pojęcia: 1) „uświadczenie seksualne” i 2) „wychowanie seksualne”, które jest analogiczne do kategorii „wychowania” i „nauczania”. Uświadczenie seksualne to dostarczanie uczącemu się wiedzy z zakresu biologii człowieka, psychologii, psychiatrii, seksuologii, socjologii oraz prawa, co stanowi podstawę prawidłowego zachowania seksualnego człowieka. W wychowaniu seksualnym konieczne jest wpajania ludziom norm etycznych, kształtowanie postaw, uczenie wartościowania i odpowiedniego zachowania także innych ludzi.

Proces wychowania seksualnego jest rozumiany jako ogół oddziaływań wychowawczych zmierzających do kształtowania u dzieci i młodzieży pożądaných postaw wobec seksualności, płciowości, aktywności seksualnej i przygotowania do życia w rodzinie i społeczeństwie.

Edukacja seksualna dzieci i młodzieży w niektórych krajach wciąż wzbudza emocje. Dyskusja toczy się wokół następujących kwestii:

- czy dzieciom i młodzieży w ogóle należy przekazywać wiedzę dotyczącą ich seksualności i seksualności człowieka?
- kto powinien wiedzę przekazywać – szkoła czy rodzice?



- od jakiego wieku można lub należy rozpocząć edukację seksualną dzieci czy młodzieży?
- jaki powinien być jej zakres wychowania seksualnego?
- jakie wartości powinno się promować?
- jakie metody nauczania winny być stosowane, a jakich należy unikać?

Dziedziną pedagogiki zajmującą się wychowaniem seksualnym jest pedagogika seksualna, która w środowiskach badawczych wywołuje kontrowersyjne i zróżnicowane opinie, ponieważ rzadko jest wolna od czynników kulturowych i społecznych. Czynniki najbardziej determinującymi kształt poglądów na wychowanie seksualne jest przestrzeganie zmian obyczajowych i ewolucji moralności płciowej.

Mikołaj Kozakiewicz [Kozakiewicz, 1969] dokonał podziału pedagogiki seksualnej na trzy typy w zależności od podejścia do ludzkiej problematyki seksualności. Wyróżniamy zatem:

### **1. Pedagogikę restrykcyjną**

Seks jest składnikiem miłości akceptowanym wyłącznie w związkach małżeńskich, ma służyć przede wszystkim prokreacji, a stosunki przed- i pozamałżeńskie są jednoznacznie potępiane. Tępione są także nienaturalne metody antykoncepcyjne, a akceptowane są tzw. metody naturalne zapobiegania ciąży. Pedagogika restrykcyjna głosi, że aborcja to „zbrodnia”. Kategorycznie potępia również osoby o innej, niż heteroseksualna, orientacji seksualnej oraz zachowania takie, jak masturbacja, seks analny i oralny itp.

### **2. Pedagogikę permissywną**

Seks stanowi bardzo ważną wartość w życiu człowieka; stosunki przed- i pozamałżeńskie są w zasadzie akceptowane (wyjątkiem jest seks z osobą nieletnią). Pedagogika permissywna głosi, że seks nie musi być związany z prokreacją. Uznaje wszystkie środki antykoncepcyjne i aborcję. Pełna akceptacja obowiązuje również w odniesieniu do wszelkich form aktywności seksualnej.

### **3. Pedagogikę „złotego środka”**

Nie zajmuje ona radykalnego stanowiska w przedstawionych powyżej kwestiach. W tej perspektywie seks uznawany jest za ważną wartość w życiu człowieka, ale zarazem nierozzerwalnie związany jest z wartościami wyższymi. „Miłość”, „dojrzałość” i „odpowiedzialność” pozwalają akceptować stosunki przed- i pozamałżeńskie. Instytucja małżeństwa traktowana jest jako ważna, ale nie jedyna możliwość bycia ze sobą dwojga ludzi. Pedagogika „złotego środka” przyzwala na antykoncepcję oraz masturbację, toleruje także różne orientacje seksualne. Jednak aborcję uznaje za „zło”.

Niewłaściwe wychowanie seksualne niesie ze sobą wiele negatywnych skutków. Nieprawidłowości występujące w czasie procesu wychowania seksualnego mogą zakłócić rozwój erotyczny młodego człowieka i negatywnie wpłynąć na późniejsze życia, wywołując m.in.:

- różnorodne kompleksy,
- negatywną postawą wobec płci przeciwnej,
- oziębłość emocjonalną,
- konformizm,
- negatywną postawą wobec ciała,
- negatywną postawę wobec życia seksualnego,
- zaburzenia seksualne.

Przygotowanie do dorosłego życia zazwyczaj następuje w rodzinie. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele powinni w tej dziedzinie pozostać bezczynni – wyzwaniem dla pedagogów staje się edukacja seksualna prowadzona podczas zajęć z wychowania do życia w rodzinie. Edukacja seksualna pełni bowiem funkcję uzupełniającą i w coraz większym stopniu informacyjną; młodzież, bez względu na warunki rodzinne, powinna mieć powszechny i równy dostęp do informacji.

Wiedza na temat seksualności jest trudna do przecenienia. Pomaga ona w rozwijaniu samowiedzy, podejmowaniu świadomych decyzji i szukaniu różnych form pomocy. Właściwie prowadzona edukacja seksualna pozwala młodzieży w pozytywny sposób podchodzić do „obrazu” własnej seksualności; zwiększa szanse na stworzenie szczęśliwych związków, ponadto umożliwia dostarczenie młodym ludziom rzetelnej informacji w sposób dostosowany do ich wieku oraz możliwości pojmowania, stwarza także szansę sprostowania błędnych informacji docierających do młodych ludzi. Pomaga młodzieży uniknąć problemów związanych z prowadzeniem życia seksualnego i przyczynia się do zmiany stereotypów utrudniających kobietom i mężczyznom osiągnięcie równych szans w życiu prywatnym i społecznym. Co ważne, wpływa korzystnie na zmianę stosunku do mniejszości seksualnych. W znaczącym stopniu ułatwia zrozumienie między chłopcami i dziewczętami, później: kobietami i mężczyznami, gdyż zwiększa poczucie odpowiedzialności mężczyzn za jakość i skutki związków seksualnych. Uświadamia więc młodym ludziom prawa kobiet do spełnionej seksualności i poprawia jakość współżycia seksualnego w przyszłości.

Programy edukacji seksualnej powinny mieć następujące cechy:

- zapewniać rzetelną i pełną informację dostosowaną do wieku dziecka;
- zapewniać wiedzę odpowiednio wcześnie, tak, by wyprzedzać doświadczenia młodzieży;
- zapewniać rzetelną i pełną informację na temat antykoncepcji, w tym skuteczności, zalet i wad różnych metod;
- zapewniać rzetelną informację na temat AIDS i sposobu uniknięcia zakażenia wirusem HIV oraz innych chorób przenoszonych drogą płciową;
- podkreślać odpowiedzialność mężczyzn za skutki aktywności seksualnej;
- podkreślać prawo kobiety do decyzji w sprawach dotyczących seksu, także do odmowy w każdej sytuacji.

Edukacja seksualna w szkole musi się opierać na zasadzie równości płci, pełnym poszanowaniu praw reprodukcyjnych człowieka i praw seksualnych kobiet, szacunku dla młodych ludzi i ich decyzji, akceptacji mniejszości seksualnych oraz założeniu, że seksualność jest dobrem i powinna służyć szczęściu kobiet i mężczyzn.

### Raport z badań

Analizując wyniki badań prof. Zbigniewa Izdebskiego opublikowane w *Seksualności Polaków na początku XXI wieku*, można zauważyć znaczące różnice priorytetów w kwestii postulowanej tematyki zajęć z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie.

Tabela 1. Postulowana tematyka zajęć z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie

Uczniowie klasy II szkoły ponadgimnazjalnej		Nauczyciele przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie	
ochrona przed infekcjami przenoszonymi drogą płciową i HIV/AIDS	84,4%	uczenie szacunku do płci przeciwnej	96,0%
sposoby zapobiegania niechcianej ciąży	81,6%	jak rozwiązywać konflikty i budować trwałe związki uczuciowe	96,0%
uczenie szacunku do płci przeciwnej	74,1%	dostarczać informacji o rozwoju psychicznym i fizycznym człowieka	95,0%
jak rozwiązywać konflikty i budować trwałe związki uczuciowe	69,0%	ochrona przed infekcjami przenoszonymi drogą płciową i HIV/AIDS	90,0%
dostarczać informacji o rozwoju psychicznym i fizycznym człowieka	66,8%	przekazywanie informacji o różnicach w podejściu do seksu i miłości dziewcząt i chłopców	89,0%
informacje o współżyciu seksualnym	64,9%	sposoby zapobiegania niechcianej ciąży	87,0%
przekazywanie informacji o różnicach w podejściu do seksu i miłości dziewcząt i chłopców	64,3%	przekonywanie do niepodejmowania współżycia bez zaangażowania uczuciowego	69,0%
jak czerpać radość z seksu	47,3%	informacje o współżyciu seksualnym	63,0%
przekonywanie do niepodejmowania współżycia bez zaangażowania uczuciowego	42,0%	przekazywanie świeckiego punktu widzenia na sprawy płci i rodziny	49,0%
przekazywanie religijnego punktu widzenia na sprawy płci i rodziny	32,3%	przekazywanie religijnego punktu widzenia na sprawy płci i rodziny	47,0%
przekazywanie świeckiego punktu widzenia na sprawy płci i rodziny	27,5%	jak czerpać radość z seksu	41,0%
przekonywanie do niepodejmowania aktywności seksualnej przed ślubem	22,0%	przekonywanie do niepodejmowania aktywności seksualnej przed ślubem	29,0%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Zbigniew Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, Kraków 2012.

## Przygotowanie edukatorów seksualnych do prowadzenia zajęć

Poruszając tematykę wychowania seksualnego, edukatorzy seksualni powinni posiadać pewne specyficzne przygotowanie z zakresu komunikacji społecznej. Trzeba, aby przyswoili i przeciwczyli w formie warsztatowej mechanizmy skutecznego przekazu informacji po to, by zaciekawić słuchaczy i przyciągnąć ich uwagę.

W Polsce programy studiów podyplomowych uprawniających do nauczania wychowania do życia w rodzinie oraz kursy i szkolenia z tej dziedziny oferują nauczycielom zajęcia w wymiarze 1,5 godziny – w skład takich ofert edukacyjnych wchodzi następujące zajęcia: z „Doskonalenia warsztatu trenerskiego”, „Zasady konstruowania i doboru ćwiczeń – organizacja warsztatu pracy”, „Proces grupowy – jak reagować na zachowania uczestników”, „Świadomość i umiejętne wykorzystanie własnych zasobów edukatora/ki”, „Rozwijanie umiejętności trenerskich”. 1,5 godziny zajęć to stanowczo zbyt krótki czas, aby w pełni przygotować przyszłego edukatora seksualnego do efektywnej pracy z młodzieżą z zakresu komunikacji społecznej!

### Model szans rozpracowywania przekazu Richarda Petty'ego i Johna Cacioppo

Rozważając proces wpływania na postawy uczniów, warto odwołać się do jednego z modeli komunikacji. Jego twórcy podają, że istnieją dwa toru przekazu argumentów: tor centralny i tor peryferyjny.

Torem centralnym płyną logiczne argumenty, teoria poparta fachową wiedzą edukatora, a nie przesadami czy wierzeniami, natomiast tor peryferyjny to tor, którym przemawiają emocje, uczucia, empatia czy wiarygodność mówcy. Zatem można powiedzieć, że te dwa sposoby wpływania na słuchacza są równie istotne, w szczególności biorąc pod uwagę młodych słuchaczy. Choć komunikat płynący torem centralnym ma trwalszy czas oddziaływania, to wysiłek i chęć, jaką musi włożyć w przyswojenie komunikatu jest tak duża, że jest on nieefektywny – jednak mimo tego fachowa wiedza z zakresu seksuologii musi być uczniom przekazywana.

Tabela 1. Charakterystyka toru centralnego i peryferyjnego w modelu rozpracowywania szans przekazu Richarda Petty'ego i Johna Cacioppo

TOR CENTRALNY	RÓŻNICE	TOR PERYFERYJNY
komunikat właściwy	<b>przekaz</b>	sygnały poboczne
długi	<b>czas oczekiwania na pierwszą reakcję słuchaczy na przekaz</b>	krótki
duży	<b>wysiłek umysłowy potrzebny do rozkodowania przekazu</b>	mały

argumenty obiektywne, naukowe	argumentacja	argumenty emocjonalne
<p>osobiste zainteresowanie</p> <p>potrzeby poznawcze</p> <p>brak czynników rozprasających (zewnętrznych)</p> <p>dostateczna wiedza słuchaczy (odbiorców)</p> <p>jakość argumentów przytaczanych przez nadawcę przekazu</p>	<p><b>czynniki wpływające na zmianę postawy (rozpracowanie przekazu)</b></p>	<p>wiarygodność nadawcy komunikatu</p> <p>kompetencje komunikacyjne nadawcy przekazu</p> <p>mowa ciała nadawcy komunikatu</p> <p>atrakcyjność spotkania (forma organizacji i przebiegu spotkania)</p> <p>reakcje innych osób na komunikat (rodziny, przyjaciół, osób popularnych)</p> <p>ewentualne krótkoterminowe korzyści wynikające z zmiany postawy</p>
konieczne	<b>rozpracowanie komunikatu</b>	niekonieczne
długoterminowe	<b>efekty oddziaływania</b>	krótkoterminowe, zanikające
<p>silna pozytywna zmiana postawy (działanie pożądane)</p> <p>silna negatywna zmiana postawy (działanie niepożądane)</p> <p>brak zmiany postawy (działanie neutralne)</p>	<p><b>możliwe skutki odbioru przekazu</b></p>	<p>słaba zmiana postawy</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie:  
Em Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP 2003.

Biorąc pod uwagę zaproponowany przez Richarda Petty'ego i Johna Cacioppo model szans rozpracowywania przekazu, można wysnuć kilka istotnych dla edukatorów seksualnych wniosków. Po pierwsze, długotrwałe zmiany zachowania uczniów są możliwe wtedy, gdy komunikat przekazywany jest torem centralnym. Korzystanie z toru centralnego wymaga jednak zaangażowania ze strony słuchaczy – młodych ludzi, którzy pod wpływem otoczenia zewnętrznego, rodziców, rówieśników i mediów, mają już „wypracowany” pewien określony, zwykle negatywny i prześmiewczy stosunek wobec zajęć z wychowania seksualnego. W takiej sytuacji znaczącym problemem jest fakt, iż uczniowie nie koncentrują się wystarczająco silnie na treści przedstawionych na zajęciach sen-

sów dotyczących edukacji seksualnej, a co za tym idzie – nie mają szans na rozpracowanie przekazu i zdobycie obiektywnej wiedzy. Możemy jednak optymistycznie założyć, że – zgodnie z przedstawionym powyżej modelem – używając emocjonalnych argumentów i uatrakcyjniając prelekcję, wpływamy na zmianę postawy ucznia. W efekcie wzrosnie motywacja młodych ludzi i wzrost potrzeb poznawczych, co ułatwia pedagogom przekazywanie wiedzy torem centralnym; jednak w tym przypadku znacząco wzrosną szansę na pozytywną zmianę postawy uczniów dopiero po zakończonym cyklu zajęć. Kolejnym istotnym argumentem przemawiającym za korzystaniem na początkowych zajęciach z przekazu torem peryferyjnym jest pobudzenie zainteresowania młodych ludzi tematem, co może skutkować samodzielnym poszukiwaniem przez nich wiedzy.

### Podsumowanie

Seksualizacja mass mediów i zachodzące w społeczeństwie zmiany związane z podejściem do seksualności wymagają wprowadzenia do szkół efektywnej edukacji seksualnej. Najważniejszym czynnikiem powodzenia zajęć z zakresu wychowania i uświadczenia seksualnego będzie osoba nauczyciela – edukatora seksualnego. Winien on być osobą odpowiednio wykształconą i przygotowaną do pracy z młodzieżą, nie tylko pod względem merytorycznym, ale także społecznym i komunikacyjnym. Warto odpowiednio kształcić edukatorów seksualnych, ponieważ ich rola polega nie tylko na uświadczeniu seksualnym, czyli przekazaniu określonej porcji wiedzy, ale i na wychowaniu młodego człowieka, kształtowaniu w nim norm etycznych i społecznych, wykształceniu mechanizmów reakcji i rozbudzeniu asertywności w związkach.

### Literatura:

- Adler R.B. Rosenfeld L.B. Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Procesy porozumiewania się*, 2007.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość, erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, 2003.
- Izdebski Z., *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, Kraków 2012.
- Kozakiewicz M., *U podstaw wychowania seksualnego w szkole*, Warszawa 1969.
- Lew-Starowicz Z., Długołęcka A., *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006.
- Morealle S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2008.
- Obuchowska I., Jaczewski A., *Rozwój seksualny*, Warszawa 1982.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Gdynia 2012.
- Tsirigotis K., Gruszczyński W., Tsirigotis-Wołoszczak M., *Natężenie składników przeżywanej miłości u młodzieży*, „Seksuologia Polska” 2010 nr 8, s. 30–33.

## Żywe lekcje historii i ich edukacyjny potencjał. Pasja, która pociąga, zaraża i kształci

Żywe lekcje historii, odtwórstwo historyczne czy lekcje muzealne od lat służą jako sposób przekazywania wiedzy osobom zainteresowanym. Uczestnicy wycieczek odwiedzają najważniejsze krajowe muzea, skanseny, rezerwaty archeologiczne i w aktywny sposób zdobywają wiedzę poprzez rozrywkę i wypoczynek. Dostrzegalny w ostatnich latach prężny rozwój instytucji muzealnych świadczy o znacznym zainteresowaniu tą formą nauki. Uważam jednak, że nadal jest to medium niedoceniane i traktowane jedynie jako środek dodatkowy o małym znaczeniu dydaktyczno-wychowawczym, pełniący formę „oderwania” od rutyny nudnych zajęć w szkole. Z własnego doświadczenia wiem, że jest to błędne podejście, które w niedługim czasie powinno się zmienić.

Rezerwaty i skanseny archeologiczne powstające na terenie Polski oraz Europy stanowią wymierne świadectwo zainteresowania i poszanowania historii narodów. Licznie organizowane festyny o tematyce historycznej przyciągają ludzi chcących poznać historię kraju. Szczególne zainteresowanie wzbudzają pokazy walk rycerskich oraz rekonstrukcje bitewne niezwykle silnie oddziałujące na wyobraźnię i emocje. Uważam, że fascynacja historią towarzyszy nam od zarania dziejów. Właśnie na przykładzie historii pokazów odtwórstwa bitewnego chciałem ugruntować to twierdzenie.

Znane nam zainteresowanie odtwórstwem bitewnym wiąże się z zachowaniami plemiennymi. Gdzie zgromadzenie jakiejś mikrospołeczności za pomocą rytualnego tańca o ściśle określonych, powtarzanych gestach i okrzykach opowiadała o chwalebnych dokonaniach swoich bądź odległego przodka, takie zachowania cechowały się i cechują bardzo ważną rolą społeczno-pedagogiczną (w niektórych plemionach Ameryki południowej nadal są one praktykowane). Po pierwsze wzmacniały więzi i samoidentyfikację społeczną w niepiśmiennych społeczeństwach. Po drugie wychowywały młode pokolenia i kształtowały ich rolę społeczną, kształtując wojowników bądź myśliwych.

Następnie należy wspomnieć o igrzyskach rzymskich organizowanych „ku uiesze tłumu” i pełniących ważną rolę w polityce danego mocarstwa. Pozwalały one w bardziej rozbudowany oraz „medialny” sposób podtrzymać kult władzy podpartej osiągnięciami militarnymi opiewanymi w trakcie zmagani na arenie. Można również nadmienić o krwawych zawodach sportowych organizowanych przez kultury prekolumbijskie Ameryki Środkowej i Południowej.

Jednak za najznamienszy przykład odtwórstwa bitewnego czy militarne należy podać rycerskie turnieje średniowieczne, organizowane w Europie od lat sześćdziesiątych XI w. W Polsce pierwszy turniej odbył się w 1243 roku we Lwówku Śląskim. Turnieje takie rozpoczynają się wraz ze spadkiem znaczenia pojedynczego rycerza na polu bitewnym, ich zadaniem było podtrzymać splendor danej rodziny manifestującej swoją potęgę poprzez umiejętności bitewne oraz coraz bardziej upiększane zbroje turniejowe. Już od trzynastego wieku rozgraniczeniu ulega rozwój zbroi turniejowej i bitewnej; zwykle pierwsza była bardziej ozdobna, cięższa i mniej funkcjonalna, ponieważ jej najważniejszym zadaniem była maksymalna ochrona i reprezentatywność, co skutecznie krępowało ruchy.

Kolejna fala fascynacji przeszłością i przodkami przychodzi w romantyzmie, kiedy to niezwykle zainteresowanie tym, co minione przyczyniło się do rozwoju literatury i sztuki. Okres ten związany był silnie z kształtowaniem się samoidentyfikacji narodów, co dodatkowo kierowało zainteresowanie ku przeszłości.

Obecne turnieje sławią przodków, minione wieki, propagują dziedzictwo narodowe. Starają się uczyć młode pokolenia szlachetności, współpracy zespołowej, uczciwości i godności, jednak już nie na polu bitewnym, lecz w codziennym życiu, w kontakcie z innym człowiekiem. Powszechna akceptacja i aprobatą walk rycerskich świadczy o ciągłym, choć nieco ukrytym poszanowaniu własnych korzeni, tak istotnych w procesie socjalizacji, a także podkreśla możliwości pedagogiczne drzemące w innych żywych lekcjach historii.

Prezentacja dawnych rzemiosł, obyczajów i tradycji, a przez to zrozumienie obecnego społeczeństwa, stanowi podstawę do omówienia potencjału naukowego, jaki zawiera w sobie odtwórstwo historyczne. Liczne treści, twierdzenia przedstawione z wyjaśnieniem ich powstania i funkcjonowania stają się łatwe do przyswojenia i zrozumiały. Podkreślam to wyjaśnienie, ponieważ jedynie treść w pełni zrozumiana i przyswojona może stanowić podstawę do dalszego konstruowania logicznych wywodów, najmniejsze potknięcie w tym procesie może skutkować katastrofą w późniejszym rozwoju człowieka, gdyż prowadzi do błędnych wniosków.

Fascynacja współuczestnictwem, współprzeżywaniem propagowanych treści nauczania stanowi ogromny potencjał pedagogiczny, najpełniej wykorzystujący możliwości przyswajania treści przez ucznia.



Od pięciu lat zajmuję się propagowaniem żywych lekcji historii. Prowadziłem do tej pory liczne warsztaty kolczużnicze, pokazy dawnych rzemiosł, rekonstruowałem pracę w dawnym skryptorium i organizowałem prelekcje o życiu w minionych wiekach zarówno na terenie „Kaliskiego Grodu Piastów”, w trakcie licznych festynów, jak i w placówkach szkolnych. Równoległe odbywałem praktyki pedagogiczne w klasach licealnych. Zdobyte w tym okresie doświadczenie zmusiło mnie do weryfikacji dotychczasowego sposobu patrzenia na edukację. Wiele z przedstawianych mi w trakcie zajęć z metodyki pracy nauczyciela treści byłem zmuszony uznać za przestarzałe i nieprzystające do obecnych realiów „galopującej cywilizacji”.

Jesteśmy świadkami prężnego rozwoju środków przekazu. Internet i telewizja są mediami silnie wpływającymi na świadomość społeczną. Kształtują sposoby postrzegania rzeczywistości i zmuszają do ciągłego modyfikowania. Ulepszania i uatrakcyjniania sposobów przekazu informacji. Szkoła jako medium nauczania przestaje być interesująca i pomimo reform, wdrażania multimedialnych środków przekazu, placówki szkolne cały czas są „z tyłu” w sposobach wzbudzania zainteresowania w młodych pokoleniach; co gorsza przepaść ta ciągle rośnie... Pedagodzy starają się rozbudzić zainteresowanie uczniów, organizując wycieczki do placówek wysoko rozwiniętych technologicznie, a przez to atrakcyjnych dla młodych pokoleń. Jako przykład posłużyć może „Muzeum Powstania Warszawskiego” czy „Centrum Nauki Kopernik”, „Podziemia rynku” w Krakowie, obiekty wyznaczające kierunek dalszego rozwoju edukacji. Jednak nadal są to miejsca pojedyncze, niemogące w pełni zaspokoić potrzeb edukacyjnych, a poza tym, jak wspominałem, stanowią one jedynie atrakcję w przerwach rutynowych lekcji w klasie.

Jednak, aby dotrzeć do młodego pokolenia, nie trzeba koniecznie wszystkiego oprawiać w multimedialny obraz, wystarczy przekazywać treści w sposób ciekawy, kontekstowy i, co najważniejsze, nieliniowy. Służyć temu mogą wycieczki, albo odwiedziny w klasach osób „z pasją”. Takie nowatorskie spotkania korzystnie wpływają na młodych ludzi, posiadają korzystnie na nich wpływający aspekt „nowości”, oryginalności – uczniowie zdobywają wiedzę praktyczną, bo opowiedzianą przez osoby bezpośrednio stykające się z jakimś zagadnieniem. Istotny jest w tym przypadku również czynnik braku rutyny u osoby opowiadającej, odbywającej takie zajęcia raz na jakiś, a nie – jak w sytuacji nauczyciela – cyklicznie. Słusznym jest nasuwające się porównanie do lekcji, w których udział biorą rodzice dzieci, co ma miejsce w wielu krajach; w polskich szkołach tego rodzaju spotkania mają charakter raczej sporadyczny. Jednak moje rozważania sięgają nieco głębiej – do ludzi związanych z krzewieniem kultury, działających w licznych placówkach naukowych, muzealnych, bibliotecznych, a co najważniejsze do osób związanych z krzewieniem tak zwanych „żywych lekcji historii”.

Prowadzenie „żywych lekcji historii” i prelekcji historycznych jest moją pasją, angażuję się w pracę, choć dostrzegam zarazem, że nawet „pasjonat” jest zagrożony popadnięciem w rutynę zawodową, którą w istocie stanowi zagrożenie. Każde powtórzenie treści danego zagadnienia wpływa na kształtowanie swoistej manieri, zamienia luźną wypowiedź w tekst deklamowany z pamięci. W momencie popadnięcia w taki styl wypowiedzi natychmiast spada zainteresowanie słuchaczy, podświadomie wyczuwających zmniejszone zaangażowanie zawarte w wypowiedzi. Forma twórcza stopniowo zamienia się w odtwórstwo. W takiej sytuacji najlepszym możliwym rozwiązaniem we wszystkich kręgach pedagogicznych jest przerzucenie odpowiedzialności formułowania myśli na słuchaczy – tę metodę nauczania nazywam „żywymi / otwartymi lekcjami”. Jest to przedsięwzięcie w którym nauczyciel (wykładowca, prelegent) wchodzi w silną korelację ze słuchaczami, rozmawiają z nimi, stawiają problemy i podsuwają odpowiedzi. Zajęcia prowadzone w taki sposób są niezwykle rozwijające i zmuszają słuchaczy do zaangażowania oraz wymagają ogromnego nakładu pracy ze strony nauczyciela, który cechować się musi otwartością na nowe tematy, a także posiadać ogromną wiedzę z zakresu tematów pobocznych. Nie jest to oczywiście pomysł nowy, jednak jego potencjał jest ogromny, warty wykorzystania.

Uważam, że zagadnienie prowadzenia „otwartych lekcji”, w których nauczyciel jest jedynie koordynatorem zajęć (pilnującym, by temat zajęć za bardzo nie zbaczal z drogi i pomagającym w najtrudniejszych treściach), rozbija się o schematyczny i liniowy system nauczania, nierozwijający indywidualnych pasji i zamiłowań, lecz starający się przekazać ogólnikową wiedzę programową, często pozbawioną kontekstów, ale odgórnie uznaną za niezbędną do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie i wymaganą przez to na testach sprawdzających. Należy zadać sobie pytanie, czy te treści są rzeczywiście potrzebne w dobie łatwego i szybkiego dostępu do wszelkich mediów przekazu podających je nam jak na dłoni w niemal każdej chwili? Większość osób już teraz nie przyswaja trwale wymaganej wiedzy, a jedynie „wyczuza” dane treści do czasu najbliższego testu, sprawdzianu, potem nie rozwijając ich i stopniowo zapominając. W chwili, gdy jakieś treści są potrzebne w późniejszym okresie dana osoba sięga do mediów dających łatwe i szybkie odpowiedzi.

Sądzę, że ważniejsza w obecnych czasach od ogólnikowych treści jest ciekawość poznania, otwartość i dociekliwość – cechy trudne do oceny systemem punktacji i oceniania, bo zindywidualizowane i przypisane do konkretnych jednostek. Jedynym sposobem przekazania i „zaszczepienia” (uważam, że niemożliwym w tym wypadku jest wyuczenie) jest przykład czerpany od nauczycieli-koordynatorów między innymi właśnie z „żywych lekcji” prowadzonych przez pasjonatów poszczególnych dziedzin. Faktem jest, że nawet osoba pracująca w fabryce kiszonych ogórków, dla której praca jest pasją, potrafi opowiadać o tym w sposób ciekawy i przyciągający uwagę. Jednak, jak

wspomniałem, wymierzenie poziomu ciekawości i indywidualnych pasji wymyka się ogólnikowym ocenom, tak ulubionym przez obecny system nauczania.

W trakcie przygotowywania artykułu starałem się dokonać analizy trzech grup kontrolnych:

- wycieczka odwiedzająca chatę słowiańską w trakcie jarmarku,
- grupę oprowadzaną po rekonstrukcji grodziska w trakcie jarmarku,
- grupy licealistów w klasie.

Zauważyłem znaczną różnicę w zachowaniu pomiędzy osobami uczestniczącymi w imprezach organizowanych w trakcie jarmarków archeologicznych a licealistami uczestniczącymi w cotygodniowych zajęciach. Pierwsze dwie grupy cechowały się znacznym zaangażowaniem, chęcią zrozumienia przedstawianych treści. Natomiast ostatnia grupa cechowała się niskim, bądź bardzo niskim zaangażowaniem. Jest to ciekawe dodatkowo z tego względu, że często treści przekazywane każdej grupie były zbieżne oraz przekazywane w bardzo podobny sposób. Sytuacja ta wskazuje na czynnik miejsca, będący ważnym aspektem przekazu informacji. Wnioskuje, że osoby czynnie funkcjonują w miejscu nowym, nietypowym i związanym z tematyką zajęć. W trakcie obserwacji zauważyłem, że uczniowie z pierwszej grupy dłużej zachowują czynne zainteresowanie tematem wypowiedzi względem grupy drugiej, co wynikać może ze zbyt dużej ilości zmiennych bodźców zewnętrznych występujących w trakcie spaceru po grodzie. Ukazuje to potrzebę zachowania pewnej równowagi wprowadzonych nowych treści w celu uniknięcia rozproszenia uwagi słuchaczy.

