

УДК 159.316.6

Дуркалевич Ірина, кандидат психологічних наук, викладач психології
у Вищій державній професійній школі ім. Станіслава Пігоня, Польща

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація

У статті розглянуто питання розвитку соціальних компетенцій майбутніх педагогів. Представлено теоретичний аналіз провідних сучасних наукових підходів до вивчення питання соціальних компетенцій. З'ясовано значення соціальних компетенцій молодих дорослих для приватної та професійної сфер. У статті підкреслено, зокрема, що рівень соціальних компетенцій педагогів повинен бути високим, оскільки у своїй професійній діяльності вони часто мають дотичність із складними соціальними ситуаціями. Рівень соціальних компетенцій впливає на задоволення від виконуваної праці, у протилежному разі – призводить до стресів та професійного вигорання. Що ж до приватної сфери, то у праці зазначено, що низький рівень соціальних компетенцій часто є причиною сімейних конфліктів та розлучень. Особливу увагу звернено на проблему розвитку соціальних компетенцій дорослих в умовах навчального закладу. Представлено емпіричний аналіз дослідження рівня соціальних компетенцій студенток педагогічних спеціальностей. Описано дослідження, у якому прийняло участь 90 студенток спеціальностей педагогічного профілю. Використано Опитувальник Соціальних Компетенцій авторства Матчак (2001). Результати дослідження вказали на середні показники соціальних компетенцій студенток за трьома шкалами: поведінка в ситуаціях інтимних (I); ситуаціях соціальної експозиції (ЕС); асертивності (А). На підставі результатів дослідження аргументовано доцільність проведення тренінгів соціальних умінь з метою розвитку та вдосконалення соціальних компетенцій студентів в рамках освітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *рання дорослість, особистісні ресурси, соціальні компетенції, соціальні уміння, майбутні педагоги, професійний успіх, взаємини з іншими, якість життя, тренінг соціальних умінь.*

Durkalevych Iryna, PhD in Psychological Science, Lecturer of Stanislaus Pigoia State Higher Vocational School, Poland

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PEDAGOGICAL PROFILE STUDENTS

Summary

The article tackles the problem of social competencies' development of teacher candidates (pedagogical formation students). In the theoretical part, the leading contemporary academic approaches to understanding of social competencies are defined. The study tried to define the meaning of social competencies in private as well as professional lives of young adults. The analysis of the professional sphere indicates that possession of high level social competencies by teachers is necessary. It is especially important considering that complicated social situations take place often during work in that profession. The author also emphasizes the influence of the level of social competencies on the job satisfaction, as the low level of these competencies leads to increased stress and burnout. The analysis of the private sphere of life indicates that low level of social competencies frequently leads to family conflicts and divorces. The attention is paid to the development and improvement of social competencies in young adults in the university environment. The empirical part consists an analysis of outcomes of the social competencies test performed on pedagogical formation students. The study has been performed on female members of teacher education programs (N=90). In the survey, the Social Competencies Questionnaire (Maczak, 2001) has been used. The results of the study indicated on average level of the student's social competencies according to three scales: intimate situations behaviour (I); social exposure behaviour (ES); behaviour in situations demanding assertiveness

(A). The need for conducting social competencies trainings among students is emphasized.

***Keywords:** early adulthood, personal resources, social competencies, social skills, future teachers, professional success, relations with others, life quality, social competencies training.*

Дуркалевич Ирина, кандидат психологических наук, преподаватель психологии в Государственной высшей профессиональной школе им. Станислава Пигоня, Польша.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация

В статье рассматривается сущность развития социальных компетенций будущих педагогов. Представлен теоретический анализ ведущих современных научных подходов к изучению вопроса социальных компетенций. Выяснено значение социальных компетенций молодых взрослых в частной и профессиональной сферах. В статье подчеркивается, в частности, что уровень социальных компетенций педагогов должен быть высоким, поскольку в своей профессиональной деятельности они часто сталкиваются со сложными социальными ситуациями.

Уровень социальных компетенций влияет на удовлетворенность выполняемой работой, их отсутствие, в свою очередь, приводит к стрессам и профессиональному выгоранию. Что касается частной сферы, то в работе отмечено, что низкий уровень социальных компетенций часто является причиной семейных конфликтов и разводов. Особое внимание обращено на

проблему развития социальных компетенций взрослых в условиях учебного заведения. Представлен эмпирический анализ исследования уровня социальных компетенций студенток педагогических факультетов. Описаны исследования, в которых приняло участие 90 студенток специальностей педагогического профиля.

Использован Опросник Социальных Компетенций авторства Матчак (2001). Результаты исследования указывают на средние показатели социальных компетенций студенток по трем шкалам: поведение в интимных ситуациях (И) ситуациях социальной экспозиции (ЕС) асертивности (А). На основании результатов исследования аргументированно целесообразность проведения тренингов социальных навыков с целью развития и совершенствования социальных компетенций студентов в образовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: ранняя взрослость, личностные ресурсы, социальные компетенции, социальные навыки, будущие педагоги, профессиональный успех, взаимоотношения с другими, качество жизни, тренинг социальных умений.

WPROWADZENIE

“Aby jednak proces uczenia się dziecka czy młodego człowieka przebiegał w miarę prawidłowo, konieczne jest, by ci, którzy ten proces organizują i w trudnych chwilach wspierają, byli osobami odpowiednio wrażliwymi, kompetentnymi i także uczącymi się, stale poszerzającymi swoją wiedzę i umiejętności”.

A. Brzezińska, 2013, s. 206

Kompetencje społeczne to jeden z podstawowych warunków sukcesu zawodowego. Obecnie wzrasta zapotrzebowanie na pracowników z kapitałem

kompetencji, m.in. kompetencji społecznych. Kompetencje twarde (wiedza specjalistyczna oraz konkretne umiejętności) są ważne, jednak powodzenie zawodowe oraz sukces organizacji w dużym stopniu zależy od kompetencji społeczno-psychologicznych (zob. Smółka 2008, i in.).

