

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Wydział Pedagogiki i Psychologii

NATALIA TWARDOSZ

ORCID: 0000-0002-9549-778X
natalia.twardosz@doktorant.up.krakow.pl

*Kompetencje społeczne a adaptacja społeczno-zawodowa
nauczycieli. Wprowadzenie do badań*

Social Competences and the Socio-Professional Adaptation of Teachers:
An Introduction to the Research

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Twardosz, N. (2023). Kompetencje społeczne a adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli. Wprowadzenie do badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 7–28. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.7-28

ABSTRAKT

W artykule zaprezentowano wyniki badania pilotażowego odnoszącego się do poziomu kompetencji społecznych podczas pierwszych lat adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli. W badaniu postawiono następujące problemy badawcze: Jaki poziom kompetencji społecznych mają nauczyciele na starcie zawodowym? Czy i jakie zmienne wpływają na poziom kompetencji społecznych? Jaki poziom kompetencji społecznych reprezentują nauczyciele w poszczególnych skalach (w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej, asertywności)? W badaniu posłużono się metodą sondażu z zastosowaniem wystandaryzowanego narzędzia – Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Anny Matczak. W grupie badanej znajdowało się 314 nauczycieli z różnych typów szkół i placówek. W badaniu nie uzyskano istotnego statystycznie wyniku wobec zmiennej, jaką był staż pracy, a jedynie w odniesieniu do miejsca zamieszkania. W opracowaniu opisano istotę tworzenia wspólnot nauczycielskich oraz budowania grup społecznych opartych na współpracy i zaufaniu.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne; adaptacja społeczno-zawodowa; nauczyciel; wspólnoty nauczycielskie

WPROWADZENIE

Codziennność życia, czy to w aspekcie zawodowym, czy to w aspekcie osobistym, zależna jest od oddziaływania jednostek i grup społecznych (Jarmużek,

2014, s. 213). Umiejętności współpracy, nawiązywania głębokich relacji, wyrażania siebie, a także asertywności wydają się szczególnie cenne w dobie ciągłych zmian i dynamiki świata. Cechy te są istotnie pożądane wśród nauczycieli, dla których dążenie do nauczycielskiego mistrzostwa, tak by jak najlepiej kształtować młode pokolenie, powinno być nie tylko celem, ale też kierunkiem rozwoju osobistego i zawodowego. Współcześnie nauczyciel staje przed wieloma wyzwaniami, a oczekiwania wobec niego wciąż rosną. Ponadto zakres jego obowiązków nie należy jedynie do kompetencji metodycznych, ale również do kompetencji, które umożliwią wychowanie i zdobycie umiejętności przebywania wśród, a przede wszystkim z ludźmi. Tak oto kompetencje społeczne, które zostały uczynione przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu, stały się ważnym zagadnieniem w odniesieniu do współczesnej szkoły i nauczyciela. Faktem jest, że kompetencje społeczne odpowiadają za relacje interpersonalne oraz od ich poziomu zależy, jak nauczyciele przystępujący do pracy poradzą sobie z pierwszymi trudnościami oraz jak będzie wyglądał ich dalszy rozwój. Jak wskazuje Joanna M. Łukasik (2012, s. 95), „mimo wielu korzystnych zmian rozwijanie kompetencji społecznych wciąż jest marginalizowane nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce”, dlatego w dalszej części artykułu zaprezentowano wyniki badań dotyczące poziomu kompetencji społecznych nauczycieli w pierwszych pięciu latach pracy.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Potrzeba kompetencji społecznych wciąż rośnie w dynamice współczesnego świata i nieustannie zmieniającego się społeczeństwa, zwłaszcza w edukacji. Jak zauważył Stefan T. Kwiatkowski, kompetencje społeczne są jednymi z podstawowych czynników, które mogą wspierać młodych nauczycieli w ich codziennej pracy, trudnościach, lękach oraz stale wydłużającej się liście zadań i wymogów. W swoich rozważaniach autor podkreśla ich istotę nie tylko w procesie budowania głębokich relacji z uczniami, lecz także w funkcjonowaniu w kontekście kultury szkoły (Kwiatkowski, 2017, s. 137). Taki punkt widzenia pozwala na określenie istoty kompetencji społecznych w procesie adaptacji zawodowej pedagogów oraz w późniejszych etapach zawodowych każdego nauczyciela. Warto odnieść się do jednej z wypowiedzi Henryki Kwiatkowskiej (2008, s. 13), w której wspomina, że „szkoła z niedowładem sfery uczuciowej i wyraźnym prymatem dociekań rozumowych nie odpowiada na naturalne potrzeby dzieci i młodzieży”. Interesujące wnioski Joanny Madalińskiej-Michalak (2020, s. 40) sformułowane na podstawie dogłębnej analizy problemu kompetencji emocjonalnych w edukacji wskazują na znaczną rolę emocji w procesie kształcenia. Po pierwsze, kompetencje emocjonalne nauczyciela mają ogromny wpływ na przebieg osiągnięć uczniów (Cywińska, 2017, s. 106). Po drugie, zauważa się związek nie tylko pomiędzy wyrażanymi emocjami a motywacją i rozwojem poznawczym uczniów, ale i samych

nauczycieli (Cywińska, 2017, s. 108–109). Warto podkreślić, że wskutek wyzwań nowoczesnego świata, jakimi bez wątpienia są m.in. brak stabilizacji, pośpiech, problemy społeczno-gospodarcze i cywilizacyjne, a nawet wojna, od nauczyciela oczekuje się przygotowania młodego pokolenia zarówno do włączenia go w codzienność, jak i do włączenia go do twórczego uczestnictwa w społeczeństwie (Szempruch, 2012, s. 7–8). Dlatego coraz częściej w opracowaniach popularnonaukowych i naukowych kompetencje społeczne zajmują szczególne miejsce. Co więcej, istnieje długa lista typologii, która w sposób wyczerpujący oddaje zasadność kompetencji nauczycieli (Czerepaniak-Walczak, 1997; Denek, 2000; Kwaśnica, 2003; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003; Szempruch, 2011; Taraszkiewicz, 2001).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji kompetencji, a także ich klasyfikacji. Jak podkreśla Elżbieta Perzycka (2004, s. 14), kompetencje „nie można utożsamiać tylko z umiejętnościami i wiadomościami, które mogą być wyuczone czy też wytrenowane zupełnie bezmyślnie, bezrefleksyjnie, ale należy wiązać je z doświadczeniami, przekonaniem, postawami i wartościami”. Podobne znaczenie kompetencjom nadają Stefan M. Kwiatkowski i Krzysztof Symela (2001, s. 19), którzy przez kompetencje rozumieją m.in. wiedzę, umiejętność uczenia się i cechy osobowościowe. Z kolei Maria Czerepaniak-Walczak (1999, s. 65) wyróżnia kompetencje zgodnie z założeniami teorii emancypacyjnej, a są to kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą, w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły oraz w warstwie pracy nad sobą. Stanisław Dylak (1995, s. 37), ujmując kompetencje jako zbiór wiedzy, zdolność do rozumienia pewnych zjawisk społecznych czy świadome działanie, wskazuje na kompetencje bazowe, konieczne i pożądane. Jarosław Michalski (1999, s. 44) opracował szczegółowy podział kompetencji m.in. na: psychologiczne, komunikatywne, wychowawcze, metodyczne, pragmatyczne, kulturowe, transpozycyjne, krytyczne i organizacyjne. Michael Armstrong (2005, s. 241) w definiowaniu kompetencji odwołuje się do potencjału człowieka, który wpływa na określone zachowania pracownika. Na szczególną uwagę zasługuje ujęcie kompetencji Marii Dudzikowej (1993, s. 26), która traktuje je jako

strukturę poznawczą, zasilaną wiedzą i doświadczeniami, złożoną z określonych zdolności, zbudowaną na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami.

