



HEWILIA HETMAŃCZYK-BAJER

Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

**The usage of Theory of Constraints
in process of shaping social competences of pupils of primary school**

Abstract: The program of activity constructed by means of using the three logical instruments of the Theory of Constraints, was settled as a result of the need of preparing pupils on primary school level to live in society and preparing them to do their social role as adult people. The results of the experiment claim that the Theory of Constraints unknown in Poland in the uprising and educational range, deserve deeper accomplishment, because of its efficacy and a great range of application (also in shaping social skills of primary pupils).

Key words: social competences, Theory of Constraints, social-emotional education.

Wstęp

Wiele współczesnych rodzin potrzebuje wsparcia w wychowaniu dzieci, w budowaniu wizji ich rozwoju, ustalaniu ważnych życiowych celów. To właśnie szkoła powinna być miejscem, gdzie rodzice i opiekunowie mogą znaleźć wsparcie i pomoc w sprawowaniu opieki nad dziećmi. Do celów okresu wczesnoszkolnego należą — oprócz zbudowania systemu elementarnych pojęć naukowych związanych z czytaniem, pisanem i liczeniem, opanowania tzw. umiejętności szkolnych oraz sprawności fizycznych i umysłowych — kształtowanie się samooceny, a także obrazu własnej osoby. Ponadto ważną rolę odgrywa rozwój sumienia i systemu wartości, umiejętności współdziałania z innymi oraz kontroli nad emocjami (Brzezińska, 1991, s. 208—209). Współczesne realia rynku pracy pokazują, iż sama wiedza nie wystarczy, jeśli jednostka nie będzie potrafiła współpracować w zespole, rozwiązywać kwestii spornych i konfliktów, zaplanować osiągnięcia wspólnego celu, wreszcie dokonać wyboru i podjąć właściwych decyzji. W związku z tym należy położyć większy nacisk na zajęcia rozwijające kompetencje społeczne u uczniów, począwszy od najniższego szczebla edukacji, które miałyby na celu poszerzenie spektrum umiejętności społecznych. Niestety, zajęcia w klasach I—III, pomimo swojej zintegrowanej formy, w przeważającej mierze ciągle nastawione są na realizację potrzeb intelektualnych. Zastosowanie Teorii Ograniczeń może stanowić pewną alternatywę dla kształtowania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Programy szkolne i tak są już przeładowane, wprowadzono do nich różne nowe zajęcia i przedmioty; przyjęto też nową strategię nauczania społeczno-emocjonalnego, która polega na łączeniu lekcji o uczuciach i związkach międzyludzkich z przedmiotami już nauczanyymi.

Opis badań

Główną inspiracją, a także podstawą do podjęcia niniejszego postępowania badawczego był mój udział w szkoleniu *Wykorzystanie narzędzi TOC w edukacji i wychowaniu*. Do narzędzi Teorii Ograniczeń (TOC) zalicza się: „Chmurkę” (wykorzystywaną przy rozwiązywaniu konfliktów), „Gałąź” (pomocną przy przewidywaniu konsekwencji różnych zachowań) oraz „Drzewo Ambitnych Celów” (umożliwiające planowanie osiągnięcia określonego celu). Z poznawczego punktu widzenia interesujące wydało

się więc sprawdzenie w toku badań empirycznych efektywności wykorzystania wspomnianych narzędzi podczas realizacji zajęć zintegrowanych, tym bardziej że zastosowanie Teorii Ograniczeń w edukacji stanowi innowację w polskich badaniach pedagogicznych.

Program oparty na praktycznym wykorzystaniu Teorii Ograniczeń w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym został opracowany zgodnie z założeniami najnowszej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Uwzględniając wspomniane założenia oraz specyfikę i walory narzędzi Teorii Ograniczeń, za cel ogólny programu zajęć przyjęto rozwijanie kompetencji społecznych, w tym pogłębianie i wzmacnianie więzi społecznych poprzez ukazanie dzieciom możliwości wyboru dróg postępowania w przewyżczeniu kryzysów oraz konfliktów, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Realizacja programu wychodzi zatem naprzeciw potrzebom społecznym, a szczególnie potrzebom wychowywania młodych ludzi w atmosferze akceptacji i zrozumienia.