Oczywiście są dziedziny nauki, które wymykają się możliwości przekazania treści w opisany przeze mnie sposób, wymagając wyuczenia pewnych wiadomości na pamięć, a nie zrozumienie ich funkcjonowania (czy to przez niezwykle poziom skomplikowania wyjaśnienia, czy całkowity jego brak). Jednak zawsze można wtedy wykorzystać liczne dostępne techniki przekazu multimedialnego. Ważnym jest, by ilość treści bezkontekstowych (nieposiadających logicznych wyjaśnień) zminimalizować.

Reforma edukacji wprowadzająca nowe formy nauki musiałaby być przeprowadzona na wielu szczeblach na raz – poczynając od odpowiedniego przygotowania kadry nauczającej po radykalną zmianę systemu oceniania. Przedsięwzięcie takie byłoby niezwykle trudne, jednak jego efekty dałyby wymierne skutki w bardzo krótkim czasie. Społeczeństwo zyskałoby rzeszę ludzi samodzielnych, kreatywnych i samoświadomych, negujących utarte schematy; pewnym jest, że rynek pracy potrzebuje takich ludzi, którzy doskonale mogą się wpasować w szybko rozwijającą się kulturę światową.

Jednak pojawia się kolejny problem – koszty. Przedsięwzięcia wdrażające nowe sposoby nauczania, reforma całego systemu oceniania, przekwalifikowanie nauczycieli byłyby zadaniem wymagającym ogromnego nakładu finansowego. Rozwiązaniem mogłyby być próbne placówki szkolne, w których testowałoby się nowe metody nauczania

poprzez porównywanie predyspozycji społecznych osób w nich nauczanych. Niestety obecna polityka edukacyjna boryka się z brakiem odpowiedniego finansowania, co utrudnia realizację nowatorskich przedsięwzięć.

Realizacje pedagogiczne związane z żywymi lekcjami historii wyjaśniającymi w logiczny i systematyczny sposób zależności, na jakich oparte jest nasze społeczeństwo, ułatwiają ludziom odnalezienie się w nim, wskazują odpowiedzi na pytania: dlaczego świat wokół mnie wygląda tak, jak wygląda? Co zdeterminowało mój sposób postrzegania świata? Świat staje się łatwiejszy w zrozumieniu, gdy poznajemy historię jego rozwoju. Szukanie odpowiedzi na ważne pytania wdraża człowieka w strukturę oraz realia danego narodu, stanowi w końcu doskonały przykład możliwego ukierunkowania rozwoju nauczania licznych przedmiotów, obecnie nieatrakcyjnych i nieprzykuwających uwagi, jednak – po ukazaniu ich podstaw i historii rozwoju – jak sądzę: łatwych do przyswojenia i zrozumiałych.

II

KOMPETENCJE SPOŁECZNE  
W PRACY SOCJALNEJ  
I NIESIENIU POMOCY  
W LUDZKIM CIERPIENIU  
I UMIERANIU



## Wolontariat a umiejętności społeczne studentów pedagogiki specjalnej

*Praktyka jest najdzielniejszą nauczycielką wszechrzeczy*  
Pliniusz

Wskazanie drogi turyście, zrobienie sąsiadowi zakupów, oddanie koleżance książki do biblioteki – codzienność kreuje człowiekowi sytuacje, w których okazuje komuś pomoc, bądź sam takiej pomocy potrzebuje. Pytanie o drogę w obcym mieście, pomoc sąsiadowi, poproszenie koleżanki o oddanie książki do biblioteki – okoliczności te wymagają od człowieka nabycia określonych umiejętności społecznych, dzięki którym ma on świadomość, w jaki sposób zareagować, co powiedzieć lub do kogo się zwrócić w tym właśnie konkretnym przypadku. Umiejętności społeczne przydatne są w kontekście działalności społecznej i zawodowej. Obie te sfery przenikają się, gdy mowa o osobach studiujących pedagogikę specjalną i mających, po ich ukończeniu, podjąć pracę zawodową jako nauczyciele osób niepełnosprawnych.

### **Dobrowolny – to znaczy jaki?**

Pomaganie jest niejako wpisane w ludzką naturę. Często łączy się ono ze słusznymi ogólnonarodowymi, a nawet ogólnoswiatowymi akcjami. Pomoc uchodźcom, budowanie studni w Sudanie czy – o węższym zakresie – pomoc powodzianom, odbudowa szkoły, budowa kliniki dziecięcej, hospicjum. O takich inicjatywach słyszy się w mediach, z kościelnych ambon czy od znajomych. Zazwyczaj potrzebne jest środki finansowe, których przeciętnie zarabiający człowiek raczej nie posiada. Jednak formy pomagania, choć zdominowane przez datki materialne, wcale na nich się nie kończą.

Badaczy ciekawiło (i nadal ciekawi), co popycha ludzi do niesienia pomocy, do włączania się w akcje charytatywne, do rozwijania – poprzez własną działalność – ruchu wolontariuszy. Powstało wiele teorii na ten temat. Jedną z nich jest hipoteza redukcji

negatywnych emocji. „W myśl jej założeń ludzie angażują się w pomoc na rzecz innych, aby pozbyć się własnych negatywnych emocji, np. przygnębienia czy smutku. (...) Pomaganie innym przynosi likwidację wszelkich negatywnych uczuć i emocji” [Kanios, 2007, s. 26]. Z tego punktu widzenia niesienie pomocy jest wynikiem postawy egocentrycznej, która za cel swoich działań – osobę potrzebującą pomocy – stawia tak naprawdę samego „pomocodawcę”. Można zastanawiać się nad słusznością i wartością intencji, podejmowanych w taki sposób aktów dobroczynnych, jednak niesprawiedliwą byłaby ocena, iż są to czyny poprawiające jakość życia tylko jednej ze stron.

Kolejna teoria opiera się na dwóch składowych. Hipoteza empatii-altruizmu łączy w sobie dwie postawy oparte na modnych aktualnie hasłach. Według niej „świadczymy pomoc na rzecz osoby potrzebującej, ponieważ posiadamy zdolność empatii, czyli współodczuwania podobnych emocji. Umieemy postawić siebie na miejscu drugiej osoby i doświadczać jej bólu i cierpienia” [Kanios, 2010, s. 25]. Empatia jest zdolnością uznawaną za umiejętność społeczną, ponieważ bazuje na zauważeniu drugiej osoby. To zauważenie prowadzi do mentalnej projekcji stanu osoby potrzebującej. Współodczuwanie nie polega na fizycznym odczuwaniu bólu, gdy ktoś obok złamie nos. Współodczuwanie to wyobrażanie sobie tego, jak ten ktoś musi się teraz czuć, co za tym idzie – zastanawianie się, czego ta osoba teraz potrzebuje, w jaki sposób można jej pomóc. Z tą przestrzenią działania wiąże się drugi człon omawianej hipotezy. Istnieje pogląd, który głosi, że „jedni ludzie pomagają chętniej od innych, ponieważ posiadają tzw. osobowość altruistyczną. Nie znaczy to, że rodzimy się z większymi preferencjami do pomagania. Dużą rolę spełnia tutaj wychowanie, zachęty ze strony rodziców w umacnianiu tego typu zachowań” [Kanios, 2010, s. 26]. Motywy działania osoby o cechach altruistycznych są oparte na bezinteresowności, a nie na szukaniu korzyści. Ten wewnętrzny głos, mówiący o tym, że należy pomagać, to głos moralny, kształtowany przez doświadczenia społeczne, wychowawcze, etyczne i religijne.

Hasło „wolontariat” zazwyczaj przywołuje do myśli skojarzenia typu: bezinteresowny, bezpłatny, dobrowolny. Dobrowolność oznacza, że działania wolontariusza są nieprzymusowe, ale przede wszystkim, że są oparte na akcie jego dobrej woli. Dla osób, które są studentami zaangażowanie się w wolontariat związany z dziedziną ich zainteresowań jest dość łatwym sposobem zdobycia doświadczenia, popartego wiedzą teoretyczną.

### **Student pedagogiki specjalnej – praktyk czy teoretyk?**

Praca, która opiera się na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, wymaga odpowiednich podstaw teoretycznych – nabywania wiedzy z różnorodnych dziedzin oraz umiejętności praktycznych, doświadczenia, które pozwala na wykorzystanie w konkretnej sytuacji zdobytej wiedzy. Z połączenia teorii i praktyki rodzą się kompetencje,



o których wciąż głośno, gdy mowa o kwalifikacjach zawodowych. Ich dopełnieniem jest wymiar osobowościowy człowieka.

Osoby wybierające w ramach studiów tzw. kierunki społeczne, które za podmiot, jak i przedmiot swoich badań obierają osobę ludzką, nie powinny stronić od założeń personalistycznych, zwłaszcza, gdy chodzi o pracę z osobami niepełnosprawnymi. Personalizm najwyższą wartość widzi w osobach: Boskiej i ludzkiej. Osoba, przez wzgląd na to, że jest właśnie sobą, jest unikatową, niepowtarzalną, ale także posiada własną nie-naruszalność – należy tylko do siebie. Przy całej swej indywidualności zaznacza się także wymiar wspólnotowy człowieka – jego bycie z kimś, dla kogoś, przy kimś – współbycie wśród innych ludzi. Osoby pedagoga oraz wychowanka-ucznia są więc, by tak się wyrazić, zasadą, przyczyną, celem i sensem wszelkiej rzeczywistości.

Zagadnienie osobowości pedagoga specjalnego wielokrotnie opisywane było w literaturze. Jednak skupmy się na jednym opracowaniu, które zresztą znalazło swoje miejsce w proponowanym studentom tegoż kierunku podręczniku. Według H. Borzyszkowskiej, pedagoga specjalnego powinien charakteryzować:

- specjalny stosunek do jednostki upośledzonej (racjonalna organizacja opieki rewalidacyjnej);
- duża wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość;
- wyjątkowa odpowiedzialność, potrzeba współpracy i umiejętność organizowania jej, łatwość w nawiązywaniu kontaktów;
- zaufanie i przychyłność do jednostek niepełnosprawnych;
- duży optymizm [Pańczyk, 2007, s. 114–115].

Podstawą pracy z osobami niepełnosprawnymi jest postawa wobec nich, nazywana *przychylnością*; przywodzi na myśl cechy pozytywne: szacunek, życzliwość, chęć poznania osoby, jak i jej środowiska. Te podstawowe wytyczne mieszczą się w trzech strukturach osobowości nauczyciela-wychowawcy, które wyróżnił C. Banach. Są to:

- struktura poznawcza – wyrażającą się działaniami związanymi ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia-wychowanka;
- struktura motywacyjna – obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela;
- struktura czynnościowo-prakseologiczno – pedagogiczna [Plutecka, 2006, s. 46].

Pedagog, nauczyciel, wychowawca – każdy, kto pracuje z dzieckiem, młodzieżą, osobami dorosłymi, zwłaszcza „zaetykietowanymi” jako niepełnosprawni, ma przed sobą długą drogę nauki postrzegania, obserwowania otaczającego świata, ludzi, ale także samego siebie – swoich zachowań, mocnych i słabych stron. Nauka poznawania i rozumienia emocji, uczuć, zachowań i wyrażanych potrzeb, to podstawa działań pedagogicznych związana z ciekawością i dociekliwością. Struktura motywacyjna, czerpiąca z pedeutologii, nakierowana jest na postać samego uczącego i wychowującego, łączy się

i zakorzenia w jego postawie wobec jednostek niepełnosprawnych, hierarchii wartości, na której opiera swój sposób bycia oraz światopogląd. Ostatnia wymieniona przez C. Banacha odnosi się do konkretnych zachowań, reakcji, z jednej strony dopełniających wcześniejsze sfery działania, z drugiej zaś będąca ich fundamentem. Dobra organizacja ułatwia w dużym stopniu pracę dydaktyczną, dając więcej czasu na skupienie się nad istotnymi kwestiami wychowawczymi. Pomaga także w trakcie trafnego dobierania zadań do możliwości podopiecznych oraz radzenia sobie zarówno w relacjach „1 na 1”, jak i bardziej złożonych sytuacjach grupowych.

Potwierdzenia słuszności wymienionych struktur, bazujących na pedagogicznej osobowości, są propagowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „standardy kompetencji zawodowych dla nauczycieli, takie jak:

- prakseologiczna;
- komunikacyjna;
- współdziałania;
- kreatywna;
- informatyczna;
- moralna [Plutecka, 2006, s. 80].

Kompetencje zawodowe są nieodzowne, gdy mowa o szukaniu i podejmowaniu pracy zarobkowej, zgodnej – bądź niezgodnej – ze zdobytym wykształceniem. To na uczelniach wyższych spoczywa zadanie i odpowiedzialność kształcenia studentów – przyszłych, kompetentnych zawodowo, wykwalifikowanych pracowników. Poza kompetencjami zawodowymi albo, patrząc inaczej, w samym ich środku, znajdują się kompetencje społeczne. Są to te umiejętności i wiedza, które opierają się na organizowaniu przestrzeni edukacyjnej poprzez tworzenie społecznych relacji, adekwatną komunikację, umiejętność współpracy czy kierowanie własnymi emocjami. To płaszczyzna związana z cechami osobowości, hierarchią wartości, sposobem bycia pedagoga, zwłaszcza pedagoga specjalnego. Kompetencje społeczne, według D. Golemana, oznaczają „dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej” [Wojnarska, 2008, s. 49]. Goleman opiera swoje rozważania na teorii inteligencji społecznej – inteligencji odnoszącej się do doświadczenia opartego na kontaktach społecznych, tworzonych relacjach oraz związanej z nimi komunikacji. M. Szczepańska również „utożsamia pojęcie kompetencji społecznych z inteligencją społeczną i definiuje je jako:

- ogólną tendencję do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych,
- zdolność do odbierania i rozumienia werbalnych i niewerbalnych komunikatów,

- umiejętność kontrolowania, modyfikowania i dostosowywania własnych emocji i zachowań do sytuacji i oczekiwań innych,
- zdolność wyrażania i przekazywania swoich uczuć i oczekiwań,
- dążenie do kierowania i manipulowania innymi” [Kanios, 2010, s. 16].

Personalizm zakłada niepowtarzalność każdego człowieka. Nauczyciel zatem ma swój indywidualny sposób prowadzenia rozmowy, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, posiada wypracowany system zachowań niewerbalnych czy doświadczenia związane z kierowaniem bądź współpracą w grupie osób znanych i nieznanymi. Te umiejętności społeczne oparte są na samoświadomości oraz doświadczeniu; cechą obu składowych jest niestałość. Zarówno kształtowanie świadomości, dotyczącej własnych reakcji, zachowań, możliwości czy słabych punktów, jak i zdobywanie wiadomości o sobie i poznawanie innych ludzi odbywa się przez ciągłe przebywanie – realny kontakt – z interesującą nas grupą osób. Postawa empiryczna wiąże się z procesem, w którym zmienia się pedagog, zmieniają się podopieczni, środowisko zewnętrzne. Jednak jego celem jest samorealizacja – potrzeba wyższa każdego człowieka, która znajduje się na samym szczycie piramidy Masłowa. Odnosi się ona, w kontekście kompetencji społecznych, zarówno do pedagoga specjalnego, jak i jego niepełnosprawnych wychowanków.

Idealnego absolwenta studiów z zakresu pedagogiki specjalnej powinna, po skończonych studiach, charakteryzować swoista kompilacja pożądaných cech osobowości, wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych. Połączenie to wcale nie jest tak proste, jak mogłoby się wydawać. Jednak dzięki dobrowolnie podejmowanej pracy w organizacjach pożytku publicznego można przekonać się, czy jest ono w ogóle możliwe.

### **Metodologia badań własnych**

Celem przeprowadzonych badań było scharakteryzowanie i porównanie wybranych aspektów umiejętności społecznych studentów wolontariuszy oraz studentów nie-wolontariuszy kierunku „pedagogika specjalna” ocenie samych studentów.

Podstawowe problemy badawcze, odnoszące się do wybranego zagadnienia, zostały sformułowane w następujący sposób:

1. Jaki poziom umiejętności społecznych prezentują studenci I roku studiów licencjackich pedagogiki specjalnej?
2. Jaki poziom umiejętności społecznych prezentują studenci II roku studiów uzupełniających magisterskich pedagogiki specjalnej?
3. Jakie umiejętności społeczne są charakterystyczne dla studentów wolontariuszy i nie-wolontariuszy pedagogiki specjalnej?

By spróbować znaleźć odpowiedzi na postawione pytania, w badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wybrano technikę ankiety. Narzędzie badawcze

zostało opracowane na potrzeby tematyki związanej z umiejętnościami społecznymi studentów. Kwestionariusz ankiety złożony jest z 5 podskal dotyczących wybranych umiejętności społecznych – według kolejności: asertywności, empatii, kierowania, perswazji, współdziałania. Umiejętności te wybrano na podstawie zestawienia cech osobowości oraz kompetencji zawodowych, odnoszących się do zawodu pedagoga specjalnego. Każda z podskal obejmuje 7 pytań. Łącznie kwestionariusz składa się z 35 pytań, na które udziela się odpowiedzi, zaznaczając jedną spośród podanych propozycji: *zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie*. Pytania zostały ułożone w taki sposób, by nie sugerować odpowiedzi, zwłaszcza w obrębie tej samej umiejętności.

W badaniu udział wzięło 76 studentów kierunku pedagogika specjalna na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (tab. 1), studiów stacjonarnych – nauczycielskich licencjackich oraz uzupełniających magisterskich (SUM). Wszyscy badani to kobiety w przedziale wiekowym 20–26 lat.

Tab. 1. Charakterystyka badanej grupy

	<b>Wolontariusz</b>	<b>Nie-wolontariusz</b>	<b>Razem</b>
I rok studia licencjackie	12	33	<b>45</b>
II rok SUM	20	11	<b>31</b>
<b>Ogółem</b>	<b>32</b>	<b>44</b>	<b>76</b>

Źródło: Opracowanie własne

Pierwsza grupa studentów – I rok studiów licencjackich od następnego roku akademickiego (2012/2013) będzie uczęszczać na zajęcia z wybranej przez siebie specjalizacji, dotyczącej pracy z określoną grupą osób niepełnosprawnych. Natomiast dla studentek II roku studiów magisterskich jest to ostatni rok nauki na specjalizacji: terapia pedagogiczna i rewalidacja indywidualna. Przebyły one 5-letni tok kształcenia. Niektóre z tych osób kontynuują kierunek studiów podjęty w ramach studiów licencjackich, zmieniając jednak specjalizację. Jednak wiele z nich to osoby mające tytuł licencjata z dziedzin, mniej lub bardziej, pokrewnych.

### **Analiza wyników badań**

Początkowo wyniki badań opracowano, tworząc wykresy słupkowe dla każdej z 5 podskal (asertywność, empatia, kierowanie, perswazja, współdziałanie), biorąc pod uwagę podział badanej grupy na 4 podgrupy:

- a) studenci wolontariusze z I roku studiów licencjackich pedagogiki specjalnej;
- b) nie-wolontariusze z I roku studiów licencjackich pedagogiki specjalnej;
- c) studenci wolontariusze z II roku SUM pedagogiki specjalnej;
- d) nie-wolontariusze z II roku SUM pedagogiki specjalnej.

Jednak w celu uporządkowania i przejrzystego zobrazowania charakterystycznych relacji między umiejętnościami społecznymi w wymienionych podgrupach, postanowiono zestawić wyniki wszystkich podskal na zbiorczym wykresie słupkowym, osobno dla każdej z podgrup. Uzyskano 4 – możliwe ze względu na cechy wspólne – kombinacje zestawień:

- studenci wolontariusze i nie-wolontariusze z I roku studiów licencjackich pedagogiki specjalnej;
- studenci wolontariusze i nie-wolontariusze z II roku SUM pedagogiki specjalnej;
- porównanie wyników badań studentów wolontariuszy I roku studiów licencjackich oraz II roku SUM;
- porównanie wyników badań studentów nie-wolontariuszy I roku studiów licencjackich oraz II roku SUM.

W grupie badanych osób z I roku przeważają osoby, które deklarują, że nie podejmują aktywności jako wolontariusze. Inaczej jest w przypadku studentów ostatniego roku studiów – w tej grupie większość studentek to osoby dobrowolnie i bezpłatnie pracujące w organizacjach pozarządowych lub podejmujące wolontariat indywidualnie, jako osoby niezrzeszone w żadnej z organizacji.

Badani najwyżej ocenili swoje umiejętności związane z empatią, niezależnie od tego czy są wolontariuszami. Jednak to właśnie grupa wolontariuszy, poza empatią, wyżej oceniła poziom swojej asertywności, umiejętności perswazji, kierowania, a także współdziałania. Co ciekawe, w przypadku nie-wolontariusz to studentki I roku studiów licencjackich wyżej oceniają swoje umiejętności niż studentki ostatniego roku studiów magisterskich.

Każdą z podgrup można, na podstawie wyników badań, krótko scharakteryzować. Wolontariuszy, którzy dopiero co rozpoczęli edukację w kierunku zdobywania wiedzy i doświadczenia w pracy z osobami niepełnosprawnymi, cechuje, według ich własnej oceny, wysoki poziom empatii (ok. 90% wszystkich odpowiedzi to odpowiedzi twierdzące). Studentki te oceniają się też jako asertywne i potrafiące współdziałać. Umiejętności negocjacyjne, perswazyjne są oceniane niżej. Najniższe wyniki grupa ta uzyskała w odniesieniu do umiejętności kierowniczych (ok. 40% osób uznało, że posiada takie umiejętności), związanych także z organizowaniem pracy większej liczby osób. Najwięcej odpowiedzi *trudno powiedzieć* oraz *raczej nie, zdecydowanie nie* zostało udzielonych właśnie w tym obszarze. Trudności w określeniu stanowiska są zauważalne także w przypadku pytań odnoszących się do perswazji.

Podobnie wyniki przedstawiają się w grupie nie-wolontariuszy I roku studiów licencjackich. W każdej z podskali uzyskana liczba odpowiedzi twierdzących przekracza 65%, z czego dolna granica odnosi się do asertywności oraz kierowania. W tym przypadku również najwięcej odpowiedzi *trudno powiedzieć* odnosi się do umiejętności związanych z kierowaniem. Najwięcej odpowiedzi przeczących padło przy pytaniach o zachowania asertywne (ponad 20%). Studenci II roku studiów uzupełniających magisterskich są prawie pewni swoich umiejętności odnoszących się do współodczuwania. Studentki te równie zgodnie oceniają swoje umiejętności społeczne pod kątem współpracy. Wolontariusze z tej grupy studenckiej charakteryzują siebie jako osoby asertywne z rozwiniętymi zdolnościami w obszarze perswazji. Widać zatem znaczące różnice w porównaniu z nie-wolontariuszami z tej grupy – mają oni problem z perswazją, za to ponad 60% dobrze czuje się w sytuacjach, gdy kieruje działaniami innych osób.

### **Podsumowanie**

Na podstawie wniosków wypływających z analizy wyników przeprowadzonych badań, sformułować można następujące stwierdzenia:

- Osoby wybierające pedagogikę specjalną za przedmiot swoich studiów cechuje, w ich własnej ocenie, wysoki poziom umiejętności społecznych.
- Studenci II roku SUM wykazują się większą świadomością własnych umiejętności społecznych.
- Studenci rozwijają samoświadomość dotyczącą umiejętności społecznych poprzez wolontariat.
- Nie-wolontariusze z I roku wykazują wyższe wyniki w każdej dziedzinie, co może wiązać się z brakiem weryfikacji własnych umiejętności w praktyce.

Istnieje zależność między poziomem umiejętności społecznych a nabywaniem kompetencji zawodowych w pracy pedagoga specjalnego.

Interpretując wyniki należy pamiętać o kilku czynnikach, które mogą zakłócać badania:

- uwrażliwienia na badania;
- efekt dojrzewania wiedzy psychologicznej;
- efekt dojrzewania wiedzy metodologicznej [Wojnarska, 2008, s. 52];
- wpływ zmiany miejsca przebywania związanej z podjęciem studiów nie w miejscu zamieszkania – przystosowanie się do warunków życia studenckiego.

Czynniki te wpływają na rzetelność przeprowadzonych badań. Doświadczenia zdobywane w trakcie studiów najczęściej są już ukierunkowane na zdobywanie umiejętności i wiedzy potrzebnej do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Teore-

tycznie więc osoby kończące już edukację uniwersytecką powinny wykazywać się wyższą świadomością własnych mocnych i słabych stron, reakcji i zachowań niż osoby dopiero wdrażające się w tematykę zagadnień pedagogicznych z zakresu pedagogiki specjalnej. Prawdopodobnie studenci I roku w kolejnym roku akademickim podejmą aktywność w celu pogłębiania wiedzy ogólnej zdobytej w trakcie ostatniego roku nauki. Będzie to zapewne uzależnione od wybranej przez nich specjalizacji pracy z określoną grupą osób niepełnosprawnych, harmonogramu zajęć, ale także zależne będzie od wewnętrznej motywacji – świadomego aktu dobrej woli.

**Literatura:**

- Argyle M., *Umiejętności społeczne*, [w:] *Zdolności w procesie uczenia się*, red. N. J. Mackintosh, A. M. Colman, Poznań 2002.
- Kanios A., *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Lublin 2010.
- Nieduziak E.M., *Postawa wobec życia a gotowość do pracy w kontakcie pomocnym u studentów kierunku pedagogika specjalna*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin 2008.
- Pańczyk J., *Kształcenie pedagogów specjalnych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykciak, Poznań 2007.
- Plutecka K., *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Kraków 2006.
- Wojnarska A., *Kompetencje społeczne studentów resocjalizacji*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin 2008.
- Plutecka K., *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Kraków 2006.

## Czy opieka paliatywna wymaga specjalnych umiejętności interpersonalnych?

### Wprowadzenie

Przedmiotem mojego zainteresowania jest opieka nad pacjentami terminalnie chorymi. W ramach ruchu hospicyjnego, od lat 60. XX wieku, coraz szerszym strumieniem niesiona jest pomoc tzw. beznadziejnie chorym, to znaczy chorym, którym sztuka medyczna pomóc już nie potrafi.

Tezą moją jest twierdzenie, że w tej trudnej pomocy i opiece potrzebne są specyficzne i wysokie umiejętności oraz kompetencje interpersonalne niezbędne po to, by podejmowane działania przynosiły zamierzone wyniki. Twierdzenie to chcę uzasadnić poprzez podjęcie trzech następujących kroków: 1. omówienie najważniejszych pojęć, ogólnego sensu ruchu hospicyjnego i ukazanie zarysu jego dziejów; 2. przedstawienie reguł, które dookreślają (wyznaczają) metody i sens prowadzenia opieki hospicyjnej 3. uchwycenie specyfiki umiejętności interpersonalnych niezbędnych w prowadzeniu skutecznej i owocnej opieki nad chorym.

### Pojęcie, sens i korzenie ruchu hospicyjnego

Najważniejsze dla podjętej w artykule problematyki pojęcia to: „okres terminalny”, „leczenie paliatywne” i „hospicjum” (opieka hospicyjna). **Okres terminalny (w chorobie)** to czas, gdy leczenie zakończyło się niepowodzeniem, a choroba rozwija się nadal i nieuchronnie prowadzi do śmierci. **Leczenie paliatywne** (od: ‘paliatyw’ – medyczny środek uśmierzający ból) – tym pojęciem określa się w medycynie taki typ zabiegów, które mają na celu eliminowanie objawów choroby, **bez dążenia** do jej wyleczenia przez usunięcie przyczyn. Opieka paliatywna – w szerokim sensie – łączy zabiegi medyczne z pomocą duchową i psychologiczną. Leczenie to prowadzone jest zarówno



przez personel medyczny, jak i przez psychologów, pracowników środowiskowych, wolontariuszy i osoby duchowne.

**Hospicjum (opieka hospicyjna)** – (z łac. ‘hospes’ – gość, stąd średniowieczne „izby gościnne”) – to różne formy opieki, którą objęte są **osoby** znajdujące się w terminalnej fazie choroby nowotworowej, a także ich **rodziny**. Wyróżnia się dwa typy opieki nad umierającymi (w zależności od uwarunkowań społecznych i kulturowych): 1) **hospicja stacjonarne** przeznaczone dla tych, którzy są zupełnie samotni bądź wymagają całodobowej specjalistycznej opieki, 2) **zespoły domowej opieki hospicyjnej** złożone z lekarzy, pielęgniarek, wolontariuszy, osób duchownych – prowadzące opiekę nad chorymi i ich rodzinami. W Polsce najpopularniejszy jest drugi typ opieki nad chorymi, która realizowana jest w domach.

W najbardziej lapidarnym ujęciu dzieje praktykowania hospicyjnej opieki można zarysować następująco: prawzorem tej idei jest ewangelijny ideał **miłosiernego Samarytanina**. Jest to jak gdyby mit założycielski normy nakazującej bezinteresownie pomagać także człowiekowi obcemu, a nie tylko „swoim”. Rozwój instytucji dobroczynnych typu hospicjum następuje w średniowieczu, szczególnie w XI i XII w.: pielgrzymki do miejsc kultu i Ziemi Świętej, liczne klęski głodu, epidemie trądu i dżumy są powodem powstawania – głównie przy klasztorach i kościołach – tzw. **izb gościnnych**, w których to placówkach pielęgnowano chorych pielgrzymów i otaczano ich opieką. W czasach nowożytnych, w XIX wieku, pierwsze hospicja powstają w Irlandii, Anglii i Ameryce Północnej [Górecki, 1995, s. 446–447]. Wyraźne ożywienie tej idei przynoszą lata 60. XX w., np. Cicely Saunders zakłada w Londynie specjalistyczny ośrodek opieki nad umierającymi na chorobę nowotworową, czyli Hospicjum św. Krzysztofa. W Polsce pierwsze ośrodki hospicyjne powstały w latach 80. Obecnie jest ich kilkadziesiąt, jednakże ich aktywnością objętych jest zaledwie kilka procent pacjentów w terminalnej fazie choroby nowotworowej.

