



Hewilia Hetmańczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

Kompetencje społeczne są pojęciem dość złożonym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania, ponieważ sprawności społeczne często utożsamiane są z określonymi predyspozycjami osobowościowymi, a ponadto można zaobserwować tendencje do łączenia stworzonych dotychczas definicji i zamiennego korzystania z nich¹.

Na predyspozycje osobowościowe zwraca uwagę Stephen Greenspan². Kompetencje społeczne określa on jako umiejętności będące konsekwencją: temperamentu, czyli fizjologicznego aspektu relacji jednostki, charakteru, czyli pozytywnych zachowań społecznych, oraz świadomości społecznej. Ten sam autor ukazuje znaczące miejsce kompetencji społecznych w hierarchii kompetencji osobistych każdego człowieka. Kompetencje społeczne należą również do dwóch innych kategorii kompetencji człowieka: intelektualnych oraz emocjonalnych. Kompetencje emocjonalne (temperament i charakter) oraz inteligencja społeczna (wchodząca w skład kompetencji intelektualnych) tworzą

¹ W. Otrębski, K. Rutkowska: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu*. „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” 2006, T. 13 [red. P. Francuz, W. Otrębski], s. 84.

² S. Greenspan: *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3; I d e m: *Social Competence and Handicapped Individuals. Practical Implications of a Proposed Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.

kompetencje społeczne. Zdaniem Greenspana, temperament, charakter oraz świadomość społeczna wyznaczają konkretne, bardziej szczegółowe elementy zachowań, a także w nich się ujawniają. Do tych elementów zachowań można zaliczyć: koncentrację uwagi na wykonywanym zadaniu, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, współdziałanie, nawiązywanie kontaktów, wczuwanie się, czyli empatię, stosowanie reguł moralnych oraz rozwiązywanie problemów społecznych³. Scharakteryzowany teoretyczny model kompetencji społecznych będzie stanowił płaszczyznę odniesienia w toku analizy wyników badań, które zostaną zaprezentowane w dalszej części niniejszego artykułu.

Rzeczywistość poszczególnych umiejętności wchodzących w skład kompetencji społecznych wiąże się z innym ważnym zagadnieniem, a mianowicie poczuciem kompetencji społecznych. Sam termin „poczucie kompetencji” oznacza „system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem)”⁴. Natomiast termin ten w odniesieniu do społecznego kontekstu nazywa wyobrażenia jednostki na temat jej własnych możliwości i zdolności do określonych zachowań społecznych⁵. W przypadku dziecka w młodszym wieku szkolnym rozwój poczucia kompetencji, możliwy dzięki doznawaniu przez dziecko sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej, służy zapewnieniu mu prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego, a także stanowi jeden z najważniejszych kroków prowadzących do przystosowania się ucznia do społeczeństwa oraz pełnego rozwoju osobowości dziecka.

Opis badań

Celem przeprowadzonych badań empirycznych było dokonanie diagnozy poszczególnych składowych kompetencji społecznych z perspek-

³ H. Hetmańczyk-Bajer: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Płyta CD. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 83.

⁴ A. Brzezińska: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 48, s. 28.

⁵ P. Hugot: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. [Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001, s. 53.

tywy ucznia w młodszym wieku szkolnym. Badana grupa 36 uczniów klasy III została poproszona o ocenę swoich umiejętności koncentracji uwagi, radzenia sobie z trudnościami, współdziałania, nawiązywania kontaktów, empatii, stosowania reguł moralnych oraz rozwiązywania problemów społecznych. W pozyskaniu oceny posłużono się metodą sondażu z wykorzystaniem Kwestionariusza do Badania Poczucia Kompetencji Społecznych Uczniów, opracowanego na podstawie Kwestionariusza Przystosowania Społecznego autorstwa Ewy Jackowskiej⁶. Każdy z badanych uczniów dokonał samooceny w zakresie przejawianych kompetencji społecznych, co zostało skonfrontowane z opinią wychowawcy klasy na ten temat.