Odpowiednio opracowany program zajęć daje uczniom możliwość lepszego poznania siebie, swoich mocnych stron, odreagowania napięć emocjonalnych, a także dostrzeżenia, że dotąd negatywnie postrzegane sytuacje mogą mieć pozytywny wymiar. Ważną rolę odgrywa również zapobieganie występowaniu najczęstszych problemów u dzieci w wieku szkolnym, świadczących o brakach w zakresie kompetencji społecznych (np. agresja, izolacja bądź wycofywanie się z kontaktów społecznych oraz nadmierna uległość), a także pomoc w likwidowaniu ewentualnych zaburzeń przystosowawczych.

Szczegółowe cele programu zajęć objęły:

- kształtowanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów;
- kształtowanie umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji;
- tworzenie pola do dialogu z drugą stroną konfliktu;
- kształtowanie umiejętności określania i wyrażania własnych potrzeb;
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć;
- kształtowanie umiejętności rozumienia punktu widzenia innych osób oraz ich potrzeb;
- kształtowanie umiejętności kontrolowania własnego zachowania i reakcji emocjonalnych;
- rozwijanie umiejętności oceniania pomysłów oraz logicznego i przemyślanego sposobu znajdowania rozwiązań problemów;
- kształtowanie umiejętności analizy problemów z wielu punktów widzenia;
- kształtowanie umiejętności przewidywania rezultatów pewnych zachowań i działań;

- kształtowanie umiejętności analizowania kontekstu sytuacji zgodnie z logiką związków przyczynowo-skutkowych;
- kształtowanie umiejętności wytrwałego dążenia do celu i przewidywania konsekwencji zdarzeń związanych z podjętymi decyzjami;
- zwiększenie efektywności komunikacji i skutecznej pracy zespołowej;
- kształtowanie umiejętności współzycia i współdziałania z rówieśnikami oraz dorosłymi;
- wzmocnienie poczucia własnej wartości, dostrzeganie swoich mocnych stron;
- kształtowanie umiejętności pokonywania własnych słabości, nauka radzenia sobie ze stresem i z lękiem;
- rozwijanie wyobraźni, twórczego wyrażania przeżyć i uczuć.

Zajęcia prowadzone w klasach III szkoły podstawowej miały charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, w trakcie których założone cele były realizowane za pomocą trzech narzędzi logicznych: „Chmurki”, „Gałęzi” oraz „Drzewa Ambitnych Celów”. Dodatkowo, aby każde spotkanie mogło tworzyć pewną dynamiczną całość, wykorzystano elementy metod aktywizujących, ćwiczeń integracyjnych, dramatycznych, relaksacyjnych, plastycznych oraz muzycznych. Spotkania przebiegały z uwzględnieniem określonych etapów pracy z grupą, począwszy od okresu wstępnego, który służył lepszemu poznaniu się uczestników spotkań, wspólnemu określeniu celów, ustaleniu reguł grupowych i rytuałów, budowaniu atmosfery grupowej opartej na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania oraz wzbudzeniu empatii w grupie. Właściwy etap pracy polegał na realizacji zaplanowanych celów, stanowiących istotę programu zajęć, dostosowanego do potrzeb danej grupy. Podstawą projektowania tej części zajęć była diagnoza poziomu kompetencji społecznych uczniów klas III oraz potrzeb dzieci; starano się także uwzględnić zagadnienia ważne dla danej grupy rozwojowej. Z kolei ostatni etap pracy z grupą przyniósł uczestnikom wzmocnienie pozytywnych uczuć, podsumowanie zdobytych umiejętności ze wskazaniem na możliwości ich wykorzystania w codziennym życiu oraz udzielenie sobie pozytywnych informacji zwrotnych. Był to także czas na zebranie informacji zwrotnych dotyczących cyklu zajęć i ich podsumowanie.