### **Reguły normujące sposób prowadzenia opieki hospicyjnej i towarzyszące im kwestie – problematy**

Mirosław Górecki w interesującym artykule pt. *Hospicjum w służbie umierających* zwraca uwagę na istotną rolę w sprawowanej opiece przestrzegania m.in. następujących reguł [Górecki, 1995, s. 47–50]:

1. Obok uśmierzenia bólu i łagodzenia innych objawów i dolegliwości choroby bardzo ważną rolę odgrywa **opieka psychiczna i duchowa**. Pociąga to za sobą potrzebę budowania relacji bliskości, więzi z chorym, która mogłaby stanowić lekarstwo na poczucie osamotnienia, opuszczenia i bezradności.
2. Pacjent hospicyjny traktowany jest jak **osoba**, a nie jak „przypadek chorobowy” czy „problem”, który trzeba „rozwiązać”, „uratować”. Pociąga to za sobą:

- a) nienaruszalność godności ludzkiej, b) prawo do ochrony i poszanowania własnej tożsamości, poglądów i przekonań chorego, c) prawo do życia i prawo do godnej śmierci.
3. Integralną częścią opieki nad umierającym jest opieka nad jego **rodziną** zarówno w czasie choroby, jak i po śmierci chorego. Ta reguła pociąga za sobą postulat **włączenia rodziny** do opieki nad chorym. Nakazuje także włączenie dzieci do tej opieki: gdy nie będą one izolowane, wtedy możliwe będzie oswojenie się dzieci ze świadomością śmierci, pogodzenie się z nią.
  4. Opieka prowadzona jest przez zespół pracowników hospicyjnych, wzajemnie się uzupełniających i wspierających. Zachodzi w tej sytuacji potrzeba **działania zespołowego**, współdziałania różnych ludzi o różnych kompetencjach i umiejętnościach: lekarza, pielęgniarki, księdza i wolontariuszy; właśnie wolontariusze w różnym wieku, z różnym wykształceniem i różnych zawodów wnoszą mogą do zespołu atmosferę witalności, pogodę ducha i oddane serce.

Przywołane, za Mirosławem Góreckim, reguły – prawidła normujące działalność hospicyjną, chociaż podejmują i akcentują kilka bardzo ważnych aspektów tej działalności, to jednak nie opisują całego *spectrum* jej normatywnego, symbolicznego i egzystencjalnego znaczenia. Dlatego wydaje się, że warto uzupełnić je innymi, które akcentowałyby problematyczność sytuacji hospicyjnej w wymiarze metafizyczno-religijnym i które z racji swej „problematyczności” nazwę „problematami”.

Problemat I – kwestia gotowości do podjęcia hospicyjnego działania, do przyjścia z pomocą, do spotkania z człowiekiem cierpiącym, umierającym; Problemat II – kwestia prawdy przy łóżku chorego; Problemat III – kwestia dobrej, właściwej i mądrej postawy wobec ważności śmierci i umierania.

### **Problemat I – Pytanie o gotowość do podjęcia hospicyjnego trudu (działania)**

Pomagający na pytanie, „Kiedy będę gotowy nieść pomoc umierającemu?” musi odpowiedzieć: **teraz!** Różnego rodzaju „zasłony” w postaci braku wiedzy, doświadczenia, wykształcenia umiejętności czy chęci są **falszem** lub **ucieczką**. Podjęte działanie nie tylko musi być bezinteresowne, lecz także musi zawierać **zgodę na samego siebie**. Kwestia ta dotyczy pochwały **działania i zaczynania**. Hanna Bylińska, autorka zajmującej monografii poświęconej Hospicjum im. Jana Kantego w Poznaniu, celnie wskazuje, że w pracy hospicyjnej ważne miejsce zajmuje zasada: „najpierw działaj, potem planuj”. Bylińska przypomina, że:

hospicyjnej działalności nie zaczęto od teoretycznych przygotowań, lecz od pomocy pierwszej osobie wypisanej do domu ze szpitala z diagnozą nieuleczalnej, terminalnej choroby [Bylińska, 2003, s. 65].

Autorka przypomina także, że zasada pierwszeństwa działania przed planowaniem ma oparcie w myśli personalistycznej, między innymi w spuściźnie Karola Wojtyły, który wskazując Chrystusowe „zaczął czynić i nauczać” przekonał, że czasem konieczne może być „wysunięcie czynu przed nauką” [ibidem].

Akcentowana pochwała działania pociąga za sobą jeszcze inny warunek roztropnej opieki nad chorymi, mianowicie umiejętność i możliwość wzajemnego zetknięcia osób i rozpoznania. Będzie to jednocześnie możliwość spotkania i zatrzymania się przy chorym. Skoro rozwój cywilizacyjny odebrał nam wiarę w siebie, to, aby przełamać tę „regułę”, trzeba nie bać się stanąć przy chorym z pustymi rękami. Dzięki temu zyskujemy szansę zrównania się z pozycją chorego i możemy wzajemnie się uzdrowić. To spotkanie jest zawsze nowe: spotykamy się zawsze z innym człowiekiem i dotychczasowe doświadczenia tracą wartość. Niczego nie można zaplanować, nie ma gotowych wzorów, reguł ani recept. Te spotkania trzeba ciągle tworzyć po nowemu, wymagają one wysiłku, napięcia uwagi, wrażliwości i intuicji. Gdy się udają, wtedy łagodzą cierpienie, niosą choremu ukojenie, a nawet radość. Jesteśmy dla chorego „oknem na świat”, łącznikiem ze światem ludzi zdrowych [Bylińska, 2003, s. 110–112].

### **Problemat II – Kwestia prawdy przy łóżku chorego**

Pytanie o prawdę wobec chorego jest o tyle trudne, że, z jednej strony, łączy (czasem zbyt silnie) różne wartości, jak uczciwość i rozwagę, a z drugiej – poczucie sprytu i postawę „ja wiem najlepiej...”. Ludzki odruch samoobrony nakazuje człowiekowi szukania różnorodnych sposobów wyparcia brutalnej rzeczywistości.

Problem prawdy wobec chorego nie polega na umiejętnym przekazaniu diagnozy i zgrabnym formułowaniu zdań, także tych pełnych współczucia. Ta kwestia prawdy zawiera się raczej w umiejętności nawiązania takiego kontaktu, w którym szczerosc stanie się bezwarunkowa, co oznacza, że obie strony zdołają utrzymać naciągniętą do granic możliwości strunę emocji. Prawda nie musi odbierać nadziei. Najważniejsze, by chory w obliczu informacji o beznadziejnym stanie swojego zdrowia nie pozostał samotny. Pożądanym jest stan, kiedy rozmowa, poczucie bliskości i więzi stanowią *antidotum* na ból nawet najtrudniejszej prawdy [Bylińska, 2003, s. 114].

Zmierzenie do takiej prawdy, jej wypracowanie, możliwe będzie jedynie na drodze porozumienia z chorym, cierpiącym i umierającym człowiekiem. Drogą i sposobem budowania prawidłowych relacji może być, na przykład, Buberowska relacja „Ja i Ty”. Będzie to więc dialog, rozmowa cechująca się wzajemnością. Ale (podobnie jak w relacji: nauczyciel – uczeń) ze strony opiekuna „posługującego” niezbędna okaże się postawa (cecha) „objęcia”, a więc zdolność spojrzenia „z zewnątrz” na budowane relacje i przyglądanie się im, refleksja, czy są one „stosowne” i „odpowiednie” [Pieszak, Heller, 2009, s. 95–96]. Takie założenie wyklucza postawę wyższości ujmowaną w formule: „ja wiem najlepiej...”.

Jednakże wypracowanie omawianej **prawdy** okazuje się najczęściej bardzo złożone. Jednym z powodów złożoności zagadnienia jest trudność **opisania** doświadczeń płynących z pracy hospicyjnej, z którymi boryka się każdy pomagający. Jak podkreśla Halina Bylińska:

Tak właśnie jest w hospicyjnej pracy: mało która z osób zaangażowanych potrafi w pełni opisać doświadczenie z niej płynące. Każdy, kto obcował z umierającym, wie, że ma do czynienia z pewnego rodzaju pożogą (tylko teoretycy mogą nazwać ją okiełznanym płomykiem świecy, nie żywiołem), która zmienia życie, ale nigdy o tym nie opowiesz, pozostanie twoją wewnętrzną tajemnicą, rozpowiadanie o niej nie jest dobre ani mądre [Bylińska, 2003, s. 67].

Zdanie to uzupełnia cytowana autorka wypowiedzią biskupa J. Chrapka, który rozwija i dookreśla tę myśl:

Tak się bowiem składa, że ci, którzy służą innym, poświęcają im swoje siły i czas, doświadczają czegoś, co ich samych przekracza [...]. Wolontariat angażuje całą osobę, cały świat jej wartości, w tym także wartości najwyższe. Dzieje się tak niemal zawsze [ibidem].

Kwestia prawdy przy łóżku chorego sprowadza się w końcu do odwagi i mądrości ujawnienia pacjentowi **diagnozy** w sposób uczciwy, szczerzy i współczujący, nie czekając na jego wyraźne żądanie. Spośród czterech modelowych typów interakcji z umierającym, wyróżnionych z koncepcji B. Glasera i A. Straussa przez A. Ostrowską, ujmuje się: 1. zamkniętą świadomość, 2. podejrzewanie, 3. wzajemne udawanie i 4. otwartą świadomość – roztropnemu rozwiązaniu „kwestii prawdy” sprzyja jedynie ostatni w wymienionych modeli. „Wzajemne otwarcie” między opiekunami i chorym powoduje, że:

Pacjent i opiekunowie wiedzą o nadchodzącej śmierci i tę świadomość potwierdzają swoim zachowaniem. Zmienia się rola chorego – z lezonego staje się umierającym. Otoczenie może tu pomagać w przygotowaniu się do śmierci. Największy plus tej sytuacji to fakt, że chory **przestaje być samotny**, może ujawnić swe cierpienie, lęk, niepokój związany z bliską śmiercią [Bylińska, 2003, s. 36; podkr. W.H.].

Trudność zmierzania do prawdy przy łóżku chorego łączy zatem ze sobą sztukę samorozumienia (w tym uczciwą samoocenę) ze zdolnością opowiedzenia „swojej własnej historii”, a ostatecznie – ze zdolnością otwarcia się na drugiego człowieka w pełnej pokory i współodczuwaniu rozmowie.

### **Problemat III – Kwestia dobrej, właściwej i mądrej postawy wobec ważności śmierci i umierania**

Ostatni „problemat” wydaje się – w próbach pozytywnego rozwiązania – najtrudniejszy. Jako warunek wstępny zakłada on bowiem pozytywne rozwiązanie **kwestii** problemów wcześniej sformułowanych, gotowość do podjęcia działania oraz kwestię prawdy przy łóżku chorego.

Zrezygnowanie z konsekwentnego starania o to, by nasza postawa – w ramach ruchu hospicyjnego – mogła być uznana za „dobrą”, „właściwą” i „mądrą” grozi utratą podstaw tego, co określamy mianem „człowieczeństwa” i „kondycji ludzkiej”. Musimy w tym staraniu wytrwać na przekór dążeniom ideologów kultury masowej, by uczynić umieranie i śmierć tematem tabu.

Warto w tej kwestii zdać się na osąd pracowników służby zdrowia. Towarzyszenie w umieraniu powodowało w ludziach zawodów medycznych – lekarzach i pielęgniarzach – zmianę spojrzenia na pacjenta. Zrywali oni z pewną konwencją obyczajową, określającą „ograniczony dostęp pacjenta do personelu”. Pracownicy służby zdrowia próbują dobrowolnie narzucić sobie inne zasady, jak na przykład „dostępność na każde wezwanie”. Większość pielęgniarek pracujących w Hospicjum im Jana Kantego powie, że:

Dzięki pracy w hospicjum zaczęła zwracać uwagę w szpitalu na ludzi umierających, przestała uciekać przed ich problemami i przestała się ich bać [Bylińska, 2003, s. 66].

Konsekwentny upór w dążeniu do tego, by postawę wobec ważności śmierci i umierania można było uznać za „dobrą”, „właściwą” i „mądrą” wydaje się bezprzykładnie trudny. Kiedy jednak upór ten przynosi chociażby częściowe efekty, wtedy idea i praktyka działalności hospicyjnej wyraźnie nas ożywia i umacnia, co zarazem powoduje, że nasze własne życie staje się także „dobre, właściwe i mądre”.

Zarysowane kwestie problemu obejmuje i przenika zagadnienie dodatkowe, które istnieje jak gdyby na poziomie „meta” i które nazwać można „**pochwałą wolontariatu**” („apologią wolontariatu”). Cała idea, zasada i praktyka ruchu hospicyjnego stanowi wszak „wielką szkołę i pochwałę wolontariatu”. Tę ideę podejmują i w codziennym trudzie urzeczywistniają zarówno lekarze, pielęgniarki, księża, jak i „zwyczajni” wolontariusze: studenci, emeryci oraz przedstawiciele różnych profesji i dziedzin życia społecznego. Sam termin „wolontariat” pochodzi z języka łacińskiego: *voluntas* – to wola, chęć, zamiar (też: wolna wola), *voluntate* – dobrowolnie, chętnie, *voluntarius* – dobrowolny. Słowo to opisuje ideę dobrowolnej pracy, podejmowanej bez wynagrodzenia, nakierowanej bądź na niesienie bezinteresownej pomocy, bądź też – dla osiągnięcia jakichś innych wyników: doświadczenia, praktyki, kwalifikacji albo umiejętności.

W wyrażeniu „pochwała wolontariatu” mieści się całe bogactwo treści myśli o wartości i znaczeniu **dobrowolnego i ochotniczego** podejmowania działania (wysiłku, pracy), które wiąże się z określonym **sensem**. Właśnie sensem, a nie „celem”, „rezultatem”, bo chociaż czasami ma prowadzić do określonych wyników, to jednak najczęściej jest wolontariat działalnością **autoteliczną**.

Określenie to czerpie z bogatej spuścizny filozofii woli, korzysta z tradycji wiążącej wolę z pojęciem **wolności**, czy też – z innej strony – dostrzegając w woli **źródło**

**działania.** Za Hannah Arendt warto przypomnieć, że wola jest zdolnością umysłu skierowaną ku przyszłości. Jednakże „przyszłości” nie możemy pojmować w oderwaniu od terażniejszości i przeszłości. Wszelkie ludzkie działanie, skierowane ku przyszłości spełnia się w chwili obecnej (teraźniejszości), która z kolei sama oparta jest na przeszłości [Buczyńska-Garewicz, 1996, s. 14]. To właśnie między innymi z tych powiązań czerpie idea i praktyka wolontariatu. Pozwalają one na podejmowanie działań w sytuacjach zdawałoby się beznadziejnych. Umożliwiają walkę o przyszłość, gdy terażniejszość jest nam trudno zrozumieć, a przeszłość – zaakceptować. Tę ideę „pochwały wolontariatu” warto mocno akcentować zwłaszcza w takim społeczeństwie, jak nasze – niosącym garb ideologii komunistycznej. Jedną z konsekwencji dominowania tej ideologii przez powojenne półwiecze jest zagubienie i relatywizacja takich wartości, jak „bezinteresowna pomoc”, „altruizm” czy „dobro wspólne”. Słabość ruchu wolontaryjnego w Polsce po 1989 roku jest m.in. konsekwencją przewartościowania norm i wartości z okresu lat 1945–1989.

### Zakończenie

Wyraźne artykułowanie „umiejętności interpersonalnych” przydatnych w pracy hospicyjnej pociąga pokusę i pułapkę postawy dydaktyzmu i paternalizmu. A więc postaw, które podważają i negują ideę otwartości przenikającą ducha i praktykę opieki hospicyjnej. Te umiejętności i kompetencje w formie *implicite* zawarte są w regułach wyznaczających sposób prowadzenia opieki hospicyjnej, a w największym stopniu – w problematach dookreślających te reguły. W pytaniach o to, kiedy będę gotowy nieść pomoc choremu, o prawdę przy łóżku chorego i o przesłanki właściwej i mądrej postawy wobec umierania i śmierci.

Gdyby jednak próbować stawiać „kropkę nad i” to kompetencje interpersonalne ująć można w czterech następujących punktach:

1. Umiejętność i sztuka budowania atmosfery bliskości i akceptacji.
2. Podejmowanie działań i zabiegów na rzecz współodczuwania emocjonalnego z cierpiącym.
3. Akceptowanie wspólnej sfery wartości; dotyczy to – z jednej strony – takich wartości, jak dialog, spotkanie, współodczuwanie, a z drugiej – konkretnych wartości wynikających z religii; w naszym społeczeństwie będą to wartości chrześcijańskie.
4. Zrozumienie i próba urzeczywistnienia swoistego charakteru komunikacji, jaka jest konieczna i niezbędna w opiece tego rodzaju. Wśród cech tego typu komunikacji warto wymienić, na przykład, potrzebę uniknięcia groźby nadmiernego skoncentrowania na sobie, stanu, gdy „zaczynam być ważniejszy, nie chcę się

zblaźnić, chcę postępować zgodnie z własnym scenariuszem”. Wtedy, jak mówi ksiądz Ryszard Mikołajczak, twórca Hospicjum św. Jana Kantego w Poznaniu, „już nie mam szans, by pomóc drugiemu człowiekowi”. Ta wzorcowa postawa komunikacyjna zakłada także potrzebę radzenia sobie „z własną słabością i lękiem”, również z „lenistwem i nieuwagą” [Bylińska, 2003].

Kompetencje interpersonalne niezbędne w pracy hospicyjnej to sztuka i umiejętność **połączenia** zdolności zaakceptowania własnej małości i swoich ograniczeń z przekonaniem, że mogę podjąć hospicyjny trud, że jest to moja powinność.

#### **Literatura:**

- Buczyńska-Garewicz, H., *Wprowadzenie: sens woli i wolności*, [w:] Hannah Arendt, *Wola*, Warszawa 1996.
- Bylińska, H., *Niepomocni pomocnicy. O Hospicjum św. Jana Kantego*, Poznań 2003.
- Górecki, M., *Hospicjum w służbie umierających*, [w:] Pilch, T., Lepalczych, I., (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.
- Pieszak, E., Heller, W., *Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną?*, [w:] Piondziałek, E., (red.) *Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej, kulturalnej*, Poznań-Kalisz-Konin 2009.

## Kompetencje społeczne w trudnej pracy wolontariusza. Kim jest wolontariusz?

Wolontariuszem może być każdy w każdej dziedzinie życia społecznego. Ponadto tego rodzaju aktywność jest jednym z najlepszych sposobów naturalnego zdobywania doświadczeń i umiejętności zawodowych oraz życiowych. W istocie zdecydowanie się na bycie wolontariuszem jest przyjęciem określonego sposobu życia związanego ze społeczną aktywnością na rzecz dobra innych ludzi.

Wolontariusze podejmują się często takich zadań, które mało kto podjąć chce, a przy tym wykonują je często entuzjastycznie i optymistycznie. Są to bowiem z natury ludzie silni, pełni nadziei i wiary w skuteczność i sens pomocy; ale również z tego poświęcania się dla innych czerpią swoje siły, wiedzę i zaangażowanie do dalszej pracy [Obuliński, 2005, s. 47–48].

Podstawową zasadą działań wolontariuszy jest dążenie do pogłębienia wiedzy merytorycznej oraz doskonalenia umiejętności zawodowych. Ponadto wielu wolontariuszy, dzięki formalnemu nie związaniu się stosunkiem pracy z pracodawcą, swoje zawodowe zadania wykonuje bardziej twórczo, bardziej innowacyjne oraz bardziej pomysłowo.

Zdolności społeczne w pracy wolontariusza są niezbędne, tworzą podwaliny jego umiejętności. Czym zatem są kompetencje społeczne?

### **Kompetencje społeczne, czyli sztuka mądrego bycia razem z innymi ludźmi: próba dookreślenia pojęcia**

Pojęcie kompetencji społecznych wprowadził do psychologii R. White w roku 1959 (White zajmował się problematyką wywierania wpływu na otoczenie). M. Agryle definiuje kompetencje społeczne jako „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wyrzucić pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych” [Borkowski, 2003, s. 106]. Wyróżniamy następujące rodzaje umiejętności społecznych:



- Umiejętność wywierania wpływu społecznego;
- Umiejętność poznawania innych i samopoznawania;
- Umiejętność pomagania innym;
- Umiejętność współdziałania i współpracy;
- Umiejętność budowania i prowadzenia zespołu;
- Umiejętność komunikowania się;
- Umiejętność autoprezentacji i zjednywania sobie ludzi;
- Umiejętność radzenia sobie ze stresem;
- Umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych.

W lapidarnym ujęciu umiejętności te przedstawiają się następująco:

- Umiejętność wywierania wpływu społecznego polega na świadomym, zamierzonym, metodycznym oddziaływaniu werbalnym, niewerbalnym i organizacyjnym na sposób spostrzegania, myślenia, emocjonowania się, uczenia i działania różnych podmiotów społecznych. Podstawowym celem tego oddziaływania jest wywołanie zmian w zachowaniu zgodnych z życzeniami, wolą, potrzebami, zamierzeniami, interesami osoby, która wywiera wpływ.
- Umiejętność poznawania innych i samopoznawania. Poznawanie interpersonalne polega na świadomym, celowym, systematycznym i kierowanym zdobywaniu wiadomości o właściwościach psychiczno-społecznych, biologiczno-fizycznych możliwościach i ograniczeniach rozwojowych innych osób z uwzględnieniem określonych zasad i metod. Ostatecznym celem poznawania jest zrozumienie drugiej osoby, zaakceptowanie jej, udzielenie wsparcia w sytuacjach kryzysowych. W procesie poznawania tego ważną rolę odgrywają umiejętności rozszerzające zrozumienie innych, w tym między innymi:
  - Uważne słuchanie wypowiedzi i postrzeganie zachowania;
  - Udzielanie odpowiedzi rozumiejących i okazywanie zrozumienia;
  - Ustalanie i potwierdzanie znaczenia komunikatów językowych i pozawerbalnych;
  - Wypowiadanie się o sobie i własnych relacjach interpersonalnych;
  - Wczuwanie się w sytuację, uczucia, myśli i doświadczenia drugiego człowieka;
  - Potwierdzanie walorów innej osoby, akceptowanie jej;
  - Rozpoznawanie komunikatów skutecznych i nieskutecznych;
  - Werbalne i niewerbalne wyrażanie stanów uczuciowych;
  - Odpowiadanie wsparciem i pomocą.

Istotnym warunkiem poznawania innych ludzi są dobre relacje z samym sobą oraz posiadanie odpowiedniej samowiedzy i samooceny, czyli samopoznanie. Samopoznanie polega na celowym, zorganizowanym, nieustannym poznawaniu siebie, zdobywanie wiedzy o swoich właściwościach osobniczych, możliwościach i słabościach.

- Umiejętność pomagania innym oznacza jednocześnie wyjście naprzeciw siebie, potęgowanie przeżyć i doświadczeń prospołecznych. Do ogólnych umiejętności interpersonalnych w zakresie pomagania należą:
  - Szczere zainteresowania problemami innych osób;
  - Przejęcie ciężaru trudności i zmniejszenie poczucia lęku;
  - Uświadomienie danemu człowiekowi jego zalet i możliwości;
  - Wspólne poszukiwania rozwiązywania problemów;
  - Pobudzanie do samodzielnego wyjścia z kryzysu;
  - Wzmacnianie ogólnej energii życiowej.
- Umiejętność współdziałania i współpracy: współdziałanie to powszechna forma pozytywnych interakcji społecznych, na którą składają się różnorodne zachowania i działania konkretnych podmiotów społecznych posiadających współzależne cele, wartości, interesy. Istotą współdziałania w odróżnieniu od rywalizacji jest wspólne dążenie do celów, których samodzielne osiągnięcie wydaje się utrudnione lub niemożliwe. W szerokim rozumieniu na miano „współdziałania” zasługują wszelkie zachowania społeczne, które są pozytywną odpowiedzią na zachowanie drugiego podmiotu społecznego. Natomiast „współpraca” jest doskonalszą, dojrzałą, formą współdziałania. Więzy współpracy łączą takie osoby, które wspólnie zmierzają do realizacji jasno określonych, bliższych i dalszych zadań oraz tożsamy celów.
- Umiejętność budowania i prowadzenia zespołu jest jedną z najbardziej widocznych kategorii kompetencji społecznych. Sprawność posługiwania się zdobytym doświadczeniem w tym zakresie uznaje się jednocześnie jako najbardziej podstawową i najtrudniejszą umiejętność przywódczą. Do najważniejszych umiejętności w zakresie tworzenia skutecznego zespołu zalicza się:
  - Popieranie otwartej, bezpośredniej, uczciwej komunikacji interpersonalnej;
  - Rozwiązywanie konfliktów w taki sposób, aby w miarę możliwości nikt nie tracił, a zyskał cały zespół;
  - Organizowanie kreatywnych zebrań analityczno-decyzyjnych;
  - Sztuka bycia nie tylko specjalistą od wykonywania trudnych zadań, ale też znawcą, praktykiem zarządzania stosunkami międzyludzkimi;
  - Umiejętność wyrazistego prezentowania opinii, potrzeb zespołu na wyższym szczeblu kierowania, na forum zespołu działającego o szczebel wyżej;
  - Umiejętność profesjonalnego poznawania i oceniania członków zespołu oraz komunikowania się z nimi;
  - Zdolność ograniczania lęków, redukcji stresów, pomagania w sytuacjach służbowych i prywatnych;
  - Pobudzanie podwładnych do nieustannego rozwoju zawodowego, indywidualnego i grupowego.

- Umiejętność komunikowania się – podstawą kompetencji komunikacyjnych jednostki są konkretne zdolności i umiejętność komunikacji interpersonalnej, o czym będzie jeszcze mowa.
- Umiejętność autoprezentacji i zjednywania sobie ludzi: skuteczna autoprezentacja wymaga rozsądnego kierowania odbiorem obrazu siebie, posiadania samoświadomości bycia przedmiotem uwagi innych, samowiedzy oraz zdolności samodyscypliny, samokontroli i samoregulacji zachowania, zwłaszcza w trudnych sytuacjach społecznych. Strategia tej kompetencji społecznej powinna polegać na sugestywnym kreowaniu dobrego wrażenia poprzez publiczne akcentowanie swoich rzeczywistych atutów oraz poprzez umiejętne nieujawnianie określonych osobistych ułomności i ograniczeń.
- Umiejętność radzenia sobie ze stresem to całokształt umiejętności człowieka polegający na mądrym i roztropnym zachowaniu się w różnych sytuacjach trudnych. Istotą tej zdolności jest praktykowanie takiego zestawu zachowań, które zapewnią elastyczne dostosowywanie siebie do wymagań tych sytuacji, funkcjonalne przekształcenie sytuacji oraz sposobu własnego działania, ukierunkowane na osiągnięcie założonych celów.
- Umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych: istnieją cztery podstawowe umiejętności radzenia sobie z konfliktami:
  - Unikanie konfliktów szkodliwych;
  - Ograniczenie, łagodzenie konfliktów;
  - Stymulowanie konfliktów pożądaných;
  - Rozwiązywanie konfliktów [Borowski, 2003, s. 113–135].

### **Jak porozumiewa się wolontariusz? – czyli umiejętność komunikacji w warunkach niepewności**

Umiejętności komunikacyjne są niezbędne w pracy wolontariusza. Aby mógł dobrze porozumiewać się z otoczeniem, musi rozwinąć umiejętności poznawania samego siebie, drugiego człowieka, a także zdolność radzenia sobie ze stresem, pewność postępowania w sytuacjach trudnych, konfliktowych.

Jak pisze Borowski, istotą zdolności i umiejętności komunikacyjnych jest wysoka sprawność formułowania, nadawania, przesyłania oraz dobierania zróżnicowanych treściowo i formalnie komunikatów werbalnych i niewerbalnych, w procesie interakcji z innymi osobami.

Pojęcia „komunikowanie społeczne” bywa różnie definiowane. W badanym kontekście warto zwrócić uwagę na następujące aspekty definiowania tego pojęcia:

- Komunikowanie się jako proces przetwarzania i przekazywania informacji, idei i emocji, które wolontariusz nadaje i odbiera oraz którymi się kieruje we własnym postępowaniu. Nadawanie i odbiór informacji następuje zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny.
- Komunikowanie jako rozumienie innych osób i bycie rozumianym – wolontariusz nie tylko „wysła” informacje, ale także sam je odbiera od innych. W sytuacji, gdy on jest odbiorcą danych, ma za zadanie odpowiednio je zinterpretować, odkodować wszystkie znaki i symbole, aby dobrze zrozumieć przekaz. W tej sytuacji jest konieczna zdolność nazywania emocji po to, by zaszedł prawidłowy proces komunikacji. Nazywanie stanów emocjonalnych, uczuć, wrażeń własnych oraz drugiej osoby, sprawność osądu sytuacji opierają się na tej zdolności, gdyż pozwala nam ona poprawnie zrozumieć swoją osobę i świat. Porządkuje informacje, jakie otrzymujemy. Sztuka opanowania zdolności nazywania i rozumienia emocji jest bardzo trudna. Ale wyrażając emocje, dostarczamy informacje sobie i innym, co w danej chwili czujemy, jaki jest nasz stosunek do danej sytuacji oraz jakie mamy intencje, plany. Dzięki odczytywaniu i nazywaniu uczuć my sami możemy – jako wolontariusz – interpretować i przewidywać reakcje innych. Im większą świadomość swoich emocji posiadamy, tym efektywniejsze są nasze działania, lepiej pomagamy ludziom [Szczygieł, 2009, s. 68–71]. Jeżeli chcemy komuś pomóc, musimy rozwijać w sobie umiejętność rozumienia siebie i innych. Aby jednak doszło do poprawnego przebiegu danego procesu, my też musimy być zrozumiani przez drugich – powody naszego postępowania, intencje, pomysły, poprzez których realizację chcemy pomóc, powinny być łatwe do zidentyfikowania. Bardzo często musimy wyraźnie zasygnalizować dlaczego i jak chcemy pomagać.
- Komunikowanie jako oddziaływanie ludzi na siebie – jest ono realizowane dzięki otoczeniu, w jakim działamy. Czasem potrzebujemy pewnego „zapalnika”, by dostrzec optymalny sposób działania w niesieniu pomocy innym. Wymaga to również pewnych sprzyjających warunków środowiska, by „włączyła się” u człowieka potrzeba pomagania. Na przykład środowisko „blokowe” znajdujące się w niezbyt spokojnej i bezpiecznej dzielnicy jednego z polskich miast, w którym panuje ogólna atmosfera znudzenia, skłoniło pewnego młodego chłopca, aby coś zmienić, pomóc. Usłyszał on od znajomego wolontariusza, który jeździł po szkołach i opowiadał o swych wyprawach zagranicznych, które były finansowane z funduszy europejskich. Wolontariusz mówił, że nie tylko na takie podróże można pozyskać pieniądze, ale także na organizowanie warsztatów, miejsc spotkań, wyjazdów. Zaprosił wszystkich na warsztaty – którymi przywołany młody chłopak z osiedla zainteresował się. Później młodzieniec

wpadł na pomysł, by stworzyć miejsce spotkań dla dzieciaków poza lekcjami, przestrzeń, gdzie jego rówieśnicy nie będą się nudzić, a będą aktywnie spędzali czas. Wybrał się więc na szkolenie, dowiedział się nie tylko, jak pozyskać fundusze, ale jak nimi zarządzać, jak odpowiednio kierować grupą, wzajemnie komunikować się i współpracować. Chłopak napisał wniosek, po kilku miesiącach dostał grant na otworenie świetlicy. Dzięki pomocy dorosłych, lokalnej społeczności, jego uporowi oraz „wszechobecnej nudy” świetlica istnieje ona do dziś.