Kwestionariusz w swojej pierwotnej wersji zawiera 12 stwierdzeń. Na potrzeby niniejszych badań niektóre z nich zostały zmodyfikowane, inne zastąpione nowymi. Ostatecznie stworzono listę 14 pytań opartych na modelu kompetencji społecznych Stephena Greenspana. Pod każdym z pytań znajdują się 3 warianty odpowiedzi. Badany uczeń podkreśla tę odpowiedź, która jest zgodna z jego sądem na temat własnej osoby. Można było wybrać tylko jedną z odpowiedzi, natomiast nie można było nie wybrać żadnej. Za każdą odpowiedź „a” uczniowie otrzymywali 3 punkty, za odpowiedź „b” – 2 punkty, a za odpowiedź „c” – 1 punkt, natomiast pytania nr 7, 9 i 14 miały inną punktację – zarówno odpowiedzi „b”, jak i „c” wyceniono na 1 punkt. Maksymalnie można było uzyskać 42 punkty, a minimalnie – 14. Wysoki wynik uzyskany w badaniu za pomocą Kwestionariusza świadczył o wysokim poczuciu kompetencji społecznych, natomiast niski – o niskiej samoocenie w tym zakresie.

Prezentacja wyników badań

Pierwszą ocenianą kategorią poczucia kompetencji społecznych uczniów była **umiejętność koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu**, która została scharakteryzowana na podstawie pytań dotyczących koncentracji uwagi w trakcie odrabiania zadania domowego oraz zajęć lekcyjnych.

Szczegółowe dane z badania samooceny uczniów w zakresie tej kategorii zamieszczono w tabelach 1 i 2.

⁶ E. Jackowska: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 49.

Tabela 1

Samoocena umiejętności koncentracji uwagi
w trakcie odrabiania zadania domowego

Kiedy odrabiam zadanie domowe:	N	Procent
a) pracuję tak długo, aż uda mi się doprowadzić zadanie do końca.	31	86
b) potrzebuję zachęty do skończenia pracy.	3	8
c) przerywam pracę i nie kończę jej.	2	6
R a z e m	36	100

W pytaniu dotyczącym samooceny umiejętności koncentracji uwagi w trakcie odrabiania zadania domowego większość uczniów zaznaczyła odpowiedź „a”, co świadczy o tym, iż wykazują się oni dużą wytrwałością przy odrabianiu zadania. Pojedyncze dzieci oceniły swój poziom koncentracji jako niski, skutkujący przerywaniem pracy i nieumiejętnością jej zakończenia. Przewaga dziecięcych zachowań, w tym uwaga i aktywność poznawcza, są regulowane przez dorosłych za pośrednictwem poleceń, okazywanego zadowolenia bądź też uwag krytycznych. W miarę rozwoju i pod wpływem wychowania dziecko rozwija jednak swoją zdolność do samokontroli zachowań. Także uwaga podlega tym procesom, dzięki czemu dziecko ma możliwość coraz dłuższego skupiania swojej uwagi oraz gospodarowania własną aktywnością tak, aby osiągnąć zamierzony cel⁷. Warto jednak sprawdzić, czy podobny, wysoki poziom w zakresie samooceny umiejętności koncentracji uwagi utrzymuje się również w odniesieniu do zajęć lekcyjnych.

Tabela 2

Samoocena umiejętności koncentracji uwagi
w trakcie zajęć lekcyjnych

Jeśli w klasie panuje hałas:	N	Procent
a) zachowuję spokój i nie przerywam zajęć.	23	64
b) przez chwilę skupiam uwagę na lekcji, a później zajmuję się czymś innym.	12	33
c) każdy hałas i ruch od razu odciągają moją uwagę.	1	3
R a z e m	36	100

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005, s. 70.

Porównanie danych z tabel 1 i 2 pokazuje, że dzieci w warunkach domowych są w stanie pracować efektywniej niż w w klasie – aż 33% badanych przyznało, że w klasie tylko przez chwilę potrafi skupić swoją uwagę na temacie lekcji, a następnie zajmuje się czymś innym. Z pewnością duże znaczenie ma tutaj ilość bodźców zewnętrznych, które docierają do dziecka w obydwu sytuacjach. Podczas odrabiania zadania w domu występuje mniej bodźców, które mogą tę uwagę zakłócić, natomiast już samo przebywanie w klasie, w której funkcjonuje obok siebie spora grupa rówieśników, może wpływać dekoncentrująco na niektórych uczniów.

Kolejna kategoria podlegająca samoocenie badanych to **umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych**. W pierwszej kolejności zbadano poczucie kompetencji uczniów w trakcie ekspozycji publicznej.