Opracowany autorski program 20 zajęć z wykorzystaniem wspomnianych trzech narzędzi logicznych został przeprowadzony po raz pierwszy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Uzyskane w toku badań eksperymentalnych wyniki stanowią niezwykle ciekawy materiał badawczy.

Naturalny eksperyment pedagogiczny, którego głównym celem poznawczym było zbadanie stopnia zależności pomiędzy praktycznymi eg-

zemplifikacjami Teorii Ograniczeń w edukacji a poziomem poszczególnych składników kompetencji społecznych, takich jak: koncentracja uwagi, radzenie sobie z trudnościami, współdziałanie, nawiązywanie kontaktów, wczuwanie się, stosowanie reguł moralnych oraz rozwiązywanie problemów społecznych, został przeprowadzony w jednej z zabrzańskich szkół podstawowych. Badaną populacją była grupa 36 uczniów III klasy, wśród których znalazło się 19 chłopców (53%) i 17 dziewcząt (47%) wybranych do badań w sposób celowy.

Badania przebiegały według przyjętego wcześniej harmonogramu. W pierwszej kolejności przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród 120 nauczycielek klas I—III nauczania zintegrowanego, który umożliwił diagnozę poziomu kompetencji społecznych uczniów młodszych klas szkolnych oraz określenie świadomości ankietowanych wpływu stosowanych przez nauczycielki metod i form pracy na kształtowanie owych kompetencji. Następnie zrealizowano badania pilotażowe obejmujące przeprowadzenie pretestu przy użyciu sondażu diagnostycznego, wybranej skali ocen oraz techniki socjometrycznej. Na tym etapie skonstruowane również zostały wstępne scenariusze zajęć, których przydatność sprawdzono w toku realizacji 10 spotkań z wybraną grupą trzecioklasistów. Zadowalające wyniki posttestu pozwoliły na realizację badań właściwych, które rozpoczęto od wyboru szkoły i wyłonienia grupy uczniów do badań eksperymentalnych.

W celu szczegółowego zdiagnozowania poziomu kompetencji społecznych badanych trzecioklasistów przyjęto dwie podstawowe perspektywy: wewnętrzną oraz zewnętrzną. Rozpoznając kompetencje społeczne z perspektywy samego dziecka, czyli uwzględniając kryteria wewnętrzne, wzięto pod uwagę jego samoocenę w tym zakresie. W tym przypadku pomocny okazał się „Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów”, określający poziom poczucia kompetencji społecznych, czyli wyobrażenia badanych na temat własnych możliwości i zdolności do określonych zachowań społecznych (Huget, 2001, s. 51). Do perspektywy zewnętrznej należy z kolei zaliczyć rozpoznawanie kompetencji społecznych dziecka z punktu widzenia otoczenia społecznego oraz osoby przeprowadzającej badania. Uwzględniając kryteria otoczenia społecznego dziecka, a konkretnie: uwzględniając opinię nauczycieli, posłużono się metodą szacowania; zastosowano skale ocen, takie jak: „Arkusz Zachowania się Ucznia” Barbary Markowskiej czy też „Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” (tzw. CBI — ang. Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary) autorstwa Earla S. Schaefera i May Aaronson w opracowaniu polskim Józefa Rembowskiego. Do badania kompetencji społecznych z punktu widzenia rówieśników wykorzystano techniki socjometryczne: klasyczną technikę Jacoba Levy’ego

Moreno oraz technikę „Zgadnij kto?”, pozwalające wnioskować o kompetencjach społecznych dziecka na podstawie jego popularności w grupie. Natomiast do badania kompetencji społecznych z perspektywy badacza zastosowano technikę obserwacji dziecka, która posłużyła do określenia poziomu jego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w kontaktach z rówieśnikami.