Wyraźnie uwidacznia się znaczenie kompetencji społecznych w zawodzie nauczyciela (zob. Day, 2008; Kunter i in. 2013; Łuczyński, 2011; Matczak 2001; Mietzel, 2009; Plewka, 2014; Strykowski, 2005). Spośród różnych czynników decydujących o jakości nauczania, istotną rolę odgrywają kompetencje społeczne nauczyciela, które wchodzą w zakres jego osobistych kompetencji. Liczni naukowcy m. in. Braun, Leinder (2009) twierdzą, że osobiste kompetencje są silnie skorelowane z satysfakcją nauczania.

Stąd ważnym w kształtowaniu przyszłych nauczycieli wydaje się nie tylko rozwój kompetencji merytorycznych, ale również społeczno-psychologicznych, które są istotnym elementem ich życia zawodowego. Uczenie się zawodu jest bardzo ważnym etapem życia oraz kariery zawodowej młodych dorosłych. Według Day'a (2008, s. 84): „ (...) uczenie się zawodu przez profesjonalistów jest częścią ich szerszego rozwoju, ważne jest, by rozpoznawać pozytywne i negatywne wpływy, które mogą być z nimi związane”. Szczęólnego znaczenia nabierają kompetencje społeczne w wieku wczesnej dorosłości, gdzie przed jednostką stoją bardzo ważne zadania rozwojowe zarówno w sferze publicznej (odnalezienie siebie w zawodzie), jak i prywatnej (założenie rodziny), które z kolei wpływają na zdrowie psychiczne oraz jakość życia jednostki.

WCZESNA DOROSŁOŚĆ

Wczesna dorosłość jest nadal jednym z dyskusyjnych tematów w literaturze psychologicznej (zob. Gurba, 2011; Oleś, 2011 i in.). Według Olesia (2011), dorosłość to najdłuższy okres życia człowieka, który w ramach czasowych trwa od 20.–25. do 65.–85. roku życia i dzieli się również na wczesną, średnią i późną dorosłość. Zdaniem Olesia (2011), wczesna dorosłość wiąże się z podejmowaniem ról życiowych, charakterystycznych dla człowieka dorosłego. „O granicach poszczęólnych okresów w życiu konkretnego człowieka decyduje nie wiek

biologiczny, choć nie można go oczywiście pominąć, ale rodzaj interakcji między osobą a środowiskiem. Jej wiodące parametry to styl życia, rodzaj realizowanych zadań i biologiczna kondycja organizmu. Dlatego można wchodzić w dorosłość, mając 18, 25, 30 lub nawet 35 lat (...)" (Oleś, 2011, s. 16).

W niniejszej pracy przyjmujemy stanowisko Gurby (2011), według której wczesna dorosłość przypada na 20.–22. a 35.–40. rok życia człowieka. Ten okres życia człowieka jest wiekiem poszukiwania, autonomii oraz intymności.

Należy podkreślić, że temat dotyczący zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości również pozostaje kwestią dyskusyjną (zob. Gurba, 2011; Oleś, 2011; Settersten, 2017; Settersten, Ray, 2010 i in.). Szereg polskich naukowców (Brzezińska, Appelt, Ziołkowska 2016; Gurba, 2011; Matczak, 2003; Oleś, 2011) do najważniejszych osiągnięć tego wieku zalicza stabilizację życia rodzinnego oraz zawodowego. Zgodnie z Brzezińską, Appelt, Ziołkowską (2016), podjęte decyzje oraz wynikające z nich zobowiązania we wspomnianych dwóch sferach funkcjonowania jednostki są podstawowym źródłem satysfakcji z życia. Zdaniem Olesia (2011, s. 18), zadania wczesnej dorosłości muszą być sformułowane nieco inaczej, co wynika ze współczesnych przemian społecznych oraz mentalnych:

„Osiągnięcie dorosłości oznacza coraz częściej określenie kierunku własnego życia, dominującej formy aktywności (niekoniecznie zawodowej), sformułowanie życiowych dążeń na nadchodzące 10-20 lat, a także samookreślenie w kategoriach gotowości do zbudowania trwałego związku (albo życia samotnie) wraz z aktywną i wytrwałą próbą realizacji obranej linii życia”.

Jednym z faktów wyraźnie wskazujących na zachodzące zmiany w realizacji zadań rozwojowych przez młodych dorosłych jest późne wyprowadzenie się z domu rodzinnego. Na fakt ten wskazują zarówno zagraniczni (Coelho de Oliveira i in., 2008), jak i polscy naukowcy (Czapiński, 2017). W swojej pracy Czapiński (2017, s. 148) sygnalizuje, że „W Polsce dzieci opuszczają dom rodzinny bardzo późno”. Wspomniany autor wyodrębnia 9 stadiów cyklu życia polskiej rodziny:

„Stadium I – początek rodziny (bezdietne pary w związku do 7 lat),
stadium II – pojawienie się dzieci (najstarsze dziecko w wieku do 3 lat),

stadium III – rodzina z dziećmi przedszkolnymi (najstarsze dziecko w wieku 3-6 lat),
stadium IV – rodzina z dziećmi w wieku szkolnym (najstarsze dziecko w wieku 7-12 lat),
stadium V – rodzina z nastolatkami (najstarsze dziecko w wieku 13-17 lat),
stadium VI – rodzina z dorosłymi dziećmi (najstarsze dziecko w wieku 18-24 lat),
stadium VII – rodzina kurcząca się (najstarsze dziecko wyprowadza się, inni zostają w domu),
stadium VIII – rodzina z dorosłymi dziećmi w wieku powyżej 24 lat (wszystkie w domu),
stadium IX – „puste gniazdo” (od wyprowadzenia się ostatniego dziecka do śmierci partnera)” (Czapiński, 2017, s. 148).