Tabela 3

Samoocena umiejętności radzenia sobie z trudnościami w trakcie ekspozycji publicznej

Jak się czuję, gdy mam stanąć przed całą klasą i wyrecytować wiersz?	N	Procent
a) Bardzo lubię występować przed klasą.	12	34
b) Czuję się onieśmielony, ale potrafię powiedzieć to, czego się nauczyłem.	17	47
c) Czuję się bardzo skrępowany, zapominam, co mam powiedzieć.	7	19
Razem	36	100

Niespełna połowa badanych to, jak pokazują dane z tabeli 3, osoby onieśmielone w trakcie prezentacji na forum klasy, potrafiące jednak opanować swoje zakłopotanie. W grupie znajdują się również uczniowie, którzy bardzo dobrze czują się w takich sytuacjach, oraz tacy, którzy przyznają, iż nie radzą sobie w trakcie ekspozycji publicznej, przez co wypadają gorzej niż koledzy z klasy. Warto podkreślić, iż zdolność osoby do skutecznego zachowania w różnorodnych sytuacjach społecznych, także tych bardzo stresujących i wymagających opanowania tremy, należy do najważniejszych czynników determinujących samopoczucie i zdrowie psychiczne człowieka⁸. Osoby zakłopotane i onieśmielone są narażone na zaburzenia rozwoju społeczno-emocjo-

⁸ M. Oleś: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 9.

nalnego. Bill Rogers w swojej publikacji przytacza słowa N. Cowarda, iż „sekretem sukcesu jest zdolność przeżywania niepowodzeń”⁹. Doznawanie porażki na forum grupy może wywołać, szczególnie u osób nieśmiałych i zahamowanych, niechęć do chodzenia do szkoły, problemy z nauką oraz dalsze wycofywanie się z życia społecznego.

Jako kolejna samoocena badanych poddana została umiejętność radzenia sobie z trudnościami w trakcie sytuacji konfliktowej. Tabela 4 prezentuje uzyskane w toku badań wyniki.

Tabela 4

Samoocena umiejętności radzenia sobie z trudnościami
w trakcie sytuacji konfliktowej

Kiedy dochodzi w naszej klasie do kłótni:	N	Procent
a) jestem spokojny i opanowany.	23	64
b) jestem zdenerwowany, gniewam się, tupię albo krzyczę.	6	17
c) zwykle ustępuję innym, poddaję się w razie konfliktów.	7	19
R a z e m	36	100

Okazuje się, że większość badanych uczniów uważa, iż potrafi podejść do sytuacji konfliktowej ze spokojem i z opanowaniem, a zaledwie 17% przyznaje się do wybuchów gniewu i agresji. Opinia wychowawcy klasy na temat zachowania uczniów wskazuje na zupełnie odwrotną tendencję. Wynika z tego, iż uczniowie albo w sposób celowy nie przyznają się do własnej ekspansywności w sytuacjach konfliktowych, albo po prostu nie dostrzegają negatywnych konsekwencji swojego zachowania. Z kolei bardzo rzetelnej samooceny dokonują osoby skłonne do wycofywania się z kontaktów rówieśniczych (19%) – potrafią przyznać się, iż zwykle ustępują innym i poddają się w razie konfliktów. Zarówno grupa osób ekspansywnych, jak i przyhamowanych powinna być otoczona szczególną opieką wychowawcy, ponieważ wszelkie negatywne emocje pojawiające się w sytuacjach trudnych zazwyczaj zakłócają lub wręcz niszczą społeczne interakcje, w przeciwieństwie do emocji

⁹ N. Coward – cyt. za: B. Rogers: *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu. Praktyczny przewodnik do skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007, s. 39.

pozytywnych, które pozwalają na nawiązywanie relacji oraz ich podtrzymywanie¹⁰.

Przeanalizowano również samoocenę uczniów z zakresie umiejętności **współdziałania na zajęciach pozalekcyjnych oraz w trakcie trwania lekcji**. Współpraca i współdziałanie polegają na otwartości, dzieleniu się pomysłami i planami oraz informacjami i możliwościami. Osoby posiadające tę kompetencję potrafią wyważyć koncentrację na osiągnięciu celu i dbałość o stosunki z innymi, nie szukają rywali, lecz współpracy. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki badanych w zakresie samooceny umiejętności współdziałania w trakcie realizacji zajęć pozalekcyjnych.