W niniejszym postępowaniu badawczym „Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów” posłużył do dokonania wstępnej diagnozy poszczególnych składowych kompetencji społecznych z perspektywy samego ucznia, natomiast obserwacja była prowadzona w sposób bezpośredni i systematyczny w trakcie realizacji poszczególnych zajęć z dziećmi — od pierwszego do ostatniego spotkania. Z kolei wspomniane skale ocen, podobnie jak techniki socjometryczne, posłużyły do przeprowadzenia pretestu wśród badanych trzecioklasistów.

Po dokonaniu pomiaru początkowego wprowadzono czynnik eksperymentalny, którym był autorski program zajęć przeznaczony dla uczniów klas III szkoły podstawowej. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu po 60—90 minut (ok. 2 godziny lekcyjne) podczas jednego semestru.

Po zrealizowaniu zaplanowanych działań przeprowadzono posttest za pomocą opisanych narzędzi, który miał na celu ukazanie zmian, jakie zaszły w poziomie kompetencji społecznych pod wpływem celowo podjętego oddziaływania eksperymentalnego.

Wyniki badań

Zajęcia z wykorzystaniem trzech narzędzi logicznych cieszą się dużym zainteresowaniem uczniów i nauczycieli, o czym można było przekonać się, prowadząc badania wśród trzecioklasistów w jednej z zabrzańskich szkół podstawowych. W rozmowach na temat wychowawczych oraz edukacyjnych walorów Teorii Ograniczeń wychowawcy klas, nauczyciele hospitujący zajęcia oraz psycholog szkolny wskazywali, iż tego typu działania pomagają w utrzymaniu poprawnych stosunków interpersonalnych w klasach szkolnych oraz lepszym przystosowaniu dzieci do zmian życiowych, co przynosi pozytywne rezultaty w dalszej edukacji oraz życiu osobistym uczniów. Również same dzieci, które brały udział w zajęciach, oceniły je bardzo pozytywnie. Zauważyły poprawę relacji z rówieśnikami dzięki pogłębieniu szacunku do swoich kolegów, kształtowaniu umiejętności przebaczenia i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Realizacja autorskiego programu zajęć przeznaczonych dla dzieci z klas III szkoły podstawowej, w którym główny nacisk położony został na kształtowanie umiejętności pokonywania przez dzieci napotykanych trudności, rozwiązywania konfliktów, przewidywania konsekwencji wydarzeń, a także planowania drobnych przedsięwzięć, wpłynął na poprawę społecznego funkcjonowania uczniów, o czym świadczą chociażby wyniki testu *t*-Studenta dla wyniku globalnego „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole”. Odnotowano bardzo istotne statystycznie różnice w wynikach globalnych pretestu i posttestu, przy najniższym przyjętym poziomie istotności $\alpha = 0,001$ (tabela 1). A zatem potwierdziły się zmiany w zakresie stopnia przejawianych kompetencji społecznych badanych uczniów.

Tabela 1

**Wyniki testu *t*-Studenta dla wyniku globalnego (pretest)
względem wyniku globalnego (posttest) ($N = 36$)**

Wynik globalny	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxon
Pretest	23,61111	22,25730	11,1944	4,880395	13,7625	35	0,000000
Posttest	34,80556	21,31642					

Najwyraźniejsze zmiany w zachowaniu dzieci dotyczyły wykształcenia umiejętności współzycia i współdziałania z rówieśnikami, budowania empatii, kształtowania zachowania tolerancji, dostrzegania różnic i podobieństw między ludźmi. Takie efekty osiągnięto głównie dzięki zastosowaniu „Chmurki”. Również użycie narzędzia „Drzewo Ambitnych Celów” przyczyniło się do zawiązania specyficznej więzi między dziećmi, która spowodowała, że uczniowie z jednej klasy zbliżyli się do siebie pod względem emocjonalnym. Dzięki zastosowaniu trzech narzędzi logicznych udało się także doprowadzić do wzmocnienia poczucia wartości i dostrzegania swoich mocnych stron, głównie w przypadku uczniów o zaburzonym zachowaniu, u których zdecydowanie poprawiła się umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Okazało się, iż zdecydowanie zmniejszyła się liczba osób reagujących w sposób agresywny bądź bierny i wycofujący się na napotykaną trudność, takie jak konflikty czy też prezentacja na forum klasy. Wzrost poziomu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych potwierdzają nie tylko wyniki prowadzonej obserwacji bezpośredniej, ale również istotne statystycznie niższe wyniki „Arkusza Zachowania się Ucznia” w skali zachowania antyspołecznego oraz przyhamowania (tabela 2 i 3), gdzie zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku dla testu *t*-Studenta przyjęto najniższy poziom istotności $\alpha = 0,001$.