Wyodrębnione przez Czapińskiego (2017) VIII stadium – rodzina z dziećmi starszymi (powyżej 24 lat) jest zjawiskiem nowym, jeszcze mało zbadanym. Wspomniane zjawisko może mieć zarówno pozytywne (powiązane z ciągłym poszukiwaniem siebie, kontynuacją edukacji), jak i negatywne podłoże (powiązane z bezrobociem dorosłych dzieci, niskim statusem materialnym oraz licznymi brakami w sferze osobowościowej jednostki).

Interesującą próbę uporządkowania wiedzy na temat zachodzących zmian w zadaniach rozwojowych młodych dorosłych odnajdujemy w pracach zagranicznych naukowców, m. in. Settersten, Ray (2010). Wspomniani badacze podkreślają, iż tradycyjnie rozumiane wkraczanie w dorosłość pół wieku temu było rozumiane jako przechodzenie pięciu kluczowych transformacji: 1) opuszczenie domu; 2) ukończenie szkoły; 3) podjęcie pracy; 4) małżeństwo; 5) posiadanie dzieci. Współczesna analiza wyników badań dotyczących zachodzącej transformacji zadań rozwojowych wskazuje na trzy ważne odkrycia (Settersten, Ray, 2010). Pierwsze odkrycie polega na tym, że w USA oraz w wielu krajach Europy Zachodniej proces wkraczania w dorosłość jest stopniowy i zróżnicowany. Społeczny rozkład zadań, który obowiązywał kilkadziesiąt lat temu nie jest już aktualny, a młodzi ludzie potrzebują więcej czasu na osiągnięcie ekonomicznej oraz psychicznej niezależności. Współczesna dorosłość jest również zróżnicowana pod kątem płci, rasy, przynależności etnicznej oraz klasy społecznej. Drugie odkrycie dotyczy przeciążenia rodziców przedłużającym się wsparciem zarówno materialnym, jak i emocjonalnym swoich młodych dorosłych dzieci pomiędzy 25 a

30 r. ż. Trzecie wskazuje na istotną rozbieżność pomiędzy potrzebami młodych ludzi wkraczających w dorosłość a wsparciem zapełnianym przez uczelnie, uniwersytety i programy rządowe. Te programy i instytucje, które pomagały młodym ludziom pół wieku temu, nie spełniają potrzeb dzisiejszej młodzieży zarówno w USA, jak i w Europie, ponieważ bazują na założeniach, które nie oddają realiów dzisiejszego świata.

Podsumowując, współczesnych młodych dorosłych cechują ciągle poszukiwania oraz eksperymentowanie zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym, co w pewnym stopniu zmienia wizję istniejących do tej pory zadań wieku wczesnej dorosłości.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I SPOSOBY ICH KSZTAŁTOWANIA

Naukowcy (zob. Otrębski, Rutkowska, 2006) podkreślają, że w literaturze naukowej brakuje jednoznacznej definicji terminu „kompetencje społeczne”. Zdaniem Plewki (2014, s. 95): „Chociaż literatura obfituje w wiele różnie sformułowanych definicji tego terminu (kompetencja), to nadal istnieje potrzeba prowadzenia badań i analiz dotyczących istoty pojęcia „kompetencji”.

Według znanych w literaturze podejść do rozumienia analizowanego pojęcia można wyróżnić koncepcję Argyle (1994) oraz Matczak (2001). W niniejszej pracy przyjmujemy stanowisko Matczak (2001, s. 6), według której:

„(...) pod pojęciem kompetencje społeczne rozumie się konkretne umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych; umiejętności te, choć człowiek opanowuje je w stopniu po części zależnym od swojej inteligencji i osobowości, powstawać mogą jedynie w toku treningu, dokonującego się w rzeczywistych sytuacjach społecznych”.

Z proponowanego sposobu rozumienia kompetencji społecznych wynika, że pomimo uwarunkowań przez inteligencję oraz cechy osobowości, kompetencje społeczne są nabywane w sytuacjach życia codziennego, pracy zawodowej oraz drogą treningów (zob. Argyle, 1998; Hollin, 2013; Matczak, 2001; Smółka, 2008). Nawiązując do myśli Hansburg, Silbermana (2012), praca nad doskonaleniem (sprawnością) kontaktów międzyludzkich podobna jest do pracy nad kondycją

fizyczną. Pomimo zależności od budowy ciała, predyspozycji genetycznych oraz wieku, zawsze można ją jednak poprawić.

Hobfoll (2006) zalicza umiejętności społeczne do jednego z ważniejszych zasobów osobistych. W swojej pracy Hobfoll (2006) podaje czteroelementową klasyfikację zasobów: 1) zasoby materialne, 2) zasoby osobiste, 3) zasoby stanu i 4) zasoby energii. Każdy rodzaj zasobów według Hobfolla (2006) jest ważny, ponieważ odpowiada za przetrwanie jednostki w społeczeństwie. Stąd, kompetencje społeczne można zaliczyć do niezbędnych pozytywnych zasobów osobistych.

Wielu naukowców zajmujących się problematyką kompetencji, mianowicie: Argyle (2002), Deemer, Thomas, Hill (2011), Forest, Elman, Miller (2008), Kaslow (2004), podkreśla znaczenie czynników zewnętrznych w kształtowaniu kompetencji, m. in. społecznych. Według ekologicznej teorii rozwoju człowieka Bronfenbrennera (1976) istotne znaczenie w rozwoju jednostki odgrywają związki zachodzące pomiędzy jednostką a środowiskiem. Forest i in. (2008), odwołując się do ekologicznego modelu Bronfenbrennera, podkreślają znaczenie środowiska w rozwoju kompetencji:

„W ciągu życia role, aktywność, oraz relacje jednostki w różnych okolicznościach zmieniają się wskutek oddziaływań wielorako związanych ze sobą pięciu systemów: mikro, mezo, egzo, makro oraz systemu czasowego” (s. 184).