Tabela 5

**Samoocena umiejętności współdziałania
w trakcie realizacji zajęć pozalekcyjnych**

Gdy nasza pani mówi, że zorganizujemy wspólną wycieczkę lub zabawę:	N	Procent
a) jestem jednym z organizatorów.	17	47
b) cieszę się na myśl o tym projekcie, ale wstydzę się wypowiedzieć głośno swoje uwagi.	16	45
c) nie lubię wspólnych wycieczek i zabaw.	3	8
R a z e m	36	100

Okazało się, iż liczba wyborów odpowiedzi „a” i odpowiedzi „b” jest porównywalna, co świadczy o występowaniu w grupie zarówno takich osób, które uważają się za przywódców, jak i dzieci, które wstydzą się wyrazić swoją opinię ze względu na nieśmiałość lub obawę przed krytyką ich własnego pomysłu. Niestety w grupie badanych uczniów znalazły się również 3 osoby, które nie lubią wspólnych wycieczek i zabaw, a tym samym przebywania w gronie rówieśników.

Można przypuszczać, iż w podobny sposób będzie wyglądała samoocena uczniów w zakresie umiejętności współdziałania w trakcie zajęć lekcyjnych. Dane dotyczące badania tej kategorii zostały przedstawione w tabeli 6.

¹⁰ I. O b u c h o w s k a: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1. Red. B. K a j a. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997, s. 38.

Tabela 6

Samoocena umiejętności współdziałania
w trakcie zajęć lekcyjnych

Co czuję, gdy cała klasa wspólnie pracuje nad rozwiązaniem zadania?	N	Procent
a) Bardzo lubię, kiedy razem pracujemy, jestem wtedy aktywny.	28	78
b) Cieszę się, że nic nie muszę robić, a koledzy będą za mnie pracowali.	5	14
c) Nie lubię pracować wspólnie z kolegami.	3	8
R a z e m	36	100

Przeważająca część uczniów zadeklarowała, że bardzo lubi pracę w grupie (podczas zajęć lekcyjnych), a tylko 5 badanych przyznaje, że ze współpracy z kolegami czerpie korzyści – osoby te są wyręczone przez innych z powierzonych przez nauczyciela obowiązków.

Badania eksperymentalne dotyczące samopoczucia dzieci i młodzieży w sytuacji współpracy i rywalizacji wykazały, iż zdecydowanie większy komfort psychiczny mają uczniowie współpracujący; podczas pracy w grupie każdy jej członek ma takie samo prawo do wyrażenia własnego zdania, przez co czuje się ważny i doceniony¹¹. Nie wszystkim jednak taka sytuacja może odpowiadać, co potwierdziła rozmowa z wychowawczynią badanej grupy trzecioklasistów. Zdaniem nauczycielki, uczniowie pełniący rolę przywódców w sposób otwarty wyrażają swoją niechęć do tych dzieci, które wykazują większą inicjatywę w trakcie trwania zajęć, zgłaszają swoje propozycje, aktywnie odpowiadają na polecenia nauczyciela. Należy podkreślić, że jeżeli w zespole klasowym dominuje rywalizacja, a brakuje umiejętności współpracy, to nie będzie mowy o nawiązaniu pozytywnych więzi między dziećmi.

W tabeli 7 zaprezentowano wyniki badania samooceny dzieci w zakresie **umiejętności nawiązywania kontaktów klasowych**.

¹¹ E. Gawlik: *Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2009, nr 4 [red. D. Krzywoń], s. 114–118.

Tabela 7

Samooceńa umiejętności nawiązywania kontaktów klasowych

W klasie, do której uczęszczam:	N	Procent
a) mam wielu dobrych przyjaciół.	28	78
b) mam jednego, a może dwóch przyjaciół.	8	22
c) nie mam żadnego przyjaciela.	0	0
Razem	36	100

Przyjaźń dla dziecka w młodszym wieku szkolnym to wzajemne zaufanie oraz wzajemne udzielanie sobie pomocy; inaczej dzieci rozumieją przyjaźń w okresie przedszkolnym, kiedy to wiążą ją z korzyściami materialnymi oraz przybywaniem w bliskości fizycznej¹². Przeważająca większość badanych uczniów zadeklarowała, iż ma w klasie wielu dobrych przyjaciół, co powinno oznaczać, iż może liczyć na wsparcie z ich strony, szczególnie w sytuacjach trudnych i stresujących. Zasadne wydało się więc zapytanie o jakość, a szczególnie o bezkonfliktowość tych bliskich relacji wewnątrzklasowych. Odpowiedzi zestawiono w tabeli 8.