Tabela 2

**Wyniki testu *t*-Studenta — zachowanie antyspołeczne
(pretest) względem zachowanie antyspołeczne (posttest) (*N* = 36)**

Zachowanie antyspołeczne	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxona
Pretest	32,75000	10,42353	2,722222	2,689781	6,072366	35	0,000001
Posttest	30,02778	8,37509					

Tabela 3

**Wyniki testu *t*-Studenta — przyhamowanie (pretest)
względem przyhamowanie (posttest) (*N* = 36)**

Przyhamowanie	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxona
Pretest	31,11111	8,063242	2,750000	2,488545	6,630380	35	0,000000
Posttest	28,36111	6,655407					

Ponadto porównanie wyników pretestu i posttestu uzyskanych za pomocą „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” w zakresie nerwowości i nieśmiałości uczniów wykazało istotny statystycznie spadek liczby zachowań świadczących o brakach w zakresie omawianego składnika kompetencji społecznych. Dzięki zajęciom dzieci zaczęły zdawać sobie sprawę z tego, że są ważne i mają prawo do wyrażania własnych uczuć i myśli. Zaczęły chętniej wypowiadać się na forum grupy, ponieważ miały pewność, że nie zostaną za to skrytykowane.

Obecnie coraz większego znaczenia w praktyce edukacyjnej nabierają funkcje związane z samorozwojem i samorealizacją ucznia. W toku edukacji staramy się dbać o to, aby „mądrze wspomagać rozwój edukacyjnej samodzielności ucznia, aż do wyłonienia się aksjologicznych, metodologicznych i pedagogicznych zarysów autoedukacji, podmiotowej struktury osobowej, poznawczo i emocjonalnie panującej nad otaczającą dziecko i tkwiącą w nim rzeczywistością” (Kojs, 2009, s. 31). W działaniach oświatowych stosowanie reguł Teorii Ograniczeń pozwala urozmaicać oraz wzbogacać proces edukacyjny o kształtowanie samodzielności edukacyjnej i poznawczej ucznia. Uczeń, przewidując pewne konsekwencje swojego postępowania, zdobywa — drogą samodzielnych doświadczeń — wiedzę oraz umiejętności niezbędne w przyszłym dorosłym życiu. Nauczyciel realizujący założenia wspomnianego programu skłania się ku integracji w edukacji wczesnoszkolnej. W tym kontekście oznacza to stwarzanie atmosfery sprzyjającej rozwojowi dziecka, w której „podstawę

zmian w zachowaniu jednostki stanowi jej własna zdolność do wzrostu i rozwoju” (Misiorna, 1999, s. 18).

Mimo coraz bardziej rozpowszechnionej idei włączania ucznia do systemu zorganizowanego kształcenia jako autoedukatora w dalszym ciągu nie dostrzegamy przełożenia tych działań na praktykę pedagogiczną. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego rzadko pozwalają uczniom na samodzielne rozwiązywanie problemów, w obawie, że dyskusja bardzo szybko przerodzi się w kłótnię, a nawet bójkę, a nauczycielowi trudno będzie utrzymać ład i porządek w klasie. Jednak zastosowanie w trakcie zajęć trzech narzędzi logicznych Teorii Ograniczeń wpłynęło również na zwiększenie poziomu stosowania reguł moralnych w grupie uczniów poddanej badaniu eksperymentalnemu. Porównanie liczby punktów zdobytych w skali taktownego zachowania „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” zarówno przed zadziałaniem czynnika eksperymentalnego, jak i po tym zadziałaniu wskazuje na istotny statystycznie wyższy wynik ogólny uzyskany w pomiarze drugim (posttest) przez grupę badanych uczniów w porównaniu z wynikami uzyskanymi w pomiarze pierwszym (pretest).