Każdy z powyżej wymienionych systemów odgrywa istotną rolę w rozwoju kompetencji, m. in. społecznych. Szczególną uwagę warto jednak zwrócić na rolę mikrosystemu w kształtowaniu kompetencji społecznych.

Kompetencje społeczne kształtują się we wcześniejszych latach dzieciństwa (Brzezińska, Mielcarek, Ratajczyk, 2014; Martowska 2012; McGinnis, Goldstein 2003). Brak kompetencji społecznych jednostki, zdaniem naukowców (zob. Argyle, 2002), spowodowany jest głównie zaburzonym procesem socjalizacji okresu dzieciństwa i dojrzewania (np. nieodpowiednie modele w rodzinie, mało kontaktów z płcią przeciwną, izolacja z różnych powodów).

Kolejnym środowiskiem, doskonalącym kompetencje społeczne jednostki, jest szkoła, uczelnia oraz środowisko pracy. Nawiązując do wieku wczesnej dorosłości, należy podkreślić, iż to środowisko edukacyjne staje się ważnym początkiem (procesem przygotowawczym) do kariery zawodowej. Deemer i in. (2011, s. 38) rozpatrują mikrosystem jako „potencjalną wyjaśniającą siłę” zdolną do określenia determinant kompetencji zawodowej, reprezentuje bowiem najbliższe środowisko, w którym jednostka komunikuje się z rówieśnikami, współpracownikami oraz z każdym, kto ma wpływ na indywidualny rozwój jednostki. Analogią wspomnianego systemu w terminach kompetencji zawodowych będzie system/program nauczania, w którym studenci regularnie współpracują z nauczycielami i rówieśnikami. Wśród wielu czynników determinujących jakość środowiska szkoleniowego naukowcy Deemer i in. (2011) wyodrębniają zdrowe relacje osobowościowe i zawodowe. A więc takie elementy strukturalne mikrosystemu jak atmosfera panująca na uczelni, osobowość wykładowcy oraz relacje w systemie „wykładowca-student” stale towarzyszą nabywaniu przez studenta kompetencji społecznych oraz rzutują na jego przyszłą karierę zawodową. Istotne znaczenie mają wykłady oraz ćwiczenia, na których studenci nabywają doświadczenia praktyczne podczas pracy w parach, małych i dużych grupach, wystąpieniach publicznych i in. W kontekście rozwoju oraz doskonalenia kompetencji społecznych młodych dorosłych ogromną rolę odgrywają także kursy szkoleniowe, m. in. trening umiejętności społecznych (TUS). Badacze polscy (Jeruszka 2016; Martowska 2012; Plewka, 2014) oraz zagraniczni (zob. Johnson i in., 2014) zwracają uwagę na to, iż kompetencje są kategorią dynamiczną, muszą więc być ciągle rozwijane i doskonalone.

ZNACZENIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W ŻYCIU ZAWODOWYM ORAZ PRYWATNYM MŁODYCH DOROSŁYCH

Kompetencje społeczne nabierają ważnego znaczenia w życiu zawodowym oraz prywatnym młodych dorosłych. Zdaniem naukowców, m. in. Argyle (1998), kompetencje społeczne wywierają ogromny wpływ na osiągnięcia zawodowe oraz życie osobiste młodych osób. Odwołując się do aspektu zawodowego, Argyle

(1998) podkreśla, że nauczyciele muszą wykazywać się większym zakresem kompetencji społecznych, ponieważ w swojej pracy częściej będą bezpośrednio współpracować z innymi ludźmi oraz mieć styczność z bardzo skomplikowanymi sytuacjami społecznymi. Nauczanie dzieci lub osób dorosłych przewiduje realizację celów zarówno nadrzędnych (zwiększenie wiedzy lub umiejętności uczniów), jak i pomocniczych (zwiększenie motywacji, zainteresowań oraz utrzymywanie dyscypliny). Kompetencje społeczne odgrywają istotną rolę w nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi, skutkując poczuciem zadowolenia z wykonywanej pracy (Kunter i in. 2013; Sęk, 2010; Stawiarska, 2016).

Nie mniej ważną rolę odgrywają umiejętności społeczne w życiu rodzinnym. „Małżeństwo – zdaniem Argyle – jest najważniejsze z punktu widzenia znaczenia relacji międzyludzkich dla zdrowia fizycznego i psychicznego” (1998, s. 91). Kłótnie, brak szacunku do partnera komunikacji oraz konflikty są znaczącą przyczyną rozwodów (zob. Argyle, 1998), co z kolei wskazuje na braki kompetencji społecznych obu partnerów. Polscy naukowcy, m. in. Cudak (2003), zwracają uwagę na to, iż rozwód jest: „Często traktowany jako nieuchronna konsekwencja płytkich i powierzchownych relacji międzyludzkich” (s. 26). Zdaniem Płopy (2005), dobre relacje interpersonalne dają małżonkom nie tylko poczucie satysfakcji z małżeństwa, ale również są czynnikiem decydującym o jakości życia struktury rodziny w całości. Kaleta (2012), badając problem jakości małżeństwa rodziców i kompetencje społeczne dorastających dzieci, wnioskuje, że powodzenie podsystemu małżeńskiego przekłada się na funkcjonowanie młodzieży w zakresie kompetencji społecznych, gdzie wyższa jakość małżeństwa skutkuje lepszymi umiejętnościami społecznymi, dotyczy to zwłaszcza kompetencji przydatnych w kontaktach intymnych oraz asertywności.

Podsumowując, można przyjąć, że jakość relacji jednostki z innymi ludźmi wywiera ogromny wpływ na jej życie zawodowe i prywatne.

