

Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego

Mateusz Grzesiak

**Zintegrowany model
kompetencji społecznych
w procesie rozwoju
osobistego i zawodowego**

Dąbrowa Górnicza 2021

Mateusz Grzesiak, *Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego*

Recenzent:

dr hab. Elwira Gross-Gońska

Projekt, skład:

Wojciech Ciągło Studio DTP

www.dtp-studio.pl

Korekta tekstu:

Anna Zdonek

ISBN (e-book) 978-83-66794-45-0

ISBN (druk) 978-83-66794-44-3

Wydawca:

Akademia WSB

ul. Cieplaka 1c

41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. 32 295 93 59

e-mail: wydawnictwo@wsb.edu.pl

www.wsb.edu.pl

© Copyright by Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza 2021

Kopowanie w całości lub we fragmentach zabronione

Druk:

totem.com.pl



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

„Projekt finansowany w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019-2022, nr projektu 018/RID/2018/19, kwota finansowania 10 788 423,16 zł”

*Dedykuję tę książkę przyszłym pokoleniom polskich uczniów i studentów
– życzę Wam z całego serca, byście mogli uczyć się w szkołach
umiejętności miękkich. By przedmioty takie jak inteligencja emocjonalna
czy przedsiębiorczość zagościły na stałe w programach nauczania
na wszystkich jego poziomach. By ich nauka była bezpłatna,
a ich przydatność dla każdego równie oczywista,
jak dbanie o zdrowie czy uprawianie sportu.*

*Nie przyszło mojemu pokoleniu urodzić się w czasach takiej świadomości,
ale nie tracę nadziei, że Wam będzie to dane.
Niech ta książka przyczyni się do tego choć w najmniejszym stopniu.*

dr Mateusz Grzesiak

Spis treści

Wstęp	11
1. Kompetencje społeczne w świetle literatury, programów nauczania i badań naukowych	17
1.1. Przegląd teorii kompetencji społecznych w dyskursie nauk społecznych	17
1.2. Kompetencje społeczne w dyskursie poradniczym	56
1.3. Kompetencje społeczne jako obszar zainteresowania mediów tradycyjnych i nowoczesnych	65
1.4. Analiza programów kształcenia szkół podstawowych, ponadpodstawowych, uczelni wyższych i studiów podyplomowych w zakresie kompetencji społecznych	85
1.5. Analiza programów nauczania kompetencji społecznych oferowanych na rynku szkoleń zamkniętych, otwartych, w edukacji refundowanej i systemach wsparcia rynku pracy	104
2. Model integralny jako model kompetencji społecznych	115
2.1. Struktura modelu i uzasadnienie wyboru jego obszarów	115
2.2. Klasyfikacja kompetencji społecznych w wybranych obszarach	121
2.3. Definicje obszarów wykorzystywanych w zintegrowanym modelu	129
2.4. Definicje kompetencji społecznych wykorzystywanych w wybranych obszarach	135
3. Metodologiczna koncepcja badań własnych w kontekście zintegrowanego modelu kompetencji społecznych	167
3.1. Opis projektu badawczego	167
3.1.1. Cel badania, zakres przedmiotowy	167

3.1.2. Uzasadnienie przyjętej perspektywy badawczej oraz zastosowanych metod	167
3.1.3. Ogólny schemat badania empirycznego	172
3.1.4. Zasady etyczne podczas realizacji badania	175
3.2. Badanie jakościowe w realizowanej eksploracji	175
3.2.1. Cel badania jakościowego, pytania badawcze	175
3.2.2. Metodyka badań jakościowych	176
3.2.3. Dobór próby badawczej w badaniu jakościowym	177
3.3. Badanie ilościowe w realizowanej eksploracji	178
3.3.1. Cel badania ilościowego, problemy badawcze, hipotezy	178
3.3.2. Metoda, technika, narzędzie badawcze w zastosowanych badaniach ilościowych	179
3.3.3. Wybór kompetencji do badania empirycznego dla każdego z badanych obszarów modelu	182
3.3.4. Operacjonalizacja zmiennych: dobór i opracowanie wskaźników do badania empirycznego	184
3.3.5. Trafność treściowa narzędzia badawczego	185
3.3.6. Opracowanie indeksów poziomu kompetencji i jakości życia	188
3.3.7. Dobór próby badawczej w badaniu ilościowym i struktura badanych respondentów	191
3.3.8. Metody analizy statystycznej	202
4. Wnioski z badań własnych i weryfikacja hipotez badawczych	207
4.1. Kompetencje społeczne w kontekście różnych aspektów życia uczestników badania – analiza wyników badania jakościowego	207
4.1.1. Osoby na stanowiskach kierowniczych	207
4.1.2. Nauczyciele/wykładowcy	237
4.1.3. Pracownicy	306
4.1.4. Rodzice	314
4.1.5. Podsumowanie wywiadów jakościowych	349
4.2. Kompetencje społeczne w kontekście jakości życia i kariery zawodowej wśród osób pracujących, identyfikowanie potrzeby wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do publicznego poziomu kształcenia – analiza wyników badania ilościowego	352