- Komunikowanie jako budowanie wspólnoty – dzięki odpowiednim sposobom wolontariusz motywuje i ukierunkowuje działania innych, chociażby lokalnej społeczności. Prawda jest, że taki „działacz” nie ma na początku swej aktywności dużej siły przebiccia, ale jeśli wsłuchamy się w potrzeby i oczekiwania danych mieszkańców, tym łatwiej osiągniemy cel, pozyskamy nowych zwolenników i zbierzemy siły do działania. Po upływie pewnego czasu dostrzegamy, dla przykładu, że mieszkańcom kilku wsi udało się działać razem, odczuli oni potrzebę współpracy, jedności, a także to, że potrafią sami zawalczyć o własne a wspólne dobro i zrobić coś samodzielnie.
- Komunikowanie jako interakcja społeczna – jeśli wolontariusz będzie działać aktywnie, to z pewnością jego zaangażowanie zaowocuje. Działanie zawsze wprowadza zmiany – od poprawy samopoczucia jednostki do pozytywnej zmiany grupy, którą można aktywizować za pomocą symboli (np. plakaty, ulotki, filmy propagujące wolontariat w hospicjach, kampanie społeczne).
- Komunikowanie jako wymiana znaczeń między ludźmi – w tym przypadku chodzi o pokazanie i zrozumienie, jak każdy z nas postrzega swoją wiarę czy idee, w które wieży na tle grupy z różnych wyznań. W grupie międzynarodowej w trakcie workcampu udało nam się pokazać, jak każdy z członków grupy rozumie poczucie wolności, kultury.
- Komunikowanie jako składnik procesów społecznych – ten typ komunikacji obejmuje ustalenie pewnych norm społecznych za pomocą języka, symboli i znaków; wolontariusz pomaga je ustalić, rozpropagować, walczyć o nie. Wielu młodych ludzi zajmuje się propagowaniem demokracji i równych praw, na równi z dorosłymi [Borowski, 2003, s. 92–94].

**Komunikacja niewerbalna**, inaczej mowa ciała, przekazuje wiadomości o postawie i emocjach. Dopełnia także komunikację werbalną, choć zarazem komunikacja niewerbalna może istnieć bez werbalnej. Istnieją różne kanały niewerbalne:

- Mimika twarzy jest bardzo istotna dla komunikacji, informuje o przeżyciach, postawach wobec nas, a także ocenach, komentarzach opartych właśnie o odbywającej się komunikacji.

- Spoglądanie jest zarówno sygnałem dla osoby, która na nas patrzy, jak i źródłem wiedzy dla nas, kiedy na nią patrzymy.
- Głos dostarcza nam o wiele więcej informacji niż tylko same słowa, informuje nas o emocjach, postawach, cechach charakteru i pochodzeniu społecznym.
- Gesty są ściśle skoordynowane z mową i stanowią część całości komunikowania się. Gesty określają strukturę wypowiedzi przez wyliczenie elementów lub pokazywanie, w jaki sposób są one pogrupowane, wskazują konkretnych ludzi lub przedmioty, podkreślają ważność czegoś, ilustrują kształty, rozmiary lub ruchy. Także odzwierciedlają emocje.
- Pozycja ciała mówi nam o poprzednich lub aktualnych rolach człowieka, jego samowyoobrażeniu, zaufaniu do siebie czy o stanach emocjonalnych.
- Dotyk lub jego brak jest bardzo ważny w kontakcie międzyludzkich, gdyż określa relacje między nimi, stosunek do drugiego człowieka.
- Wygląd przekazuje informacje o pracy, jaką wykonuje dany człowiek, o jego statusie, cechach osobowości, postawach politycznych, przynależności grupowej czy nastroju.

**Komunikacja werbalna** informuje o stanach emocjonalnych, a także o faktach zewnętrznych. Istnieją różne rodzaje wypowiedzi:

- Polecenia i instrukcje stosuje się w celu wywarcia wpływu na zachowanie innych.
- Pytania są ukierunkowane na uzyskanie informacji werbalnej.
- Informacja jest udzielana w odpowiedzi na pytanie, bywa częścią wykładu lub sposobem na rozwiązanie problemu w dyskusji.
- Mowa nieformalna składa się z okazjonalnych pogawędek, żartów, plotek, jest skierowana na wzmocnienie i uprzyjemnianie relacji społecznych.
- Wyrażanie emocji i postaw międzyludzkich dostarcza szczególnego rodzaju informacji.
- Wypowiedzi wykonawcze, czyli akty mowy, gdzie wypowiedź czegoś dokonuje (np. w trakcie głosowania).
- Wypowiedzi ukryte, występujące w nich ważniejsze znaczenia schodzą na drugi plan [Agryle, 2002, s. 39–94].

Istnieje ważny niewerbalny element umiejętności wypowiedzi, czyli ciepło i akceptacje rozmówcy „niesione” w tonie głosu i tonacji.

Na wymianie międzynarodowej bardzo ważną rolę odgrywa mowa, ale o wiele więcej „rozumiało” się przez komunikację niewerbalną. Sprawne i dobre komunikowanie w takiej grupie jest bardzo trudne, gdyż czasami istotne okazuje się słowo, którego nie znamy lub nie pamiętamy. Innych nieporozumień dostarczają różnice międzykulturowe,

społeczne, wiekowe. Jeszcze inne trudności pojawiają się poprzez fakt, że grupa dopiero się poznaje – w takiej sytuacji bardzo ważna jest cierpliwość i chęć zrozumienia drugiej osoby. Nieoceniony też staje się wtedy dobry lider grupy, który potrafi rozładować napięcia, wzbudzić zaufanie, taki, który będzie stymulował pożądane dyskusje o różnicach, pokazując techniki prawidłowego komunikowania się i współpracy. Ludzi z różnych kręgów kulturowych łączy chęć pomagania, więc mają oni pewne „zadatki” kompromisu, współpracy, dyplomacji, które powinni rozwijać. Podejmując wspólne działanie, przyświeca im wszystkim wspólny cel, nieważne czy to będzie praca w Monarze, sprzątanie i odrestaurowanie starego cmentarza żydowskiego czy organizowanie zajęć dzieciom. W takiej grupie ważna jest komunikacja, gdyż, każdy musi wiedzieć, jakie ma wyznaczone i określone zadanie. Zazwyczaj są to zadania w grupach – bardzo istotne jest wtedy wspólne działanie. Czasami może dochodzić do spórów, dotyczących wyboru sposobu realizacji działania. W grupie każdy musi mieć prawo głosu. Ci ludzie poświęcają swój czas, pracę, siły, pieniądze po to, by pomóc. Każdy, podejmując działanie, musi się komunikować z innymi wolontariuszami, z potrzebującymi, a także z tymi, których prosi o pomoc finansową, prawną itd.

Wolontariusz mający duże trudności z odczytywaniem, rozumieniem i ćwiczeniem swych stanów emocjonalnych, nie będzie skuteczny w wykonywanej pracy, nawet jeśli będzie ukrywał swą ułomność, maskował ją, to ona niekorzystnie oddziaływać będzie na niego i na osoby, z którymi pracuje lub współpracuje. Taki wolontariusz może się bardzo szybko wypalić. W sytuacji, gdy wolontariusz pracuje w hospicjum, najważniejsza jest komunikacja – chory oczekuje jej, niesie mu ona ulgę w cierpieniu. Niekonieczna jest wtedy rozmowa, często banalne, puste słowa... Lepszym rozwiązaniem okazuje się bowiem przekaz komunikacji niewerbalnej, zwykłe trzymanie za rękę w ostatnich chwilach życia chorego... Dla potrzebującego chorego jest to niewyobrażalnie ważne, zwłaszcza wtedy, gdy jest on samotny: w chwili śmierci nie czuje się sam i umiera z godnością. Mały, niby nic nie znaczący gest dla drugiego, cierpiącego człowieka jest tym, czego on właśnie potrzebuje.

#### **Literatura:**

- Argyle, M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.
- Borowski, J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
- Olubiński, A., *Humanistyczno-edukacyjne wartości wolontariatu w przygotowaniu do pracy socjalnej*, [w:] *Wolontariusz w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.
- Szczygieł, D., *Uczucia na języki*, „Charaktery”, nr 11, 2009.

## Komunikacja niewerbalna, jako ważne źródło informacji o kliencie dla pracownika socjalnego

*Musi istnieć jakiś język, który obywateli się bez słów.  
Jeśli nauczę się rozszyfrowywać ten język bez słów,  
uda mi się rozszyfrować świat.*

Paulo Coelho

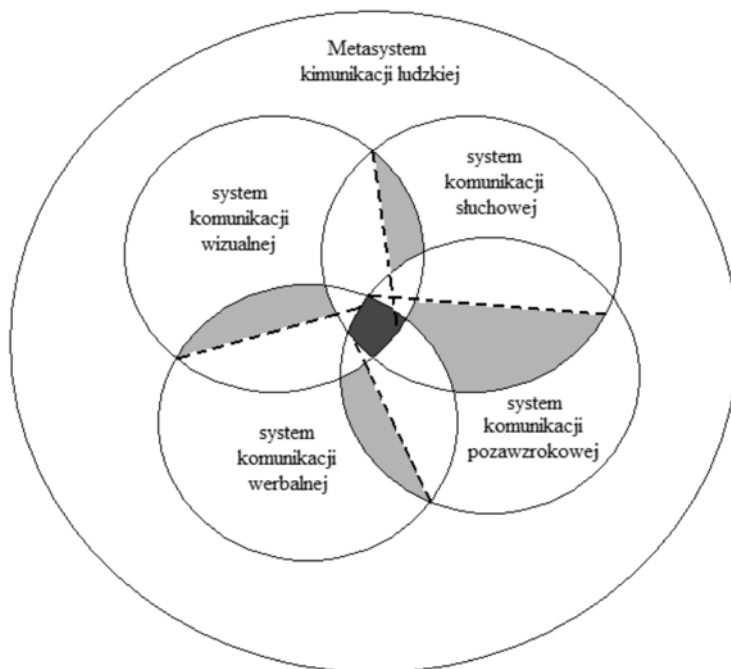
W komunikowaniu rzeczywistym nie da się rozdzielić tego, co werbalne, od tego, co niewerbalne. Podczas interakcji zachowania werbalne występują na równi z zachowaniami niewerbalnymi, przez co wzajemnie wpływają one na siebie. „Zachowania werbalne i niewerbalne są wytwarzane równolegle, jako część większego, całościowego wzoru zachowania jednostki i jako zintegrowane wzory są doświadczane zarówno przez aktora, jak obserwatora” [Grove, 2002, s. 122].

Kody stosowane w komunikacji niewerbalnej przekazują jedynie informacje dotyczące „tu i teraz”. Ton mojego głosu ujawnia mój stosunek do partnera interakcji i do tematu rozmowy tylko w czasie, kiedy zachodzi interakcja, natomiast nie może przekazać komunikatów dotyczących moich stanów emocjonalnych z kilku poprzednich dni.

### **Czym jest komunikacja niewerbalna?**

„Podobnie jak elementy werbalne, zachowanie niewerbalne jest częścią ekspresyjnej i interpretacyjnej sfery interakcji w diadzie. Elementy niewerbalne, jako takie mają wielce istotny udział w przebiegu epizodów interakcji, co za tym idzie, w przebiegu rozmowy i w definicji relacji. Jednakże kody niewerbalne pod wieloma istotnymi względami różnią się ogromnie od kodów werbalnych” [Grove, 2002, s. 122].





Rys. 1. System komunikacji werbalnej i niewerbalnej wzajemnie na siebie oddziałujące w stanie dopasowania (ciemny szary kolor sugeruje zgodną interakcję).

Kolor jasno-szary sugeruje niezgodną interakcję między dwoma lub więcej systemami

[Źródło: Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa 2007, s. 28].

Zdanie Grove'a komunikacja niewerbalna to „zespół niewerbalnych komunikatów nadawanych i odbieranych przez ludzi na wszystkich kanałach jednocześnie. Komunikaty te informują o podstawowych stanach emocjonalnych, intencjach, oczekiwaniach wobec rozmówcy” [Grove, 2002, s. 122].

Komunikacja niewerbalna to przekazywanie informacji bez używania słów, przy wykorzystaniu naszego ciała, a w szczególności: kontaktu wzrokowego, mimiki twarzy, gestów, postawy ciała, ubioru, miejsca, gdzie odbywa się spotkanie. Jest to również wszelkie zamierzone i niezamierzone, pozasłowne przekazywanie informacji; to po prostu mowa naszego ciała. Może ona być wielkim sprzymierzeńcem lub przeciwnikiem negocjatora, dlatego należy poznać jej najważniejsze zasady i cechy. Nie zawiera gestów, które zawierają słowa, takich jak język migowy, ani słów pisanych lub przekazywanych elektronicznie.

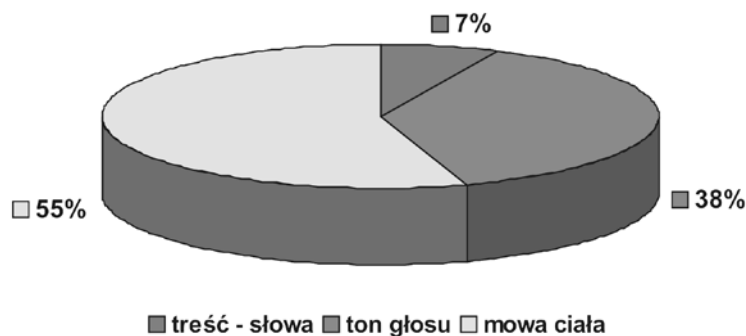


Rys. 2. Mapa myśli dotycząca komunikacji niewerbalnej  
 [Źródło: Stączak M., *Prezentacja publiczna. Mów komunikatywnie, oryginalnie, przekonująco!*, Warszawa 2011, s. 147].

Mowa ciała wspomaga komunikację werbalną poprzez dodanie jej wyrazistości i czytelności, funkcjonuje jako samodzielny środek przekazu, ale również zaprzecza komunikacji werbalnej. W komunikacji niewerbalnej mówimy całym sobą, a nie tylko za pomocą słów, wyrażeń czy ciągów zdań. W stacji, gdy odbiorca musi odbierać dwa komunikaty – naszą mowę oraz postawę ciała i mimikę twarzy – które nie są ze sobą spójne, wybierze ten, który został wyrażony przez nasze ciało.

Komunikaty niewerbalne informują o podstawowych stanach emocjonalnych, intencjach, oczekiwaniach wobec rozmówcy, pozycji społecznej, pochodzeniu, wykształceniu, samoocenie, cechach temperamentu itd. Jak widać, zależy to od tego, z jakiej kultury pochodzą partnerzy rozmowy. Komunikaty nadawane są i odbierane najczęściej na poziomie nieświadomym, jednak mogą być również nadawane i odbierane świadomie (gesty czy wyrazy mimiczne).

W wielu opracowaniach książkowych, podczas trwania różnych szkoleń czy od wielu mówców podczas wystąpień dowiadujemy się o zaskakującej zasadzie: „7%–38%–55%”. Zasada ta przybiera formę: „Naukowcy zbadali, że gdy ktoś do nas mówi, to 7% informacji czerpiemy ze słów, 38% z tonu głosu, a 55% z mowy ciała!” [Stączak, 2011, s. 145].



Wykres 1. Wpływ kanałów komunikacyjnych na odbiór przekazu [Źródło: Stączak, 2011, s. 145].

Celem badań Alberta Mehrabiana, z których zaczerpnięte zostały powyższe wyniki, było określenie znaczenia bodźców w sytuacji niespójnego przekazu. „Mehrabian przedstawił następujący problem: jeśli zobaczę niespójność w zachowaniu mojego rozmówcy (np. powie coś miłego, a jego twarz wyrazi niechęć), to czym będę się kierował, oceniając tego człowieka? Eksperyment zaprojektowano następująco: badani widzieli twarz: 1. uśmiechniętą, 2. neutralną, 3. smutną oraz słuchali nagranych głosu, który mówił słowa: 1. pozytywne: „ładnie”, „cudownie”, „dziękuję”, 2. neutralne: „może”, „dlaczego”, „więc”, 3. negatywne: „straszne”, „nie”, „precz”. W trakcie eksperymentu tworzone różne zestawienia, np. uśmiechnięta twarz i słowo „precz” lub neutralna twarz i słowo „cudownie” [Stączak, 2011, s. 146].

Jak wynika z powyższych badań, komunikowanie niewerbalne jest uzupełnieniem i wzmocnieniem bezpośredniego i ustnego komunikowania werbalnego, z którym jest nierozdzielnie związane. W procesie porozumiewania się sygnały niewerbalne wywierają na rozmówców pięciokrotnie większy wpływ niż używane przez nich słowa. W sytuacji niezgodności obu rodzajów komunikatów, te o charakterze werbalnym uznawane są za nieprawdziwe.

### Podział zachowań niewerbalnych

Zachowania niewerbalne w interakcji dzieli się na *wokalikę* i *kinezykę*. Występują również inne kategorie niewerbalne, które mają ważny, ale w pewien sposób już bardziej pośredni związek z interakcją. Do tych kategorii należy: wygląd fizyczny, czyli przedmiotowość osoby, sposób wykorzystania czasu, czyli chronemika oraz obiekty fizyczne i ich uporządkowanie.

*Wokalika* obejmuje dźwięki naszego głosu, akcent w czasie tworzenia wypowiedzi i inne, niejęzykowe wokalizacje takie jak, np. ziewnięcia, tempo rozmowy, odchrząknięcia,

pauzy, nieartykułowanie dźwięku, dialekty, regionalizmy, ton. „Na czynniki wokaliczne składają się barwa głosu, tempo mowy, wysokość, głośność, czas trwania wypowiedzenia głosek, czas latencji (uśpienia) odpowiedzi, wahanie, dialekty, regionalizmy i inne. Wiele tych zmiennych wokalicznych łączy się, tworząc to, co potocznie określa się jako modulację” [Grove, 2002, s. 122]. Parajęzyk zdradza nasz nastrój, samopoczucie i nastawienie, ujawnia to kim jesteśmy i co czujemy.

Kolejną grupą zachowań niewerbalnych jest *kinezyka*, która obejmuje szeroko rozumiany zakres zachowań opartych na ruchu. W jej skład wchodzi zachowania posturalno-gestowe, mimika, spojrzenia, proksemika i hapyka.

*Zachowania posturalno-gestowe* obejmują pozycję i ruchy głowy, kończyn, dłoni, torsu, bioder oraz ogólną postawę ciała, jej zmiany oraz skierowanie głowy i ramion względem partnera konwersacji.

Zazwyczaj gesty są rozumiane tylko przez pewną grupę osób, które wywodzą się z tego samego środowiska lub tego samego kręgu kulturowego. Lecz również istnieją gesty, które zostały rozpowszechnione niemalże na cały świat, dzięki prostocie przekazu lub udziałowi mediów, np. gest Kozakiewicza, palec środkowy, Heil Hitler, trzymanie kciuków, meksykańska fala itd.

*Mimika* obejmuje wszystkie rodzaje wyrazu twarzy, które wytwarzamy za pomocą mięśni twarzy w czasie rozmowy. Określony wyraz twarzy pojawia się często niespodziewanie, automatycznie. Czas, w jakim pojawi się dany znak oraz długość jego trwania można wykorzystać w celu zdobycia informacji. Określony wyraz twarzy pojawia się dość często automatycznie w związku z doznaniem i ekspresją rozmaitych uczuć i emocji. Prawdziwa ekspresja mimiczna nie pozostaje na twarzy dłużej niż kilka minut. „Większość badań nad ruchami mięśni mimicznych twarzy koncentruje się na analizie konfiguracji i układów odzwierciedlających różne stany afektywne, ponieważ twarz uznawana jest za główne źródło uczuć. Najwięcej zainteresowania budzi sześć podstawowych grup stanów afektywnych, czyli gniew, smutek, zaskoczenie, zadowolenie, strach i odraza. Ruchy mimiczne mogą także pełnić funkcje gestów regulacyjnych, dostarczając wzmocnienia informacyjnego oraz kontrolując przebieg procesu interakcji” [Knapp, Hall, 2000, s. 403].

Wyraz mimiczny jest kształtowany przez siedem części twarzy: brwi i czoło, oczy, nos, górną wargę, dolną wargę i brodę, szczelinę ust oraz zuchwę. Dzięki temu, że niektóre elementy twarzy mogą reagować niezależnie od siebie, to twarz może wyrażać tyśiące gestów mimicznych.

Spojrzenia „to sposób, w jaki posługujemy się oczami w trakcie konwersacji: w którą stronę patrzymy, jak często nawiązujemy kontakt wzrokowy czy z rozmówcą patrzymy na siebie wzajemnie, czas trwania spojrzenia oraz warunki towarzyszące zmianom w spojrzeniu” [Grove, 2002, s. 123].

Proksemika ma związek z posługiwaniem się przez uczestników konwersacji przestrzenią i dystansem fizycznym. Inaczej mówiąc, jest to przestrzeń rozciągająca się między nadawcą a odbiorcą w interakcji. Na podstawie wielu badań zostało stwierdzone, że zróżnicowanie dystansu między partnerami interakcji jest funkcją ich poziomu bezpośredniego zaangażowania w konwersację, ich wzajemnych relacji i wielu czynników, zależnych od sytuacji, w których zachodzi interakcja. „To, jak blisko się do kogoś zbliżamy, daje pojęcie o naszym do niego stosunku. Wydaje się, że istnieją pewne »cechy wyróżniające«, wyznaczające poszczególne dystanse” [Fiske, 1999, s. 93]. W przestrzeni tej wyróżniamy cztery strefy:

- sfera intymna – rozciąga się ona do 40 cm (na wyciągnięcie łokcia), ma ona największe znaczenie i każdy człowiek broni jej jak najcenniejszej wartości, „jak oka w głowie”. Sfera ta jest zarezerwowana dla bliskich osób, gdzie mówi się o sprawach intymnych, przytłumionym głosem, często komunikaty budowane są za pomocą krótkich i prostych zdań, zdarza się, że są one niepoprawne gramatycznie;
- sfera osobista – jest to dystans do 120 cm (na wyciągnięcie ręki). Przestrzeń tę traktuje się jako prywatną i wpuszczane są do niej tylko osoby, które dobrze znamy i które lubimy. W sferze tej rozmowa prowadzona między osobami jest luźna i spontaniczna, zachodzi w niej mniej pomyłek językowych;
- sfera społeczna – to odległość do 360 cm, w której kontaktujemy się z osobami, które znamy, ale nie lubimy lub z osobami obcymi. Sferę to zachowujemy przy rozwiązywaniu różnych spraw urzędowych, rozmawiając na tematy oficjalne posługując się mową sformalizowaną;
- sfera publiczna – jest to dystans powyżej 360 cm, w którym kontaktujemy się z osobami publicznymi, np. rozmowa z ministrem.

W rzeczywistości odległości te mogą być zupełnie różne. Różnice te zależą od kultur, z jakich pochodzą rozmówcy. Dla Araba odległość pół metra będzie osobista, ale nie intymna. Taka sama odległość mogłaby być przynajmniej bliska dla Brytyjczyka. Również takie odległości w klasach średnich są trochę większe niż wśród klasy robotniczej.

Haptyka odnosi się do badania zachowań dotykowych, które służą do przekazania stronom interakcji całej gamy znaczeń. „Zidentyfikowano dwanaście odrębnych znaczeń: podtrzymywanie na duchu, uznanie, wspólnotę, zainteresowanie lub intencje seksualne, uczucie, żartobliwe uczucie, żartobliwą agresję, zgodę, zwracanie uwagi, zapowiedź odpowiedzi, powitanie i pożegnanie” [Grove, 2002, s. 123].

Dotyk świadczy o stosunku emocjonalnym i zależy zarówno od uprzejmości, kultury osobistej, preferencji jednostki, jak i od kontekstu kulturowego. Na dotyk składa się uścisk dłoni, poklepywanie po plecach drugiej osoby, jak również obejmowanie partnera interakcji.

## Pięć właściwości kodów niewerbalnych

Zestawienie zachowań językowych z zachowaniami niewerbalnymi w komunikacji ukazuje kilka podstawowych i ważnych właściwości funkcjonowania kodów niewerbalnych.

Po pierwsze w toku interakcji jesteśmy zaangażowani w działania niewerbalne bez przerwy – tak samo, kiedy nie mówimy i kiedy mówimy. „Marszczymy nos, drapiemy się, odwracamy głowę ku drugiej osobie lub odwracamy się od niej, kiwamy głową potakująco, przestajemy potakiwać itp. Każda ze stron konwersacji jest zatem nieprzerwanie zaangażowana w zachowanie niewerbalne, bez względu na to, czy mówi, czy słucha wypowiedzi drugiej osoby” [Grove, 2002, s. 125].

Po drugie zachowania niewerbalne jednostki wytwarzane są raczej bez udziału myśli, przez co pozostają w znacznym stopniu poza świadomością zachowania. Można sądzić, że jesteśmy mniej świadomi jednych zachowań niewerbalnych niż innych. „Mamy tendencję do bycia świadomymi bardziej twarzy i głowy niż tego, co się dzieje z resztą naszego ciała” [Grove, 2002, s. 125].

Trzecia różnica polega na tym, że znaczenie jednostkowych zachowań niewerbalnych, z kilkoma wyjątkami (emblematy), nie ma desygnacyjnego charakteru słów, są raczej ikonycznymi reprezentacjami znaczeń, np. „słowo mówione ‘krzesło’ jest posiadającym desygnaty zbiorem dźwięków, który może być zastąpiony przez słowo ‘spurk’ albo jakikolwiek inny arbitralny zbiór dźwięków pod warunkiem, że wszyscy członkowie społeczności językowej są zgodni, co do takiego użycia. Znaczenie jest na zewnątrz rzeczywistego zachowania. Jeśli natomiast wskażę krzesło, kiedy ty wchodzisz do pokoju, to mój gest modeluje dosłownie działanie, które reprezentuje” [Grove, 2002, s. 125].

Po czwarte znaczenie zachowań niewerbalnych jest w wyższym stopniu funkcją wyłącznie czynników kontekstowych dlatego, że zachowania te nie mają konwencjonalnych definicji (np. dotykanie czy bycie dotykany są silnie uzależnione od kontekstu), np. „zależnie od drobnej różnicy kontekstu wskazanie drzwi może oznaczać *szczęśliwej drogi!* lub *precz z mojego gabinetu!*” [Grove, 2002, s. 126].

Po piąte zachowania niewerbalne wytwarzane są jako część szerszego wzorca – wraz z innymi zachowaniami tego typu, czyli są z nimi zintegrowane. Wytwarzamy zachowania niewerbalne w zbiorach i skoordynowanych sekwencjach, np. „typowy uśmiech może obejmować, poza wygięciem w górę ust, także zmarszczenie skóry skroni, ruchy policzków, itp. Śmiechowi może towarzyszyć ruch całego ciała obejmujący zmiany jego pozycji i chwilowe przerwy w kontakcie wzrokowym” [Grove, 2002, s. 126].

Wszystkie te właściwości zachowania niewerbalnego w połączeniu z zachowaniami językowymi są ważne w interpretacji zachowania niewerbalnego partnera interakcji.

## **Komunikacja niewerbalna w pracy pracownika socjalnego**

Zanim przejdę do omawiania wpływu komunikacji niewerbalnej na kontakt pracownika socjalnego z klientem, omówię to, kim jest pracownik socjalny i na czym polega jego praca.

Zdaniem Heleny Radlińskiej praca socjalna polega na „wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi” [Szatur-Jaworska, 1995, s. 107]. Praca socjalna przyjmuje zróżnicowane formy, począwszy od pomocy doraźnej po długofalowe działania wspierające rozwój jednostek i grup. I takie właśnie zadania należą do pracownika socjalnego, w którego zakresie leży działalność w środowiskach społecznych, gdzie znajdują się jednostki wymagające pomocy w usamodzielnieniu, odzyskaniu lub umocnieniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie. Swoje czynności opiera on na ustalonej naukowo diagnozie społecznej. Ma integrować działania wokół rodziny oraz jej środowiska społecznego i lokalnego. Praca jego ma na celu pedagogizowanie działań wsparcia oraz stosowanie profilaktyki, której zadaniem jest uzupełnić system polityki społecznej kierowanej do rodziny i osób samotnych.

W polskim ustawodawstwie mówi się, iż „pracownikiem socjalnym może być osoba, która ma odpowiednie kwalifikacje zawodowe, to znaczy ukończoną szkołę pracowników socjalnych lub studia wyższe o kierunkach: praca socjalna, polityka społeczna, resocjalizacja, socjologia, pedagogika, psychologia lub inne pokrewne” [Ustawa o pomocy społecznej, w: Dz. U. 1990, nr 87, poz. 506, art. 49, punkt 1]. Pracownicy ci pracują w placówkach pomocy społecznej, ale „mogą być również zatrudniani w innych instytucjach, a w szczególności w zakładach pracy, szpitalach, ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, leczniczych i w zakładach karnych, wykonując zadania tych jednostek w zakresie pomocy społecznej” [ibidem, art. 50].

Przykładem szerszego spojrzenia na zawód pracownika socjalnego jest propozycja autorów francuskich, wedle których pracownicy socjalni to „fachowcy uznani za takich przez ministra do spraw socjalnych, którym po zdobyciu wykształcenia powierza się zadania o charakterze socjalnym, edukacyjnym, psychologicznym lub medyczno-społecznym wobec zbiorowości problemowych” [Szatur-Jaworska, 1995, s. 120].