Przytoczone definicje kompetencji sprowadzają się do jednego przymiotnika – *niepowtarzalność*. Bez wątpienia właśnie niepowtarzalnością charakteryzuje się praca zawodowa nauczyciela. Pisał o tym w swoich rozważaniach Robert Kwaśnica (2010, s. 294–295), podkreślając istotę całościowego procesu rozwoju zawodowego nauczyciela, zwłaszcza ze względu na nieszablonowość sytuacji edukacyjnych, z którymi może się spotkać pedagog.

Nauczyciel rozpoczynający karierę zawodową staje przed wieloma trudnościami i wyzwaniem. Złożona rzeczywistość edukacyjna, w której musi się odnaleźć podczas startu zawodowego, jest swego rodzaju zderzeniem wiedzy nabytej podczas kształcenia wyższego z realnymi wyzwaniami edukacyjno-wychowawczymi, często trudnymi, wnikającymi w psychikę małego dziecka, a nierzadko wymagającymi znajomości podstaw psychologii. W literaturze pedeutologicznej opisane jest zjawisko określane m.in. jako „szok przejścia”. Jest to sytuacja, w której trudno sprostać nowym doświadczeniom, jednocześnie weryfikując własne przekonania i wyobrażenia (Michalak, 2007, s. 278). Jak zauważyła Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012, s. 155–156), „każdy (...), kto chociaż przez chwilę zawód ten wykonywał, wie, że składają się nań sytuacje niepowtarzalne, że zawsze jest inaczej, że nie ma prostych metod i rozwiązań”. Ponadto rozpoczynając karierę zawodową, nauczyciel zmagają się ze stworzeniem własnej społecznej rzeczywistości poprzez dopasowanie osobistych wyobrażeń do tego, jak jego praca powinna wyglądać, podczas gdy w tym samym czasie oddziałuje na niego siła utartych schematów i działań szkoły (Day, 2004, s. 21). Jest to zatem okres trudny, w którym dochodzi do wielu komplikacji przystosowawczych i wielu emocji. W środowisku nauczycielskim zagadnienie emocji w szkole jest coraz bardziej popularne. Niewątpliwie jedynie nauczyciel będący pewny własnych emocji, charakteryzujący się dojrzałością i empatią jest w stanie rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne ucznia. Ponadto kształtowanie kompetencji emocjonalnych może przyczyniać się do odporności i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych czy podejmowania wyzwań. Przyczynia się też do ograniczania trudnych zachowań i poprawy relacji interpersonalnych. To ostatnie, jak wiadomo z licznych badań prowadzonych w polskich szkołach, funkcjonuje na niskim poziomie, szczególnie w kontekście osób, które dopiero wchodzą do środowiska nauczycieli. Dlatego podczas pierwszych lat pracy zawodowej tak ważne są kompetencje społeczne, które w literaturze często funkcjonują pod różnymi nazwami, m.in. określane są jako kompetencje interpersonalne (Jarmużek, 2014, s. 216), kompetencje komunikacyjne (Białęcka-Pikul, 1993; Jakubowska, 1996), kompetencje międzyludzkie (Argyle, 1991) czy zdolności społeczne (Maxim, Nowicki, 2003). Jak zauważa Magdalena Piorunek, najczęściej wśród typologii kompetencji wyróżnia się podział na kompetencje twarde i miękkie. Pierwsze z nich odnoszą się typowo do zawodu jako te specjalistyczne, natomiast drugie odpowiadają za interakcje społeczne (Piorunek, Werner, 2017, s. 123). Kompetencje społeczne definiowane są m.in. jako „umiejętność zgodnego z zasadami społeczeństwa funkcjonowania w środowisku społecznym, w którym dana osoba żyje” (Orpinas, Horne, 2006, s. 108). W ujęciu Keitha O. Yeatesa i Roberta Selmana (1989, s. 70) kompetencje społeczne rozumiane są jako „rozwój umiejętności i wiedzy społeczno-poznawczej, w tym zdolności do kontroli emocjonalnej, w celu pośredniczenia w zachowaniu w określonym kontekście, które z kolei są

oceniane przez siebie i innych jako udane i zwiększają prawdopodobieństwo pozytywnego dostosowania się do środowiska”. Jedną z najbardziej znanych definicji, na którą warto zwrócić uwagę, jest koncepcja Michaela Argyle’a (2002, s. 133), według którego kompetencje społeczne to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”. Zdaniem Jana Borkowskiego (2003, s. 110) kompetencje społeczne nie tylko ułatwiają poznawanie nowych osób, lecz także wspomagają radzenie sobie w nowych sytuacjach, jak m.in. wyzwania podczas adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli.

Zważając na specyfikę pracy zawodowej nauczyciela oraz na trudności, z którymi mierzy się nowicjusz podczas pierwszych lat swojej pracy, przyjęto w niniejszym artykule definicję Anny Matczak, która prezentuje podobne do Argyle’a podejście teoretyczne do kompetencji społecznych. Kompetencje społeczne należy więc rozumieć jako „umiejętność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywaną przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2011, s. 7). Interesujący w tym podejściu jest fakt wykorzystywania zestawu umiejętności społecznych w celu efektywnego działania w wyniku wyzwań, przed którymi staje człowiek (Martowska, 2012, s. 25–28). Mogą to być sytuacje różne, niekiedy trudne i skomplikowane, zwłaszcza podczas adaptacji zawodowej nauczycieli.

ADAPTACJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA

Zagadnienia związane z procesem adaptacji do warunków pracy nauczyciela były podejmowane w wielu opracowaniach naukowych (Czarnecki, 1998; Dróżka, 2008, 2016, 2017; Kwiatkowski, 2015; Szempruch, Blachnik-Gęsiarz, 2009). Najczęściej rozpatrywano je w takich kategoriach jak: motyw wyboru zawodu nauczyciela (Dobrowolski, 1957; Dróżka, 2002; Dróżka, Michalak, 2016; Góralczyk, 2012; Kwiecińska, 2000; Ordon, 2000; Sadaj, 1967; Siwińska, 1978; Szumilas, 2000; Wiłkomirska, 2002; Zyzik, 2015), rola zawodowa nauczyciela w perspektywie nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości nauczyciela (Gaś, 2001; Rubacha, 2000), kształcenie do zawodu (Gołębniak, 1998; Kwaśnica, 1994; Kwiatkowska, 1988; Łukasik, 2010; Nowak-Dziemianowicz, 2001) czy profesjonalny rozwój osobisty i zawodowy. Wspomniane kategorie nie wyczerpują całości terminu ze względu na jego złożoność oraz istotną rolę w naukach społecznych. Temat ten był analizowany już w latach 50. XX w. i wciąż jest podejmowany m.in. w takich naukach jak pedagogika, psychologia czy socjologia (por. Jodłowska, 1998; Kończyk, 1977; Maciaszek, 1968; Niemierko, 1968; Olesiak, 1974; Ordon, 2000; Ossowska, 1963; Wiśniewski, 1969). Podążając za Michałem G. Fullanem (2007; por. Blachnik-Gęsiarz, 2009, s. 64), który określił adaptację zawodową jako „kamień węgielny wszelakich zmian i reform w edukacji”,