4.2.1. Analizy dotyczące hipotezy głównej	352
4.2.2. Analizy dotyczące hipotezy pomocniczej	360
4.3. Weryfikacja hipotezy głównej i pomocniczej w świetle wyników badań własnych	387
5. Rekomendacje dla praktyki	391
5.1. Ogólne wytyczne wykorzystania kompetencji społecznych w formalnych strukturach nauczania	391
5.2. Przewidywane korzyści związane z nauczaniem kompetencji społecznych	394
Aneks	399
Załącznik 1. Scenariusze wywiadów	399
Załącznik 2. Kwestionariusze wywiadów	419
Załącznik 3	430
Załącznik 4	432
Spis rysunków	467
Spis wykresów	469
Spis tabel	471
Bibliografia	473

Przemiany cywilizacyjne na świecie, ewolucja stylu życia oraz zmiany, jakie zachodzą w wymaganiach stawianych pracownikom, to powody wzrostu zainteresowania problematyką kompetencji społecznych. Przemiany widoczne w różnych obszarach życia są korzystne dla osób, które potrafią efektywnie funkcjonować w społeczeństwie, dysponują pożądanymi umiejętnościami określanymi jako „społeczne umiejętności miękkie” lub „kompetencje społeczne”. Osoby o takich kompetencjach cechują się nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji międzyludzkich, umiejętnością efektywnego wpływania na ludzi oraz umiejętnością opierania się wpływom innych. Powyższe kompetencje stanowią podwaliny różnych instytucji społecznych, zarówno w skali „makro”, jak i „mikro”¹. Coraz częściej oczekuje się od młodych ludzi podnoszenia kompetencji społecznych w celu sprawniejszego funkcjonowania w społeczeństwie. Dowodem na to jest wzrost zainteresowania coachingiem i treningami osobistymi, wspierającymi rozwój. Teoria i praktyka zarządzania jasno wskazują, że rozwój i doskonalenie kompetencji społecznych stanowią wymóg i konieczność nowoczesnego rynku pracy.

Potrzeba nowych kompetencji i kwalifikacji, związana ze zmianami w gospodarce, w tym w organizacji i zarządzaniu pracą, wiąże się z koniecznością przededefiniowania nie tylko roli rynku pracy, ale i instytucji oświatowych. System oświaty musi obecnie uwzględniać realne oczekiwania współczesnego świata, wdrażając już od jak najwcześniejszego etapu edukacyjnego odpowiednie działania, ukierunkowane na poprawę jakości kształcenia w zakresie wymaganych obecnie kompetencji (kompetencje te ujęte zostały w 2006 roku przez Radę Unii Europejskiej i Parlament Europejski w europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie).

Kompetencje społeczne nabrały w ostatnich latach szczególnego znaczenia w kontekście radzenia sobie w otaczającej rzeczywistości gospodarczej, stając się wyznacznikiem szans życiowych jednostki oraz lepszego odnalezienia się na rynku pracy. Zaczęto dostrzegać nie tylko potrzebę kształtowania kompetencji społecznych, ale także przygotowywania odpowiednich instrumentów pomiaru,

¹ Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 272.

które pomogą zdiagnozować poziom kompetencji społecznych. Świadczą o tym, liczne prowadzone w tym zakresie badania, zarówno o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym.

Wiele badań kompetencji społecznych lokuje się w nurcie ilościowym. Badania te dostarczają ciekawych danych, inspirujących hipotez, użytecznych modeli kompetencji. Wykorzystywane tu są narzędzia pomiaru ilościowego oparte na deklaracji (samoocena), a także narzędzia, które gwarantują większą obiektywność (takie jak testy, wywiady, obserwacja skategoryzowana)². Obecnie duże znaczenie mają także badania nad kompetencjami społecznymi o charakterze emancypacyjnym i krytycznym. Kompetencje społeczne o charakterze emancypacyjnym umożliwiają rozwój oraz uzasadnianie własnego działania, umożliwiają komunikowanie się ze sobą samym i z innymi osobami, pozwalają zrozumieć rzeczywistość, w której dana osoba funkcjonuje, relacje, w jakie wchodzi. Kompetencje emancypacyjne pomagają zatem zrozumieć siebie, poznać własne możliwości, bariery i ograniczenia. Natomiast kompetencje o charakterze krytycznym pozwalają na interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, umożliwiają legitymizację własnego działania i działania społecznego. Ze względu na szeroki zakres oraz indywidualny charakter kompetencji tego nurtu, adekwatne narzędzia ich oceny oparte są na jakościowej metodologii badań.