Uważa się bowiem, iż każda osoba będąca pracownikiem socjalnym powinna dysponować szeroką wiedzą społeczną i umiejętnościami posługiwania się metodami pracy socjalnej. Musi ona łatwo nawiązywać kontakt z ludźmi, ale powinna również umieć mówić, a przede wszystkim słuchać.

Jak wspomniałam, wyniki wielu eksperymentów zdają się potwierdzać, że umiejętności tworzenia i odczytywania zachowań niewerbalnych mogą znacząco wspomagać informacje przekazywane słownie, a niekiedy skutecznie je zastępować. Albert

Mehrabian – znany amerykański antropolog – ustalił, że 7% znaczenia danej wiadomości zawarte jest w słowach, 38% w brzmieniu głosu (ton, modulacja i inne dźwięki), a 55% w środkach niewerbalnych. Pracownik socjalny umiejąc korzystać z olbrzymiego potencjału komunikacyjnego tkwiącego w „mowie ciała”, może stać się bardziej wiarygodnym w tym, co przekazuje podczas spotkania z bezdomnym, biednym, bezrobotnym czy z kimś znajdującym się w podobnej sytuacji lub w grupie ryzyka wykluczenia społecznego. Pracownik socjalny znając „mowę ciała”, może odpowiednio kształtować relację, tworzyć sprzyjający klimat, przewidywać mające nastąpić zachowanie swojego podopiecznego i zajmować właściwe stanowisko. Wymaga to jednak uważnego śledzenia całego zespołu komunikatów bezsłownych – mimiki, gestów, zachowań proksemicznych czy parajęzykowych – a nie tylko pojedynczych sygnałów, wyrwanych z kontekstu.

Bezsłowne komunikaty mają doniosłe znaczenie w tworzeniu właściwych relacji pomiędzy pracownikiem socjalnym a osobami będącymi w obszarze jego zainteresowań, korzystającymi z jego usług.

Pracownik socjalny powinien przejawiać szczególną dbałość o takie formy komunikowania się niewerbalnego, jak kinezyjna i proksemiczna oraz paralingwistyczna.

Kinezyka to komunikaty nadawane gestami, wyrazami mimicznymi, zachowaniami wzrokowymi, ruchami ciała i dotykiem:

Wysyłając ważne komunikaty dotyczące związków międzyludzkich często napotykamy wzrok innych ludzi, szczególnie wtedy, kiedy chcielibyśmy, aby związek ten był silny. Wpatrywanie się w kogoś jest sygnałem chęci dominowania, spoglądanie na kogoś oznacza chęć nawiązania kontaktu, nawiązanie kontaktu wzrokowego przy zaczynającym się kontakcie werbalnym wskazuje na chęć zdominowania słuchacza, sprawienia, by zwrócił na nas swoją uwagę. Kontakt wzrokowy nawiązany przy końcu lub po wysłuchaniu przekazu werbalnego wskazuje na chęć nawiązania znajomości o bliższym charakterze, na chęć uzyskania odpowiedzi i reakcji słuchacza [Fiske, 1999, s. 95–96].

Spojrzenie indywidualne	60%
• podczas słuchania	75%
• podczas mówienia	40%
• czas trwania spojrzenia	3 s
Kontakt wzrokowy (spojrzenie odwzajemnione)	30%
• czas trwania kontaktu wzrokowego	1,5 s

Tabela 1. Częstotliwość i czas trwania kontaktu wzrokowego podczas rozmowy wg Argyle'a [Źródło: Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 291].



Ruchy gałek ocznych – kierunek patrzenia – mogą przekazywać interesujące treści o mimowolnych i niekontrolowanych procesach myślowych, w szczególności dotyczących zapamiętywania i tworzenia nowych jakości, wymyślania czegoś. Ruchy gałek ocznych mogą być wskaźnikiem sposobu przetwarzania informacji. Pracownik socjalny patrząc w oczy swojego podopiecznego, może sprawdzić, czy jest on zaangażowany w rozmowę i czy mu ufa. Jeśli ktoś kieruje oczy w prawą stronę to zdradza tym, że przetwarza zdanie wyobrażeniowo-przestrzenne i gestykulacyjne, gdy zaś kieruje wzrok w lewo wówczas operuje faktami, przetwarza racjonalne informacje.

Kolejnym elementem, który należy brać pod uwagę podczas interpretacji zachowań wzrokowych jest długość podtrzymywania kontaktu wzrokowego. Zasadniczo powinno się go utrzymywać przez dwie trzecie czasu trwania całej rozmowy pracownika socjalnego z podopiecznym. Chodzi o to, aby utrzymywać kontakt wzrokowy, przez co najmniej siedem sekund, a następnie odwrócić wzrok odpowiednio na około trzy sekundy. Jeśli pracownik socjalny wyczuje czy spostrzeże, że jego podopieczny jest spięty, powinien zmniejszyć intensywność kontaktu wzrokowego.

Innym zachowaniem wzrokowym, które może być bardzo pomocne pracownikowi socjalnemu przy interpretacji sposobów reagowania jego podopiecznych są reakcje źreniczne. Ich obserwowanie może dostarczyć wielu cennych informacji. Kiedy źrenica rozszerza się, oznacza to, że osoba, z którą się rozmawia, jest pozytywnie nastawiona do partnera, zainteresowana tym, co słyszy, widzi lub odczuwa. Natomiast zwężenie źrenic, połączone z opuszczeniem powiek to widomy znak spadku zainteresowania bądź pojawienia się jakiegoś problemu, a także demonstracja niechęci czy nawet pogardy. Pracownik socjalny zamierzający traktować zmiany wielkości źrenic, jako tego rodzaju wskaźniki powinien pamiętać, że ulegają rozszerzeniu także w chwili silnego strachu. Podobnie reagują w ciemnościach, absorbując całe dostępne światło. Z kolei ulegają zwężeniu do małych kropek, kiedy przebywamy w bardzo dobrze oświetlonym pomieszczeniu.

Kolejna grupa komunikatów niewerbalnych, które powinny znaleźć się w zestawie umiejętności komunikacyjnych pracownika socjalnego są gesty tworzone dłońmi i nogami oraz towarzyszące im ruchy czy ułożenie pozycji ciała. Generalnie należy unikać gestów wyrażających zamknięcie, odrzucenie czy niechęć. Bardzo złe wrażenie może zrobić pracownik, gdy w kontakcie z podopiecznym zacznie krzyżować ręce lub nogi, trzymać przed sobą takie przedmioty, jak torby, teczki, odchylać głowę i ciało w tył, wykręcać stopy w bok, co jest zazwyczaj odbierane, jako tworzenie barier czy zapór ochronnych. Natomiast powinien tworzyć jak najwięcej gestów znamionujących otwartość i demonstrujących pozytywne i serdeczne nastawienie. Do tej grupy gestów można zaliczyć kierowanie twarzy, ciała i stóp w kierunku podopiecznego, eksponowanie wnętrza dłoni i nadgarstków, pochylenie się nieco do przodu.

Jednym z ważniejszych zachowań niewerbalnych, które powinno znaleźć się w repertuarze każdego pracownika socjalnego jest kontakt dotykowy. Mimo wielu sposobów jego tworzenia, jest on, niestety, zwykle sprawdzany do rytualnego uściśnięcia dłoni podopiecznego w geście powitalnym i pożegnalnym. Dość często ten wyjątkowy sposób komunikowania się jest traktowany podrzędnie, ograniczany do przypadkowego pozbawionego określonych intencji, poklepywania po plecach, chwywania za ramiona czy nieco dłuższego trzymania oburącz – w tzw. geście rękawicy – dłoni podopiecznego. Pracownik socjalny stosujący różne formy prostego dotyku, może zyskać zaufanie, stać się bardziej wiarygodnym, pozytywniej widzianym przez podopiecznego, gdyż dowiedziono, że subtelne przyjazne dotknięcie może silnie oddziaływać na partnera interakcji.

Równie istotne znaczenie dla prawidłowego przebiegu interakcji pracownika socjalnego z podopiecznym mają szeroko rozumiane zachowania proksemiczne (prze-strzenne) – dystansowanie się fizyczne, poruszanie się z utrzymywaniem optymalnej odległości od drugiej osoby. W ostatnim wypadku chodzi o bycie świadomym, że każdy z nas posiada „przestrzeń osobistą” i doznajemy dyskomfortu, gdy nasz rozmówca lub przypadkowo napotkana osoba narusza jej granice. Pracownik socjalny może zapobiec takiej inwazji, znając orientacyjne zasięgi czterech głównych kategorii dystansu między uczestnikami spotkania:

- a) dystans intymny,
- b) dystans osobisty,
- c) dystans społeczny,
- d) dystans publiczny.

Kontakt pracownika socjalnego z podopiecznymi powinny przebiegać z utrzymywaniem dystansu społecznego (oficjalnego), ewentualnie na górnej granicy dystansu osobistego. Zasadniczo najważniejsze jest dostosowanie właściwego dystansu do charakteru interakcji, z uwzględnieniem tego, z kim, gdzie i dlaczego przebywa pracownik socjalny.

Tak samo ważnym zachowaniem przestrzennym jest umiejętność usadawiania przy stole podopiecznego. Możliwe są cztery warianty: pozycja narożna, pozycja współpracy, pozycja obrony i rywalizacji oraz pozycja neutralna. Najlepszą pozycją do prowadzenia rozmów pracownika socjalnego z podopiecznego jest niewątpliwie siedzenie przez róg stołu, ponieważ obaj rozmówcy mogą łatwo utrzymywać kontakt wzrokowy a przy tym stwarza możliwości wykorzystywania różnych sygnałów ciała oraz obserwowania zachowań niewerbalnych partnera. Korzystne jest też siedzenie obok siebie, sprzyjające prezentowaniu własnego punktu widzenia i dające duże szanse na zdobycie aprobaty.

Pracownik socjalny nie powinien lekceważyć czy traktować drugorzędnie sygnałów ciała podczas kontaktowania ze swoim podopiecznym. Lecz równocześnie powinien przejawiać rozwagę w prostym ich interpretowaniu, niezależnie od kontekstu

sytuacyjnego. Zmusza to pracownika socjalnego do nieustannego zgłębiania wiedzy o mowie ciała, poznawania własnych reakcji niewerbalnych – ich pozytywnych i negatywnych wymiarów, ciągłego modyfikowania swoich zachowań bezsłownych, w szczególności pozbywania się tych, które przeczą treściom przekazywanym słownie. To one sprawiają, że podopieczni mogą postrzegać pracowników socjalnych, jako niewiarygodnych, niebudzących zaufania czy po prostu mało sympatycznych, co w konsekwencji może prowadzić do niewłaściwego tworzenia czy podtrzymywania tej specyficznej interakcji.

#### Literatura:

- Andersen P.A., *Mowa ciała dla żółtodziobów, czyli wszystko, co powinieneś wiedzieć o...*, Poznań 2005.
- Axtell R.E., *Powinności i tabu na całym świecie*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (red.), Warszawa 2002.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2004.
- Fast J., *To, co widzisz, nie jest tym, co otrzymujesz*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (red.), Warszawa 2002.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2007.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.
- Grove T.G., *Niewerbalne elementy interakcji*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (1994), Warszawa 2002.
- Hardison J., *Polepszanie związków interpersonalnych przez dotyk*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, J. Stewart (red.), Warszawa 2002.
- Hasło: *Komunikacja niewerbalna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.
- Jamrożek B., Sobczak J., *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 2000.
- Kantowicz E., *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn 2008.
- Knapp M.L., Hall J.A., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 2000.
- Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa 2007.
- Pease A, Pease B, *Mowa ciała*, Poznań 2007.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Stączak M., *Prezentacja publiczna. Mów komunikatywnie, oryginalnie, przekonująco!*, Warszawa 2011.
- Szatr-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red), Warszawa 1995.
- Szczepkowski J., *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Toruń 2010.
- Thomson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Poznań 1998.

## Profil pracownika socjalnego w państwowych instytucjach opiekuńczych na przykładzie Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu i Domu Dziecka w Pleszewie

Poniższe rozważania dotyczyć będą kompetencji społecznych pracowników socjalnych, którzy pomagają osobom z różnych grup wiekowych. Nasza aktywność poznawcza dąży do odpowiedzi na pytanie: czy praca socjalna, z jednej strony, skierowana do osób starszych, i z drugiej – do dzieci, różni się od siebie? Określając charakter pracy, pożądane cechy osobowościowe, a przede wszystkim umiejętności niezbędne w codziennych interakcjach z ludźmi, chcemy zastanowić się, czy pracownik socjalny może realizować swoje powołanie w każdej państwowej placówce? W poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące nas kwestie skierowałyśmy uwagę na dwie placówki: Dom Pomocy Społecznej i Dom Dziecka.

**Praca socjalna** jest określana jako „działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” [Ustawa o pomocy społecznej 12.03.2004]. Według Heleny Radlińskiej jest ona sposobem „wydobywania i pomnażania sił ludzkich, polegającym na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi” [Radlińska H., 1928, s. 106]. Inaczej definiuje pracę socjalną Komitet Rady Europejskiej, na który powołuje się B. Szatur-Jaworska – zdaniem Komitetu ona na celu „lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych” [Szatur-Jaworska B., 1995, s. 108].

Podjęwając badania we wspomnianych placówkach, sporządziłyśmy kwestionariusz, który stał się bazą do przeprowadzonego przez nas kierowanego dialogu. Posłużyłyśmy się metodą sondażową badań diagnostycznych, techniką wywiadu skategoryzowanego [Łobocki M., 1978, s. 288–289]. Kwestionariusz przybierał postać jawną, gdyż

pracownicy socjalni obu placówek byli wcześniej poinformowani o celu i ogólnej problematyce zadawanych przez nas pytań. Ankietę stanowiła sekwencja 6 pytań podzielonych na dwa bloki. Pierwszy z nich ściśle dotyczył pracy w placówce, w której pracownicy socjalni piastowali określone stanowisko. Natomiast drugi blok pytań odnosił się do pracy socjalnej, jako zawodu. Pytania brzmiały następująco:

**Blok I:**

1. Jaki jest charakter Pani pracy? Jakie obowiązki musi Pani wypełniać?
2. Jakie kompetencje społeczne są szczególnie pożądane w pracy z Pani podopiecznymi?
3. Jaki jest największy sukces w Pani pracy zawodowej?

**Blok II:**

1. Czym powinien charakteryzować się pracownik socjalny?
2. Proszę wymienić trzy najważniejsze cechy pracy socjalnej.
3. Czy praca socjalna może być realizacją powołania?

Obserwacja relacji interpersonalnych w wymienionych placówkach dostarczyła wielu cennych informacji i tym samym stała się punktem wyjścia do porównania obu placówek w kontekście realizowanej tam pracy socjalnej oraz wyciągnięcia obiektywnych, do zarejestrowanych faktów, wniosków.

W Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu przebywają osoby dorosłe obojga płci, przewlekle somatycznie chore, wymagające opieki z powodu wieku, choroby lub niepełnosprawności. Dom przeznaczony jest dla 180 mieszkańców, których średnia wieku wynosi ponad 80 lat. Obraz niezbędnych do pracy kompetencji społecznych został utworzony na bazie wywiadu z pracownikami socjalnymi tej placówki.

**Obowiązki**, jakie spoczywają na pracownikach socjalnych w Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu, to przede wszystkim *realizowanie wszelkich spraw urzędowych* – począwszy od przyjmowania nowych mieszkańców, przez wymeldowywanie ich z poprzedniego miejsca zamieszkania i zameldowania w nowym, po wszystkie inne sprawy osobiste i jednostkowe pojawiające się na początku, jak i w trakcie pobytu danej osoby w DPS w Kaliszu. Wszystkie działania uwarunkowane są jednak faktem, czy dana osoba mieszkająca w domu pomocy społecznej ma rodzinę czy jest osobą samotną. Jeśli posiada rodzinę większość spraw załatwia się na bazie współpracy z krewnymi, jeśli jednak nie jest to możliwe – w takim przypadku wszystkie obowiązki spadają na pracowników socjalnych.

Praca socjalna w DPS w Kaliszu to jednak nie tylko „biurokracja”, lecz także, a może i przede wszystkim, *dbanie o bezpieczeństwo mieszkańców i zapewnienie im optymalnego spokoju* podczas pobytu w Domu Pomocy.

**Pracownik socjalny**, według naszych respondentów, to zawód łączący różne cechy i wymagający nabycia wielu kompetencji. Bardzo ważna w pracy w tym środowisku jest *zdolność do empatii i rozumienia potrzeb innych*. Nie do przecenienia jest spokój i niekiedy *umiejętność zapanowania nad własnymi emocjami*, gdyż interakcje z osobami starszymi często nie należą do najłatwiejszych.

Zdaniem pracowników kaliskiego DPS, istotnymi cechami osobowościowymi i społecznymi w ramach pracy z osobami starszymi i niepełnosprawnymi są *cierpliwość i umiejętność współpracy* oraz *nawiązywania pozytywnych kontaktów* z mieszkańcami. Nieocenione w relacjach jest również *posiadanie wiedzy psychologicznej*, a fundamentem wszystkich działań *znajomość przepisów prawnych* (znajomość rozporządzeń Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej itp.).

Pracownicy socjalni nie byli w stanie podać nam jednostkowego, konkretnego **sukcesu** w swojej pracy zawodowej. Każdy dzień jest dla nich pełen doznań, mniejszych lub większych satysfakcji. Niezwykle wartościującym jest *fakt rozwiązania jakichś szczególnie trudnych problemów* między mieszkańcami, załatwienie ważnej sprawy urzędowej czy rozwiązanie konfliktu między rodziną a mieszkańcem. Ostatnio źródłem wielkiej radości było np. umorzenie zadłużenia jednej z mieszkanek w domu, a także zdobycie środków i sfinansowanie zakupu wózka elektrycznego dla innego z podopiecznych, który ze względu na brak wystarczających środków finansowych nie mógł sobie na to pozwolić.

Pytając o ogólny **profil pracownika socjalnego**, do cech pożądanых zaliczono *solidność* w wykonywaniu należących do niego obowiązków i zadań, opartą na systematyczności i dobrej znajomości nieustannie zmieniających się przepisów prawnych. Ponadto zwrócono uwagę na *umiejętność pracy w zespole, ciepło i serdeczność*, a także na *umiejętność rozwiązywania trudnych problemów życiowych* i pojawiających się konfliktów.

Pracownicy socjalni kaliskiego DPS oceniali, że praca socjalna, traktowana jako **zawód**, *może być swego rodzaju powołaniem* i stanowić, w pewnym sensie, misję. Jednak nie ukrywają oni, że jest to bardzo trudna profesja, która wymaga poświęceń, co dzieje się niekiedy kosztem bliskich i rodziny. Praca socjalna w Domu Pomocy Społecznej różni się od pracy środowiskowej, polegającej na interwencjach i wizytach terenowych, jednakże wpływa ona na funkcjonowanie życia prywatnego, stan emocjonalny jednostek, szczególnie wtedy, gdy pracownik przenosi problemy z pracy do poziomu życia rodzinnego.

Kolejną placówką, w której przeprowadziłyśmy badania, był Dom Dziecka w Pleaszewie. Jest to placówka państwowa, w której może przebywać maksymalnie 30 dzieci. Wychowawcy, pedagodzy oraz pracownicy socjalni dokładają wszelkich starań, by ich podopieczni mogli powrócić do rodziny „naturalnej”. W przypadku, gdy rodzice nie

starają się o zmiany, dzięki którym dziecko mogłoby wrócić do domu, wówczas poszukiwana jest rodzina zastępcza lub adopcyjna.

Wszelkie **działania, jakie podejmuje pracownik socjalny**, rozpoczynają się w momencie zamieszkania dziecka w placówce. Pracownicy socjalni w domu dziecka wymieniają jako główne zajęcie *prace biurowe*. Czynności, jakie w tym zakresie wykonują, wiążą się ze *zbieraniem dokumentów* związanych z podopiecznymi. Rozporządzenie ministerialne określa, że mają to być dokumenty medyczne (karty zdrowia, karty szczepień), dokumenty szkolne (świadectwa), opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych, wywiady środowiskowe, akty urodzenia oraz dokumenty z placówek, których działanie obejmuje miejsce zamieszkania dzieci, między innymi z Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie, a także z Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej. Pracownik socjalny zajmuje się również *tympczasowym zameldowaniem* wychowanka w placówce. Często zdarza się, że *wnioskuje do sądów o powrót do domu rodzinnego podopiecznego*. Kolejnym zadaniem pracowników socjalnych w domu dziecka jest *praca z rodzicami*. Zdaniem naszych respondentów jest to zadanie bardzo trudne, wymagające dużego wkładu pracy i cierpliwości. Pracownik socjalny zajmuje się również *pozyskiwaniem rodzin zastępczych* głównie poprzez wysyłanie pism do Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie oraz poprzez nawiązywanie kontaktów z zaprzyjaźnionymi rodzinami zastępczymi. Wraz z pedagogami i wychowawcami pracownicy socjalni *prowadzą grupy wsparcia* dla wychowanków opuszczających placówkę oraz tych, którzy ją opuścili, a także *grupę wsparcia dla rodziców* podopiecznych. Pracownicy socjalni wskazują sposoby pracy z dziećmi, uczą, jak poprawnie sformułować pisma do instytucji, np. do sądów.

*Wyjścia do domu wychowanków i tworzenie wywiadu środowiskowego* to praca w terenie. Pracownik socjalny najczęściej wraz z pedagogiem udają się do miejsca zamieszkania dziecka, by sprawdzić warunki mieszkaniowe, monitorować oraz rozpoznawać sytuację związaną z decyzją o podjęciu odpowiednich działań. Wizyty domowe odbywają się w związku z urlopowaniem (czyli powrotem dziecka do domu na krótki okres), okresowym przebywaniem dziecka w domu rodzinnym oraz w związku z jego powrotem na stałe. Pracownik socjalny w porozumieniu z rodzicami *sporządza umowę w sytuacji okresowego powrotu dziecka do domu*. W umowie spisane zostają obowiązki rodziców, dotyczące zapewnienia podstawowych warunków życiowych dla prawidłowego funkcjonowania dziecka oraz wypełnianie przez niego obowiązku edukacji. Dom dziecka, jako instytucja, zapewnia najczęściej wsparcie materialne rodzinom, np. finansuje zakup przyborów szkolnych czy obiadów. Jednak pracownicy socjalni z żalem wypowiadali się na temat nowego Rozporządzenia ministerialnego, które zakłada nieobowiązkowy wywiad środowiskowy, z którego raport nie będzie dokumentem wymaganym.

**Umiejętności**, jakie powinien posiadać pracownik socjalny w pracy z wychowanymi domu dziecka, w opinii naszych respondentów, to nawiązywanie prawidłowej

*komunikacji, cierpliwość, wytrwałość, aktywność, determinacja oraz konsekwencja.* Pracownik socjalny marzy o tym, by *posiadać umiejętność odcięcia się od pracy*, jednakże, w jego mniemaniu, jest to niemożliwe.

**Sukcesem zawodowym** jest *powrót dziecka na stałe do domu rodzinnego*. Pracownicy socjalni podkreślali jednak, że jest to sukces całego zespołu, tzn. psychologa, pedagoga, wychowawcy oraz – oczywiście – rodziców, którzy podjęli pracę nad sobą, dążąc do stworzenia dogodnych warunków życiowych swoim dzieci. Sukcesem jest również *znalezienie domu zastępczego oraz rodziny adopcyjnej dla podopiecznych*.

W ocenie respondentów **pracownika socjalnego powinna charakteryzować** aktywność, determinacja oraz cierpliwość zarówno wobec rodziców, jak i dzieci. Powinien on znać nowe Rozporządzenia, nieustannie podnosić swoje kwalifikacje poprzez szkolenia, uzupełniać wiedzę. W pracy socjalnej ważna jest również wymiana doświadczeń między pracownikami socjalnymi. Według naszych respondentów, pracę socjalną powinien podejmować człowiek charyzmatyczny.

Trzema **najważniejszymi cechami pracownika socjalnego** są opanowanie, determinacja i konsekwencja w dążeniu do określonych działań oraz cierpliwość.

Na pytanie, czy praca socjalna **może być realizacją powołania**, respondenci bezsprzecznie odpowiadali, że *należy lubić to, co się robi*, trzeba *lubić pracę z dziećmi*. Praca socjalna w poddanej badaniom placówce to zarówno praca z dziećmi, jak i z rodzicami, instytucjami. Obejmuje ona swym zasięgiem także pracę w terenie, czyli bezpośrednie kontakty z ludźmi, co niewątpliwie wymusza posiadanie przez pracownika określonych predyspozycji zawodowych.

Reasumując, można powiedzieć, że pracownik socjalny, zarówno w domu dziecka, jak i w domu pomocy społecznej, charakteryzuje się zbieżnymi kompetencjami. W obu przypadkach pracownicy podkreślali, że w swej pracy muszą wykazywać się cierpliwością i umiejętnością prawidłowej komunikacji, które są podstawą działań pomocowych. Bez prawidłowo nawiązanego kontaktu z podopiecznym oraz instytucjami, jakie są z nim powiązane, nie może być mowy o osiągnięciu zamierzonych celów. Pracownicy socjalni muszą nieustannie śledzić zmieniające się przepisy prawne, tak, by prawidłowo piastować powierzone im stanowiska. Współpraca z rodziną i innymi instytucjami, z którymi prawnie związani są wychowankowie Domu Dziecka oraz podopieczni Domu Pomocy Społecznej, również należy do obowiązków badanych osób. Praca socjalna w znaczny sposób nie różni się od siebie; zasadniczą różnicą może być fakt przeprowadzania wywiadu środowiskowego, który wciąż należy do zadań pracownika socjalnego mającego pieczę nad wychowankami Domu Dziecka.

W opinii pracowników socjalnych praca socjalna może być realizacją życiowego powołania, jednak niewątpliwie wpływa na stan emocjonalny – trudno bowiem zapomnieć o problemach podopiecznych, kłopotach związanych z ludzkim losem. Realizacja



zując powołanie w pracy socjalnej, należy zwrócić uwagę na grupę wiekową, z którą będzie nam się współpracowało najlepiej. Warto wiedzieć, że praca socjalna to zadanie trudne oraz niezwykle odpowiedzialne, gdyż opiera się ona na pracy z ludźmi. Jednak wywołanie uśmiechu na twarzy podopiecznego oraz poprawa jego sytuacji życiowej są niezwykle satysfakcjonujące zarówno dla pracownika socjalnego, jak i dla samego zainteresowanego.

**Literatura:**

- Filipowicz G., *Pracownik wyskalowany, czyli metody i narzędzia pomiaru kompetencji*, Warszawa 2002.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.
- Radlińska H., *Szkola pracy społecznej w Polsce, 1928* [za:] B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, (red.) T. Pilch, I. Lepalczyk, Kraków 1995.
- Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *„Pedagogika społeczna*, (red.) T. Pilch, I. Lepalczyk, Kraków 1995.
- Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004.

## Superwizja jako sprawne narzędzie budujące kompetencje komunikacyjne pracowników socjalnych

Spośród różnych rodzajów wiedzy, paradoksalnie, najwięcej kłopotów przysparza nam wiedza o nas samych. Jak podkreśla R. Zuba, „mimo że odkrywanie wiedzy o sobie samych powoduje czasem cierpienie, to bez niej nie tylko nie możemy być w naszym zawodzie profesjonalistami, ale także nie rozumiemy siebie, nie żyjemy w zgodzie ze sobą, czujemy się zagubieni” [Zuba, 2000]. Problem kompetencji komunikacyjnych pracowników socjalnych jest bardzo złożony i dotyczy zarówno świeżo upieczonych pracowników, jak i tych, którzy pracują w zawodzie już wiele lat. Narzędzie jakim jest superwizja ma na celu wyuczenie młodych pracowników socjalnych wzorów zachowań i postępowania z klientem, z kolei dla pracowników socjalnych z doświadczeniem jest to doskonałe narzędzie odświeżające dawno zapomniane metody ich działań; co więcej, jest narzędziem do walki z wypaleniem zawodowym. Jednak najważniejszym celem superwizji, bez względu na staż pracy i zdobyte doświadczenie, jest podniesienie jakości i efektywności pracy.