należałoby dokładniej przyjrzeć się wybranym definicjom tego procesu. Jak zauważa Jerzy Modrzewski (2003, s. 24), adaptacja to przystosowanie się do określonej sytuacji, potrzeb lub okoliczności. Z kolei Stefan M. Kwiatkowski (2003, s. 27) traktuje adaptację społeczną jako „wieloaspektowy proces wdrażania się do zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji, które występują w pracy”. Jego zdaniem proces adaptacji jest relacją zwrotną, tym samym nie uczestniczy w nim tylko nauczyciel-nowicjusz, lecz także wszystkie osoby tworzące klimat szkoły. We współczesnych rozważaniach naukowych adaptacja zawodowa traktowana jest w odniesieniu do relacji nauczyciel–środowisko, dlatego zasadne jest posługiwanie się terminem *adaptacja społeczno-zawodowa*. W procesie adaptacji można wyróżnić trzy fazy: zatrudnienie się do pracy, przyjęcie do środowiska i przystosowanie (Kwiatkowski, 2003, s. 27).

Niewątpliwie zawód nauczyciela różni się od pozostałych wykonywanych zawodów, a w związku z tym zasadne jest przytoczenie struktury trójfazowej teorii rozwoju zawodowego Kwaśnicy opartej na teorii rozwoju człowieka Habermasa–Kohlberga–Eriksona (Kwiatkowska, 2008, s. 204). Pierwsze jest stadium przedkonwencjonalne (wejście w rolę zawodową). Oznacza ono stosowanie naśladownictwa w odniesieniu do działań, które nauczyciel uznaje za stosowne w pracy. Na tym etapie najczęściej podporządkowuje się bezkrytycznie wszystkim zasadom w celu minimalizacji wysiłku i szybszego dostosowania się do środowiska. Bezrefleksyjnie odtwarza zachowania bez potrzeby ich analizy. Główne czynności w tym stadium charakteryzują się wysokim poczuciem zewnętrznej akceptacji i uznania, a także mechanizmem obronnym przed niepowodzeniem. Drugie jest stadium konwencjonalne (adaptacja w roli zawodowej) – to czas, w którym nauczyciel jest w pełni świadomy wzorców realizacyjnych. W sposób odtwórczy posługuje się swoimi umiejętnościami. Wyraża akceptację wobec pełnionych ról, celów i reguł, stara się w sposób prawidłowy spełniać swoje powinności. W tym stadium coraz częściej podejmuje dyskusje oraz zmienia środki działania, zatem jego innowacyjność jest ograniczona tylko do form realizacji powierzonych zadań. Trzecie to stadium postkonwencjonalne (twórcze przekraczanie roli zawodowej), bazujące na działaniu twórczym – nauczyciel krytycznie posługuje się wiedzą w poszukiwaniu własnych uzasadnień i rozwiązań czy sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz metod, środków i sposobów ich realizacji. Wszystko to wiąże się z autentycznością i odpowiedzialnością nauczyciela. Można więc przyjąć, że na proces adaptacji składają się dwie pierwsze fazy rozwoju nauczyciela: przedkonwencjonalna i konwencjonalna.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na koncepcję faz rozwoju zawodowego nauczyciela Frances F. Fuller (1969; por. Skawiński, 2020, s. 8), która również wskazuje na trzy fazy: nastawienie na przetrwanie, nastawienie na sytuację dydaktyczną oraz nastawienie na zmianę i rozwój. Pierwsza faza odnosi się do sytuacji, w której adept dba o swoje samopoczucie oraz troszczy się o własne

bezpieczeństwo. Ważne są tu nie tylko umiejętności komunikacyjne, lecz także asertywność, definiowane jako jedno ze składników kompetencji społecznych. Ponadto adept nastawiony jest na to, by wytrwać w nowych i nierzadko trudnych sytuacjach, dba też o pozytywny klimat w klasie. Druga faza odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel poprzez pryzmat doświadczenia lepiej radzi sobie z różnymi sytuacjami dydaktycznymi, często wykonuje swoje obowiązki schematycznie. Trzecia faza charakteryzuje się dojrzałością nauczyciela, który podejmuje refleksję nad metodami dydaktycznymi w odniesieniu do potrzeb i możliwości ucznia.

Kolejną koncepcją, którą warto wyróżnić w kontekście adaptacji społeczno-zawodowej, jest model kariery zawodowej Donalda E. Supera, uwzględniający profesjonalny rozwój w rozwoju osobistym człowieka. Model ten opiera się na fazach rozwojowych człowieka, a w odniesieniu do adaptacji nauczyciela należy wyróżnić fazę zajmowania pozycji. Występuje ona najczęściej w stadium wczesnej dorosłości i jest poprzedzona poszukiwaniami na rynku pracy (Super, 1984, za: Mróz, 2022, s. 59).

Jak można zauważyć, podczas analizy różnych teorii i koncepcji faz rozwojowych, w których ma miejsce adaptacja społeczno-zawodowa, jest ona sytuacją niepewną i dynamiczną. Ponadto w opinii Jolanty Szempruch (2013, s. 94) w okresie wejścia do pracy młodzi nauczyciele najczęściej przejawiają silną tendencję do ulegania wpływom, co z kolei przyczynia się do dezorientacji w środowisku pracy i do braku pewności siebie (Kwiatkowska, 2008, s. 208–209). Dotyczy to zwłaszcza osób, które ze względu na swoje usposobienie i charakter odczuwają potrzebę ulegania, preferują działanie bierne i są niezdolne do samodzielności w podejmowaniu decyzji (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016, s. 160–161). Sytuacja ta ma pozytywny skutek w momencie, kiedy opiekunem stażu jest osoba starsza i doświadczona, a sam adept posiada znaczące kompetencje społeczne. Należy jednak zastanowić się, co w przypadku, kiedy młody nauczyciel, cechujący się otwartością, innowacyjnością i idealizmem, staje u boku starszego kolegi, który działa w sposób rutynowy, skupia się tylko na biurokracji i jest zamknięty na wszelkie zmiany. Ponadto adaptacja może być trudna dla obu stron, a także – jak twierdzi S.T. Kwiatkowski (2017, s. 217) – będzie wpływać dodatkowo negatywnie na uczniów młodego nauczyciela. W świetle literatury przedmiotu za przebieg adaptacji odpowiedzialne są dwie grupy czynników: osobowe (tj. dyspozycyjne) oraz zewnętrzne, określane mianem sytuacyjnych (Jodłowska, 1998, s. 23–24). Warto podkreślić, że to właśnie zasoby indywidualne, czyli czynniki osobowe, są zgodnie z transakcyjnym modelem stresu kluczowe w przypadku radzenia sobie ze stresorami (Lazarus, Folkman, 1987; por. Nowak, 2021, s. 9), których na początku kariery zawodowej nie brakuje. Co więcej, to, w jaki sposób nauczyciel poradzi sobie ze wspomnianymi trudnościami, decyduje o jego prawidłowym dostosowaniu się do warunków pracy na starcie zawodowym. Analizując powyższe koncepcje oraz teorie dotyczące adaptacji społeczno-zawodowej

nauczycieli, czyli w tzw. przedkonwencjonalnym stadium rozwoju zawodowego, należy zauważyć, że adepci najczęściej wykazują postawę bierną, co może mieć wpływ na ich poczucie satysfakcji zawodowej w pierwszych latach pracy.