Tabela 8

Samooceńa umiejętności nawiązywania bezkonfliktowych kontaktów społecznych

Z koleżankami lub kolegami:	N	Procent
a) w ogóle się nie kłócę.	3	8
b) kłócę się od czasu do czasu.	30	84
c) kłócę się bardzo często.	3	8
Razem	36	100

Aż 30 uczniów przyznało, iż od czasu do czasu znajduje się w sytuacji konfliktowej z kolegami i koleżankami z klasy, co potwierdziła w rozmowie wychowawczyni klasy. Pojedyncze dzieci stwierdziły, że nie kłócą się z rówieśnikami; co ciekawe, była to trójka zaliczana do grona najbardziej ekspansywnych uczniów w klasie. Natomiast kolejne 3 osoby potrafiły szczerze przyznać, że w kłótniach z kolegami uczestniczą bardzo często. Warto dodać, iż dzieci w młodszym wieku

¹² K. Appelt: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzeziński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 286.

szkolnym są bardzo krytyczne wobec swoich przyjaciół, przez co często popadają w rozmaite konflikty. Przyjaźń pełni jednak, jak pisała Helen Bee, funkcję poligonu doświadczeń, dzięki któremu dzieci uczą się postępowania w sytuacjach trudnych¹³.

Kolejną kategorią poddaną przez dzieci samoocenie były **umiejętności empatyczne w sytuacjach przykrych i trudnych dla otoczenia**. Rozkład procentowy i liczbowy wyników uzyskanych w grupie badane dzieci obrazują tabele 9 i 10.

Tabela 9

Samoocena umiejętności empatycznych
w sytuacjach przykrych dla otoczenia

Gdy moi koledzy dostają „minusy w karcie pracy”:	N	Procent
a) jest mi przykro.	21	58
b) jest mi to obojętne.	12	34
c) nieraz sprawia mi to przyjemność.	3	8
Razem	36	100

Wyniki badania samooceny umiejętności empatycznych w sytuacjach przykrych dla otoczenia wykazały, iż ponad połowa badanych uczniów w swojej ocenie potrafi identyfikować się z kolegami w sytuacjach przykrych. „Badania wskazują, że dzieci szczególnie wprawne w »odczytywaniu« emocji innych ludzi osiągają zwykle wyższy status społeczny wśród swoich rówieśników. Dzieci wychowujące się w rodzinach patologicznych mogą wykazywać niższy stopień rozumienia emocji innych ludzi i w interakcji z rówieśnikami łączyć agresję z wycofywaniem”¹⁴. Takiej zależności nie można było sprawdzić w przypadku badanych trzecioklasistów, ponieważ żadne z dzieci nie wychowuje się w rodzinie patologicznej, natomiast faktem jest, iż w badanej grupie znalazły się osoby, którym trudna sytuacja kolegów jest obojętna lub, co gorsza, może sprawiać przyjemność. Co ciekawe, te osoby to 3 uczniów, którzy starali się dominować w klasie, a ich

¹³ H. B e e: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.

¹⁴ *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1999 – cyt. za: E. Niczyporuk: *Dziecko u progu szkoły – kompetencje emocjonalne i ich uwarunkowania*. W: *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*. Red. S. Guz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2005, s. 336.

samoocena była zdecydowanie zawyżona i odbiegała od rzeczywistych umiejętności zachowania się w sytuacjach społecznych.

Tabela 10

Samoocena umiejętności empatycznych
w sytuacjach trudnych dla otoczenia

Kiedy widzę, że moja koleżanka lub kolega mają kłopoty:	N	Procent
a) staram się pomóc.	30	83
b) żal mi jej/jego, ale nie pomagam.	5	14
c) nie interesują mnie kłopoty moich kolegów.	1	3
Razem	36	100

Aż 30 uczniów przyznało, że deklaruje swoją pomoc, gdy kłopoty ma kolega lub koleżanka z klasy, natomiast tylko 1 osoba stwierdziła, że nie interesuje się problemami rówieśników. Gorsze wyniki badań uzyskane w poprzednim pytaniu dotyczącym ich umiejętności empatycznych w sytuacjach przykrych dla otoczenia mogą wynikać z faktu, iż uczniowie w młodszym wieku szkolnym, według koncepcji Lawrence'a Kohlberga, znajdują się na poziomie przedkonwencjonalnym rozwoju moralnego¹⁵. W tym okresie dzieci rozumieją, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, nie potrafią jednak jeszcze w pełni postawić się na czyimś miejscu.