Etymologia słowa „superwizja” wywodzi się z języka angielskiego: termin *supervision* oznacza „nadzór”, „kierownictwo”, „opiekę”. Pojęcie to opisuje przede wszystkim wsparcie udzielane przez bardziej doświadczonych pracowników tym, którzy dopiero rozpoczynają pracę. Superwizja wymaga wiele doświadczenia oraz zawodowego przygotowania, by móc udzielać wsparcia osobie posiadającej krótszą praktykę zawodową. Narzędzie to odwołuje się do szkoleń i doskonalenia kompetencji oraz umiejętności praktycznych osób zajmujących się profesjonalnie niesieniem pomocy innym ludziom lub przygotowujących się do pracy w roli psychoterapeutów, doradców rodzinnych, mediatorów, kuratorów, pedagogów i pracowników socjalnych. Jako stały, obowiązkowy proces konsultacyjny zachodzący pomiędzy superwizorem a pracownikami prowadzącymi bezpośrednią pracę z klientem, służy rozwijaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych przy rozwiązywaniu problemów. Opiera się na kontaktach interpersonalnych, podczas

których superwizor wspiera jednostkę lub grupę w dokonywaniu oglądu swojej pracy, przez co umożliwi samodoskonalenie zawodowe [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

W ramach działań superwizyjnych dąży się do wyjaśnienia i dookreślenia tożsamości zawodowej oraz wzmocnienia kompetencji profesjonalnych działań. Superwizja jest dwustronnym procesem pomagającym poszerzać świadomość pracowników socjalnych, służy rozwijaniu ich umiejętności, osiąganiu przez nich lepszych wyników, oddziałuje korzystnie poprzez rzetelną ocenę i ukierunkowaną praktykę. Warunkiem powodzenia tak zaplanowanego przedsięwzięcia jest decyzja o ujawnieniu swoich problemów zawodowych i ich analiza w pracy z ludźmi. Jak uważa S. Pawlas-Czyż, w superwizji istotne znaczenie posiada wybór właściwej metody. Jest on zależny od celu i rodzaju działań superwizyjnych. W przypadku superwizji menedżerskiej czy edukacyjno-rozwojowej często stosowana jest metoda *omawiania przypadków*, która może być prowadzona w formie superwizji indywidualnej lub grupowej i może mieć charakter bezpośredni (jeśli superwizor obserwuje „na żywo” to, co i jak robi pracownik, np. przebieg rozmowy z klientem, sposób przeprowadzania wywiadu środowiskowego, prowadzenia dyskusji w grupie pracowników itd.), jak i pośredni – jeśli superwizor opiera się na analizie dokumentacji prowadzonych przypadków lub na informacjach uzyskanych w trakcie sesji superwizyjnej. Poza metodą analizy przypadków w superwizji (zarówno menedżerskiej, jak i edukacyjno-rozwojowej czy wspierającej) wykorzystuje się także wiele innych metod, np. *omawianie krytycznych wydarzeń, dyskusję grupową, wspólne dokształcanie się, rozwiązywanie problemów czy burzę mózgową*. Jedną z trudniejszych, bo wymagających aktywności emocjonalnej, otwartości i odwagi, jest oparta na zasadach uczenia ekstremalnego metoda symulacji (gry symulacyjne oraz odgrywanie ról). Jest ona jednocześnie jedną ze najskuteczniejszych metod kształcenia, gdyż daje uczestnikom sesji możliwość rozwoju empatii, zrozumienia potrzeb, trudności i uczuć innych. Odgrywanie roli klienta, przełożonego czy specjalisty pozwala nie tylko lepiej zrozumieć drugiego człowieka, ale pozwala także na bardziej obiektywną ocenę rzeczywistości i pełniejszy rozwój umiejętności zawodowych (*technika odwróconych ról*). Nawiązująca do teorii uczenia się, metoda *bezpośredniego nadzoru* opiera się na naśladowaniu działań i postaw innych uczestników spotkań, w tym przede wszystkim superwizora. Uczenie się nie zawsze musi mieć charakter świadomy i zamierzony, jednocześnie w przypadkach, kiedy opiera się na działaniu intencjonalnym, wymaga od superwizora umiejętności komunikacyjnych i dobrego przygotowania dydaktycznego [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

Z superwizją menedżerską ściśle łączy się metoda planowania, która wykorzystywana jest zarówno w bieżącym zarządzaniu placówką (np. ocena osiągnięć pracowników i ich przydatności zawodowej, organizacja pracy, przestrzeganie przepisów, efekty działalności), jak i w realizacji strategicznych celów organizacji (polityka kadrowa,

rozwój nowych usług, dostosowanych do potrzeb klientów, zmiany w przepisach prawa, polityce społecznej itp.). W przypadku superwizji połączonej z oceną pracowników – należy odpowiednio zadbać o zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa. Można to zrobić w różny sposób, korzystając z podejść stosowanych w pracy socjalnej (np. partnerskiego, systemowego podejścia zorientowanego na rozwiązanie problemu, zadaniowego podejścia skoncentrowanego na mocnych stronach pracownika czy podejścia opartego na technice kontraktu) [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

W przypadku superwizji rozwojowej sprawą szczególnie ważną jest trafna identyfikacja potrzeb szkoleniowych pracowników i ocena praktycznej przydatności uzyskanej dzięki szkoleniom wiedzy i umiejętności. Metodą przydatną w ocenie przydatności szkoleń jest konfrontacja nabytej wiedzy z konkretnymi sytuacjami, z którymi ma do czynienia w swojej codziennej pracy pracownik socjalny. Tęgo typu podejście sprzyja kształtowaniu umiejętności krytycznej refleksji pracownika socjalnego nad zależnościami i schematami własnych działań (praktyka refleksyjna) [Pawlas-Czyż S., Wódz K., 2007].

W obszarze superwizji wspierającej – kluczowe znaczenie ma dobre rozpoznanie przyczyn stresu zawodowego i zapobieganie procesom wypalenia zawodowego pracowników. Mimo iż pracownicy różnią się od pod względem indywidualnej odporności na stres i umiejętności radzenia sobie z trudnościami, nieporozumieniem jest sprowadzenie problemu stresu zawodowego jedynie do wymiaru psychologicznego. Wśród najważniejszych źródeł stresu w pracy socjalnej warto wymienić następujące czynniki zewnętrzne wobec pracownika: zła atmosfera w pracy, nadmierne oczekiwania wobec pracowników socjalnych ze strony ich przełożonych i klientów, brak uznania dla dobrze wykonywanej pracy, niedostatek zasobów i ograniczone możliwości samodzielnego działania. Pośród tych źródeł ważne miejsce zajmuje także dominująca w placówkach pomocy społecznej „kultura winy”, która obarcza pracowników socjalnych całkowitą odpowiedzialnością za brak skuteczności w niesieniu pomocy, czy wreszcie zła organizacja pracy, braki kadrowe i związane z tym przeciążenie pracą, demotywujący system wynagrodzeń i brak poczucia bezpieczeństwa (przemoc ze strony agresywnych klientów). Trafne rozpoznanie przyczyn stresu jest warunkiem podjęcia adekwatnych działań naprawczych przez kierownictwo placówki lub samych pracowników. Mogą to być działania zorientowane na poprawę warunków pracy, możliwości promowania najlepszych pracowników, usprawnienie organizacji pracy (np. rotacja zadań wymagających dużego zaangażowania, uelastycznianie czasu pracy, umożliwiające pracownikom godzenie ról zawodowych i rodzinnych). Nie mniej skuteczne mogą okazać się działania zorientowane na poprawę relacji w zespole pracowniczym, zapobieganie przypadkom dyskryminowania pracowników, molestowania seksualnego czy znęcenia się nad słabszymi członkami zespołu, usprawnianie komunikacji w zespole, tworzenie zachęt do włączania pracowników w procesy podejmowania decyzji czy wreszcie szkolenia pracowników

w zakresie technik relaksacji i zarządzania czasem, promowanie zdrowego stylu życia, rozwijania zainteresowań pozazawodowych i podtrzymywania relacji społecznych poza pracą, a także organizowanie systemu pomocy dla pracowników, którzy nie radzą sobie ze stresem (grupy wsparcia, grupy samopomocy pracowniczej) [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

Jak zauważa S. Pawlas-Czyż, niezależnie od tego, jaką wybierzemy metodę pracy, aby superwizja była skuteczna, powinna być prowadzona zgodnie z wyznaczonymi regułami obejmującymi program, ramy czasowe i sposób dokumentacji (metody audio-wizualne, protokół, dzienniki, sprawozdanie) [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

Superwizja ma bardzo szerokie zastosowanie. Oto niektóre z obszarów jej działania:

Tabela 1. Obszary działań superwizji

Superwizanci	Kontakty z...
Nauczyciele, wychowawcy	uczniami, rodzicami uczniów, planem nauczania, kolegami, władzami szkolnymi, kierownictwem ośrodka wychowawczego itd.
Pracownicy socjalni, pedagodzy społeczni	klientami, kolegami, sądem, urzędem do spraw młodzieży, poradnią, obozem wakacyjnym, ośrodkiem wychowawczym, urzędem pracy, pracodawcami itd.
Zawody prawnicze	więźniami, kolegami, administracją zarządem więzień, ministerstwem sprawiedliwości, policją, sędziami itd.
Przełożeni	współpracownikami, kolegami, oddziałami, kierownictwem instytucji, władzami, klientami itd.
Wykładowcy	studentami, kolegami, radą wydziału, administracją, ministerstwem, organizacją zawodową itd.
Lekarze, pielęgniarki	pacjentami, psychologami, członkami rodzin, personelem medycznym, kolegami, administracją itd.
Psychologowie	klientami, koterapeutami, kolegami, zwierzchnikiem, instytucjami itd.

Wśród cech i warunków niezbędnych do skutecznych działań superwizyjnych S. Pawlas-Czyż wymienia przede wszystkim: otwartość, aktywność, elastyczność, empatię, chęć zmiany oraz zainteresowanie trudnościami innych. Są one konieczne do wzajemnej wymiany doświadczeń i wspólnego zastanawiania się nad źródłami problemów, by móc dotrzeć do nowych, właściwych rozwiązań. Uczestnicy spotkań największą satysfakcję czerpią z superwizji opartej na wzmacnianiu ich mocnych stron, podkreślaniu

słuszności podejmowanych decyzji i poczuciu „wspólnego problemu”. Natomiast z dezaprobatą przyjmują superwizje, w których czują się krytykowani, negatywnie oceniani, nadzorowani i wyśmiewani. Właściwie przeprowadzona superwizja powinna pracowników wzmacniać, dodawać im sił i wiary w możliwość odnalezienia słusznego rozwiązania. Dlatego należy unikać postaw skrajnych, oddzielać je od nadmiernej krytyki do okazywania przesadnego współczucia. W chwili przedstawienia problemu staje się on wspólnym problemem grupy. Odtąd to właśnie wyniki pracy całej grupy będą poddawane ewaluacji [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

Nie sposób wymienić wszystkie korzyści, jakie niesie ze sobą superwizja, ponieważ dla każdego jej uczestnika może mieć inny wymiar i inne wartość. Będą one w dużej mierze zależały od wcześniejszych doświadczeń, nawyków, realizowanych wzorów czy wreszcie przebytego toku socjalizacji. Niezaprzeczalna jest jednak teoria, że superwizja wzbogaca rozwój zawodowy i indywidualny, pogłębia samoświadomość i wzmacnia kompetencje. Stanowi cenną i uznaną formę współpracy i pomocy potencjalnym profesjonalistom. Dzięki ponownej analizie dokonanej z udziałem zespołu uzyskuje się lepszy wgląd w przyczyny pojawiających się problemów oraz szerszą perspektywę ich widzenia. Daje to możliwość dokonania trafniejszej diagnozy i przyjęcia lepszej strategii metodycznej [Pawlas-Czyż, Wódz, 2007].

Podczas superwizji dzielimy się z fachowcami swoimi trudnościami, wątpliwościami i pomysłami, przyglądamy się ich pracy, „oglądamy” ich problemy, słuchamy stawianych przez nich pytań, a także skierowanych do nas informacji o naszej pracy [Zuba R., 2000].

Superwizja stanowi cenną i uznaną formę koleżeńskej współpracy i pomocy tym pracownikom, którzy chcą być bardziej świadomymi swego udziału w relacji terapeutycznej. W pracy superwizyjnej uwaga koncentrowana jest na procesach intrapsychicznych superwizora, na aspekcie relacyjnym dotyczącym jego kontaktu z klientem, którym może być grupa, rodzina lub jedna osoba oraz na diagnozie [Zuba, 2000].

Prowadzenie superwizji jest sprawą trudną, wymagającą profesjonalnego przygotowania, doświadczenia zawodowego oraz odpowiednich cech osobowościowych. Jak zauważa R. Zuba, superwizorem powinien być specjalista spoza organizacji pomocy społecznej, aby możliwe było zachowanie odpowiedniego obiektywizmu i dystansu wobec rozważanych sytuacji i decyzji [Zuba, 2000].

Superwizja jest nie tylko procesem, podczas którego inne osoby dokonują oglądu naszych działań w celu podniesienia przez nas kwalifikacji zawodowych. Doskonale nie warsztatu pracy to bardzo ważna, ale nie jedyna korzyść superwizji. Superwizja jest procesem poznawania siebie, przekraczającym obszar pełnionej roli zawodowej. Dzięki superwizji możemy wprowadzać istotne zmiany w sposobach pracy, a także dokonywać znaczących zmian we własnym życiu. Mimo że odkrywanie wiedzy o sobie samych po-

woduje czasem cierpienie, to bez znajomości siebie nie tylko nie możemy być w naszym zawodzie profesjonalistami, ale także nie rozumiemy samych siebie, nie żyjemy w zgodzie ze sobą, czujemy się zagubieni. Warto zatem podjąć ryzyko otwarcia się na nowe informacje o sobie, które może dać właśnie superwizja.

**Literatura:**

Anderson B., Osada M., Thompson N., *Praktyczna nauka pracy socjalnej*, Katowice, 1999.

Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Katowice, 1999.

Pawlas-Czyż S., Wódz K., *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, Toruń, 2007.

Zuba R., *Po co nam superwizja?*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia”, nr 5, 2000.

## Specyfika relacji interpersonalnych w terapii osób uzależnionych od alkoholu

Relacja interpersonalna zachodząca między terapeutą a pacjentem jest spotkaniem dwóch różnych ludzi i światów, mającym charakter asymetryczny, jednakże spotkaniem w wiadomym celu – wyleczeniu. Początkowy etap psychoterapii w przypadku leczenia uzależnień od alkoholu jest specyficzny, ponieważ osoba uzależniona może przejawiać niechętną postawę i brak motywacji do zaangażowania się w pracę terapeutyczną. Dlatego też stoi przed terapeutą niezwykle trudne zadanie, aby tę motywację rozbudzić. Ważnym elementem w tym procesie jest zatem nawiązanie dobrego kontaktu i utrzymanie „zdrowej” relacji z pacjentem. Pytanie jednak brzmi: jakie czynniki po stronie terapeuty i pacjenta muszą zaistnieć, aby owa relacja była właściwa i czy będzie miała ona wpływ na efektywność leczenia?

W niniejszej pracy zostały przedstawione rozważania na temat swoistości relacji między terapeutą a pacjentem, która w dziedzinie psychologii odnosi się do tzw. przymierza terapeutycznego.

Powszechnie uważa się, że psychoterapia jest najwłaściwszą formą oddziaływań w leczeniu alkoholizmu, czyli utrzymywaniu abstynencji; pracą nad rozwiązywaniem osobistych problemów oraz uczeniem się życia w trwałej trzeźwości.

Psychoterapia wywodzi się z greckich słów *psyche*, czyli dusza i *therapein*, czyli leczyć [Strelau, 2007, s. 767], a w ujęciu psychoterapeutów oznacza „specjalistyczną metodę leczenia polegającą na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wykorzystująca wiedzę teoretyczną i umiejętności psychoterapeuty (...) w procesie niesienia pomocy” [ibidem, s. 767]. Programy psychoterapeutyczne w przypadku leczenia uzależnień od alkoholu w większości mają charakter eklektyczny, a to ze względu na integrację tez stanowiących ich podstawę, które są zawarte w różnych teoriach wyjaśniających kwestię mechanizmu uzależnienia i powiązanych z nimi zespołów zaburzeń [Cierpiałkowska, 2000, s. 58].

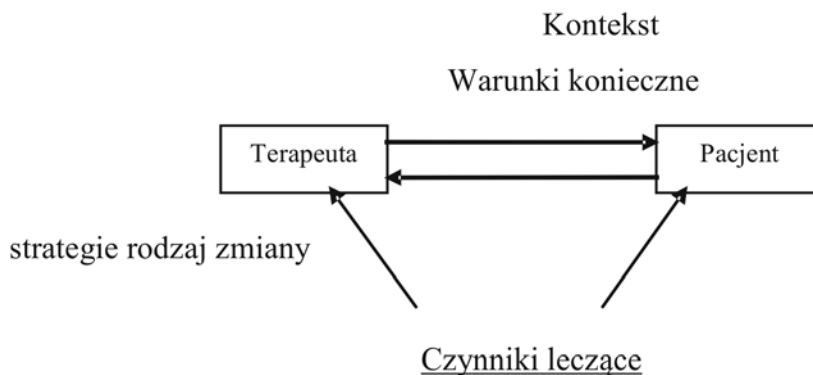


Profesjonalne programy leczenia uzależnienia od alkoholu, wyodrębniają dwa etapy w procesie terapii. Pierwszy etap to terapia odwykowa, która zazwyczaj prowadzona jest według modelu transteoretycznego terapii Prochaski i DiClemente [Prochaska, Norcross, 2006, s. 564], czyli terapii krótkoterminowej, nawiązującej głównie do motywacji do zmiany. Drugi natomiast odnosi się do modelu Minnesota, którego podstawą zdrowienia jest terapia długoterminowa. Jej celem jest, aby pacjent zaakceptował fakt, że alkoholizm to choroba przewlekła, dlatego jedyne wyjście z trudnej sytuacji to trwanie w abstynencji, a po drugie – pacjent musi zrozumieć, że utrzymanie abstynencji jest możliwe poprzez akceptację utraty kontroli i wiarę w Siłę Wyższą. Dlatego tak niezbędne jest równoczesne podążanie za Dwunastoma Krokami i Tradycjami Wspólnoty Anonimowych Alkoholików [Mellibruda, Sobolewska-Mellibruda, 2006, s. 46–47].

Założenia modelu zostały również wykorzystane w specyficznym podejściu psychoterapii uzależnienia, tj. modelu strategiczno-strukturalnym. Opiera się on szczególnie na tezie, że uzależnienie powstaje poprzez oddziaływanie trzech konkretnych mechanizmów: nałogowej regulacji emocji, mechanizmu rozpraszania i rozdławiania „Ja” oraz mechanizmu iluzji i zaprzeczania, które odpowiadają za kwestionowanie przez osobę swojego uzależnienia [Mellibruda, Sobolewska-Mellibruda, 2006, s. 115, 146–147].

Drugi etap procesu leczenia choroby alkoholowej stanowi terapia wglądowa, mająca swe źródło w jednej z szkół: psychodynamicznej, poznawczej lub egzystencjalnej [Cierpiatkowska, 2007, s. 231]. Okazuje się jednak, że zaledwie 10% osób po zakończeniu terapii odwykowej podejmuje próbę poszukiwania informacji nt. wspomnianej terapii, a 4% rzeczywiście terapię podejmuje.

W psychoterapii kluczową rolę mają tzw. czynniki leczące, czyli pewne oddziaływania powodujące zmianę w strukturze psychicznej lub jej przejawy o charakterze zachowań pacjenta, mogące mieć pozytywny wpływ na wynik terapii, czyli „(...) te elementy procesu psychoterapii, które pomagają pacjentowi w usuwaniu przyczyn występujących u niego objawów” [Czabała, 2006, s. 12], w zakresie których wyróżniamy czynniki specyficzne oraz niespecyficzne. Za czynniki specyficzne uznaje się koncepcje różnych systemów psychoterapeutycznych (psychodynamiczny, poznawczo-behawioralny, humanistyczno-egzystencjalny i systemowy), wedle których zmiana następuje poprzez czynniki leczące oraz warunki konieczne (opisane w dalszej części artykułu). Na przykład w psychoterapii psychodynamicznej za czynnik leczący uważa się strategię wglądu, w poznawczo-behawioralnej naśladownictwo czy techniki ukierunkowane na uczenie się rozwiązywania problemów, a w fenomenologiczno-egzystencjalnej technikę klaryfikacji. Natomiast czynniki niespecyficzne dotyczą kwestii, które składają się na relację terapeutyczną, a mówiąc dokładniej: przymierze terapeutyczne, będące motywem przewodnim tej pracy. Schemat czynników, mających wpływ na wynik psychoterapii, ukazuje rysunek poniżej:



Rys. Źródło: Cierpiałkowska, 2008, s. 140.

Wpływ relacji terapeutycznej na rezultaty leczenia, stał się przedmiotem zainteresowania badaczy po tym, jak wykazano w badaniach podobny stopień skuteczności czynników specyficznych, tj. technik psychoterapeutycznych [Cierpiałkowska, Kubiak, 2010, s. 91].

Stworzenie i utrzymanie dobrego kontaktu terapeuty z pacjentem wymaga od obu stron wielu umiejętności społecznych. Umiejętność porozumienia co do celów terapii i zadań, które mają być zrealizowane, aby je osiągnąć oraz zdolność do nawiązania więzi są podstawą powstania silnego przymierza terapeutycznego.

Jednak nasuwa się pytanie: czy każda osoba może pomagać i jakie są „pożądane właściwości” pacjenta?

Rozpoczynając dyskusję na temat cech terapeuty, warto powołać się wpiery na słowa Sęka (1991), która za pomoc psychologiczną uznaje „(...) zachowanie społeczne, działalność prospołeczną, która jest uwarunkowana motywacją empatyczno-autoteliczną i w której wykorzystuje się wiedzę psychologiczną, aby w interakcji z człowiekiem potrzebującym zmierzać do rozwiązania problemów życiowych osoby wspomaganej (...)”. Wymaga więc od terapeuty przede wszystkim posiadania postawy nastawionej na zachowania prospołeczne. W jej zakres wchodzi również umiejętności spostrzegania potrzeb i umiejętności innych osób, motywację, czyli chęć okazywania pomocy oraz zdolność do planowania działań zmierzających do tych celów. Pomoc psychologiczną można utożsamiać z postawą altruistyczną, czyli okazywaniem pomocy innym osobom z pominięciem osobistych dóbr, a czasami nawet poniesieniem jakiś strat w związku z tą pomocą, np. w sytuacji wsparcia rodziny, która przeżywa kryzys w związku z alkoholizmem któregoś z jej członków [Strelau, 2007, s. 605]. Pozytywny stosunek do ludzi jest bazą dla zachowań prospołecznych, ponieważ tylko wtedy może pojawić się postawa nieoceniająca i kierowanie się dobrem drugiej osoby.

Empatia, czyli odczuwanie sytuacji i stanów psychicznych innych osób, to kolejna bardzo istotna zdolność pomagającego. Terapeuta przyjmuje rolę „zwierciadła” pacjenta, dzięki czemu może lepiej zrozumieć siebie, a w konsekwencji pacjent nabiera poczucia pewności swoich kompetencji. W psychoterapii psychodynamicznej empatia okazywana przez terapeutę nie służy zaspokajaniu potrzeb wspomaganego, lecz jest ich odzwierciedleniem. Rogers [Cierpiałkowska, Kubiak, 2010, s. 92], oprócz postawy empatycznej, jako znaczącej właściwości pomagającego, wyróżnia dodatkowo „bezwarunkową akceptację oraz spójność” [Cierpiałkowska, Kubiak, 2010, s. 92], mające empiryczne uzasadnienie w badaniach.

Istnieją właściwości, które każdy terapeuta w sytuacji kontaktu z pacjentem powinien posiadać, tzn. wysokie kompetencje komunikowania się i spostrzegania społecznego. To w końcu terapeuta ma pomóc, zrozumieć, wytłumaczyć czy poradzić. Jako osoba „przewyższająca” wspomaganego, powinien mieć świadomość siebie i poukładany system własnych wartości, musi unikać nieetycznego wykorzystywania pacjenta do zaspokojenia własnych potrzeb. Należy również wspomnieć o zdolności terapeuty dokonywania analizy sytuacji, czyli wycucia, w jakim momencie należy pozwolić pacjentowi na swobodne wyrażanie swoich myśli, a kiedy należy zabrać głos. Służą temu takie techniki jak: parafrazowanie, klaryfikacja, zadawanie pytań, konfrontowanie oraz interpretowanie. Następnie psycholog, jako osoba pomagająca, powinien umieć zarówno w sposób jasny przekazywać informacje, jak i odkodować informacje werbalne i niewerbalne, zgodnie z intencjami osoby wspomaganej.

Umiejętność służąca pomaganiu, którą terapeuta bezsprzecznie powinien dysponować, to zdolność słuchania pacjenta i pełne koncentrowanie na nim swojej uwagi. Ma ono znaczenie wzmacniające, ponieważ zachęca wspomaganego do swobodnego artykułowania swoich uczuć i myśli, co więcej stwarza pacjentowi możliwość ich eksploracji na własny sposób. Słuchanie zawiera takie komponenty, jak: kontakt wzrokowy, postawę i gestykulację, których umiejętne zastosowanie każdy psycholog powinien przestrzegać, np. nie wpatrywać się bezustannie w pacjenta, ponieważ może to wzbudzić u niego agresję, minimalnie gestykulować, gdyż nadmierna gestykulacja może odwracać uwagę pacjenta od ważnych informacji podczas terapii.

Kolejną zdolnością, jaką psycholog powinien się odznaczać, to otwartość w komunikowaniu się, które spełnia funkcję partnerskiej relacji, a z czym wiąże się zjawisko autentyczności. Terapeuta powinien mówić to, co rzeczywiście myśli, ponieważ w przypadku rozbieżności może pojawić się bierna postawa pacjenta, w ostateczności kierująca się ku utracie wcześniej zdobytego zaufania. Zdolność wzbudzania zaufania jest kwestią subiektywną, ponieważ dla niektórych osób np. sam wygląd fizyczny terapeuty sprawia, że można poczuć się bezpiecznie i „otworzyć się” przed nim; dla innych może to być ton głosu czy pozytywne nastawienie. Niemniej jednak, terapeuta powinien uczynić

konkretne kroki metodyczne, aby zdobyć zaufanie pacjenta, ponieważ owocnie wpływa to na dalszy przebieg procesu terapeutycznego.

Zdolność do zachowania swojej odrębności i nienaruszanie odrębności pacjenta to kolejny ważny aspekt w relacji interpersonalnej. Zasadność tej umiejętności jest również zawarta w Kodeksie Etyczno-Zawodowym Psychologa [Polskie Towarzystwo Psychologiczne, art. 22; Strelau, 2007, s. 841]: „wnikanie w intymne, osobiste sprawy klienta dopuszczalne jest jedynie w takim zakresie, jaki wynika z celów pomocy psychologicznej”. Co więcej, w celu powstania kongruentnej (właściwej, odpowiedniej) relacji, terapeuta musi przestrzegać wspomniane warunki konieczne, tzw. zasady wstrzeźliwości, która określa zakres i odpowiedniość stosowania pewnych metod. Oznacza to również, że terapeuta powinien cechować się wysokimi kompetencjami oceniania sytuacji i planowania adekwatnych strategii. Natomiast druga z zasad – neutralności – traktuje o umiejętności terapeuty do nie sugerowania osobistego światopoglądu czy zmuszanie do jego respektowania. Należy ona do jednej z wytycznych Kodeksu Etycznego, mówiącej, że „psycholog respektuje system wartości klienta i jego prawo do podejmowania własnych decyzji, nie powinien jednak podejmować się interwencji, jeśli jej cele lub stosowane metody nie byłyby zgodne z jego etyką zawodową” [art. 17; Strelau, 2007, s. 840].

Oprócz wymienionych zasad terapeutę powinna charakteryzować postawa rozumiejąca, wspierająca i troskliwa. Badania przeprowadzone przez Henry'ego i Struppa [Cierpiatkowska, Kubiak, 2010, s. 92] ukazują, że takie cechy jak ciepło, przyjaźliwość, zaangażowanie i okazywanie szacunku przez terapeutę były dla pacjentów czynnikami motywującymi do uzyskania sukcesów w terapii, natomiast terapeuci chłodni, kontrolujący i o negatywnej postawie wpływali na nich demotywująco.

Inną pożądaną u terapeuty umiejętnością jest także „dostrajanie” swoich zachowań zarówno do potrzeb pacjenta, jak i specyfiki sytuacji. Należy pamiętać, że co prawda z jednej strony terapeuta ma przewagę nad pacjentem, to z drugiej – powinien on wyczuć się dokonywania zmiany swojego planu działania i dopasowywania do pacjenta.

Wszystkie określone kompetencje terapeuty są wskazane dla formowania się właściwej relacji z pacjentem, tzn. zarówno dla terapeutów pracujących w szpitalach, prywatnych gabinetach, poradniach, firmach, jak i w wielu innych placówkach, a przede wszystkim placówkach leczenia odwykowego, gdzie możliwy jest brak lub niski stopień motywacji pacjenta uzależnionego od alkoholu. Takie nastawienie pociąga za sobą w skutkach słabe zaangażowanie się wspomaganego w pracę nad jego problemami, co również utrudnia stworzenie odpowiedniego kontaktu z terapeutą. Metodą psychoterapeutyczną stosowaną wobec „takich” pacjentów jest Terapia Motywująca [Rollnick, 2010, s. 17], która, jak sama nazwa wskazuje, ma za zadanie wzbudzić motywację do wprowadzenia konkretnych modyfikacji w życiu pacjenta. Jej głównym zamysłem jest stworzenie przez terapeutę, opartej na współpracy relacji partnerskiej (poprzez przyjęcie

przez niego wymienionej postawy Rogeriańskiej). Z racji możliwości pojawienia się u zdemotywowanego pacjenta niepożądanego oporu, przyjmuje się założenie, aby terapeuta unikał konfrontacji (np. „Ma pan ogromny problem z alkoholem”), wszelkiego namawiania, mędrkowania, oceniania czy wchodzenia w konflikt z pacjentem. W ten sposób pacjent zamiast aktywizować motywację, całą swą energię pochłania na tłumaczenie się w celu własnej obrony. Istotną umiejętnością terapeuty jest także podążanie za pacjentem, tzn. jeśli on ma w danej chwili potrzebę rozmowy nie na temat picia alkoholu, lecz jego relacji z żoną, wówczas terapeuta powinien na to przyzwolić i skupić się właśnie na tym wątku. Terapeuta, pojmując pragnienia i wartości pacjenta może pomóc rozwiązać trudności, wzmacniając motywację pacjenta, koncentrując się na jego silnych stronach, pokierować do zastosowania oczekiwanej zmiany.

Pacjent jako osoba poszukująca pomocy, bardziej lub mniej tego świadomy, powinien również przejawiać pewne właściwości pomocne dla stworzenia relacji. Oczywiście nie z każdym jest to możliwe, ponieważ przyjmuje się, że z im bardziej zaburzona psychicznie jednostką terapeuta ma do czynienia, tym kontakt jest trudniejszy. Na przykład z osobami o osobowości neurotycznej współpraca jest lepsza, niż z osobą głębiej zaburzona. Można wyróżnić pacjentów biernych, manipulujących, pozbawionych wglądu czy też często zrywających terapię, którzy nie są usatysfakcjonowani z jej rezultatów.

Pacjent powinien przede wszystkim przejawiać gotowość do uczestniczenia w terapii, co charakteryzuje się dynamicznością, począwszy od przedstawienia przez pacjenta faktów na początku relacji, przez sporadyczne wspomnianie o swoich emocjach, do posłużenia się nimi jako narzędzia do zrozumienia siebie w ostatnich fazach psychoterapii.

Oczywisty jest fakt, że opór, negatywny stosunek do terapeuty, niechęć czy brak motywacji zakłócają kontakt psychoterapeutyczny, dodatkowo obniżając szanse pomyslnych wyników leczenia. Wspomniane cechy mogą wystąpić u alkoholików, zwłaszcza że nie przejawiają oni poczucia własnej skuteczności czy sprawstwa. Kolejną przeszkodą jest występowanie u nich niskiego poczucia własnej wartości, nie zapominając o silnych mechanizmach obronnych, rządzących sposobem myślenia i zachowaniem osób uzależnionych od alkoholu.