Warto również podkreślić, że prawidłowa adaptacja społeczno-zawodowa jest istotna w późniejszym rozwoju zawodowym nauczyciela. Według Joanny M. Michalak (2007, s. 338), „od jakości startu zawodowego nauczycieli uzależniona jest ich efektywność, poczucie satysfakcji zawodowej, a także długość kariery zawodowej”. Dlatego w opisanym tu projekcie badawczym podjęto problematykę przedmiotu badawczego określoną jako kompetencje społeczne podczas adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli.

PROJEKT BADAWCZY

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy, dlatego wyniki są fragmentaryczne i odnoszą się jedynie do badanej grupy. Przedmiotem zaprezentowanego projektu badawczego był poziom kompetencji społecznych nauczycieli na starcie zawodowym. Celem badań prowadzonych metodą sondażu (Babbie, 2013) z wykorzystaniem ankiety była eksploracja poziomu kompetencji społecznych wśród badanych nauczycieli.

W celu eksploracji przedmiotu badań sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki poziom kompetencji społecznych mają nauczyciele na starcie zawodowym?
2. Czy i jakie zmienne wpływają na poziom kompetencji społecznych?
3. Jaki poziom kompetencji społecznych reprezentują nauczyciele w poszczególnych skalach – w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej, asertywności?

Dane zostały zgromadzone dzięki Kwestionariuszowi Kompetencji Społecznych (KKS)¹ Anny Matczak z wykorzystaniem klasyfikacji sytuacji społecznych Argyle'a (1991; por. Matczak, 2012, s. 12). Narzędzie jest przeznaczone do pomiaru kompetencji społecznych. Wyodrębniono w nim następujące skale:

- 1) sytuacje intymne (*I*) – bliskie kontakty interpersonalne, oparte o emocjonalne zaangażowanie, bliskość i zaangażowanie. Kontakty interpersonalne bazują m.in. na prawidłowej komunikacji interpersonalnej – werbalnej i niewerbalnej oraz na umiejętności odbierania komunikatów i ich wysyłania,
- 2) ekspozycja społeczna (*ES*) – sytuacje, w których człowiek znajduje się w centrum uwagi oraz potencjalnej uwagi. Sytuacje te mogą się różnić od cha-

¹ Kwestionariusz samoopisowy, którego zgodność wewnętrzna jest wysoka. Współczynniki α przekraczają wartość 0,80. Jedyny wyjątek stanowi skala *I*, w której rzetelność wynosi 0,74–0,80. Zgodność wyniku łącznego jest wysoka (0,93–0,95).

rakteru spotkania (formalne, nieformalne, zawodowe), a także mogą działać w sposób stresujący i wymagający wobec jednostki,

- 3) sytuacje wymagające asertywności (*A*) – rozumiane jako te, w których asertywność wykorzystywana jest do własnych potrzeb i celów, rozwiązywania problemów, wyrażania siebie oraz odpowiedniego reagowania na wymagania, które są stawiane przez innych. Pozwala na działanie jednostce zgodnie z własnymi przekonaniem i nieuleganie wpływom przy jednoczesnym reagowaniu zgodnie z przyjętymi normami społecznymi.

W związku z tym, że wszystkie wyżej wymienione typy sytuacji odnoszą się do startu zawodowego nauczycieli, wybrane narzędzie zastosowano wobec badanej grupy. Wyniki zostały przeanalizowane w poszczególnych podtypach (*I*, *ES*, *A*), a także podjęto próbę analizy całościowej (wynik łączny rozumiany jako kompetencje społeczne).

Narzędzie jest kwestionariuszem samoopisowym i składa się z 90 pozycji, w skład których wchodzi 60 pozycji diagnostycznych oraz 30 pozycji dotyczących umiejętności technicznych (niediagnostycznych), które nie były brane pod uwagę podczas analizy danych. Odpowiedzi punktowane są w czterostopniowej skali, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie źle*, a 4 – *zdecydowanie dobrze*. Wynik surowy został przekształcony w wynik znormalizowany w wartości stenowe. Do oceny wyników stenowych została wykorzystana 10-stopniowa skala, według której 1–3 oznacza wynik niski, 4–7 – wynik średni, 8–10 – wynik wysoki.

CHARAKTERYSTYKA I ORGANIZACJA BADAŃ

W związku z założeniami teoretycznymi adaptacji społeczno-zawodowej, opartymi na różnych koncepcjach rozwoju zawodowego, przyjęto umownie okres adaptacji zawodowej do 5 lat w oparciu o teorię rozwoju Supera.

W badaniu wzięło udział 314 nauczycieli, spośród których 313 (99,68%) to kobiety, a 1 (0,32%) ankietowany był mężczyzną. Badanie miało charakter anonimowy i dobrowolny. Udział wzięli w nim nauczyciele mający staż pracy do 5 lat.

W skład grupy badanej weszło 181 (58%) nauczycieli wychowania przedszkolnego, 113 (36%) nauczycieli szkół podstawowych, 9 (3%) nauczycieli szkół specjalnych, 6 (2%) nauczycieli pracujących w liceum oraz 5 (1%) nauczycieli pracujących w żłobku (tabela 1).

Kolejnym punktem odniesienia w prezentowanym projekcie była zmienna odnosząca się do miejsca zamieszkania. W badaniu 109 (35%) respondentów mieszkało na wsi, 67 (21%) – w mieście liczącym powyżej 101 tys. mieszkańców, 55 (18%) – w mieście liczącym do 20 tys. mieszkańców, 44 (14%) – w mieście liczącym 21–50 tys. mieszkańców, 39 (12%) – w mieście liczącym 51–100 tys. mieszkańców (tabela 2).

Tabela 1. Charakterystyka uczestników badania według ich miejsca pracy

Miejsce pracy	<i>N</i>	%
Żłobek	5	1
Przedszkole	181	58
Szkoła podstawowa	113	36
Liceum	6	2
Szkoła specjalna	9	3

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Charakterystyka uczestników badania według miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	<i>N</i>	%
Wieś	109	35
Miasto do 20 tys. mieszkańców	55	18
Miasto 21–50 tys. mieszkańców	44	14
Miasto 51–100 tys. mieszkańców	39	12
Miasto powyżej 101 tys. mieszkańców	67	21

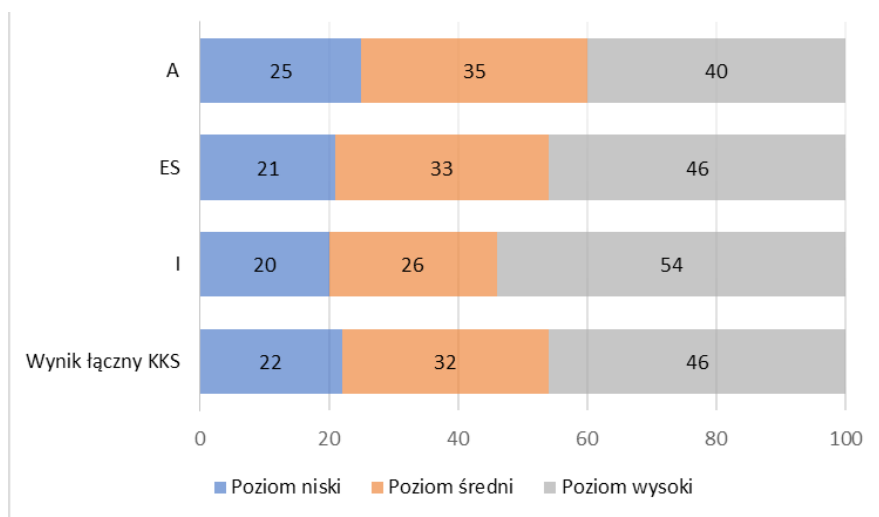
Źródło: opracowanie własne.