PROBLEMATYKA BADAŃ

Zdaniem naukowców zarówno zagranicznych (Argyle, 1998; Coelho de Oliviera, i in. 2008; Pinker, 2015), jak i polskich (Grudziwska, Lewicka-Zelent

2015; Jeruszka, 2016; Kanios, 2008) współczesnych młodych dorosłych cechują widoczne braki w obszarze kompetencji społecznych. Argyle (1994, s. 207) odwołując się do wieku wczesnej dorosłości, zaznacza: „(...) studenci to jedna z największych grup ujawniających braki w zakresie zdolności społecznych” oraz, że „(...) około 40% studentów uważa się za nieśmiały, 55% za samotnych” (1998, s. 80). Badacze zajmujące się problemem zdrowia psychicznego m. in. Coelho de Oliviera i in. (2008) podkreślają, iż pierwsze poważne problemy powiązane ze zdrowiem psychicznym pojawiają się w wieku wczesnej dorosłości. Z badań przeprowadzonych przez Coelho de Oliviera i in. (2008) wynika, że najczęściej zgłaszanymi przez studentów problemami są: „trudności w relacjach interpersonalnych (31,2%), konflikty rodzinne (25,0%), obawy co do przyszłości zawodowej (21,5%), obawy dotyczące słabych wyników akademickich (19,8%), poczucie smutku (16,2%) oraz trudności w nawiązywaniu przyjaźni (15%)” (s. 368). Wyniki badań Coelho de Oliviera i in. (2008) udowadniają, że młodzi dorośli mają problemy w relacjach interpersonalnych.

Polscy naukowcy m. in. Grudziewska, Lewicka-Zelent (2015), na podstawie badań własnych wskazują na konieczność rozwijania kompetencji społecznych u studentów. Kanios (2008) stwierdziła, iż studenci nie reprezentują wysokiego poziomu kompetencji społecznych. Analiza kompetencji społecznych absolwentów studiów doktoranckich dokonana przez Jeruszkę (2016), również wykazała poważne niedopasowania kompetencyjne u absolwentów.

Podsumowując, liczni badacze zajmujący się problematyką kompetencji społecznych studentów podkreślają istotne znaczenie rozwoju owych kompetencji u studentów w trakcie studiów, co ma skutkować optymalną realizacją zadań zawodowych w przyszłości.

Celem podjętych badań jest próba diagnozy kompetencji społecznych studentów kierunków pedagogicznych. W polskiej literaturze naukowej problematyce kompetencji społecznych studentów kierunków pedagogicznych poświęcone zostały prace m. in. Matczak (2001), Kanios (2008), Grudziewskiej, Lewickiej-Zelent (2015) i in. Podjęty temat nie jest nowy, jednak nader aktualny.

Zagadnienie kompetencji społecznych pedagogów nadal stanowi przedmiot zainteresowań naukowców od strony pedagogicznej (Liakopoulou, 2011), jak i psychologicznej (Kunter i in. 2013).

Dla osiągnięcia określonego celu podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: **Jak studenci kierunku pedagogicznego oceniają poziom swoich kompetencji społecznych?**

NARZĘDZIE BADAWCZE

Do zebrania materiału empirycznego zastosowano metodę ilościową „**Kwestionariusz Kompetencji Społecznych**” (Maczak, 2001) pozwalającą ocenić kompetencje społeczne. Kwestionariusz daje możliwość ocenić poziom kompetencji społecznych zarówno na podstawie uzyskanego wyniku łącznego, jak i w zakresie trzech skal: „I” – dotyczącej „kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych”; „ES” – dotyczącej kompetencji warunkującej efektywności zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej; „A” – dotyczącej kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności” (Maczak, 2001, s. 51).

Wyniki badań obliczono za pomocą programu SPSS.

TEREN I ORGANIZACJA BADAŃ

Próbę osób badanych i teren badań dobrano w sposób celowy. Badania przeprowadzono w 2017/2018 roku akademickim wśród studentów pierwszego, drugiego oraz trzeciego roku studiów kierunków pedagogicznych PWSZ im. S. Pigonia w Krośnie.

OSOBY BADANE

Badaniem objęto 90 studentek kierunków pedagogicznych w wieku 20-23 lat. Udział w badaniu był dobrowolny. Osoby badane zostały poinformowane o celu badań. Badanie miało charakter anonimowy.

WYNIKI BADAŃ

Analiza danych empirycznych uzyskanych za pomocą KKS polegała na uśrednieniu wyników surowych w ramach poszczególnych skal: I – zachowań w sytuacjach intymnych; ES – zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej; A –

zachowań w sytuacjach wymagających asertywności. Obliczono również Wynik Łączny stanowiący sumę punktów uzyskanych odpowiedzi na wszystkie pytania diagnostyczne.

Wyniki surowe zostały ocenione na podstawie odniesienia do norm stenowych dla studentów płci żeńskiej według Matczak (2001). Rozkład procentowy przeliczonych wyników poszczególnych skal przedstawiono za pośrednictwem wykresów.

Poniżej przedstawiono średnie wyników surowych dla poszczególnych skal uzyskanych za pomocą kwestionariusza KKS.

Tabela 1. Średnie wyników surowych dla poszczególnych skal oraz wynik łączny uzyskane za pomocą kwestionariusza KKS

Skala	N	Średnia	Odchylenie standardowe
I	90	42,60	8,14
ES	90	47,75	8,83
A	90	44,21	7,28
WŁ	90	135,16	19,55

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań empirycznych według KKS wyglądają następująco: w skali dotyczącej zachowań w sytuacji Ekspozycji Społecznej ($M=47,75$), w skali Asertywności ($M=44,21$) oraz w skali Intymności ($M=42,6$). Podsumowując, analiza surowych wyników w poszczególnych skalach wskazuje na przeciętne predyspozycje studentek kierunków pedagogicznych do pracy z ludźmi. Wynik łączny natomiast charakteryzuje poziom kompetencji społecznych studentek na poziomie niskim.