Jednym z ważniejszych składników kompetencji społecznych, niezbędnym w budowaniu poprawnych relacji międzyludzkich, jest umiejętność stosowania reguł moralnych. Prawidłowy poziom tej kompetencji zwiększa szansę na powodzenie dziecka w warunkach szkolnych. W związku z tym w zastosowanym Kwestionariuszu znalazły się pytania dotyczące właśnie samooceny w zakresie **umiejętności dostosowania się do obowiązujących zasad oraz regulaminu klasowego**. Dane zbierające wyniki badania tej umiejętności za pomocą Kwestionariusza zamieszczono w tabelach 11 i 12.

¹⁵ A. Birch, T. Malim: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2002, s. 92–93.

Tabela 11

Samooocena umiejętności stosowania reguł moralnych

Kiedy jestem upominany przez nauczyciela:	N	Procent
a) przepraszam i zmieniam swoje zachowanie.	16	44
b) staram się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle mi się to nie udaje.	20	56
c) protestuję, kiedy nie mogę robić tego, na co mam ochotę, i nie zmieniam zachowania.	0	0
R a z e m	36	100

Tabela 12

Samooocena umiejętności przestrzegania regulaminu klasowego

Myślę o sobie, że:	N	Procent
a) jestem posłuszny i przestrzegam regulaminu klasowego.	10	28
b) staram się dostosować do zasad, ale czasem mi się to nie udaje.	22	61
c) jestem często upominany, bo nie przestrzegam regulaminu klasowego.	4	11
R a z e m	36	100

Wpajanie norm życia społecznego i potrzeba ich przestrzegania dla dziecka w młodszym wieku szkolnym nabierają coraz większego znaczenia, ponieważ pozwalają na przygotowanie do pełnienia różnorodnych ról społecznych w kolejnych latach życia jednostki. Okazuje się, że badani uczniowie są świadomi wymagań stawianych im przez nauczyciela, zespół klasowy i regulamin szkolny, ale nie zawsze są w stanie podporządkować się tym zaleceniom. Ponad połowa uczniów przyznaje, że w sytuacji upominania przez nauczyciela stara się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle nie przynosi to pożądanego rezultatu, a kolejne 61% badanych stara się przestrzegać regulaminu klasowego, co również czasem się nie udaje. Co ciekawe, żadna z badanych osób nie przyznała się do tego, że protestuje, kiedy nie może robić tego, na co ma ochotę, a jak wynika z prowadzonej rozmowy z wychowawcą klasy, takie sytuacje również miały miejsce w badanej grupie dzieci. Warto także zwrócić uwagę na sporą część klasy, która potrafi wyrazić skruchę i poprawić swoje zachowanie, oraz na osoby przestrzegające regulaminu klasowego. Dzieci w młodszym wieku szkolnym podporządkowują się obowiązującym normom głównie wtedy, gdy jest to zbieżne z dziecięcymi interesami, przy czym na to samo zezwalają in-

nym, a zatem sądy moralne uzasadniane są z punktu widzenia nagród i przewidywanych osobistych korzyści¹⁶.

Jako ostatnia za pomocą Kwestionariusza do Badania Poczucia Kompetencji Społecznych Uczniów samoocenie poddawana była **umiejętność rozwiązywania problemów społecznych**.

Tabela 13

Samoocena umiejętności rozwiązywania problemów klasowych

Kiedy w naszej klasie pojawia się problem:	N	Procent
a) staram się wymyślić najlepsze rozwiązanie, szanując jednocześnie zdanie moich kolegów.	20	56
b) za wszelką cenę staram się postawić na swoim.	9	25
c) nie interesują mnie problemy klasowe.	7	19
Razem	36	100

Nieco ponad połowa badanych uczniów w swojej ocenie szuka najlepszego rozwiązania pojawiającego się problemu, szanując jednocześnie zdanie pozostałych kolegów. Dziewięć osób twierdzi, iż za wszelką cenę stara się pozostać przy swoich racjach, a pojedynczy uczniowie w ogóle nie interesują się problemami klasowymi. Michael Argyle uważa, że jednostki społecznie kompetentne charakteryzują się zdolnością do wywierania pożądanego wpływu na innych¹⁷, nie można jednak mówić o wysokim poziomie kompetencji społecznych u osoby, która nie szanuje zdania, poglądów czy też pomysłów swoich współtowarzyszy. Warto zatem przyrzeć się, w jaki sposób uczniowie oceniają swoje sposoby na rozwiązanie problemu w klasie (tabela 14).