W projekcie zastosowano dobór próby dogodnej (*convenience sample*; zob. Błoński, 2021, s. 75), która zakłada odpowiednie dopasowanie respondentów do badania według takich kategorii jak staż pracy oraz miejsce zamieszkania. Miejscem badania było miejsce pracy, w którym nauczyciel miał możliwość wypełnienia kwestionariusza w odpowiednim dla siebie czasie.

ANALIZA WYNIKÓW

Wynik pomiaru kompetencji społecznych badanych nauczycieli (wynik skali łącznej) wykazał, że 143 (46%) uczestników ankiety miało wysokie wyniki, 103 (32%) – średnie, a 68 (22%) – niskie. Pomimo pozornie zadowalającego wyniku ogólnego, jakim jest przewyższająca liczba respondentów mających poziom wysoki, wciąż pozostałe 22% badanych z wynikiem niskim wskazuje na dość pesymistyczny obraz klimatu szkoły (rysunek 1).

Wśród badanych nauczycieli lepiej wypadła skala *I* (intymność), która odpowiada m.in. za umiejętność nawiązywania relacji i więzi, niż pozostałe komponenty kompetencji społecznych. Warto zwrócić uwagę, że 169 (54%) uczestników ankiety uzyskało wynik wysoki, 82 (26%) – średni, a 63 (20%) – niski. Należy przy tym odnotować, że co piąty badany nauczyciel radzi sobie w sytuacjach intymnych słabiej niż większość populacji nauczycieli. Jeżeli zwrócimy uwagę na wyniki w skali ekspozycji społecznej (*ES*), to 143 (46%) ankietowanych uzyskało wynik wysoki, 105 (33%) – średni, a 66 (21%) – niski.



Rysunek 1. Pomiar kompetencji społecznych badanych nauczycieli (%)

Źródło: opracowanie własne.

Najmniej pozytywnie prezentują się wyniki poziomu asertywności (*A*) nauczycieli. Spośród wszystkich respondentów ankiety 125 (40%) badanych uzyskało wynik wysoki, 109 (35%) – średni, a 80 (25%) – niski. Co czwarty nauczyciel nie wykazuje się więc odpowiednim poziomem asertywności. Warto podkreślić, że asertywność odpowiada za umiejętność wywierania wpływu na uczniów i inne osoby w sposób zgodny ze społecznymi normami. Ponadto nauczyciel, który charakteryzuje się wysoką asertywnością, potrafi wyrażać siebie, a także jest pewny siebie, swoich opinii i poglądów (Kwiatkowski, 2017, s. 262; zob. tabele 3 i 4).

Tabela 3. Poziom kompetencji społecznych badanej grupy

Wynik	KKS			Wynik łączny KKS
	<i>I</i>	<i>ES</i>	<i>A</i>	
Poziom niski	63 (20%)	66 (21%)	80 (25%)	68 (22%)
Poziom średni	82 (26%)	105 (33%)	109 (35%)	103 (33%)
Poziom wysoki	169 (54%)	143 (46%)	125 (40%)	143 (46%)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Średnie, mediany oraz pozostałe wyniki miary tendencji centralnej w zakresie kompetencji społecznych i ich komponentów wśród badanych nauczycieli

KKS	N	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3
<i>I</i>	314	46,86	7,36	47	24	60	42	52
<i>ES</i>	314	55,09	10,20	55	27	72	48	63
<i>A</i>	314	49,48	10,21	49	22	68	42	57
Wynik łączny KKS	314	184,08	30,29	180,5	93	240	164,25	207

Objaśnienie: *SD* – odchylenie standardowe; Q1 – kwartył dolny; Q3 – kwartył górny.

Źródło: opracowanie własne.

Założono, że staż pracy badanych dla startu zawodowego będzie wynosił do 5 lat. W wyniku analizy danych staż pracy okazał się nieistotny statystycznie ($p > 0,05$; zob. tabela 5). Brak istotnych statystycznie wyników wskazuje na brak zależności między mimo wszystko krótkim stażem pracy a poziomem kompetencji społecznych. Różnica średnich była nieznaczna. Podsumowując, nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, nie uzyskali wysokich kompetencji społecznych.

Tabela 5. Staż pracy a kompetencje społeczne badanej grupy

KKS	Staż pracy	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	<i>p</i>
<i>I</i>	do roku	47,95	7,38	48,0	30	60	44,00	53,50	$p = 0,202$
	1–2 lata	47,86	7,78	49,5	29	60	43,00	54,00	
	2–3 lata	45,67	6,15	44,0	33	59	41,25	49,75	
	4–5 lat	47,48	8,37	46,0	33	60	42,00	55,00	
<i>ES</i>	do roku	54,96	10,65	54,0	32	72	47,00	64,50	$p = 0,922$
	1–2 lata	55,77	10,88	56,5	28	72	50,00	64,00	
	2–3 lata	54,50	8,28	53,5	38	72	49,25	59,00	
	4–5 lat	54,84	11,47	56,0	30	72	49,00	63,00	
<i>A</i>	do roku	50,42	9,01	51,0	31	68	44,00	56,00	$p = 0,746$
	1–2 lata	49,79	11,88	49,0	22	68	40,75	58,25	
	2–3 lata	48,50	8,66	47,0	30	68	42,00	54,50	
	4–5 lat	51,12	10,63	52,0	32	68	44,00	58,00	
Wynik łączny KKS	do roku	186,65	29,31	185,0	124	240	164,50	209,00	$p = 0,6$
	1–2 lata	186,75	33,59	184,5	98	240	167,75	209,25	
	2–3 lata	180,59	23,74	175,0	144	239	166,00	196,25	
	4–5 lat	186,04	34,65	183,0	119	240	162,00	212,00	

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zgromadzonych odpowiedzi ujawniła istotne statystycznie różnice wynikające z miejsca zamieszkania respondentów (tabela 6). Interesujące jest to, że wartości wskazują statystycznie znaczące różnice tylko w podtypie asertywności ($p < 0,05$). Warto podkreślić, że wynik na skali asertywności był istotnie

wyższy u osób z miast liczących do 20 tys. mieszkańców niż u osób ze wsi oraz u osób z miast liczących 51–100 tys. mieszkańców. Podobnie prezentują się wyniki poziomu kompetencji społecznych jako wynik łączny. Wyniki istotne statystycznie były wyższe zwłaszcza u osób z miast liczących do 20 tys. mieszkańców niż u osób ze wsi i u osób z miast liczących 51–100 tys. mieszkańców. Dodatkowo wynik poziomu KKS był istotnie wyższy u osób z miast liczących 21–50 tys. mieszkańców niż u osób mieszkających na wsi.