Zwrot „kompetencje społeczne” utożsamiany jest z predyspozycjami do życia w społeczeństwie, wiązanymi z budowaniem relacji, komunikacji i współpracy z otaczającymi ludźmi. Kompetencjami społecznymi określa się także zdolności interpersonalne, bycie asertywnym oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem. Powszechnie jest stosowany podział na „kompetencje miękkie”, powiązane z umiejętnościami społecznymi i psychiką ludzką, oraz na „kompetencje twarde”, związane z predyspozycjami zawodowymi.

We współczesnej literaturze poruszającej wskazany temat widoczne staje się rosnące zainteresowanie kompetencjami miękkimi, wyraźnie jednak brakuje ujednoczonej aparatury pojęciowej. Analizując teksty dotyczące kompetencji społecznych, można zauważyć, jak różnorodnie rozumiane i definiowane jest pojęcie kompetencji społecznych przez zajmujących się tą tematyką autorów.

² Powszechnie stosowane w *Assessment Center* (ośrodek oceny) – procesie, który pozwala na zebranie w warunkach wystandaryzowanych informacji o wiedzy, umiejętnościach i postawach jego uczestników oraz w *Development Center* (ośrodek rozwoju) – procesie oceny kompetencji, w którym uczestnicy obserwowani i oceniani są przez zespół obiektywnych i wyszkolonych sędziów (asesorów); głównym celem tej metody jest diagnoza potencjału i rozwój pracowników. *Assessment Center* jest metodą coraz częściej stosowaną w Polsce, wykorzystywaną przez biura karier oraz agencje HR jako narzędzie oceny kompetencji osób uczących się zawodu. Zob. K. Wąsowska-Bąk, D. Górecka, M. Mazur, *Assessment/Development Center. Poznaj najskuteczniejszą metodę oceny kompetencji pracowników i kandydatów do pracy*. Wyd. Helion, Gliwice 2012.

Pomimo iż pojęcie „kompetencje” używane jest już od lat 80. dwudziestego wieku, jego znaczenie nie jest ściśle określone.

Występuje zdecydowany brak jednomyślności w kwestii natury i konstrukcji kompetencji społecznych. Rozbieżność w pojmowaniu i deskrypcji kompetencji społecznych przez wielu autorów jest wynikiem różnic w przyjętych przez nich założeniach teoretycznych, jak i w formie pomiaru zmiennych. Biorąc pod uwagę różne ujęcia kompetencji społecznych, mnogość definicji, niejednomyślność odnośnie do natury i konstrukcji kompetencji społecznych, interesujące poznawczo wydaje się rozpoznanie istoty kompetencji w wielu dyscyplinach naukowych, jak: filozofia, socjologia, pedagogika, psychologia czy ekonomia.

Ponadto występujące w literaturze klasyfikacje kompetencji społecznych mogą stanowić podstawę do stworzenia zintegrowanego modelu kompetencji społecznych, który będzie służył ukształtowaniu spójnej ich koncepcji. Zintegrowany model kompetencji społecznych rozumiany jest jako opisowa charakterystyka umiejętności, które są konieczne, by prawidłowo funkcjonować w różnych sytuacjach społecznych związanych z życiem zawodowym, z relacjami z innymi oraz z własnym rozwojem osobowym. Zbiera on w sposób usystematyzowany różne kompetencje społeczne, adekwatne do różnych okoliczności, w których jednostka tworzy złożone i zróżnicowane interakcje z innymi ludźmi.

Uzasadnienia wyboru powyższych obszarów należy doszukiwać się w przedstawionych w tej pracy istniejących klasyfikacjach teoretycznych, a także w popycie rynkowym i podaży w zakresie kształcenia kompetencji społecznych w tych właśnie kluczowych obecnie dla rynku szkoleniowego obszarach. Dodatkowo wybór wynika także z kilkunastoletniego doświadczenia szkoleniowego autora publikacji, zarówno na polskim, jak i zagranicznym rynku.

Zaproponowany model został poddany weryfikacji empirycznej. W zaprezentowanych w pracy badaniach autor podjął próbę ustalenia wpływu poziomu posiadanych kompetencji społecznych na konkretne obszary ludzkiej aktywności: zawodowej, relacyjnej, duchowej i samorealizacyjnej oraz sprawdzenia potrzeb zdobywania kompetencji społecznych w ramach publicznego systemu oświaty. Przedmiotem badania były kompetencje społeczne. Celem teoriopoznawczym było poznanie naukowe, przygotowanie fundamentu teoretycznego do wprowadzenia kompetencji społecznych do szkół oraz przygotowanie rekomendacji dla twórców tworzących programy nauczania. Celem empirycznym była próba identyfikacji roli kompetencji społecznych w różnych aspektach życia uczestników badania, jak również pogłębienie problematyki nabywania kompetencji społecznych podczas procesu edukacji. Natomiast jako cel użyteczny można wskazać próbę ujednoczenia definicji kompetencji uczonych na polskim rynku szkoleniowym.