Tabela 4

Wyniki testu Wilcoxona — taktowne postępowanie (pretest i posttest) ($N = 36$)

Taktowne postępowanie	Statystyka T	Statystyka Z	Wartość p testu Wilcoxona
Pretest / posttest	0,00	4,457345	0,000008

Poprawa wyników w zakresie przestrzegania reguł moralnych jest tym bardziej godna uwagi, że przed przystąpieniem do realizacji cyklu zajęć aż 56% uczniów przyznawało, iż w sytuacji upominania przez nauczyciela stara się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle nie przynosi to pożądanych rezultatów. Analizowanie, planowanie, przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz działań innych osób to czynności umysłowe, które powinny być szczególnie mocno akcentowane i intensywnie rozwijane w okresie szkolnym. Dzięki nim uczniowie stopniowo rozwijają w sobie umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenia ze sobą zgromadzonych informacji, co pozwala im na wyjaśnianie związków między przyczynami i skutkami zjawisk w otaczającym świecie (Appelt, 2005, s. 265). Pracy nad tymi umiejętnościami sprzyja zastosowanie „Gałęzi”, narzędzia, które kształtuje i rozwija wspomniane czynności umysłowe; korzystanie z tego narzędzia pozwala poruszyć problem konsekwencji, szczególnie istotny w kontekście przestrzegania reguł moralnych.

Nauczenie dzieci postępowania według określonych ram w trakcie rozwiązywania problemów klasowych to zadanie leżące w ramach Teorii Ograniczeń, która dzięki zastosowaniu trzech narzędzi logicznych pozwala na przejście krok po kroku przez sytuacje konfliktowe bądź zaplanowanie wspólnych przedsięwzięć. Efekty zastosowania wspomnianych narzędzi potwierdzają wyniki w zakresie podniesienia umiejętności rozwiązywania problemów społecznych w badanej grupie uczniów. W tym przypadku to „Chmurka” okazała się szczególnie przydatnym narzędziem w grupie poddanej eksperymentowi. Same dzieci często wskazywały na fakt, iż wdają się w bójkę i nieporozumienia w klasie i nie potrafią sobie w tym poradzić. Zapoznanie się ze wspomnianym narzędziem pozwoliło im częściej szukać pokojowego rozwiązywania konfliktów. Często przypominały sobie sytuacje rozwiązane dzięki „Chmurce”, co pozwalało im na niepopelnianie dwa razy tych samych błędów. Sytuacja „wygrana — wygrana”, w której obie strony konfliktu dochodzą do satysfakcjonującego je rozwiązania, zaczęła cieszyć się sporym uznaniem uczniów, na co wskazują wyniki prowadzonej obserwacji bezpośredniej. W końcowej fazie realizowanego cyklu zajęć prawie połowa uczniów badanej klasy zaczęła zauważać, że nie musi rezygnować ze swoich potrzeb, a konflikt wcale nie wiąże się ze stratą którejś ze stron. Oznacza to, że uczniowie poddani działaniom eksperymentalnym opanowali umiejętność posługiwania się „Chmurką” (narzędziem Teorii Ograniczeń wykorzystywanym podczas rozwiązywania konfliktów) i częściej szukali rozwiązań korzystnych dla obu stron, rezygnując tym samym z agresji słownej i fizycznej. Potwierdzają to wyniki badań w zakresie omówionych kompetencji społecznych.