Tabela 6. Miejsce zamieszkania a kompetencje społeczne badanej grupy

KKS	Miejsce zamieszkania	N	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	p
I	wieś	109	45,90	6,68	45,0	32	60	41,00	51,00	$p = 0,066$
	miasto do 20 tys. mieszkańców	55	49,15	7,71	50,0	32	60	44,00	56,50	–
	miasto 21–50 tys. mieszkańców	44	47,39	7,81	47,5	31	60	41,00	52,25	–
	miasto 51–100 tys. mieszkańców	39	45,36	7,58	47,0	24	59	40,50	50,00	–
	miasto powyżej 101 tys. mieszkańców	67	47,09	7,41	47,0	29	60	43,00	52,00	–
ES	wieś	109	53,32	9,82	54,0	27	72	46,00	60,00	$p = 0,079$
	miasto do 20 tys. mieszkańców	55	56,91	10,63	59,0	28	72	49,50	65,50	–
	miasto 21–50 tys. mieszkańców	44	57,89	10,35	61,0	35	72	50,75	66,00	–
	miasto 51–100 tys. mieszkańców	39	54,26	11,34	53,0	30	72	48,50	63,50	–
	miasto powyżej 101 tys. mieszkańców	67	55,12	9,26	54,0	37	72	49,50	62,00	–
A	wieś – A	109	47,82	9,78	47,0	23	68	41,00	55,00	$p = 0,017^*$
	miasto do 20 tys. mieszkańców – B	55	52,55	10,00	51,0	27	68	46,50	61,50	B > A, D
	miasto 21–50 tys. mieszkańców – C	44	51,18	11,12	51,0	28	68	44,00	60,50	–
	miasto 51–100 tys. mieszkańców – D	39	47,05	10,18	45,0	22	68	42,00	52,50	–
	miasto powyżej 101 tys. mieszkańców – E	67	49,99	9,88	49,0	27	68	43,50	58,50	–

Wynik łączny KKS	wieś – A	109	179,12	28,40	177,0	103	240	162,00	201,00	$p = 0,044^*$
	miasto do 20 tys. mieszkańców – B	55	192,22	31,78	191,0	105	240	169,50	218,00	B > A, D
	miasto 21–50 tys. mieszkańców – C	44	190,27	31,72	188,5	120	240	167,50	215,25	C > A
	miasto 51–100 tys. mieszkańców – D	39	178,56	32,41	175,0	93	234	162,00	201,50	–
	miasto powyżej 101 tys. mieszkańców – E	67	184,63	28,36	183,0	124	240	165,50	206,50	–

Objaśnienie: p – test Kruskala-Wallisa + analiza post-hoc (test Dunna); SD – odchylenie standardowe; Q1 – kwartył dolny; Q3 – kwartył górny.

Źródło: opracowanie własne.

Aby dobrze wyjaśnić uzyskane wyniki, pomocne będzie odniesienie się wprost do miast, w których nauczyciele uzyskali wyższy poziom kompetencji społecznych. I tak nauczyciele na co dzień zamieszkujący m.in. takie miejscowości jak Dębica, Bochnia, Chojnice, Giżycko czy Jarosław uzyskali statystycznie wyższy poziom kompetencji społecznych niż nauczyciele z większych ośrodków, np. z drugiego pod względem wielkości w województwie małopolskim Tarnowa, znaczącego ośrodka w województwie łódzkim Bełchatowa, ale także ze wsi. Podobnie jest w odniesieniu do podskali wskazującej poziom asertywności. Dla przykładu nauczyciele z Andrychowa, Brzeska, Darłowa, Grójca czy Leżajska, czyli miejscowości liczących do 20 tys. mieszkańcó, uzyskali istotnie wyższy poziom asertywności. Można zatem przyjąć, że są bardziej asertywni względem nauczycieli mieszkających na wsiach i w miastach liczących 51–100 tys. mieszkańców. Nasuwa się tu refleksja nad przyczyną tak interesującego zjawiska.

Jak już wspomniano, trening umiejętności społecznych potrzebny do nabycia kompetencji społecznych (w tym asertywności) jest możliwy głównie podczas interakcji społecznych. Można więc założyć, że im wyższy poziom ich stabilności, tym większe prawdopodobieństwo stałych kontaktów i doświadczeń interakcji międzyludzkich. W miejscowościach liczących do 20 tys. mieszkańców, gdzie atomizacja społeczna – rozumiana jako charakterystyczna np. dla dużych ośrodków anonimowość, brak kontroli społecznej, osadzenia w tradycji i konwensansach – jest niewielka, mieszkańcy na ogół znają się wzajemnie i kontrolują. Dodatkowo wytwarzają się sprzyjające warunki do rozwoju kompetencji społecznych. Niejako na przeciwnym biegunie znajdują się miasta liczące do 100 tys. mieszkańców. Tam poziom migracji, zwłaszcza wyjazdów do metropolii (np. wyjazdów z Tarnowa do Krakowa), jest na tyle istotnie wysoki (Antczak, 2021, s. 6), że w połączeniu z wyższym poziomem anonimowości i brakiem głębokich relacji

społecznych nie stwarza tak dogodnych warunków do treningu umiejętności społecznych. Potwierdzają to dane Głównego Urzędu Statystycznego (2022), według których miastami najbardziej wyludniającymi się są średnie i duże miasta. Depopulacji ulegają takie miasta jak Krosno, Nowy Sącz czy Tarnów. Ponadto wielu studentów przyjeżdżających do dużych aglomeracji podczas studiów, jeśli tylko wcześniej nawiązali relacje społeczne w swoich rodzinnych stronach (pierwsza praca, organizacje, wolontariat), częściej wraca do miast, w których się wychowali (Antczak, 2021, s. 5–6). Pokazuje to, że często w średnich miastach pojawia się wiele problemów społeczno-ekonomicznych, zwłaszcza względem małych miast (Śleszyński, 2018, s. 84). Warto zwrócić uwagę, że im większa rotacja mieszkańców poszczególnych miast, tym mniejsza sieć relacji interpersonalnych i na odwrót. Interesująca wydaje się również sytuacja takich miast jak Andrychów czy Wadowice, które w stosunku do większych miast powinny mieć z pozoru mniejsze możliwości edukacyjne. Należy jednak zauważyć, że zarówno Andrychów, jak i Wadowice w 2021 r. zostały wyróżnione specjalnym certyfikatem Samorządowego Lidera Edukacji (zob. Haładyj, 2021; Wadowice Online, 2016). Oba miasta, mające nie więcej niż 20 tys. mieszkańców, zostały docenione za innowacyjne działania, tworzenie wspólnot edukacyjnych i ciągłe podnoszenie jakości edukacji w swoich gminach. Powyższe przykłady uwidaczniają istotę lokalizmu, który odzwierciedla się w układzie relacji interpersonalnych, roli budowania relacji z otoczeniem oraz tworzeniu wspólnot. W dużych aglomeracjach trudniej zbudować silną społeczność lokalną o pogłębionych więziach czy relacjach. W konsekwencji można przyjąć, że kompetencje społeczne wytwarzane w czasie treningu umiejętności społecznych będą wyższe u nauczycieli osadzonych w stabilnych ramach społecznych, jakie dają małe, a nie duże miasta. Asertywność jest niezwykle cenną cechą, pożądaną wśród nauczycieli. Osoba, która jest asertywna, odczuwa większą satysfakcję z życia, dąży do współpracy, a przede wszystkim ma poczucie własnych kompetencji (Benedikt, 2003, s. 9).