Wyniki surowe oceniono za pomocą odniesienia do norm stenowych dla grupy studentek podanych w podręczniku Matczak (2001). Rozkład procentowy przeliczonych wyników poszczególnych skal (I; ES; A; WŁ) przedstawiono w postaci tabel oraz wykresów zamieszczonych poniżej.

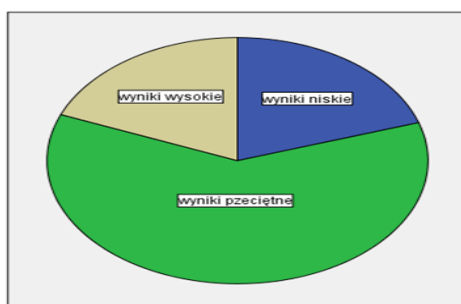
	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
--	----------	---------	-----------------	---------------------

Ważne	wyniki niskie (1-3 sten)	18	20,0	20,0	20,0
	wyniki przeciętne (4-7 sten)	55	61,1	61,1	81,1
	wyniki wysokie (8-10 sten)	17	18,9	18,9	100,0
	Ogółem	90	100,0	100,0	

Tabela 2. Tabela statystyki częstości dla zmiennej Intymność

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Procentowy wykres kołowy dla zmiennej Intymność



Źródło: opracowanie własne.

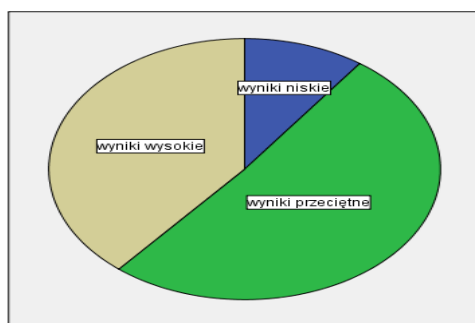
Na podstawie wyżej zamieszczonych wyników możemy wnioskować, iż najliczniejszą grupę (61,1%) stanowią studentki, które posiadają przeciętne wyniki w skali Intymność.

Tabela 3. Tabela statystyki częstości dla zmiennej zachowań w sytuacji Ekspozycji Społecznej

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	wyniki niskie (1-3 sten)	9	10,0	10,0	10,0
	wyniki przeciętne (4-7 sten)	46	51,1	51,1	61,1
	wyniki wysokie (8-10 sten)	35	38,9	38,9	100,0
	Ogółem	90	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Procentowy wykres kołowy dla zmiennej zachowań w sytuacji Ekspozycji Społecznej



Źródło: opracowanie własne.

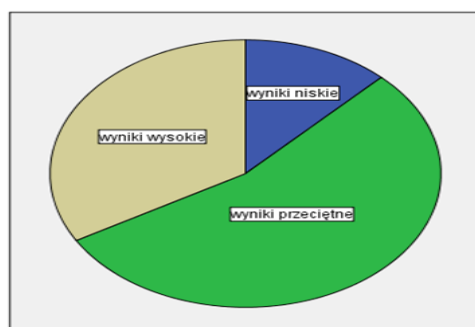
W skali Ekspozycja Społeczna, jak pokazuje tabela 3, w grupie studentek dominują (51,1%) wyniki przeciętne.

Tabela 4. Tabela statystyki częstości dla zmiennej Asertywność

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	wyniki niskie (1-3 sten)	11	12,2	12,2	12,2
	wyniki przeciętne (4-7 sten)	49	54,4	54,4	66,7
	wyniki wysokie (8-10 sten)	30	33,3	33,3	100
	Ogółem	90	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3. Procentowy wykres kołowy dla zmiennej Asertywność



Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazuje tabela 4, w skali Asertywności jest stosunkowo więcej wyników przeciętnych.

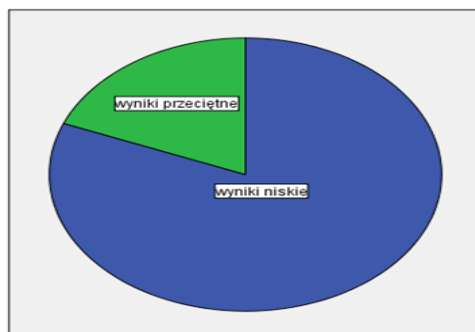
Tabela 5. Tabela statystyki częstości dla zmiennej Wynik Łączny

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	wyniki niskie (1-3 sten)	73	81,1	81,1	81,1

wyniki przeciętne (4-7 sten)	17	18,9	18,9	100,0
Ogółem	90	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 4. Procentowy wykres kołowy dla zmiennej Wynik Łączny



Źródło: opracowanie własne.

Wynik Łączny. Uzyskane wyniki w skali Wynik Łączny wskazują na to, iż u studentek dominują wyniki niskie (81,1%), nieliczną grupę stanowią studentki z przeciętnymi wynikami (18,9%) w tej skali. Porównując uzyskane dane od osób badanych z normami stenowymi zamieszczonymi w podręczniku Matczak (2001), możemy wnioskować, że wyniki według KKS znajdują się w przedziale niskim. Warto podkreślić, że o podobnych wynikach w skali Wynik Łączny (KKS) mówi badaczka Kanios (2008, s. 121): „(...) nie było osób o wynikach wysokich – powyżej 7 stena. Świadczy to o tym, że osoby nie reprezentują wysokiego poziomu opanowania umiejętności społecznych”.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych odnotowano, że studentki kierunków pedagogicznych posiadają przeciętne wyniki w poszczególnych skalach (I, ES, A), przy czym wynik łączny w odniesieniu do norm stenowych (Matczak, 2001) wskazuje na niski poziom kompetencji społecznych. Jak podkreślają naukowcy, m. in. Matczak (2001), kierunek pedagogiczny przygotowuje do zawodów, których istota polega na pracy z ludźmi. Stąd ważnym wydaje się posiadanie wyników wysokich według KKS. Na podstawie badań własnych można wnioskować, że studentki cechują się niewielkimi umiejętnościami radzenia sobie