Jakie są zatem pożądane umiejętności oraz cechy wspomaganego? Hovarth [Cierpiałkowska, Kubiak, 2010, s. 93] wymienia następujące czynniki warunkujące silne przymierze terapeutyczne: 1) umiejętności personalne pacjenta, w szczególności przejawianie woli; 2) poziom uporządkowania struktury osobowości, która odpowiada za wytrwałość w różnych sferach życia (m.in. w psychoterapii), 3) stopień nasilenia podstawowego zaburzenia i współzachorowalność na inne choroby. Najbardziej pomocnymi właściwościami są zatem zaangażowanie i chęć osiągnięcia głównego celu, jakim jest wyzdrowienie. Niezwykle istotna jest również zdolność słuchania terapeuty i poddawanie się

interwencjom psychoterapeutycznym, też przestrzeganie zasad panujących w czasie terapii, okazywanie szacunku. „Dobry” pacjent to taki, z którym można nawiązać porozumienie co do celów terapii czy też taki, który przejawia zdolność wyrażania swoich myśli, potrzeb i uczuć. Nie jest to jednak zawsze możliwe ze względu na dwie kwestie: po pierwsze, pacjent musi wpięrow umieć zaufać terapeutce, a po drugie – ekspresja siebie jest trudna w przypadku osób uzależnionych, którzy, na przykład, mają problemy z nazywaniem i odróżnianiem jednych emocji od drugich. Nawiązanie dobrego kontaktu jest oczywiście bardzo potrzebna w procesie terapeutycznym, jednakże czasami może to bardziej świadczyć o oporze niż o braku umiejętności pacjenta. Niemniej jednak, pozytywna postawa i przejaw woli osoby wspomaganej są jak najbardziej wskazane. Badania Orlinsky, Ronnestad i Willutzki [Czabała, 2006, s. 132–135] ukazują, że ujawnianie wobec terapeuty uczuć o dodatnim ładunku korelują z dobrymi efektami terapii. Natomiast dzięki badaniom Kubiak [Cierpiałkowska, Kubiak, 2010, s. 93–108], przeprowadzonych w środowisku terapeutów i pacjentów leczenia odwykowego, okazało się, że to właśnie relacja terapeutyczna jest w ocenie pacjentów najważniejsza dla wyniku terapii. Można przyjąć, że to nie strategie i metody psychoterapeutyczne (czynniki specyficzne) mają swą „moc” w leczeniu uzależnień, lecz pozytywna więź między obiema stronami ma bardziej doniosłą rolę.

Relacja terapeutyczna nie jest relacją „równą”. Zarówno terapeuta, jak i pacjent powinni posiadać pewne zdolności interpersonalne, aby kontakt ten był, po pierwsze – nawiązany, a po drugie – przynosił duże korzyści. Jednak to terapeuta jako osoba „zdrowa” wie prym nad pacjentem i to właśnie on powinien pilnować, aby relacja, która może ulec wielu fluktuacjom znajdowała się na właściwym, stałym poziomie. Istnieją jednak przypadki, że psychoterapia z „takim” terapeutą czy z „takim” pacjentem może się po prostu nie udać. Ocena tego stanu rzeczy należy w szczególności do terapeuty jako fachowca, to on w razie niemożności nawiązania odpowiedniego kontaktu z pacjentem powinien mu o tym powiedzieć; takie zachowanie jest jednocześnie zgodne z zasadami Etyki Zawodu Psychologa: „jeśli psycholog nie jest w stanie udzielić skutecznej pomocy (...) lub w wyniku powstania wadliwej relacji z klientem, kieruje go do innego specjalisty” [art.16, Strelau, 2007, s. 840]. Mimo możliwości wystąpienia trudności obie strony powinny dążyć do tego samego celu, czyli wyzdrowienia, tj. osiągnięcia dożywotniej abstynencji oraz zmiany dotychczasowego, destrukcyjnego życia osoby uzależnionej.

#### **Literatura:**

- Butler C.C., Miller W.R., Rollnick S., *Wywiad motywujący w opiece zdrowotnej: jak pomóc pacjentom w zmianie złych nawyków i ryzykownych zachowań*, Warszawa 2010.
- Cierpiałkowska L., *Alkoholizm: przyczyny, leczenie, profilaktyka*, Poznań 2000.

- Cierpiałkowska L., *Relacja i przymierze terapeutyczne a efektywność psychoterapii*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki. Prace dedykowane Pani Profesor Helenie Sęk*, Gdańsk 2008.
- Cierpiałkowska L., Kubiak J., *Niespecyficzne czynniki leczące a efektywność terapii alkoholików*, „Nauka” nr 2, 2010.
- Cierpiałkowska L., *Psychopatologia*, Warszawa 2007.
- Czabała J.C., *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2006.
- Jaraczewska I., Rutkowska J., *Terapia motywująca w uzależnieniach*, „Terapia. Uzależnienia i Współuzależnienia” nr 4, 2010.
- Mellibruda J., Sobolewska-Mellibruda Z., *Integracyjna psychoterapia uzależnień. Teoria i praktyka*, Warszawa 2006.
- Norcross J.C., Prochaska J.O., *Systemy psychoterapeutyczne: analiza transteoretyczna*, Warszawa 2006.
- Sęk H., *Zagadnienia psychologii prewencyjnej*, Poznań 1991.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2007.

## Umiejętności społeczne wychowawcy więziennego

### **Wprowadzenie: czym byłby zakład karny bez skazanych? Pusty budynek...?**

Więzienne mury, stary budynek, wieża... – naprawdę robią ogromne wrażenie! Widok więzienia z zewnątrz jest „ramką”, natomiast wewnątrz to obraz-środek. Całość... trudno określić słowami. Na pewno jest to ogromny budynek, który jest pewną przystanią dla ludzi, którzy pogubili się w swoim życiu, a czas w nim spędzony może dać wszystko... albo nic. Każda osoba wchodząca do zakładu karnego będzie miała różne oczekiwania oraz refleksje, bo każdy będzie skupiał się na czymś innym: służba więzienna na swojej pracy, a skazany na własnym życiu. Więzień codziennie ogląda wewnątrz z bólem i z rozgoryczeniem...

Młody człowiek – student – odwiedzając więzienie pragnie poznać „całość” i poniekąd uświadomić sobie, co każdy z osobna więzień może czuć i z jakimi problemami na co dzień może się zmagać. Dla studentów resocjalizacji wejście do więzienia samo w sobie było pozytywnym odczuciem. Nowe doświadczenie, poznanie nowych ludzi, wychowawców dało satysfakcję – poznawaliśmy Nowy Świat: skazanych, ludzi przebywających w więzieniu, złych, nieuczciwych, ale jednak ludzi, którym warto dać szansę na zmianę.

Studentów pedagogiki resocjalizacyjnej i penitencjarnej wychowawcy więzienni wprowadzali w specyfikę swojej pracy, na każdym kroku udowodniali, że nie są tutaj z przypadku. Wychowawcy mają ogromne serce i cierpliwość do skazanych. Do codziennych zadań wychowawców należy czytanie nowych korespondencji, analizowanie, czy dany więzień nie wykazuje cech załamania psychicznego, czy jakieś zdania wywołują wątpliwości co do zamiarów skazanego. Opiekunowie muszą mieć pewność, czy więzień sygnalizuje np. okaleczenia z powodu bezbronności, czy też w najgorszym przypad-



ku samobójstwo. Każdego dnia pracownicy wsłuchują się w nowe sprawy i problemy swoich podopiecznych, widzą ich stan fizyczny, analizują kondycję psychiczną. Mimo codziennych czynności każdy dzień pracy jest nietypowy, bo każdy więzień jest inny: więźniowie różnią się popełnionymi czynami, wymiarem wymierzonej kary. Każdy z nich żył w innym środowisku, ma inną rodzinę, przyjaciół... Skazany posiadający kontakt z osobami bliskimi spoza swojego obecnego, więziennego środowiska ma bardzo dużą szansę na zmianę, ponieważ będzie miał dla kogo. Będzie za wszelką cenę próbował wyjść z więzienia po to, by doświadczyć życia normalnego z osobami, które pomimo jego wielkiej „pomyłki” akceptują go.

### **Resocjalizacja w zakładzie karnym: dookreślenie najważniejszych pojęć**

Na początku rozważań dotyczących pracy pedagoga więziennego i jego wychowanków należy przedstawić podstawowe systemy, na których owa praca się opiera. Jako pierwszy warto przywołać **system socjopedagogiczny**.

Praca pedagogiczna oparta jest na układzie grupowym i kierowaniu życiem wychowanków pośrednio przez organizowanie działalności grup wychowanków. Struktura takiej instytucji resocjalizacyjnej jest różna od struktury pionowej tradycyjnych placówek. W socjopedagogicznej strukturze wychowawca stara się współdziałać w organizowaniu zajęć, aktywizować poszczególnych wychowanków w pożądanym kierunku, inicjować, wspierać i koordynować działania uznane za pożądane z punktu widzenia procesu resocjalizacyjnego. Elementów tego systemu można doszukać się w republice młodocianych, którą stworzył William Georgrs w pracy wychowawczej *Naszego Domu* Korczaka oraz działalności pedagogicznej A. Makarenki. Rola wychowawcy w tym systemie sprowadza się od udzielania pomocy grupie wychowawczej we wszechstronnym rozwoju osobowości jej członków. W placówkach stosuje się jednak raczej elementy tego systemu, gdyż nieletni z utrwalonymi postawami dewiacyjnymi nie są przygotowani do tworzenia integrujących struktur wewnątrz grupy i do nadawania pozytywnej treści działalności wychowanków [Lipkowski, 1976, s. 342].

Istotne znaczenie dla relacji skazany – pedagog ma **system indywidualny oparty na psychoterapii**. W systemie socjopedagogicznym dominuje traktowanie wychowanka jako członka grupy. W systemie indywidualnym punktem zainteresowania jest traktowany jednostkowo wychowanek i jego osobowość. Oddziaływania resocjalizacyjne w tym systemie wobec wychowanka poprzedzone są dokładną diagnozą, obejmującą m.in. dokładne poznanie jednostki oraz etiologię zaburzeń jego zachowania. W systemie indywidualnym kładzie się nacisk na rolę psychoterapii w procesie resocjalizacji [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 438–439].

Przechodząc do meritum, należy odwołać się do Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych. Na tej podstawie można określić, jakie są sposoby prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w ramach wykonywania kary pozbawienia wolności w zakładach karnych i wyodrębnionych oddziałach zakładu karnego w aresztach śledczych, zwanych dalej „zakładami”, wobec skazanych, tymczasowo aresztowanych, ukaranych i osób, wobec których został zastosowany środek przymusu skutkujący pozbawieniem wolności, zwanych dalej „skazanymi”.

Warto przytoczyć najważniejsze definicje dla lepszego zrozumienia problemu. **Oddziaływania penitencjarne** – zespół stosowanych w zakładzie środków i metod zmierzających do wzbudzenia w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanых postaw. **Grupa wychowawcza** – wyodrębniona poprzez miejsce zakwaterowania i wyznaczenie jej wychowawców grupa skazanych, wobec której są prowadzone oddziaływania penitencjarne. **Podkultura przestępcza** – występujące w środowisku przestępczym negatywne wzorce, normy i sposoby postępowania [Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 14 VIII 2003].

W zakładzie karnym prowadzi się w każdym systemie wykonywania kary pozbawienia wolności oddziaływania penitencjarne zmierzające do realizacji celów wykonywania kary pozbawienia wolności, określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. Oddziaływania penitencjarne prowadzi się w formie zindywidualizowanych działań dostosowanych do psychofizycznych właściwości skazanego, a także działań wobec grupy skazanych. Zakres oddziaływań penitencjarnych wobec skazanych zależy od systemu wykonywania kary pozbawienia wolności oraz od rodzaju i typu zakładu. Dyrektor zakładu odpowiada za prowadzenie oddziaływań penitencjarnych. Prowadzenie oddziaływań penitencjarnych w zakładzie koordynuje dział penitencjarny. Wychowawca prowadzi oddziaływania penitencjarne w powierzonej mu grupie wychowawczej [Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 14 VIII 2003]. Z Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości wynika, że w zakładzie karnym, funkcjonariusze i wszyscy pracownicy podchodzą do skazanego indywidualnie i liczą się z jego stanem fizycznym i psychicznym, stwarzają warunki sprzyjające resocjalizacji.

### **Wychowawca więzienny widziany jako nadzieja (i przekleństwo?) resocjalizacji w zakładzie karnym**

Opierając się na Zarządzeniu NR 2/04 dyrektora generalnego służby więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych, można wyznaczyć pewne standardy zachowań i postaw,

którymi winien charakteryzować się wychowawca więzienny. W rozdziale 13 zarządzenia znajdują się ramowe zakresy czynności pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych.

Do obowiązków każdego wychowawcy należy prowadzenie odpowiedniej dokumentacji, współpraca z funkcjonariuszami oraz innymi pracownikami zakładu karnego, aresztu śledczego w celu resocjalizacji skazanych.

W zakładzie karnym **wychowawca (młodszy wychowawca) działu penitencjarnego** prowadzi programy, działania porządkowe, dyscyplinarne, dzięki którym skazani utrzymują właściwe relacje w celach oraz ze wszystkimi funkcjonariuszami i pracownikami. Wychowawca rozwiązuje problemy, sytuacje konfliktowe, a zarazem wskazuje sposoby rozwiązywania sporów, zapoznaje skazanych z obowiązkami i uprawnieniami, motywuje do właściwego zachowania i przestrzegania porządku. Utrzymuje ze skazanymi stały kontakt, odpowiednio rozmieszcza skazanych w celach. Uzgadnia z działem ochrony jednolity sposób postępowania ze skazanymi w razie trudniejszych sytuacji, jest odpowiedzialny za sporządzanie projektów propozycji klasyfikacji, okresowych ocen z postępowania skazanego, indywidualnych programów, prognoz kryminologiczno-społecznych. Młodszy wychowawca opiniuje prośby i wnioski, dobiera adekwatne środki oddziaływania penitencjarnego oraz rozpoznaje potrzeby skazanego w zakresie prowadzonych oddziaływań. Zapobiega negatywnym przejawom podkultury przestępczej, zapoznaje się z korespondencją skazanego w celu sprawdzenia zachowania skazanego oraz przystosowania się do jednostki penitencjarnej. Organizuje także zajęcia dla skazanych, które mają na celu wzbudzić pożądaną aktywność skazanych, inspiruje kontakty z rodziną, współuczestniczy w prowadzeniu działalności kulturalno-oświatowej, zajęć sportowych. Dokonuje wstępnej diagnozy potrzeb skazanych w zakresie pomocy postpenitencjarnej, a także prowadzi dokumentację osobowo-poznawczą. Krótko przed zakończeniem kary, wychowawca prowadzi ze skazanymi końcowe rozmowy.

**Wychowawca działu penitencjarnego** wykonuje obowiązki młodszego wychowawcy działu penitencjarnego, a oprócz tego jest odpowiedzialny za przygotowanie projektu decyzji o skierowaniu tymczasowo aresztowanych wyrokiem nieprawomocnym do właściwych typów i rodzajów zakładów karnych oraz przygotowuje system wykonywania kary pozbawienia wolności, także składa propozycje, w jaki sposób zostanie objęty nauczaniem lub szkoleniem czy kursem.

Również obowiązki **młodszego** wychowawcy wykonuje **starszy wychowawca działu penitencjarnego**, a ponadto podejmuje on działania porządkowe, dyscyplinarne oraz prowadzące do właściwych relacji pomiędzy wszystkimi w zakładzie karnym, a także funkcjonariuszami i innymi pracownikami. Wychowawca ten organizuje, prowadzi i koordynuje oddziaływania penitencjarne w wyznaczonym oddziale lub oddziałach

mieszkalnych. Udziela pomocy wychowawcom w doborze adekwatnych metod i środków potrzebnych do oddziaływania penitencjarnego oraz w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i sytuacji konfliktowych. Udziela nowo przyjętym wychowawcom pomocy w zdobywaniu wiedzy i umiejętności zawodowych w ramach powierzonego oddziału lub pawilonu. Prowadzi szkolenia w dziale penitencjarnym w ramach zleconych przez przełożonego zagadnień. Wprowadza nowe metody oddziaływania penitencjarnego. Starszemu wychowawcy kierownik działu penitencjarnego może dodatkowo przydzielić nadzór metodyczny nad pracą młodszego wychowawcy.

**Wychowawca działu penitencjarnego ds. kulturalno-oświatowych** organizuje imprezy zespołowe i indywidualne formy pracy ze skazanymi. Promuje inicjatywy kulturalno-oświatowe i edukacyjne, które wynikają z zainteresowań i aktywności skazanych. Jest odpowiedzialny za prawidłowy dobór treści prowadzonych zajęć kulturalno-oświatowych oraz programów przeznaczonych do emisji przez radiowęzeł i telewizję kablową. Również jest odpowiedzialny za zapobieganie negatywnych przejawów podkultury przestępczej poprzez poznawanie skazanych. Kształtuje atmosferę wychowawczą w trakcie zajęć kulturalno-oświatowych. Utrzymuje wszelkie kontakty z pozawięziennymi instytucjami w celu wzbogacenia form i treści działalności swojej pracy. Opracowuje programy edukacyjne, wnioskuje w sprawie powołania zespołów skazanych, nadzoruje ich działalność oraz zapewnia warunki dla twórczości własnej i amatorskiego ruchu artystycznego skazanych. Wychowawca kieruje pracą radiowęzła i studia RTV. Organizuje prace i nadzoruje odpowiednie wykonywanie obowiązków przez skazanych zatrudnionych oraz opracowuje specjalny dla nich zakres czynności. Jak każdy wychowawca prowadzi odpowiednią dokumentację z realizowanych form pracy kulturalnej i oświatowej, w tym dokumentację pracy radiowęzła i studia RTV. Nadzoruje utrzymanie w należytym stanie powierzonego sprzętu i urządzeń. Starszy wychowawca zgłasza do preliminarza wydatki budżetowe w zakresie prowadzonych zajęć.

**Wychowawca działu penitencjarnego ds. sportu** realizuje zajęcia z zakresu kultury fizycznej i sportu. Utrzymuje stałe kontakty z instytucjami zajmującymi się działalnością sportową, organizuje masową ilość imprez sportowo-rekreacyjnych, wnioskuje w sprawie powołania i nadzorowanie zespołów. Zapobiega negatywnym przejawom podkultury przestępczej wśród osadzonych, poprzez poznawanie skazanych. Kształtuje atmosferę wychowawczą w trakcie trwania zajęć. Koordynuje zajęcia w prowadzonych w oddziałach mieszkalnych. Nadzoruje utrzymanie w należytym stanie obiektów, urządzeń i sprzętu sportowego. Prowadzi odpowiednią dokumentację dotyczącą realizacji zadań wynikającą z zakresu obowiązków. Zgłasza do preliminarza wydatki budżetowe w zakresie prowadzonych zajęć.

Do obowiązków **Wychowawcy działu penitencjarnego ds. biblioteki** należy kompletowanie, udostępnianie, utrzymywanie w należytym stanie księgozbioru bibliotecznego.

Jest on odpowiedzialny za dobór i zakup książek, dobór prenumerat oraz kolportaż prasy. Opracowuje i konserwuje księgozbiór, organizuje prace i nadzoruje nad właściwym wykonywaniem obowiązków przez skazanych zatrudnionych w bibliotece oraz opracowuje zakres czynności zatrudnionym skazanym. Popularyzuje czytelnictwo między innymi w formie konkursów czytelniczych, wieczorów literackich, wystaw, audycji własnych w radiowęzle.

**Wychowawca działu penitencjarnego ds. pomocy postpenitencjarnej** rozpoznaje potrzeby skazanych oraz opracowuje plan pomocy postpenitencjarnej. Przyjmuje skazanych na rozmowy indywidualne, którzy zostali skierowani przez wychowawcę danego oddziału. Organizuje zajęcia grupowe, które mają na celu inspirowanie działań samopomocowych ukierunkowanych na przezwycięzenie problemów wymagających interwencji socjalnej. Zapewnia dostęp do informacji o zasadach ubiegania się o pomoc w zakresie rozwiązywania istotnych problemów w celu przygotowania skazanych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Wnioskuje, opiniuje prośby o udzielenie świadczeń, które dotyczą możliwości rozwiązywania problemów, a także uzyskania pomocy udzielanej przez właściwe instytucje oraz organizacje pozarządowe działające w środowisku otwartym. Planuje prawidłowe wydatkowanie środków na pomoc postpenitencjarną. Prowadzi dokumentację dotyczącą sposobu realizacji zadań, które wynikają z zakresu czynności. Jest odpowiedzialny za przeprowadzenie rozmów końcowych ze skazanymi oraz tymczasowo aresztowanymi zwalnianymi z zakładu karnego, a także dokonuje okresowych analiz i sprawozdań wymaganych przepisami.

Natomiast **wychowawca działu terapeutycznego** prowadzi programy terapeutyczne, podejmuje działania zmierzające do utrzymania porządku, dyscypliny i właściwych relacji pomiędzy skazanymi w celach mieszkalnych. Uczestniczy w posiedzeniach zespołu terapeutycznego, a w szczególności bierze udział w opracowywaniu i weryfikowaniu indywidualnych diagnoz i programów terapeutycznych oraz bierze udział w realizacji programu terapeutycznego oddziału w zakresie określonym przez kierownika działu terapeutycznego.

Tak, jak wspomniałam, w zakładzie karnym prowadzi się programy resocjalizacyjne, które sprzyjają przygotowaniu readaptacji społecznej skazanych przebywających w placówce penitencjarnej. Programy można podzielić ze względu na wspólne potrzeby, a w szczególności w zakresie: przeciwdziałania agresji i przemocy, przeciwdziałania uzależnieniom oraz nadużywaniu alkoholu lub używaniu narkotyków, przeciwdziałania prokryminalnym postawom, aktywizacji zawodowej i promocji zatrudnienia, kształtowania umiejętności społecznych, kształtowania umiejętności poznawczych, integracji rodzin, zwłaszcza wobec skazanych odbywających długoterminowe kary pozbawienia wolności. Programy są realizowane w szczególności przez działy: penitencjarny, kwatermistrzowski, ochrony, finansowy.

Typy wychowawców	Wychowawca (młodszy wychowawca) działu penitencyjnego	Wychowawca działu penitencyjnego	Starszy wychowawca działu penitencyjnego	Wychowawca działu penitencyjnego ds. kulturalno-oświatowych	Wychowawca działu penitencyjnego ds. sportu	Wychowawca działu penitencyjnego ds. biblioteki	Wychowawca działu penitencyjnego ds. pomocy postpenitencyjnej	Wychowawca działu terapeutycznego
Zadania	Prowadzi oddziaływania penitencyjne	Realizuje zadania penitencyjne	Prowadzi oddziaływania penitencyjne	Organizuje zajęcia kulturalno-oświatowe	organizuje i nadzoruje zajęcia z zakresu kultury fizycznej i sportu	organizuje pracę biblioteki, odpowiada materialnie za powierzone mienie biblioteczne	organizuje udzielenie świadczeń materialnych i niematerialnych, których celem jest wspomaganie skazanych w zachowaniu lub uzyskaniu umiejętności społecznej readaptacji po opuszczeniu zakładu karnego	Wykonuje obowiązki wobec skazanych przebywających w oddziale terapeutycznym
Miejsce wykonywania swoich zadań /obowiązków	Zakład Karny	Areszt Śledczy	Zakład Karny	Zakład Karny	Zakład Karny	Zakład Karny	Zakład Karny	Zakład Karny
Powierzona grupa skazanych	Grupa wychowawcza skazanych	Grupa tymczasowo aresztowanych	Grupa wychowawcza skazanych wymagająca bardziej intensywnego i pogłębianego oddziaływania wychowawczego	Grupa skazanych współdziałająca w zakresie indywidualnych programów	Grupa skazanych współdziałająca w zakresie indywidualnych programów	Grupa skazanych współdziałająca w zakresie indywidualnych programów	Grupa skazanych opuszczających Zakład Karny	Grupa skazanych przebywająca w oddziałach terapeutycznych
Podmioty współpracujące	współpraca z funkcjonariuszem albo pracownikiem odpowiedzialnym za zatrudnianie skazanych w zakresie doboru osadzonych do zatrudnienia oraz wykonywanie obowiązków z tym związanych, wynikających z odrębnych przepisów	współpraca z funkcjonariuszem albo pracownikiem odpowiedzialnym za zatrudnianie skazanych w zakresie doboru osadzonych do zatrudnienia oraz wykonywanie obowiązków z tym związanych, wynikających z odrębnych przepisów	współpraca z funkcjonariuszem albo pracownikiem odpowiedzialnym za zatrudnianie skazanych w zakresie doboru osadzonych do zatrudnienia oraz wykonywanie obowiązków z tym związanych, wynikających z odrębnych przepisów	współdziałanie z wychowawcami w zakresie realizacji programów	współdziałanie z wychowawcami w zakresie realizacji programów	współdziała z wychowawcami w zakresie tworzenia oraz prowadzenia zespołów skazanych; współpracuje z bibliotekami publicznymi i podmiotami, współdziałanie z wychowawcą ds. kulturalno-oświatowych w zakresie organizacji czasu wolnego skazanych	współpraca z wychowawcami z sądownym kuratorem dla dorosłych, organami zatrudnienia oraz organami pomocy społecznej, których celem działania jest pomoc w readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne	współpraca z funkcjonariuszem albo pracownikiem odpowiedzialnym za zatrudnianie skazanych w zakresie doboru osadzonych do zatrudnienia oraz wykonywanie obowiązków z tym związanych, wynikających z odrębnych przepisów
Zakres obowiązków	Szczegółowy zakres obowiązków każdego typu wychowawcy, określają zapisy w zarządzeniu. Po krótko opisane pod tabelką.							

Tabela 1. Klasyfikacja wychowawców zakładu karnego z przypisanymi im zadaniami i miejscem ich wykonywania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zarządzenia nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dn. 24 II 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencyjnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencyjnych i terapeutycznych

## Umiejętności interpersonalne wychowawcy więziennego

Wzorcami zachowań społecznych są umiejętności społeczne, które nadają jednostkom kompetencję społeczną, czyli zdolność wywierania pożądanego wpływu na ludzi. Od pewnego czasu zwraca się większą uwagę, że powyższe umiejętności mogą mieć wpływ na życie osobiste, zdrowie psychiczne i fizyczne, a przede wszystkim na powodzenie w pracy zawodowej.

Do umiejętności społecznych zalicza się asertywność, nagradzanie, wzmacnianie, komunikację niewerbalną, komunikację werbalną, empatię, współdziałanie i wzgląd na innych, rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów, autoprezentację. Wszystkie powyższe umiejętności społeczne winni posiadać wychowawcy resocjalizacyjni. Praca na tym stanowisku wymaga wysoko rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych, wychowawcy pracują przecież dla skazanych, chcą im pomóc, pragną im stworzyć pozytywny wymiar rzeczywistości.

W pojęciu **asertywności wyróżnić można** cztery składniki: **odrzuć próśb** – dzięki temu skazany musi zrozumieć, że nie wszystko, o co prosi, może otrzymać; musi zdać sobie sprawę, że popełnił przestępstwo, zachował się nieodpowiednio i musi zapracować na swoją przyszłość; **zwracać się z prośbą i wydawanie poleceń** – skazany odbywając karę w zakładzie karnym, musi nauczyć się pewnego posłuszeństwa, wychowawcy wymagają od niego poprawnego sprawowania. **Wyrażanie uczuć pozytywnych i negatywnych** – skazany zaczyna poznawać i odróżniać dobro od zła, zaczyna dostrzegać, że każdy człowiek posiada uczucia i emocje, którymi kieruje się w życiu, w pewnym momencie skazany dostrzega, że on też posiada uczucia, po pewnym czasie chce rozmawiać o nich ze swoim wychowawcą, a takie zachowanie pozytywnie rokuje. **Rozpoczynanie, kontynuowanie i kończenie rozmowy** – wychowawca dzięki rozmowom poznaje skazanego, wie, jak może pomóc danemu człowiekowi oraz jaki program można dla niego przygotować.

Kolejnym elementem jest **nagradzanie, czyli wzmacnianie** skazanego – należy pokazać, że zrobił coś dobrego, nagrody motywują za wykonanie ciężkiej pracy, podobnie będzie z karaniem. Gdy skazany wykonał coś złego lub zachował się nieodpowiednio należy go ukarać.

Wychowawcy posługują się także **komunikacją niewerbalną**, za pomocą zmienności wyrazu twarzy, odmiennego spojrzenia, wyższego tonu głosu, gestów przesyłają część swoich informacji na temat skazanego, gdy go chwali. Opiekunowie komunikują mową ciała, uśmiechem w sytuacjach pozytywnych, smutkiem i rozgoryczeniem w sytuacjach popełnienia przez skazanego rażących błędów w zachowaniu.

Komunikacją werbalną posługują się wszyscy. Rozmowy sprzyjają komunikacji pomiędzy wszystkimi pracownikami, funkcjonariuszami a skazanymi, dzięki niej można prowadzić oddziaływania mające na celu przywracania człowieka do społeczeństwa.

**Empatia** oznacza zdolność do podzielenia postrzeganych emocji innych ludzi, a także rozumienia ich punktu widzenia. Wychowawca wchodzi w rolę skazanego, aby zrozumieć jego tok myślenia, dzięki temu może zrozumieć jego życie, potrzeby oraz to, dlaczego popełnił dane przestępstwo.

Kolejnym elementem wykorzystanym w pracy wychowawcy jest **współdziałanie**. Ważne jest, aby skazany utrzymywał kontakty z najbliższymi osobami z otoczenia, aby zaczął rozumieć, że istnieją w życiu relacje, których nie powinien stracić. Wychowawca będzie mu pokazywał, że rodzina powinna być dla niego najważniejsza, że powinien się o nią troszczyć, co zaowocuje troską o niego ze strony bliskich.

**Rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów** w jednostkach penitencjarnych jest działaniem podejmowanym na porządku dziennym. Wychowawca, widząc sytuacje agresywne, konfliktowe, musi stwierdzić powód takiego zachowania i zrobić wszystko, aby problem rozstrzygnąć i pokazać możliwości rozwiązań akceptowane przez społeczeństwo.

Na końcu warto także wspomnieć o **autoprezentacji**, której rola jest trudna do przecenienia. Wychowawca przed podejmowaniem oddziaływań penitencjarnych będzie chciał przedstawić się skazanemu i tego samego będzie oczekiwał w zamian. Nikt w zakładzie karnym nie może być anonimowy inaczej nie będzie mogła być podjęta pomoc na rzecz skazanego. W momencie, gdy jedna ze stron zachowa się nieodpowiednio lub stwierdza bezpodstawnie coś niezgodnego z prawdą, powinna umieć przyznać się do winy. Winna ratować straconą pozycję: przeprosić, usprawiedliwić się, a przede wszystkim prosić o wybaczenie.