Fakt braku istotności statystycznej wśród pozostałych skal, czyli intymności i ekspozycji społecznej, może budzić wiele wątpliwości. Tworzy to pesymistyczny obraz przyszłej szkoły oraz pracy przyszłych nauczycieli jako autorytetów i podmiotów edukacyjnych oddziałujących na cele wychowawcze i kształtujących młodzież. Szczególnie ważne kompetencje w zakresie nawiązywania głębokich relacji, zaufania czy komunikacji powinny mieć wysoki współczynnik wśród nauczycieli. Podobny stan rzeczy potwierdzają badania S.T. Kwiatkowskiego (2018), w których poziom kompetencji społecznych wśród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych edukacji wczesnoszkolnej jest wciąż niezadowalający. Należy zauważyć, że to właśnie nauczyciele mianowani i dyplomowani zostają opiekunami stażu młodszych kolegów. Tutaj istotne jest, by zadać pytanie retoryczne: Czy ci nauczyciele są w stanie kształtować adeptów w kontaktach interpersonalnych i rozmowach z uczniami, jeżeli sami nie posiadają odpowiednich kompetencji?

ZAKOŃCZENIE

W związku z postawionymi problemami badawczymi warto podkreślić, że przeprowadzone badanie miało charakter pilotażowy, dlatego uzyskane wyniki odnoszą się jedynie do opisanej grupy badanej. W odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze można wysnuć następujące wnioski.

Wśród respondentów tylko 46% wykazało wysoki poziom kompetencji społecznych, 34% – poziom średni, a 21% – niski. Pomimo większej liczby nauczycieli z wynikiem wysokim, wciąż co piąty badany plasuje się na niskim poziomie. Warto więc zastanowić się, czy są jakieś słabe strony podczas przygotowywania przyszłego nauczyciela do praktyki zawodowej, zwłaszcza w zakresie tak pożądanym jak kompetencje społeczne. Z badań Łukasik (2012, s. 87) wynika, że nauczyciele charakteryzują się nie tylko brakiem relacji, rywalizacją i nieumiejętnością komunikacji, lecz także brakiem asertywności. Postawy te są oznaką właśnie niskich kompetencji społecznych. Dodatkowo studenci kierunków pedagogicznych według autorki powinni mieć większą styczność ze szkolną rzeczywistością podczas praktyk lub warsztatów. Ich brak będzie generował wiele trudności podczas szkolnej codzienności.

Staż pracy do 5 lat nie był istotny statystycznie wobec kompetencji społecznych. Należy zastanowić się, czy taki okres jest za krótki, aby w toku treningu społecznego pogłębić swoje kompetencje społeczne. Należy podkreślić, że uzupełnienie deficytów kompetencji społecznych jest możliwe tylko poprzez trening umiejętności społecznych, a więc w trakcie doświadczeń i kontaktów interpersonalnych. W badaniach Piorunek, dotyczących kompetencji społecznych nauczycieli oraz studentów specjalności nauczycielskich, również wskazano na brak istotności między stażem a kompetencjami społecznymi (Piorunek, Werner, 2017, s. 140). Zadania nauczycieli stażystów zostały ujęte zgodnie z nowymi zmianami w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Rozporządzenie, 2022). Zmiany, które zostały zaproponowane w § 2 pkt 1 rozporządzenia wobec przyszłych nauczycieli, obejmują powierzone im zadania, takie jak: doskonalenie kompetencji w związku z wykonywanymi obowiązkami, w szczególności w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych; ewaluacja własnej pracy i wykorzystanie jej wyników do doskonalenia dalszej pracy, a także dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego. Zadania te są nie tylko istotne w związku z jakością oddziaływań edukacyjnych, lecz także odnoszą się do kompetencji społecznych.

Interesujące jest to, że zmienna, jaką jest miejsce zamieszkania, była istotna statystycznie dla poziomu kompetencji społecznych. Miejsce zamieszkania okazało się więc najważniejszą zmienną ze względu na jedyną wykazaną istotność

statystyczną. Nauczyciele mieszkający w mniejszych miejscowościach uzyskali wyższy wynik w skali asertywności (która jako jedyna została wyróżniona) oraz wyższy wynik w skali łącznej KKS. Takie miejscowości charakteryzują się mniejszą rotacją, stałością w zatrudnieniu i mniejszą atomizacją grup zawodowych.

Czy otrzymane wyniki mogą odnosić się do wspólnot oraz ich wpływu na kompetencje interpersonalne i społeczne? Z badań Beaty Jakimiuk (2017, s. 230) wynika, że nauczyciele posiadają pozornie poprawne relacje w gronie pedagogicznym. Pomimo deklarowanych dobrych stosunków, do najniżej ocenianych przez nauczycieli aspektów pracy należą: współpraca, docenienie czy nawiązanie głębszych relacji, przyjaźni. Zbliżone wyniki otrzymała Łukasik (2012) w badaniu nad wspólnotą nauczycielską, która opiera się na złych relacjach interpersonalnych, braku zaufania czy rywalizacji. Podsumowując, bez silnych więzi, stałości grupy oraz kontaktów interpersonalnych trudno rozwijać kompetencje miękkie. Warto przytoczyć słowa Joanny M. Łukasik i Inetty Nowosad (2019, s. 186), które w swoich rozważaniach podkreślają, że

niski poziom spójności grupowej, brak wyraźnych wartości i norm podzielanych przez nauczycieli, dominująca dezintegracja (rywalizacja, kontrola, nieufność, sankcje, brak więzi, depersonalizacja) oraz osamotnienie nauczycieli wzmacniają brak zaufania (nieufność) i przekładają się na wiele destrukcyjnych zjawisk, a przez to również na niski jakościowy rozwój szkoły.

Kompetencje w zakresie umiejętności nawiązywania relacji na tle pozostałych komponentów kompetencji społecznych (asertywności, ekspozycji społecznej) okazały się najbardziej rozwinięte wśród nauczycieli na starcie zawodowym. Najgorszy wynik uzyskano przy określaniu poziomu asertywności – tylko 39,81% respondentów uzyskało wynik wysoki. Jak pisze Wojciech Walat (2017, s. 75),

to właśnie dzięki asertywności relacje w komunikacji stają się efektywniejsze, a zatem możemy powiedzieć, iż proces kształcenia staje się lepszy, bardziej skuteczny, założone cele są realizowane szybciej. Również wszelkie procesy komunikacyjne na linii nauczyciel–rodzic dzięki asertywności charakteryzują się większą nośnością. Pedagodzy, którzy w wachlarzu kompetencji społecznych posiadają właśnie dobrze wykształconą asertywność, nie skupiają się na opinii innych osób, a co się z tym bezpośrednio wiąże całą swoją energię skupiają na kwestiach dla nich istotnych, czyli możemy zaryzykować stwierdzenie, iż nauczyciel asertywny, skupiający się na procesie kształcenia, odnosi lepsze rezultaty swojej pracy.

Kompetencje społeczne warunkują jakość edukacji, która niewątpliwie powinna być oparta na relacjach interpersonalnych, głębokich więziach, a w szczególności mieć na uwadze dobro i troskę o dziecko. Czy jest to możliwe bez satysfakcjonujących wyników w zakresie kompetencji społecznych wśród nauczycieli? Temat ten jest niezwykle interesujący, ale przede wszystkim ważny. Wybrzmiało już kilka postulatów, by uczynić go przedmiotem dalszych rozważań, a także by poczynić zmiany w kształceniu nauczycieli. Uzasadniony zatem wydaje się

postulat, by „w przypadku badanych studentów pedagogiki kompetencje społeczne uczynić przedmiotem szczególnej uwagi i szeroko zakrojonych oddziaływań mających na celu uzyskanie (przed ukończeniem przez nich studiów) pożądanego ich natężenia” (Kwiatkowski, 2015, s. 178). Wskazówki S.T. Kwiatkowskiego zostały skierowane zwłaszcza do przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ale warto podkreślać ich istotność w każdym typie szkolnictwa (przedszkole, szkoła podstawowa, liceum, szkolnictwo wyższe).