W toku poznania badawczego sformułowane zostały pytania badawcze. Do nadrzędnych pytań badawczych należały m.in.: czym jest dla narratora dana kompetencja?, komu jest potrzebna?, jak można ją zdobyć?, co dzieje się, gdy jej brakuje?, jak wiąże się z codziennym życiem?, czy narrator ma tę kompetencję?, czy i jak narrator ją rozwija?, co ona daje narratorowi (zawodowo i osobiście)?, w czym przeszkadza narratorowi jej brak? Pytania te nie były zadawane wprost. Odpowiedzi na nie autor szukał, analizując wypowiedzi narratorów odnoszące się do ich biografii i doświadczeń. Przyjęto ponadto, że do realizacji celów badawczych optymalne będzie zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej. Zastosowano wywiad swobodny ukierunkowany z elementami wywiadu biograficznego. Trwał on około 2 godzin. Realizacja badania miała miejsce w sierpniu i wrześniu 2018 r.

W pracy sformułowano hipotezę główną, w myśl której poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego zarówno w kontekście budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju. Jako hipotezę pomocniczą przyjęto, iż istnieje wyraźna deklarowana potrzeba społeczna wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do systemu oświaty. Zarówno hipoteza główna, jak i pomocnicza zostały zweryfikowane pozytywnie w badaniu ilościowym przeprowadzonym z zastosowaniem sondażu diagnostycznego, techniką CAWI (*Computer Assisted Web Interview*) w grudniu 2018 r.

Biorąc pod uwagę przedmiot i cel badań, zdecydowano się na wykorzystanie podejścia pluralistycznego, w którym oba typy badań: jakościowe i ilościowe odgrywają ważną rolę. Autor dostrzega napięcie między naukowcami związane z traktowaniem pedagogiki jako nauki i – w związku z tym – preferencjami dla określonej metody. Jego zdaniem można pogodzić oba podejścia, mając oczywiście świadomość mocnych i słabszych stron każdego z nich.

Zastosowanie metody ilościowej było uzasadnione przedmiotem badania, a w szczególności hipotezą główną. Bez wykorzystania narzędzi ilościowych i analizy statystycznej nie można by (zdaniem autora) w pełni rzetelnie przyjąć lub odrzucić hipotezy. Badania jakościowe bowiem, choć bezcenne w przypadku poznawania zjawisk społecznych, nie dają i nie mogą dać skwantyfikowanych wyników. Badania ilościowe są ważne dla pedagogiki między innymi ze względu na umożliwienie poznawania współzależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi oraz umożliwienie korzystania z metod statystycznych, dzięki którym możliwa jest bardziej jednoznaczna interpretacja wyników.

Badania ilościowe mają jednak określone braki, które mogą zostać wyrównane przez uzupełnienie ich badaniami jakościowymi. Badania ilościowe nie pokazują bowiem uwarunkowań badanych zjawisk, które często stanowią część składową przeprowadzanego badania. Badania jakościowe pozwalają natomiast na

„dotarcie do złożoności i osobliwości co najmniej niektórych badanych zjawisk. Nade wszystko zaś badania jakościowe umożliwiają poznanie szerszego kontekstu interesujących badacza zjawisk i rozpoznawanie ich w warunkach naturalnych”³. Nie oznacza to, że są pozbawione słabości – przede wszystkim subiektywizmu w ocenie zjawisk i interpretacji wyników, jak również niższy jest ich poziom rygoryzmu metodologicznego (w porównaniu z badaniami ilościowymi).

Dla poparcia tezy o wartości podejścia pluralistycznego warto podkreślić, że: „pożądanym, a nawet koniecznym jest, aby w badaniach mających wielodyscyplinarny charakter, a do takich należą badania pedagogiczne, wykorzystywać różne metody, mogące się wzajemnie dopełniać”⁴. Autor, podejmując decyzję o metodach i narzędziach wykorzystywanych w badaniu, wziął również pod uwagę kwestię trafności i rzetelności danych.

W strukturze pracy można wyróżnić warstwę teoretyczną, metodologiczną i empiryczną, dopełnioną – co wydaje się istotne – o rekomendację dla praktyki. Publikacja składa się z pięciu rozdziałów.

Rozdział 1 prezentuje problematykę związaną z definiowaniem kompetencji społecznych w oparciu o literaturę przedmiotu. Zagadnienie kompetencji społecznych przedstawione jest w dyskursie poradniczym, w dyskursie pedagogicznym oraz jako obszar zainteresowań mediów tradycyjnych i nowoczesnych. Ponadto w tym rozdziale zawarto analizę nauczania kompetencji społecznych w powszechnej edukacji oraz na rynku szkoleniowym. Wybór wielu źródeł i bogata literatura pozwoliły na wnikliwe scharakteryzowanie zagadnienia kompetencji społecznych.