Nadanie pewnych ram, działanie według logicznych schematów postępowania eliminuje problem chaosu i dezorganizacji jednostki lekcyjnej, zapewnia porządek przebiegu zajęć i wypowiedzi poszczególnych dzieci. W takiej sytuacji jak najbardziej realne wydaje się odejście od powszechnie przyjętej dominującej roli nauczyciela, który to w dużej mierze decyduje o przekazywanych dzieciom wiadomościach oraz umiejętnościach przedmiotowych, a także przebiegu zajęć lekcyjnych. Sytuacja, w której nauczyciel pełni rolę twórcy, natomiast uczniowie są jedynie wykonawcami jego poleceń i zadań, powoduje, iż uczniowie są pozbawieni możliwości wykorzystania własnych potencjałów kształcących w procesie tworzenia zadania i podejmowania decyzji (Kojs, 1994, s. 93).

Warto podkreślić, iż uogólnionym dynamicznym rezultatem kompetencji społecznych jest sztuka nieustannego stawania się dojrzałą i odpowiedzialną istotą społeczną, sztuka bycia społecznie wartościowym członkiem rodziny, kolegą, koleżanką, sąsiadką, uczniem, współpracownikiem, członkiem społeczności lokalnej, współobywatelą państwa (Borkowski, 2003, s. 110). Kształtowanie kompetencji społecznych na

etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja zatem podejmowaniu właściwych ról społecznych w dorosłym życiu. Warto więc wykorzystać walory trzech narzędzi logicznych Teorii Ograniczeń do wprowadzania treści z zakresu edukacji społecznej. Aby jednak możliwe było podejmowanie działań na szerszą skalę, należałoby zapoznać nauczycieli nauczania zintegrowanego, jak również wyższych szczebli edukacyjnych, z możliwościami stosowania narzędzi Teorii Ograniczeń w edukacji i wychowaniu młodego człowieka. Prowadzenie warsztatów oraz szkoleń w tym zakresie pozwoliłoby nauczycielom na późniejsze wdrożenie Teorii Ograniczeń do praktyki pedagogicznej we do własnej klasy.

Wnioski

W świetle przytoczonych rezultatów z badań można sformułować następujące wnioski:

1. Podejmowanie działań edukacyjnych oraz korekcyjnych już w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego powinno stać się pilnym zadaniem pedagogów i nauczycieli.

2. Wychowawca powinien posiadać wiedzę na temat różnych zaburzeń społeczno-emocjonalnych dzieci oraz ich deficytów w zakresie przejawianych kompetencji społecznych, powinien posiadać umiejętności rozpoznawania tych zaburzeń i deficytów i odpowiedniego postępowania z takimi dziećmi.

3. Dobór odpowiednich metod i technik pracy w dużej mierze zdecydować o przyszłej karierze dzieci w szkole, a w niektórych przypadkach nawet w późniejszym życiu.

4. Istnieje potrzeba uwzględnienia tego typu zajęć w planach rocznych pracy z uczniami w młodszym wieku szkolnym.

Narzędzia Teorii Ograniczeń mogą stanowić pewne uzupełnienie oraz wzbogacenie realizowanych treści, natomiast nie wymagają odrębnych godzin lekcyjnych. Uzyskanie zadowalających rezultatów w prowadzonym postępowaniu badawczym skłania do szerszego zastosowania omawianych narzędzi w ramach zajęć zintegrowanych. Równie owocne może okazać się zastosowanie tych narzędzi w przypadku wprowadzania pojęć, analizowania lektur bądź omawiania problemów społeczno-emocjonalnych, z którymi na co dzień borykają się uczniowie w młodszym wieku szkolnym oraz ich starsi koledzy.

Bibliografia

- Appelt K., 2005: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk.
- Borkowski J., 2003: *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa.
- Brzezińska A., 1991: *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*. „Życie Szkoły”, nr 4.
- Huget P., 2001: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. Kraków.
- Kojs W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice.
- Kojs W., 2009: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. „Chowanna” [Tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W. Kojs].
- Misiorna E., 1999: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*. W: E. Misiorna, E. Ziętkiewicz: *Zintegrowana edukacja w klasach I—III*. Poznań.