w sytuacjach społecznych (nie przeważają wyniki wysokie w poszczególnych skalach I, ES, A, jak i w skali WŁ). Liczni naukowcy, m. in. Sęk (2010), podkreślają, iż umiejętności interpersonalne „(...) stanowią swoiste narzędzie pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe” (s. 149). Braki w zakresie kompetencji społecznych w zawodach społecznych często są przyczyną wypalenia zawodowego (Hobfoll 2006; Kunter i in. 2013; Mickiewicz i in. 2016; Sęk, 2010; Stawiarska, 2016; Wilczek-Rużycka, 2008). Zdaniem wspomnianych naukowców, wypalenie zawodowe nauczycieli często uwarunkowane jest „problemami interpersonalnymi na linii – nauczyciel – uczeń i nauczyciel – przełożony” (Stawiarska, 2016, s. 75) oraz „stresowymi konfrontacjami z rodzicami uczniów, napięciami i rywalizacjami w gronie nauczycielskim” (Sęk, 2010, s. 150). Badaczka Sęk (2010) sygnalizuje, iż „(...) należy z dużym wyprzedzeniem inwestować w odpowiednie kształcenie i przygotowanie nauczycieli do zawodu. Do zasobów podmiotowych należą nie tylko kompetencje w zakresie wykładanych przedmiotów i kompetencje dydaktyczne, ale także kompetencje społeczne, interpersonalne, wychowawcze i radzenie sobie ze stresem. Współczesny sposób kształcenia nauczycieli nie akcentuje w wystarczający sposób takiego przygotowania do zawodu” (s. 166). Podobnie wnioskuje inni badacze m.in. Jeruszka (2016); Kanios (2008); Meier, Pierańska, Pierański (2005). Badacze ci również podkreślają, iż: „Rozwój kompetencji społecznych jawi się jednym z priorytetów współczesnej edukacji (...)” (Jeruszka, 2016, s. 82) oraz „wiedza i umiejętności psychologo-pedagogiczne powinny stanowić podstawę, konstrukcję, główną oś przygotowania zawodowego nauczyciela” (Meier, Pierańska, Pierański, 2005, s. 308). Według zagranicznych naukowców (zob. Kunter i in. 2013), kompetencje akademickie nauczyciela nie gwarantują sukcesu zawodowego. Nauczanie, zdaniem Jennings, Greenberg (w: Kunter i in. 2013), jest nie tylko wyzwaniem poznawczym, ale także wymaga umiejętności społecznych i emocjonalnych od nauczyciela. Żeby podołać temu wyzwaniu, nauczyciele powinni uregulować swoje zaangażowanie w pracę i wykształcić sposoby radzenia sobie z wyzwaniami, przede wszystkim społeczno-emocjonalnymi. Z badań

przeprowadzonych przez Kunter i in. (2013) wynika, iż wiedza pedagogiczna nauczyciela, entuzjazm do uczenia, umiejętności samoregulacji oraz jakość nauczania wywierają wpływ na pozytywne wyniki szkolne uczniów i dają poczucie satysfakcji w zawodzie. Kanios (2008) oraz Jeruszka (2016) na podstawie badań własnych zasugerowały o niezbędnym uzupełnieniu programów studiów o kompetencje społeczne przez uczelnie i instytucje naukowe. Uzyskane wyniki badań własnych również wskazują na potrzebę rozwoju oraz doskonalenia kompetencji społecznych studentek kierunków pedagogicznych.

Do skutecznych form kształtowania, rozwoju oraz doskonalenia kompetencji społecznych oprócz tutoringu, coachingu, mentoringu można zaliczyć trening umiejętności społecznych. Jak podkreśla Argyle (1998, s. 99): „Ćwiczenie umiejętności społecznych okazuje się niezbędne we wszystkich grupach wiekowych. Jednak młodzież i młodzi dorośli mają największe potrzeby w tym zakresie. Współczynnik powodzenia w tej grupie jest również największy”. Studentki, które wyraziły chęć doskonalenia umiejętności społecznych, zostały objęte treningiem umiejętności społecznych realizowanym w PWSZ im. S. Pigonia w Krośnie.

Problem podjęty w artykule podkreśla znaczenie kompetencji społecznych w rozwiązywaniu dwóch podstawowych zadań rozwojowych przez młodych dorosłych – realizacji w zawodzie oraz założeniu rodziny. Odwołując się do aspektu zawodowego, należy podkreślić, iż rozumienie poziomu kompetencji społecznych studentek wydaje się ważne, ponieważ pozwala na lepsze przygotowanie do zawodu studentów kierunków pedagogicznych.

Wyniki badań własnych pozwoliły lepiej zrozumieć zjawisko kompetencji społecznych studentek. To z kolei podkreśla ważność roli zapewniania pomocy oraz wsparcia w rozwoju kompetencji społecznych studentek przez jednostki uczelniane w postaci treningów i szkoleń oraz doskonalenia programów uczelnianych.

Należy również podkreślić, że, chociaż rozwój kompetencji społecznych nie dotyczy wyłącznie etapu wczesnej dorosłości, niemniej jednak braki kompetencji

społecznych na tym etapie wpływać będą na dobrostan oraz jakość życia jednostki w średniej oraz później dorosłości.