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Antczak, M. (2021). *Wielka emigracja ze średnich miast. Demograficzna degradacja na przykładzie Kalisza i Ostrowa Wielkopolskiego*. Warszawa: Stowarzyszenie Koliber.
- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Armstrong, M. (2005). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Benedikt, A. (2003). *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*. Wrocław: „Kreatywność”.
- Białęcka-Pikul, M. (1993). Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, (36), 14–24.
- Błachnik-Gęsiarz, M. (2009). Determinanty adaptacji zawodowej nauczyciela. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (s. 63–72). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Błoński, K. (2021). Dobór próby w badaniach mieszanych. W: M. Rószkiewicz, K. Mazurek-Łopacińska, A. Sagan (red.), *Dobór próby we współczesnych badaniach marketingowych. Podejścia ilościowe, jakościowe i mieszane* (s. 75–91). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Cywińska, M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Czarnecki, K. (1998). *Psychologia zawodowego rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, (24), 53–66.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Denek, K. (2000). Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce* (s. 29–45). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dobrowolski, S. (1957). *Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego*. Warszawa: PWN.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studium pedeutologiczne i pamiątkoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2016). Życie wartościowe według nauczycieli. Porównanie pokoleniowe i epokowe. *Forum Oświatowe*, 28(2), 257–280.
- Dróżka, W. (2017). „Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej. W: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 54–73). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dróżka, W., Madalińska-Michalak, J.M. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1), 161–179.
- Dudzikowa, M. (1993). Kompetencje autokreacyjne – możliwość ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, (4), 14–28.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalczy się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gołąbniak, D. (1998). *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza, biegłość, refleksyjność*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, (39), 29–40.
- Jarmużek, J. (2014). Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole. *Studia Edukacyjne*, (30), 213–227. DOI: 10.14746/se.2014.30.12
- Jodłowska, B. (1998). *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kończyk, R. (1977). *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika* (T. 2; s. 298–305). Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1; s. 27–30). Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S.M. (2003). Adaptacja zawodowa. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1; s. 27). Warszawa: PWN.
- Kwiatkowski, S.M., Symela, K. (red.). (2001). *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S.T. (2015). Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (4), 169–176.
- Kwiatkowski, S.T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. W: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.),

- Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 125–158). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(3), 105–154.
- Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. DOI: 10.1002/per.2410010304
- Łukasik, J. (2010). Climate of Staffroom (Klimat pokoju nauczycielskiego). *Ruch Pedagogiczny*, 81(5–6), 51–58.
- Łukasik, J.M. (2012). Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu. W: W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji* (s. 82–98). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łukasik, J.M. (2016). W stronę nauczycielskiej „wspólnoty wrażliwej” na rozwój. W: A. Minczakiewicz, A. Szafrąnska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?* (s. 101–113). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łukasik, J.M., Nowosad, I. (2019). Przywództwo i zaufanie w środowisku szkolnym. Uwagi na kanwie rozwoju szkoły. *Studia Edukacyjne*, (52), 173–189. DOI: 10.14746/se.2019.52.12
- Maciaszek, M. (1968). *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 31–47). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. DOI: 10.31338/uw.9788323542957.pp.31-47
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2012). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Maxim, L.A., Nowicki, S.J. (2003). Developmental Associations between Nonverbal Ability and Social Competences. *Facta Universitatis*, 2(10), 725–758.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalski, J. (1999). Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa Szkoła*, (5), 43–45.
- Modrzewski, J. (2003). Adaptacja społeczna. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1; s. 24–27). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mról, A. (2022). Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (s. 55–69). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Niemierko, B. (1968). *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nowak, K. (2021). Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia- Psychologia*, 34(3), 7–24. DOI: 10.17951/j.2021.34.3.7-24
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Olesiak, H. (1974). *Adaptacja młodych pracowników w środowisku pracy*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Ordon, U. (2000). *Start zawodowy nauczycieli przedszkoli*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Orpinas, P., Horne, A.M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington: American Psychological Association. DOI: **10.1037/11330-000**
- Ossowska, M. (1963). *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa: PWN.
- Perzycka, E. (2004). *Kompetencje edukacyjne nauczycieli. Stan i perspektywy badań*. Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN.
- Piorunek, M., Werner, I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, (44), 121–142. DOI: **10.14746/se.2017.44.8**
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sadaj, B. (1967). *Społeczne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Siwińska, J. (1978). *Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Skawiński, R. (2020). Awans zawodowy nauczycieli a rozwój zawodowy nauczycieli. *Civitas et Lex*, 28(4), 22–42. DOI: **10.31648/cetl.5909**
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Super, D.E. (1984). Career and Life Development. W: D. Brown, L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (s. 192–234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J., Błachnik-Gęsiarz, M. (2009). *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Szumilas, E.M. (2000). Motywy wyboru zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: Z. Ratajek (red.), *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy* (s. 149–156). Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
- Śleszyński, P. (2018). *Polska średnich miast. Założenia i koncepcja deglomracji w Polsce*. Kraków: Klub Jagielloński.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Arka.
- Walał, W. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku. *Problemy Profesjologii*, (2), 69–78.
- Wilkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wiśniewski, W. (1969). *Przystosowanie do środowiska uczelnianego. Z badań nad młodzieżą pierwszego roku studiów uczelni warszawskich*. Warszawa: PWN.

- Yeates, K.O., Selman, R.L. (1989). Social Competence in the Schools: Toward an Integrative Developmental Model for Intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100. DOI: **10.1016/0273-2297(89)90024-5**
- Zyzik, E. (2015). *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli publicznych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

NETOGRAFIA

- Główny Urząd Statystyczny. (2022). *Informacja o wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021 na poziomie województw, powiatów i gmin*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6536/1/1/1/informacja_o_wynikach_narodowego_spisu_powszechnego_k.pdf
- Haładyj, M. (2021). *Andrychów: Burmistrz pojechał do Lublina po nagrodę*. Pobrane z: <https://glos24.pl/andrychow-burmistrz-pojechał-do-lublina-po-nagrade>
- Samorządowy Lider Edukacji. Pobrane z: <https://lider-edukacji.pl>
- Wadowice Online. (2016). *Wadowice i Andrychów liderami edukacji*. Pobrane z: <https://wadowice-online.pl/polityka/8468-wadowice-i-andrychow-liderami-edukacji>

AKTY PRAWNE

- Rozporządzenie. (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022 poz. 1914).

ABSTRACT

The article presents the results of a pilot study relating to the level of social competences during the first years of socio-vocational adaptation of teachers. The study poses the following research problems: What level of social competence do teachers have at the professional start? Do and what variables affect the level of social competence? What level of social competence do teachers represent in each category (in intimate situations, social exposure, assertiveness)? The study used the survey method with the standardized tool – Social Competence Questionnaire by Anna Matczak. The study group included 314 teachers from various types of schools and institutions. The survey did not yield a statistically significant result against the variable of seniority, but only against the place of residence. The study describes the essence of creating teacher communities and building social groups based on cooperation and trust.

Keywords: social competences; socio-vocational adaptation; teacher; teacher communities