W rozdziale 2 zawarto autorską definicję kompetencji społecznych w postaci zintegrowanego modelu kompetencji społecznych. W wymienionym modelu opisano i sklasyfikowano podstawowe umiejętności, które są konieczne, by prawidłowo funkcjonować w różnych sytuacjach społecznych związanych z życiem zawodowym, z relacjami z innymi ludźmi oraz z własnym rozwojem osobowym.

W rozdziale 3 zaprezentowano opis projektu badawczego, metodykę badania jakościowego oraz ilościowego, a także wybór i uzasadnienie narzędzia badawczego.

W rozdziale 4 zawarto wyniki przeprowadzonych badań, przede wszystkim analizę danych dotyczących wpływu poziom kompetencji społecznych na jakość kariery i życia zawodowego, oraz potrzebę wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych w powszechnym systemie oświaty.

³ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 18.

⁴ Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 77.

W rozdziale 5 wskazano ogólne rekomendacje do wykorzystania kompetencji społecznych w strukturach nauczania. Zaproponowano dwutorowe nauczanie kompetencji miękkich w postaci wyspecjalizowanych zajęć z tematyki kompetencji społecznych oraz zintegrowanie wiedzy z zakresu tych umiejętności do już istniejących programów nauczania. Jako element końcowy położono nacisk na korzyści związane z nauczaniem wskazanych kompetencji w powszechnym systemie oświaty.

W zakończeniu pracy przedstawiono wnioski wynikające zarówno z teoretycznej, jak i empirycznej analizy kompetencji społecznych.

1. Kompetencje społeczne w świetle literatury, programów nauczania i badań naukowych

1.1. Przegląd teorii kompetencji społecznych w dyskursie nauk społecznych

Dynamika zachodzących przeobrażeń społecznych i wynikających z tego nowych oczekiwań związanych z nabywaniem różnorodnych kompetencji i umiejętności społecznego funkcjonowania jest coraz częściej poruszana w kontekście wspólnego rozwoju edukacji, również w Polsce.

Termin „kompetencje społeczne” utożsamiany jest z predyspozycjami do życia w społeczeństwie, związanymi z budowaniem relacji, komunikacji i współpracy z otaczającymi ludźmi. Kompetencjami społecznymi określa się także zdolności interpersonalne, bycie asertywnym oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem. Powszechnie jest stosowany podział na „kompetencje miękkie”, powiązane z umiejętnościami społecznymi i psychiką ludzką, oraz na „kompetencje twarde”, związane z predyspozycjami zawodowymi. Taki podział zastosowali Lyle M. Spencer i Signe M. Spencer w swoim modelu kompetencji, dzieląc je na poszczególne poziomy⁵, a mianowicie: kompetencje miękkie (predyspozycje indywidualne, motywacja, wartości etyczne) oraz kompetencje twarde (wiedza, umiejętności). W ujęciu tym kompetencje miękkie tkwią w głęboko zakorzenionych strukturach osobowości, są ukryte i trudne do identyfikacji.

We współczesnej literaturze poruszającej wskazany temat widoczne staje się rosnące zainteresowanie kompetencjami miękkimi, wyraźnie jednak brakuje ujednoczonej aparatury pojęciowej. Analizując teksty dotyczące kompetencji

⁵ Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, Ed. John Wiley & Son, New York 1993, s. 12.

społecznych, można zauważyć, jak różnorodnie rozumiane i definiowane jest pojęcie kompetencji społecznych przez zajmujących się tą tematyką autorów. Pomimo iż termin „kompetencje” używany jest już od lat 80. dwudziestego wieku, jego znaczenie nie jest ściśle określone⁶.

Występuje zdecydowany brak jednomyślności w kwestii natury i konstrukcji kompetencji społecznych. Rozbieżność w pojmowaniu i deskrypcji kompetencji społecznych przez wielu autorów jest wynikiem różnic w przyjętych przez nich założeniach teoretycznych, jak i w formie pomiaru zmiennych. Część ekspertów uznaje kompetencje społeczne jako ogólne umiejętności uzewnętrzniające się w różnych sytuacjach, inni traktują kompetencje jako interakcje elementarnych zdolności używanych przez osobnika w specyficznych sytuacjach. Ponadto w publikacjach naukowych często stosowane są wyrazy bliskoznaczne, takie jak: zdolności, umiejętności lub kwalifikacje⁷, które mogą wprowadzać chaos komunikacyjny.

Etymologia słowa „kompetencje” wskazuje łacinę jako jego źródłosłów. Łaciński termin *competentia* określał odpowiedność, zgodność, zakres pełnomocnictw i uprawnień⁸. Natomiast w języku potocznym termin ten kojarzony jest z wiedzą, władzą oraz odpowiednimi i efektywnymi działaniami. Wielu ekspertów traktuje kompetencje w aspekcie podmiotowym jako cechy przypisane konkretnej osobie, będące jej atrybutami ujawniającymi się w jej działaniu⁹.