BIBLIOGRAFIA

1. Argyle M. (1994). Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych. W: W. Domochowski, M. Argyle. (red.), *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna* (s. 197-208). Warszawa: PWN.
2. Argyle M. (1998). Zdolności społeczne (tłum. E. Galbert). W: S. Moscovici. *Psychologia społeczna w relacji „Ja-inni”* (s. 77-104). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
3. Argyle M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
4. Braun E., Leinder B. (2009). Academic Course Evaluation Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior, *European Psychologist, Vol. 14* (4), 297-306.
5. Bronfenbrenner U. (1976). Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy, *Psychologia Wychowawcza, 5*, 537-548.
6. Brzezińska A. I, Mielcarek M., Ratajczyk A. (2014). Mali aktorzy na scenie życia, czyli o rozwoju kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa, *Meritum, 2* (33), 16-24.
7. Brzezińska A., Appelt K., Ziolkowska B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
8. Brzezińska A. (2013). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji, *Edukacja, 5*, 206-216.
9. Coelho de Olivera M. L., de Rosalmeida Dantas C., de Azevedo R. C., Banzato C. E. (2008). Counsiling Brazilian Undegradute Students: 17 Years of a Campus Mental Health Service. *Journal Of American College Health, Vol. 57* (3), 367-372.

10. Cudak H. (2003). *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Czapiński J. (2017). *Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Day C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela* (przekł. J. Michalak). Gdańsk: GWP.
12. Deemer E. D., Thomas D., Hill C. L. (2011). Measuring Student's Perceptions of Faculty Competence in Professional Psychology: Development of the Perceived Faculty Competence Inventory, *Training and Education in Professional Psychology*, 5 (1), 38-47.
13. Forest L., Elman N. S., Miller D. S. S. (2008). Psychology Trainees With Competence Problems: From Individual to Ecology Conceptualizations, *Training and Education in Professional Psychology*, 2 (4), 183-192.
14. Grudziewska E., Lewicka-Zelent A. (2015). *Funkcjonowanie psychospołeczne przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych. Diagnoza weryfikacyjna programu zajęć fakultatywnych*. Warszawa: Difin SA.
15. Gurba E. (2011). Wczesna dorosłość. W: J. Trempała. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*(s. 287-311). Warszawa: PWN.
16. Hansburg F., Silberman M. (2012). *Inteligencja interpersonalna. Jak utrzymywać mądre relacje z innymi* (tłum. D. Piotrowska). Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
17. Hobfoll S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
18. Hollin C. R. (2013). Trening Zastępowania Agresji: kontekst poznawczo-behawioralny. W: A. P. Goldstein., R. Nensén, B. Deleflod, M. Kalt. (red.). *Nowe perspektywy Treningu Zastępowania Agresji. Praktyka, badania naukowe i wdrożenia*. (tłum. J. Morawski z zespołem) (s. 3-21). Warszawa: Instytut Amity.
19. Jeruszka U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA.

20. Johnson W. B., Elman N. S., Schwartz-Mette R., Barnett J. E., Forrest L., Kaslow N. J. (2014). Preparing Trainees for Lifelong Competence: Creating a Communitarian Training Culture, *Training and Education in Professional Psychology*, 8 (4), 211-220.

21. Kaleta K. (2012). Percepcja jakości małżeństwa rodziców a kompetencje społeczne młodzieży. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie* (s. 102-123). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

22. Kanios K. (2008). *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kaslow N. J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59 (8), 774-781.

23. Kunter M., Baumert J., Voss T., Klusmann U., Richter D., Hachfeld A. (2013). *Journal of Education Psychology*, 105 (3), 805-820.

25. Liakopoulou M., (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 66-78.

26. Łuczyński J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

27. Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.

28. Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Podręcznik. Warszawa: PTP.

29. Matczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

30. McGinnis E., Goldstein A. P. (2003). *Kształtowanie umiejętności społecznych małego dziecka: profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły* (tłum z ang. M. Żywicki, J. Morawski). Warszawa: Instytut Amity.

31. Meier B., Pierańska J., Pierański W. (2005). Kształtowanie umiejętności zawodowych nauczyciela. W: R. Gmocha, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 305-311). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

32. Mickiewicz K., Babski A., Günther-Jabłońska, Głogowska K. (2016). Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem, *Praca Socjalna*, nr 2, s. 164-188.

33. Mietzel G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w pracy dydaktycznej* (przekł. A. Ubertowska). Gdańsk: GWP.

34. Oleś P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

35. Otrębski W., Rutkowska K. (2006). Kompetencje społeczne instruktorów sportu, *Studia z Psychologii w KUL*, 13, 81-98.

36. Pinker S. (2015). *Efekt Wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi* (tłum. M. Szymczukiewicz). Kielce: Charaktery.

37. Plewka C. (2014). Kompetencje jako wielowymiarowy potencjał nauczyciela współczesnej szkoły zawodowej. W: E. W. Radecki. (red. nauk.), *Przez doświadczenie do mistrzostwa. Podręcznik z programem stażu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących w kierunkach mechanicznym i mechatronicznym*(s. 88-118). Szczecin: WSIE.

38. Płopa M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

39. Settersten R. A. Jr. (2017). Some Things I Have Learn About Aging by Studying the Life Course, *Innovation in Aging*, Vol. 00, N 00, 1-7.doi: 10.1093/geroni/igx014

40. Settersten R. A. Jr., Ray B. (2010). What’s going with Young people today? The long and twisting path to adulthood, *Future of Children*, 20, 19-41. doi:10.1353/foc.0.0044

41. Sęk H. (2010). Wypalenie zawodowe nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*(s.149-167). Warszawa: PWN.

42. Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Business.

43. Stawiarska P. (2016). *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*. Warszawa: Difin SA.

44. Strykowski W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27 (28), 15-28.

45. Wilczek-Rużycka E. (2008). *Wypalenie zawodowe a empatia u lekarzy i pielęgniarek*. Kraków: Wydawnictwo UJ.