### **Jaki powinien być wychowawca?**

Powodzenie i efektywność pracy wychowawcy zależy głównie od jego postawy moralnej, a szczególnie od tego, jakimi wartościami się kieruje, jak traktuje skazanych. Powinien być konsekwentny w postępowaniu, inaczej będzie nieskuteczny w działaniu wychowawczym. W tej pracy wiarygodność, która występuje razem z uczciwością, prawdomównością i szczerością – stanowią wartości podstawowe. Na wychowawcę spada odpowiedzialność za wychowanków teraz i w przyszłości – cecha ta wiąże się z punktualnością, systematycznością oraz troską o wychowanka. Wychowawca dostrzega podmiotowość wychowanków, ich indywidualność, odmienność. Posiada również zdolność empatii, do wczuwania się w cudze role, umiejętność rozumienia. Choć, co może okazać się trudne, nie należy jednak okazywać litości i współczucia. Należy



wówczas umiejętnie słuchać, pozwolić wychowankowi mówić, wtedy on otwiera się psychicznie, co ułatwia lepsze zdiagnozowanie. Jeśli skazany chce mówić o swoich problemach to znak, że zaufał wychowawcy, ten zaś może być z siebie dumny, gdyż osiągnął zamierzony cel.

W tej odpowiedzialnej pracy występują też zagrożenia. Jednym z nich będzie efekt wypalenia zawodowego z racji tego, że nie można całkowicie się poświęcać pracy. Modelem ideału poświęcenia ciągle pozostaje postać Janusza Korczaka... Problem granicy poświęcenia i zaangażowania zawodowego ustalana jest indywidualnie przez każdego wychowawcę. Opiekun jest w pełni gotowy do pokonywania trudności, przekazywania wiedzy swojemu podopiecznemu. Zdolność ta ma charakter treningowy, uczy podejścia do sytuacji problemowej. Wychowawca powinien być otwarty na postęp i innowacje, nie może być źródłem konfliktów.

### **Próba podsumowania**

Praca wychowawcy resocjalizacyjnego jest dość trudna. Dzięki działaniom edukacyjnym zmierza w kierunku powtórnej socjalizacji: młodzieży wykolejonej, całych rodzin patologicznych oraz osób skazanych prawomocnym wyrokiem sądów.

Wszyscy pracownicy Służby Więziennej mają liczne i trudne zadania i obowiązki. Najważniejszy z nich to sprawowanie opieki nad osobami aresztowanymi, przebywającymi w zakładzie karnym. Nie mniej ważne jest planowanie, organizowanie i prowadzenie zajęć wychowawczych w taki sposób, aby ze skutkiem pozytywnym przebiegła resocjalizacja, która jest bardzo istotna. Wychowawcy współdziałają z sądem, rodziną, szkołą, zakładem pracy, innymi instytucjami i organizacjami w celu zapewnienia swoim podopiecznym bezpieczeństwa oraz prawidłowych warunków rozwoju społecznego.

Najważniejsze cechy, które powinien posiadać każdy wychowawca resocjalizacyjny, są następujące: zdecydowanie, otwartość na współpracę z wychowankiem, indywidualizacja, podmiotowe traktowanie podopiecznych. Posiadanie wymienionych cech daje gwarancję skuteczności procesu resocjalizacyjnego. Wychowanek powinien być traktowany w sposób podmiotowy, a wychowawca musi być człowiekiem, który będzie rozmawiał, ponieważ dialog jest jednym ze środków pomocy, a jednocześnie wzmacnia więzi międzyludzkie. Wychowawca zyskuje tym samym większy autorytet, rozmawiając z więźniami o ich problemach przekonuje, że chce zdobyć ich szacunek i zaufanie, nie unika przy tym tematów trudnych i pozwala, aby to właśnie sami skazani podejmowali, jako pierwsi, inicjatywę spotkania. Wychowawca nigdy nie odmówi, wyciąga pomocną dłoń i – co ważne – nie zakłada przy tym porażki, ponieważ gdyby zakładał porażkę, jego praca stałaby się daremna. Dobry wychowawca jest pewny swoich przekonań i słuszności podejmowanych przez siebie decyzji wychowawczo-resocjalizacyjnych.

W przypadkach recydywistów nie okazuje rozczarowania, zniechęcenia oraz zlekceważenia z tego względu, że ponowny trud, jaki podejmuje, ma na celu dobro skazanego oraz społeczeństwa. Wartości personalistyczne w pracy z wychowankiem ułatwiają działanie i motywację, gdyż uświadamiają wychowawcy, że ma przed sobą człowieka, któremu należy i można pomóc.

**Literatura:**

Czapów Cz., Jedlewski St., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2001.

Iwański Z., *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*, Płock 2003.

Kuć M., *Kryminologia*, Warszawa 2010.

Jarzębowska-Baziak B., *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych*, Warszawa 1972.

Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 14 VIII 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Zarządzenie nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dn. 24 II 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych.

# Trudne relacje kuratora społecznego z nieletnim podopiecznym. Analiza problemu w kontekście wybranych umiejętności społecznych

*Kurator to sługa ludzkości.  
Tej ludzkości, która cierpi sama  
I przez swoje błędy powoduje cierpienie innych.  
Tę właśnie nieszczęśliwą ludzkość  
– nieszczęśliwą i unieszczęśliwiającą –  
zmienia i ratuje uświadomiony kurator.*

Viscont Samuel

## **Wstęp**

W poniższym szkicu podjęty zostaje problem dotyczący kwalifikacji i kompetencji wymaganych od osób sprawujących rolę i zadania kuratora społecznego. Zasadnicza idea artykułu sprowadza się do tezy mówiącej, że w przypadku działalności kuratora społecznego sam fakt spełniania wymogów formalnych jest niewystarczający. Podobnie jak w innych tzw. zawodach „posługujących” (np. pielęgniarki, lekarza, nauczyciela czy księdza) także i w tym zawodzie niezbędne są dobre umiejętności interpersonalne – czyli tzw. umiejętności „miękkie”. Dopiero po spełnieniu obu warunków: wymogów formalnych i „nieformalnych” można będzie mówić o spełnianiu warunków koniecznych i wystarczających dla wypełniania funkcji i powołania kuratora społecznego.

## **Z dziejów instytucji kuratora sądowego**

Na przełomie XIX i XX wieku wyodrębniło się specjalne sądownictwo dla nieletnich. Przyczyniły się do tego poszukiwania lepszych rozwiązań dotyczących postępowania z dziećmi i młodzieżą. W 1899 r. w Chicago w Stanach Zjednoczonych powstał pierwszy sąd dla nieletnich. Idea takiego sądu szybko rozpowszechniła się w innych krajach świata. Na terenie Europy pierwsze sądy dla nieletnich powstały w Anglii w 1905 r. W Polsce natomiast sprawa ta została uregulowana 7 lutego 1919 r. (Dziennik Praw

Nr 14, poz. 171 ze zm.), kiedy to podpisano dekret Naczelnika Państwa, na mocy którego zostały utworzone sądy dla nieletnich. Kolejnym krokiem było rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lipca 1919 r. (Dziennik Praw Nr 63, poz. 378) w przedmiocie urzędzenia sądów dla nieletnich. Dzięki tym przepisom powstały w Polsce pierwsze sądy dla nieletnich: w Warszawie, Lublinie i Łodzi. Swoją działalność rozpoczęły z dniem 1 września 1919 r. Rozporządzenie, o którym mowa, dotyczyło również funkcjonowania tzw. opiekunów społecznych. Do obowiązków opiekunów należało udzielanie pomocy w zakresie zbierania informacji o nieletnim i jego rodzinie oraz sprawowaniu nad nim nadzoru, szczególnie w okresie zawieszania umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym. Dopiero dziesięć lat później w sposób formalnie prawny „zostali oni przekształceni w instytucję kuratorów nieletnich działających przy sądach grodzkich oraz przy sądach nieletnich, jeżeli zostały one utworzone” [Jedynak, Stasiak, 2008, s. 18].

Na początku lat 60. XX wieku narodziła się idea stworzenia specjalnych sądów rodzinnych, jak również wyodrębnienia dwóch pionów kurateli sądowej. Starano się stworzyć sprawnie działający model społeczno-zawodowej kurateli. Dzięki Rozporządzeniu z dnia 24 listopada 1986 r. ostatecznie udało się wyodrębnić dwa piony kurateli sądowej, co utrzymało się do dziś i przedstawia się następująco:

Kuratorzy zawodowi,

- dla dorosłych – wykonujący orzeczenia w sprawach karnych,
- rodzinnych – wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich
- kuratorzy zawodowi są organami postępowania wykonawczego zgodnie z art. 2 pkt. 6 kkw [Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557].

Kuratorzy społeczni – wykonujący orzeczenia w jednym z dwóch powyższych zespołów, lecz pełniący swoje zadania społecznie.

Na przestrzeni kilkudziesięciu lat wprowadzano wiele zmian w funkcjonowaniu instytucji kurateli sądowej od jej powstania w 1919 r. aż do 2001 r., kiedy to Sejm Rzeczypospolitej Polskiej dnia 27 lipca „uchwalił pierwszą w historii ustawę o kuratorach sądowych” [Jedynak, Stasiak, 2008, s. 62]. Weszła ona w życie 1 stycznia 2002 r. i uformowała kuratele na kształt służby sądowej, która działa w sposób nowoczesny, sprawny, efektywny i profesjonalny. Ustawa ta szczegółowo określiła formę i zakres działania kurateli sądowej, a wydane później rozporządzenia doprecyzowały i uregulowały te uprawnienia. Opisała także wymagania, jakie musi spełnić kandydat na kuratora sądowego. Aby zostać kuratorem zawodowym należy:

- posiadać obywatelstwo polskie i korzystać z pełni praw cywilnych i obywatelskich,
- mieć nieskazitelny charakter,
- być zdolnym ze względu na stan zdrowia do pełnienia obowiązków kuratora zawodowego,

- ukończyć wyższe studia magisterskie z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych albo inne wyższe studia magisterskie i studia podyplomowe z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych,
- odbyć aplikację kuratorską,
- zdać egzamin kuratorski.

Do pełnienia funkcji kuratora społecznego może być powołany ten, kto:

- odpowiada trzem pierwszym warunkom postawionym kuratorom zawodowym,
- posiada co najmniej wykształcenie średnie i doświadczenie w prowadzeniu działalności resocjalizacyjnej, opiekuńczej lub wychowawczej,
- złożył informację z Krajowego Rejestru Karnego, która jego dotyczy (Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych).

### **Czy same wymogi formalne wystarczą?**

Warto jednak zadać sobie pytanie: czy na pewno każdy kto spełnia powyższe warunki nadaje się na kuratora sądowego? Odnosząc się do słów Visconta Samuela, kurator jest osobą wychodzącą z pomocną ręką naprzeciw drugiemu człowiekowi, który pogubił się w otaczającym go świecie. Jest to trudna praca, gdyż nie każdy chce tę pomocną rękę przyjąć. Tym trudniejsza jest ona dla kuratora społecznego, który „uzbrojony” jest tylko we własne doświadczenie resocjalizacyjne, opiekuńcze lub wychowawcze. Ludzie skazani to nie tylko pozbawieni wartości moralnych recydywiści, odnajdujący przyjemność w wyrządzaniu szkody innemu człowiekowi, lecz w wielu przypadkach przeciętni ludzie, którzy nie potrafią odnaleźć się w społeczeństwie – wykazują braki w wykształceniu, są pozbawieni właściwych wzorów postępowania, nie potrafią zadbać o swoją sytuację prawną i właśnie dlatego popełniają przestępstwa. „Bez interwencji z zewnątrz młodzi ludzie łatwo wracają do swoich grup i nawyków, a w konsekwencji również do więzienia” [Goleman, 2007, s. 354]. Często osoby te są w bardzo młodym wieku, zatem ważne jest, by działania kuratora społecznego były nie tylko skierowane do nieletni, ale także do jego rodziny i rówieśników. Dlatego uważam, że w pracy z osobami, którzy znalazły się poza marginesem społeczności, ważne jest, aby kurator charakteryzował się umiejętnościami społecznymi, gdyż bez nich działania przez niego podejmowane nie przyniosłyby zamierzonych efektów.

Wyobraźmy sobie, że przychodzi do naszego domu obca osoba po to, by dokonać w nim zmiany. Automatycznie zamykamy się w sobie i włączamy system obronny, który nierzadko jest atakiem. W takiej sytuacji jest nieletni, który został objęty dozorem kuratorskim. Dlatego też osoba pełniąca funkcję kuratora społecznego, aby dotrzeć do podopiecznego – nawiązać z nim poprawny kontakt, zachęcić do współpracy, pokazać

inny sposób rozwiązywania problemów niż przestępstwo – musi posiadać odpowiednie predyspozycje interpersonalne. Przede wszystkim powinna charakteryzować się takimi umiejętnościami, jak: nawiązywanie kontaktu z innymi ludźmi, autoprezentacja, komunikacja międzyludzka, a zwłaszcza umiejętność słuchania, asertywność oraz umiejętność wywierania wpływu. Moim zdaniem powyższe umiejętności mają największe znaczenie w tych specyficznych relacjach, jakimi są relacje kuratora społecznego z nieletnim podopiecznym.

Pierwsze spotkanie przesądza o dalszej współpracy, dlatego ważne jest, aby już wówczas kurator potrafił nawiązać poprawny kontakt z nieletnim. Jest to trudne, gdyż pierwsze spotkanie ma charakter wywiadu środowiskowego. W związku z tym język wywiadu używany przez kuratora powinien być naturalny i łatwy w odbiorze. Wywiad nie może mieć charakteru przesłuchania, gdyż podopieczny już na samym początku zamknie się w sobie. Zadając nowe pytanie, należy w umiejętny sposób nawiązywać do poprzednich wypowiedzi nieletniego, np.: *wspomniałeś, że w wieku 9 lat pierwszy raz spróbowałeś alkoholu. Jak często teraz zdarza Ci się spożywać alkohol?* W ten sposób kurator wysyła swojemu podopiecznemu sygnał „słucham cię” oraz nie zniechęca wyrywkowymi, formalnymi pytaniami.

Niepodważalnie wiąże się z tym umiejętność komunikacji międzyludzkiej, która dzieli się na werbalną i niewerbalną. Ważne jest, by występowała synchronia między tymi dwoma rodzajami komunikacji, gdyż „ciało migdałowe – naszego mózgu – automatycznie i kompulsywnie bada każdą osobę, z którą się stykamy, poszukując informacji o tym, czy można jej zaufać” [Goleman, 2007, s. 34]. Jeśli emocje kuratora nie będą współgrały z treścią jego komunikatu „stworzy to emocjonalną dysharmonię” [ibidem]. Co za tym idzie wywoła nieufność nieletniego w stosunku do swojego opiekuna.

Kolejną umiejętnością w pracy kuratora jest umiejętność słuchania. Aktywne słuchanie pozwala kuratorowi zrozumieć punkt widzenia nieletniego. Dzięki temu wzbudza on zaufanie u swojego podopiecznego oraz daje mu poczucie, że jego poglądy są dla niego – kuratora – ważne. „Gdy ludzie stwierdzą, że są dla ciebie ważni, zyskasz podobny szacunek [...] i ich aprobatę” [Głodowski, 2001, s. 59]. Z umiejętnością słuchania łączy się umiejętność dostrajania. Zwracanie uwagi na to, co mówi podopieczny daje kuratorowi możliwość dostrojenia się, dzięki czemu będzie on osobą wiarygodną. Natomiast „mówienie do kogoś, zamiast słuchania go, sprowadza rozmowę do monologu” [Goleman, 2007, s. 110]. Przez to tworzy się relacja „ja – to”, a nie „ja – ty”. Traktowanie nieletniego jak „to” zatracza jego ludzką tożsamość, co powoduje powstawanie negatywnych emocji z jego strony. Nie sprzyja to pracy resocjalizacyjnej, której celem jest przywrócenie nieletniego społeczeństwu.

W pracy tej znaczenie ma asertywność kuratora. „Asertywność można zdefiniować jako obronę swoich praw oraz wyrażanie własnych myśli, uczuć i poglądów w sposób

bezpośredni, uczciwy, a także z zachowaniem szacunku dla innych ludzi” [Cash, 2007, s. 206]. Umiejętność ta daje wysokie poczucie własnej wartości. Sprzyja to wytworzeniu granicy między kuratorem a podopiecznym, dzięki temu uniknie się spoufalenia czy, potocznie mówiąc, „wejścia na głowę” przez nieletniego. Gdy kurator cechuje się asertywnością zostaje obdarzony przez swojego podopiecznego szacunkiem. Nieletni postrzega swojego opiekuna jako osobę zdecydowaną, która wie, czego chce i do czego dąży. Kurator staje się w jego oczach autorytetem, osobą wartą uwagi i naśladowania. „Zachowanie asertywne to takie zachowanie, które daje jednostce największą szansę osiągnięcia pożądanego rezultatu, a zarazem pozwala jej na zachowanie szacunku dla samej siebie oraz respektowanie innych” [Rees, Graham, 1993, 2002, s. 25].

W resocjalizacji ważną rolę odgrywa wysoka umiejętność autoprezentacji kuratora przed podopiecznym. Można powiedzieć, że na autoprezentację składają się wszystkie powyższe umiejętności. To właśnie umiejętne nawiązywanie kontaktów, wysoka komunikacja międzyludzka, umiejętność słuchania i asertywność pozwalają kuratorowi w pozytywny sposób zaprezentować się, odsłonić przed nieletnim. Odsłanianie się „jest rodzajem komunikowania, w którym skrywane zwykle informacje na temat własnego *ja* przekazywane są innej osobie” [Głodowski 2001, s. 103]. Dzięki temu nieletni postrzega kuratora jako osobę wiarygodną i godną uwagi. W ten sposób zachęca on podopiecznego do naśladowania i brania przykładu z własnej osoby. „Opowiadanie, na przykład, o przypadkach z naszego życia jest bardzo trafione u nieletnich” – powiedziała mi Alicja Kowalska, społeczny kurator rodzinny. I dodała: „Często zaczynają wtedy postrzegać nas jak człowieka, a nie *upierdliwca*. Warto dać poznać się od ludzkiej strony, ale nie koleżeńskiej, gdyż bardzo łatwo jest stracić szacunek”. Autoprezentacja często ma charakter działania wzajemnego. „Jedno odsłonięcie się pociąga za sobą reakcję w postaci innego odsłonięcia się” [Głodowski, 2001, s. 105]. Ujawnianie się przez kuratora wywoła taką samą reakcję u podopiecznego, co sprzyja procesowi resocjalizacji. Im większą wiedzę ma opiekun na temat nieletniego, tym łatwiej będzie mu pomóc wrócić do społeczeństwa. A co za tym idzie, pozytywne wywieranie wpływu na nieletnim będzie łatwiejsze.

Niewątpliwie autoprezentacja łączy się z umiejętnością wywierania wpływu. Nie należy jednak utożsamiać tego z manipulacją, gdyż manipulacja ma negatywny odźwięk, natomiast wywieranie wpływu – pozytywny. „Wpływ oznacza nakłanianie innych do podejmowania działania” [Barnes, 2011, s. 21]. Umiejętność ta wymaga od kuratora świadomości celów, analizy sytuacji społecznej i adekwatnych sposobów zachowania. „Osoby, które robią to – wpływają na innych – umiejętnie, postrzegane są przez inne jako pewne siebie i sympatyczne i na ogół wywierają korzystne wrażenie” [Goleman, 2007, s. 120]. Wywieranie wpływu jest jedną z ważniejszych umiejętności społecznych (jeśli nie najważniejszą!) w pracy kuratora. Dzięki tej umiejętności opiekun

inspiruje swojego podopiecznego do podejmowania działań zgodnych z założeniami i celami opiekuna. W związku z tym praca, jaką wkłada w przywrócenie nieletniego społeczeństwu, jest efektywniejsza.

Posiadanie wysokich umiejętności interpersonalnych jest niezbędne do skutecznych oddziaływań resocjalizacyjnych i wychowawczych, „panowania” nad podopiecznym – zdyscyplinowaniu go oraz budowania autorytetu. Posiadanie wysokich umiejętności interpersonalnych jest szczególnie potrzebne ze względu na to, że kurator pracuje z drugim człowiekiem i praca ta polega głównie na interakcjach społecznych. Opiekun z umiejętnościami społecznymi na bardzo wysokim poziomie odbierany jest przez nieletniego jako osoba pełna charyzmy i jest zwykle dla niego wzorem do naśladowania. Dzięki temu kurator rozwija (na zasadzie modelowania) w podopiecznym te umiejętności, co ułatwi nieletniemu odnaleźć się w prawidłowo funkcjonującym społeczeństwie.

#### **Literatura:**

- Barnes K., *Wywieranie wpływu*, Gdańsk 2011.
- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000.
- Cash, A., *Psychologia dla bystrzyków*, Gliwice 2007.
- Dziennik Praw Nr 14, poz. 171 ze zm.
- Dziennik Praw Nr 63, poz. 378.
- Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557.
- Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001.
- Goleman D., *Ineteligencja społeczna*, Poznań 2007.
- Jedynak T., Stasiak K., *Metodyka pracy kuratora*, Warszawa 2008.
- Kowalska A., *Rola kuratora sądowego* [maszynopis].
- Kozaczuk F. (red), *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rzeszów 2009.
- Kozaczuk F. (red), *Resocjalizacja instytucjonalna*, Rzeszów 2004.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008.
- Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna*, Warszawa 2008.
- Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, praca zbiorowa dydaktyków Policealnej Szkoły Pracowników Służb Specjalnych w Gdańsku, Warszawa 1996.
- Rees S., Graham R.S., *Bądź sobą. Trening asertywności*, Warszawa 2002.
- Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1981.
- Szymanowska A., *Więzienie i co dalej*, Warszawa 2003.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych.
- Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1–2, Warszawa 2007.



## Słowa kluczowe i streszczenia

(w porządku alfabetycznym)

Agnieszka Błaszczyk, *Reguły odczuwania jako istotna umiejętność społeczna w interakcjach: nauczyciel akademicki – student*

Słowa kluczowe:

reguły odczuwania, nauczyciel akademicki, student

**Summary:**

The author discusses the problem of rules for feeling and sensing as interpersonal abilities indispensable for proper communication between an academic teacher and a student. The article focuses on difficulties which result from asymmetrical relationships and from the fact that hard competencies on the side of a teacher often do not translate into success in reaching mutual understanding between teachers and students. Furthermore, the author proposes ways for improving relationships between these two groups and the success achieved in this field due to Elliot Aronson's experiment and hypocrisy paradigm. The article also points to other alternative methods which may come helpful in the face of asymmetrical lecturer – student relationships.

Joanna Boroń, *Trudne relacje kuratora społecznego z nieletnim podopiecznym. Analiza problemu w kontekście wybranych umiejętności społecznych*

Słowa kluczowe:

pedagog więzienny, opieka penitencyjna, kurator, oddziaływanie wychowawcze

**Summary:**

The author analyses competences needful for the profession of court guardians. She tries to open the question whether just formal requirements requisite for a partially paid social guardians working for courts are sufficient to do this job effectively. The author considers the influence of social competences of guardians on their work.

Olimpia Czech, *Umiejętności społeczne wychowawcy więziennego*

Słowa kluczowe:

zakład karny, resocjalizacja, wychowawca więzienny

**Summary:**

The author defines the most important notions in penitentiary work. She analyses specificity of tasks of particular correctional educators in the context of the desired, for those posts, interpersonal competences. She points out there is a close relationship between interpersonal competences of a correctional educator and the achieved educational results.

Włodzimierz Heller, *Czy opieka paliatywna wymaga specjalnych umiejętności interpersonalnych?*

Słowa kluczowe:

leczenie paliatywne, okres terminalny choroby, opieka hospicyjna

**Summary:**

The article deals with the problem of competences essential for taking care of terminally ill patients. The most important message of the article is that activities undertaken in this area demand interpersonal competences which will bear fruit in a form of the feeling of closeness, in showing empathy with patients, and in good mutual communication. Fulfilling that condition can make a cure for traumatic experiences of patients and an *antidote* for their loneliness.

Anna Maria Janiak, *Specyfika umiejętności społecznych edukatora seksualnego*

Słowa kluczowe:

edukacja seksualna, perswazja, model szans rozpracowania przekazu, uświadamianie i wychowanie seksualne

**Summary:**

The author undertakes the topic of sexual education and preparing a sexuality educator for conducting classes with the youth. Taking advantage of Richard Petty and John Cacioppo's elaboration likelihood model of persuasion she proposes an alternative approach towards preparing the content of classes. The author puts an emphasis on the educator's interpersonal skills and his abilities for working with a group.

Katarzyna Jankowska, Joanna Skrzybalska, *Superwizja jako sprawne narzędzie budujące kompetencje komunikacyjne pracowników socjalnych*

Słowa kluczowe:

superwizja, kompetencje zawodowe, analiza przypadku

**Summary:**

In this article the authors examine the problem of supervision as an important tool for developing social skills and vocational competences in different professions. The authors present supervision as

a process which favours self-cognition which, in turn, enables making changes in undertaken private and vocational relationships. The authors point at positive and negative effects of applying the case discussion method in supervision.

Marlena Kaźmierska, *Kompetencje społeczne w trudnej pracy wolontariusza*

Słowa kluczowe:

wolontariat, kompetencje społeczne, komunikacja w grupie

**Summary:**

In the article the author undertakes the problem of social skills useful for volunteer work. She points out that in volunteering mutuality exists between social competences and efficacy. The problem discussed in the article concerns the volunteer specificity in reference to hospice movement.

Paulina Machowicz, *Profesjonalne umiejętności społeczne nauczycieli języka angielskiego – analiza problemu ze szczególnym uwzględnieniem pracy z młodym uczniem*

Słowa kluczowe:

umiejętności społeczne, komunikacja, nauczyciel języka angielskiego, uczeń

**Summary:**

The article deals with the analysis of professional social skills of foreign languages teachers. The desired personal profile of a modern English language teacher is discussed and the work with a young student is characterised after taking into consideration his/her personal traits. The article discusses the observational research method with emphasis on social skills. Social skills influence directly the effective communication when working with a young student and the description of the range of teachers' behaviours techniques which improve communication when teaching a foreign language.

Paulina Olszewska, *Komunikacja niewerbalna, jako ważne źródło informacji o kliencie dla pracownika socjalnego*

Słowa kluczowe:

komunikacja niewerbalna, praca socjalna, pracownik socjalny, klient

**Summary:**

The author analyses the work of a social worker in the context of non-verbal communication. She pays special attention to the way in which a social worker uses the elements of non-verbal communication for interactions with his/her charge. The author underlines the fact that in the discussed field it is impossible to overestimate the importance of non-verbal communication.

Magdalena Pasteczka, *Wolontariat a umiejętności społeczne studentów pedagogiki specjalnej*

Słowa kluczowe:

wolontariat, pedagogika specjalna, student wolontariusz

**Summary:**

The author analyses the influence of volunteer work on shaping occupational competences and social skills in social pedagogy students. The results of cited in the article research surveys show noticeable dependencies between being active in volunteer work and the level of social skills in the surveyed students.

Julia Piekarska, *Specyfika relacji interpersonalnych w terapii osób uzależnionych od alkoholu*

Słowa kluczowe:

terapia, osoba uzależniona, terapeuta, pacjent

**Summary:**

The author analyses the specificity of interpersonal relationships in the therapy of alcohol addicts. She underlines the fact that communication competences of a therapist and a patient play an important role in therapeutic relationships. However, it is the therapist who is responsible for maintaining the thread of communication in these contacts as, despite hardships, the aim of the undertaken activity is achieving the patient's abstinence.

Ewelina Poniedziałek, *Edukacja a umiejętności społeczne oczekiwane przez pracodawców. Kilka refleksji*

Słowa kluczowe:

edukacja, szkolnictwo wyższe, rynek pracy, umiejętności społeczne

**Summary:**

The author undertakes the problem of competences and qualifications achieved by the graduates of Polish schools and academies. She shows in what sense and to what extent competence and qualification deficiencies are an obstacle for entering the job market and starting a professional career.

Mieszko Strzelczyk, *Żywe lekcje historii i ich edukacyjny potencjał. Pasja, która pociąga, zaraża i kształci*

Słowa kluczowe:

żywa lekcja, historia, prelekcja, współuczestnictwo

**Summary:**

The author promotes the idea of organising and conducting live history lessons as an alternative which enables the younger and older students to rediscover history. These kinds of undertakings demand being passionate and presenting appropriate approach and skills on the side of a teacher in order to enable co-participation in a live history lesson and co-experience of it.

Justyna Szymańska, *Znaczenie kompetencji społecznych dla doświadczania poczucia osamotnienia przez młodzież szkolną*

Słowa kluczowe:

kompetencje komunikacyjne, komunikacja interpersonalna, osamotnienie

**Summary:**

The basic aim of the article is an attempt to answer two essential questions; – What are the dependencies between communication competences and the feeling of loneliness in the youth and what are the ways of influencing, on the side of a family and school, the improvement of young people's social skills to increase their interpersonal efficacy so as to protect them from experiencing the feeling of loneliness. The author juxtaposes various definitions of social competences in order to find the most useful for pedagogues in their work on developing pupils' social skills.

Emilia Szymczak, Marta Gałach, *Profil pracownika socjalnego w państwowych instytucjach opiekuńczych na przykładzie Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu i Domu Dziecka w Pleszewie*

Słowa kluczowe:

dom, dziecko, osoba starsza, opieka, praca socjalna

**Summary:**

The authors present and analyse social workers' research concerning social competences in this profession. They propose a set of interpersonal competences necessary when working with children and adults.

Daria Wiktorska, *Wpływ kompetencji społecznych nauczyciela edukacji elementarnej na kształtowanie umiejętności matematycznych w oparciu o rozrywki umysłowe*

Słowa kluczowe:

rola nauczyciela, matematyka, rozrywki umysłowe, praca indywidualna, motywacja ucznia, stopniowanie trudności

**Summary:**

The article presents the values which occur in the course of the teaching/learning process due to the acquisition of mathematical concepts. The author points to the teacher's responsibility for passing on to students basic general knowledge, the need to take care of their abilities, and for inspiring their interests and the capacity for independent thinking. The above-mentioned tasks can be fulfilled due to mathematical puzzles which play an essential role at the early primary school level. The teacher's pedagogical talent and personality are of great importance when conducting those assignments.

Paulina Zalewska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycielek wychowania przedszkolnego*

Słowa kluczowe:

komunikacja, kompetencje, nauczyciel wychowania przedszkolnego, dialog, umiejętności komunikacyjne

**Summary:**

The article contains theoretical considerations about communication competences of kindergarten teachers. It also presents diagnostic research which provides empirical material relating to teachers' communication competences. The aim of the author is to point to the essence and value of a dialogue in the process of education and to make one reflect on the issue whether kindergarten teachers are ready for a dialogue in education and whether their communication competences are sufficient for it.