¹⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 384–385.

¹⁷ M. Argyle: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. Moscovici. Tłum. M. Cielecki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 77.

Tabela 14

**Samoocena pomysłowości
w trakcie rozwiązywania problemów klasowych**

Uważam, że w trakcie rozwiązywania problemów klasowych:	N	Procent
a) moje pomysły są równie dobre jak rozwiązania moich kolegów.	24	66
b) moje pomysły na rozwiązanie problemu są najlepsze.	2	6
c) moje pomysły są gorsze od propozycji moich kolegów.	10	28
R a z e m	36	100

Rozwiązywanie problemów polega na angażowaniu wielu procesów umysłowych, takich jak: rozumowanie, wnioskowanie, określanie związków przyczynowo-skutkowych. Dziecko napotyka trudności, których nie może przewyciężyć z wykorzystaniem znanych sobie sposobów działania, poszukuje, stara się odkryć najlepsze w danym momencie rozwiązanie. Wyniki badań samooceny pomysłowości w trakcie rozwiązywania problemów klasowych wykazały, że większość uczniów uważa swoje pomysły na rozwiązywanie problemów za równie dobre jak propozycje kolegów. Warto w tym miejscu podkreślić, iż aż 10 uczniów uważa swoje pomysły za gorsze od propozycji kolegów. Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości często pozostają w stanie ciągłego napięcia wewnętrznego. Dręczący je niepokój może wywoływać reakcje niezrozumiałe i nieprzewidywalne dla otoczenia, wyrażające się w agresji bądź też w postawie izolującej lub biernej¹⁸. Stwierdzenie to dobrze charakteryzuje zachowania niektórych członków badanej grupy, o czym informuje wychowawczyni klasy. Wśród badanych trzecioklasistów znalazło się również 2 dzieci, które swoje pomysły oceniają jako lepsze od pomysłów pozostałych uczniów.

Na zakończenie

W ramach zakończenia przedstawione zostaną statystyki dotyczące poziomu poczucia kompetencji społecznych badanych uczniów obejmujące 7 składników kompetencji społecznych (tabela 15).

¹⁸ T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala: *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszy wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 29.

Tabela 15

Statystyki dotyczące poziomu poczucia kompetencji społecznych badanych uczniów

Poczucie kompetencji społecznych	Minimum	Maksimum	Średnia	Wariancja	Odchylenie standardowe	N
	24	42	34,084	20,65	4,54	36

W tabeli 15 podano wyniki maksymalne oraz minimalne uzyskane przez badane dzieci w toku badania za pomocą Kwestionariusza. Najwyższy wynik, jaki udało się osiągnąć, to 42 punkty, a to maksymalna liczba punktów, jakie można było uzyskać. Z kolei minimalny możliwy wynik do uzyskania to 14 punktów – w badanej grupie dzieci osoba, która cechowała się najniższym poziomem poczucia kompetencji społecznych, uzyskała 24 punkty. Średnia dla całej grupy wyniosła 34 punkty, w związku z czym poziom poczucia kompetencji społecznych badanych trzecioklasistów można uznać za stosunkowo wysoki. Lekko podniesiony poziom samooceny niesie z sobą wiele korzyści, ponieważ pozwala na realizację własnych celów i zamierzeń, podejmowanie trudnych decyzji, rozwiązywanie problemów, a przy tym zmniejsza uczucie lęku, dzięki czemu jednostka lepiej radzi sobie w sytuacjach doznawania ewentualnej porażki¹⁹. Ponadto wiara w siebie, swoje zdolności, możliwości i umiejętności przekłada się na sukces szkolny dziecka i pozytywnie wpływa na wyniki jego funkcjonowania intelektualnego lub społecznego. Poczucie własnych kompetencji jest zatem ważnym wyznacznikiem poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym²⁰.