W *Słowniku Wyrazów Obcych* kompetencje zdefiniowane są jako: „zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, a także pełnomocnictw i uprawnień nadanych na podstawie kwalifikacji do działania i decydowania oraz wydawania sądów”¹⁰. Natomiast autorzy *Encyklopedii popularnej PWN* ten sam termin określili jako: „zakres uprawnień, pełnomocnictw; zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”¹¹.

Pojęcie „kompetencje” kojarzone jest z profesjonalnymi umiejętnościami danego człowieka. Używane też jest zamiennie z takimi określeniami jak „zręczność”

⁶ Źródła literackie opisują kompetencje jako „magiczne słowo”, zob.: Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. 20, s. 32. Zagadnienie kompetencji zostało wprowadzone do literatury przez McClellana D.C. w 1973 roku. Zdaniem autora o sukcesie zawodowym decydują kompetencje, a nie inteligencja bądź wykształcenie. Za: Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., *Kompetencje pracowników w perspektywie strategicznego zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2007, 747, s. 50.

⁷ B. Mikuła podkreśla, że w języku polskim pojęcie „kompetencji” ma niejednoznaczne rozumienie. Społeczeństwo traktuje kompetencje jako zdolności do podejmowania decyzji i działania w wyznaczonym obszarze zainteresowań. B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*. Antykwa, Kraków 2001, s. 50.

⁸ Markowski A., Pawelec R., *Słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa 2003, s. 451.

⁹ Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa Mpi², Poznań 2003, s. 23.

¹⁰ Markowski A. (red.), *Słownik Wyrazów Obcych*, Wydawnictwo „Wilga”, Warszawa 2001, s. 322.

¹¹ Burek R.J. (red.), *Encyklopedia popularna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 5013.

„skuteczność”, „sprawność”, „umiejętność”. Związane jest to z przypisywaniem terminu „kompetencje” do działań profesjonalnych, utożsamianych z predyspozycjami osoby do wykonywania zadań w kontekście zawodowym. Dlatego też przez lata pojęcie „kompetencje” było używane w przypadku kształcenia zawodowego, dopiero w XX wieku zaczęto używać tego terminu w kształceniu ogólnym¹².

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* zwrócono uwagę na dwudzielność pojęciową tego terminu. Pod hasłem „kompetencja” zapisane jest: „(...) Kompetencja – jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres pojęciowy (...). Zauważyć można dwa aspekty kompetencji. Jeden z nich określa kompetencje jako zdolności adaptacyjne osobnika, umożliwiające dostosowanie się do otaczających go warunków (...). Drugie ujęcie pokazuje kompetencje jako transgresyjny potencjał osobnika, z zaznaczeniem, iż generowane przez niego rodzaje działań mogą ulegać twórczej modyfikacji, będącej interpretacją kontekstu jego działania”¹³. Z kolei słownik psychologiczny Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (American Psychological Association, APA) definiuje kompetencje jako zbiór umiejętności posiadanych przez daną osobę, które wiążą się ze sferą działania ludzkiego i odnoszą się do skuteczności ich wykonywania¹⁴.

Wiele dyscyplin naukowych, takich jak: filozofia, socjologia, pedagogika, psychologia czy ekonomia, podejmowało próby definiowania kompetencji na swój własny użytek. Nadaje to pojęciu „kompetencje” wymiar interdyscyplinarny. Powstałe definicje bazują na reprezentowanych przez ich twórców obszarach wiedzy, uwzględniają także kontekst językowy, edukacyjny i kulturowy. Uczonym, który podjął się zdefiniowania kompetencji, był J. Coolahan. Na symposium Rady Europy dotyczącej kompetencji zasugerował, aby pojęcie „kompetencja” (lub „kompetencje”) pojmować jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych”¹⁵. Z kolei szwajcarski socjolog P. Perrenoud określił kompetencje jako zdolności do skutecznego działania w wielu konkretnych sytuacjach, które są oparte na wiedzy i nie tylko¹⁶. Powyższe ujęcie kompetencji zostało rozszerzone przez francuskiego psychologa

¹² Zob. Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferencz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 11.

¹³ Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2004, s. 393-394.

¹⁴ M.S.P. *Competence*, APA Dictionary of Psychology, 07.04.2013.

¹⁵ Council of Europe. Key competencies for Europe. Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg: Council of Europe, 1997, s. 26.

¹⁶ „une capacité d’agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s’appuie sur des connaissances, mais ne s’y réduit pas [tłum. z francuskiego dokonane przez Europejskie Biuro Eurydice], Perrenoud P., *Construire des compétences dès l’école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF éditeur, Paris, 1997, s. 7.

F.E. Weinerta. Autor określił kompetencje jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany schemat umiejętności, sprawności i zdolności potrzebnych do osiągnięcia zamierzonego celu¹⁷.

W Polsce najczęściej posługujemy się definicją kompetencji sporządzoną przez brytyjski Krajowy Komitet ds. Kwalifikacji Zawodowych oraz Program Standaryzacji Agencji Szkoleniowych. W tym ujęciu kompetencja to: „szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami”¹⁸. Definicja ta została później zastosowana w nowym nurcie myślenia o kompetencjach wykorzystanym w programie TERM.

Istotne ujęcie zagadnienia, szczególnie interesujące dla rozważań prowadzonych w niniejszej rozprawie, zawarte jest w definicji kompetencji przedstawionej przez M. Czerepaniak-Walczak, która określa kompetencje, jako „harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”¹⁹. Powyższe spojrzenie pozwala traktować kompetencje jako wielokierunkowe dyspozycje w kontekście rozważań dotyczących procesu edukacji. Umożliwia ono podejmowanie działań edukacyjnych, które mogą być mierzalne, aktualizowane i definiowane na poszczególnych etapach rozwoju człowieka.

Oryginalne rozwiązanie stworzyli A.D. Lucia i R. Lepsinger, konstruując piramidę kompetencyjną, która zawiera 4 poziomy kompetencji:

1. Fundament całej piramidy, zwany poziomem podstawowym, stanowią zdolności i cechy osobowościowe. Najtrudniej jest zmienić elementy tego poziomu, gdyż doskonalenie ich wymaga nieprzerwanej i kontrolowanej pracy nad samą sobą.
2. Kolejnym szczeblem piramidy są umiejętności, które odnoszą się do obszaru zawodowego.
3. Następny stopień to wiedza deklaratywna – faktualna, obejmująca rzeczy i zdarzenia oraz zależności występujące między nimi.
4. Na szczycie piramidy kompetencyjnej znajdują się zachowania, powiązane ze sferą społeczną człowieka, obejmujące cechy osobiste oraz kontekst sytuacyjny.

¹⁷ Weinert F.E., *Concept of competence: A conceptual clarification*, [w:] D.S. Rychen, H. Salganik (red.), *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Ashland, OH, US 2001, s. 45.

¹⁸ Program TERM (ang. Training for Education Reform Management) FRSE, MEN, Warszawa 1997.

¹⁹ Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa 2001, s. 59.

Na podstawie wyżej opisanej piramidy na poszczególnych poziomach osobnik może budować lub wzmacniać określone kompetencje²⁰.

Piramidę kompetencyjną A.D. Lucii i R. Lepsingera zaprezentowano na rysunku 1.

Pojęcie kompetencji zostało szybko zaadaptowane przez psychologię społeczną, która dokonała podziału na kompetencje interpersonalne i kompetencje społeczne²¹. Studia literaturowe pozwalają dostrzec, że często w odniesieniu do kompetencji społecznych autorzy zamiennie stosują termin umiejętności społeczne²².

Rysunek 1. Piramida kompetencyjna A.D. Lucii i R. Lepsingera



Źródło: A.D. Lucia, R. Lepsinger, *The art and science of competency models*, Jossey-Bass, San Francisco 1999

²⁰ Lucia A.D., Lepsinger R., *The art and science of competency models*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.

²¹ Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000, s. 128.

²² Zob. np.: Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 2001, s. 7; Pojęcie „umiejętność” w *Słowniku Języka Polskiego* opisane zostało jako „przydatna znajomość czegoś, płynność w czymś, zdolność wykonywania czegoś”, Szymczak M., *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1978-1981.

Na potrzeby tej pracy terminy „kompetencje społeczne” i „umiejętności społeczne” mogą być używane zamiennie. Jednakże dla zachowania obiektywizmu naukowego należy zwrócić uwagę, iż według niektórych twórców pojęcia te nie są tożsame, kompetencje społeczne są obszerniejszym terminem, uwzględniającym emocjonalne, poznawcze i społeczne umiejętności oraz zachowania, umożliwiające osobnikowi dostosowanie się do poszczególnego środowiska społecznego. Natomiast umiejętności społeczne dotyczą konkretnych i namacalnych zachowań, przejawów użycia posiadanych zdolności i wiedzy w sposób stosowny do sytuacji społecznej²³.

Wprowadzenie pojęcia „kompetencje społeczne” do psychologii przypisuje się R. White'owi w 1959 r., który badał zagadnienia dotyczące wywierania wpływu na otoczenie. Ta sprawność została określona jako umiejętność, która warunkuje skuteczną interakcję z otoczeniem, zwaną też umiejętnościami społecznymi²⁴.

Zdarzają się też autorzy, którzy utożsamiają pojęcie kompetencji z kwalifikacjami zawodowymi. Związane jest to z faktem, iż zakres obydwu pojęć często się pokrywa. J. Orczyk w swoim opracowaniu *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji* jasno zarysowuje różnice pomiędzy tymi dwoma terminami²⁵. Autor zaznacza, że pojęcie „kompetencje” jest używane w literaturze pedagogicznej, natomiast termin „kwalifikacje” używany jest w opracowaniach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Jednak naukowcy coraz częściej zaczynają zamieszczać w literaturze nowe spojrzenia i definicje tego terminu, w których upraszczają lub wyszczególniają typ kompetencji społecznych i zaznaczają różne jej ujęcia²⁶.