Natomiast sytuacja dziecka przedstawia się nie najlepiej, jeżeli jego samoocena jest zdecydowanie zawyżona i zupełnie nie odpowiada rzeczywistemu zachowaniu jednostki i postrzeganiu jej przez otoczenie. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku 3 dzieci, które w ocenie wychowawcy są postrzegane jako agresywne, nieprzestrzegające regulaminu klasowego, zarozumiałe oraz kłótlive. Wspomniane osoby w zdecydowanej większości pytań wybrały odpowiedzi najwyżej punktowane, które wskazywały na ich wysoki poziom poczucia kompetencji społecznych. Zastanawiająca jest przyczyna takiej samooceny, ponieważ z jednej strony może świadczyć o niedostrzeganiu przez dziecko własnych wad i zachowań odbiegających od obowiązujących

¹⁹ J. Chodkiewicz: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka, cz. I*. „Remedium” 2005, nr 1, s. 15.

²⁰ J. Użyńska-Jarmoc: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.

norm, natomiast z drugiej strony może stanowić pewien rodzaj reakcji obronnej na niskie poczucie własnej wartości. W konsekwencji swoim wyborem odpowiedzi pozytywnych dzieci kreślą taki obraz własnej osoby, jaką chciałyby być, a nie są w rzeczywistości. Niestety zarówno niska, jak i zawyżona samoocena w zakresie kompetencji społecznych przyczynia się właśnie do budowania nieadekwatnego obrazu własnej osoby, a tym samym do angażowania się przez dziecko w działania, które nie odpowiadają jego realnym możliwościom, co zwiększa ryzyko doznawania licznych niepowodzeń w kontaktach społecznych.

Bibliografia

- Appelt K.: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Argyle M.: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. Moscovici. Tłum. M. Cielecki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Bee H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
- Birch A., Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2002.
- Brzezińska A.: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 48.
- Chodkiewicz J.: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka, cz. I*. „Remedium” 2005, nr 1.
- Gawlik E.: *Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2009, nr 4 [red. D. Krzywoń].
- Greenspan S.: *Defining Childhood Social Competence a Proposed Working Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.
- Greenspan S.: *Social Competence and Handicapped Individuals. Practical Implications of a Proposed Model*. „Advances in Special Education” 1981, vol. 3.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Hetmańczyk-Bajer H.: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Studia – rozprawy –

- praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Płyta CD. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Hugot P.: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. [Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2001.
- Jackowska E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszy m wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D.: *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszy m wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Obuchowska I.: *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997.
- Oleś M.: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.
- Otrębski W., Rutkowska K.: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu*. „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” 2006, T. 13 [red. P. Francuz, W. Otrębski].
- Rogers B.: *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu. Praktyczny przewodnik do skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007.
- Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1999.
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2007.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.: *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.

Hewilia Hetmańczyk

The Sense of Social Competences among Students at Early School Age

Summary: The article discusses the issue of social competences from the perspective of a student at early school age. In this case, the author made use of a questionnaire to gauge and determine the level of the sense of social competences of students. The author used a percentage perspective of each of the questions, which allowed for a general look onto the level of the sense of social

competences in the surveyed group of third-graders and which helped determine the frequency of selecting particular answers. Finally, the gathered data was thoroughly analysed on account of the number of points scored after summing up each student's points.

Key words: social competences, sense of social competences, pupil at early school age

Hewilia Hetmańczyk

Das Empfinden sozialer Kompetenzen unter den Schülern im jüngeren Schulalter

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wurde das Problem der sozialen Kompetenzen aus Perspektive der Schüler im jüngeren Schulalter besprochen. Sehr behilflich wurde in diesem Fall der „Fragebogen zur Erforschung des Empfindens sozialer Kompetenzen der Schüler“, der das Niveau des Empfindens sozialer Kompetenzen bestimmt. Die Verfasserin hat die prozentuale Auffassung jeder Frage herbeigeführt, was ihr erlaubte, das Empfinden sozialer Kompetenzen bei befragten Drittklässlern allgemein zu betrachten und die Häufigkeit des Wählens von bestimmten Antworten zu zeigen. Zum Schluss wurden gesammelte Daten im Hinblick auf die nach der Abrechnung der Ergebnisse aller Schüler erhaltene Punktzahl einer detaillierten Analyse unterzogen.

Schlüsselwörter: soziale Kompetenzen, Empfinden sozialer Kompetenzen, Schüler im jüngeren Schulalter