Interesujący jest pogląd S. Greenspana na model kompetencji społecznych, gdyż w ramach definicji kompetencji społecznych umieszcza on predyspozycje instrumentalne (umiejętność rozumienia zdarzeń, procesów i ludzi)

²³ Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000, s. 26. Zobacz także: Dewalska-Opitek A., Strzelczyk-Łucka J., *Profil kompetencyjny i personal branding w kontekście budowania stabilności zatrudnienia pracownika na rynku pracy*, [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim w warunkach niestabilności otoczenia*. Praca zbiorowa pod red. J. Kardasa, Studio Emka, Warszawa 2014.

²⁴ White R., *Motivation reconsidered: The concept of competence*, „Psychological Review”, no. 66, 1959, s. 297-333. Zob. też: H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000, s. 74-75.

²⁵ Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, IPiSS, 2009.

²⁶ Według A. Dodge w literaturze przedmiotowej jest taka sama liczba definicji kompetencji społecznych, co ich autorów. Termin „kompetencje społeczne” jest definiowany i rozumiany przez autorów prawie jednakowo, troszkę inaczej lub też zupełnie odmiennie (1985, za: Oppenheimer, 1989), za: L. Oppenheimer, *The nature of social action: social competence versus social conformism*, [w:] B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red.), *Social competence in developmental perspective*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London 1989 s. 41-69. W pracy poświęconej ocenie kompetencji społecznych K. Dodge i R. Murphy wyróżnili dwa sposoby ich określania: jako szczególne zachowania lub jako wewnętrzne struktury posiadające komponent behawioralny. Zob. Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*, [w:] S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.

i motywacyjne. Autor wyróżnia elementy kompetencji społecznych, takie jak: cechy charakteru (uprzejmość lub aktywność społeczną) i cechy temperamentu (opanowanie i refleksyjność). Greenspan przyjmuje, że na odpowiednio ukształtowane kompetencje społeczne ma również wpływ świadomość społeczna, określana jako oddziaływanie elementarnych umiejętności wykorzystywanych w wyznaczonych rodzajach sytuacji²⁷.

Odmienną koncepcję kompetencji społecznych przedstawił A. Dodge. Utożsamiał on pojęcie to z dyspozycjami o naturze poznawczej, uznając, że o właściwym zachowaniu osobnika w sytuacjach społecznych decyduje prezentowana przez niego zdolność wybierania i korzystania z informacji z zakresu reguł i norm życia społecznego. Prawidłowe zachowania społeczne poprzedzają etapy, takie jak: odkodowanie informacji o charakterze społecznym, interpretacja tych informacji, znalezienie odpowiedniego rozwiązania oraz wybór i implementacja tego rozwiązania za pomocą prawidłowego zachowania. Końcowym elementem jest ocena zachowania osobnika przez społeczeństwo na zasadzie sprzężeń zwrotnych, co w rezultacie prowadzi do zbierania wiedzy o interakcjach społecznych²⁸. Według autora powyższy ciąg zachowań określić można jako inteligencję społeczną. Umiejętności społeczne nabywa się dopiero przez wdrożenie konkretnego zachowania, które jest efektem przetworzenia wyżej wymienionych czynników. Najpopularniejszym kryterium oceny efektywności zachowań społecznych jest skuteczność w dążeniu do celów²⁹.

Zbliżoną koncepcję wykorzystał w swoim schemacie kompetencji społecznych R.E. Riggio³⁰. Skonstruowany przez naukowca model kompetencji społecznych kategoryzuje zdolności społeczne i komunikacyjne. Wśród zdolności społecznych Riggio zidentyfikował m.in. grupę zdolności emocjonalnych obejmującą obszar nadawania, kontrolowania i odbierania sygnałów społecznych i emocjonalnych. Zakres ich funkcjonowania odbywa się na przestrzeni wymiaru werbalnego i niewerbalnego. Zdaniem R.E. Riggio na uwagę zasługuje też zdolność manipulacji społecznej, gdyż skupia się ona na kontrolowaniu przebiegu kontaktów interpersonalnych, co jest istotnym elementem kompetencji społecznych.

²⁷ Greenspan S., *Defining childhood social competence: a proposed working model*, [w:] B.K. Keogh (red.), *Advances in special education*. JAI Press, Greenwich 1981, s. 1–39. Zob. też: W. Pilecka, J. Pilecki, *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana*, Roczniki Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1990.

²⁸ Za: Oppenheimer L., *The nature of social action: social competence versus social conformism*, [w:] B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (red.), *Social competence in developmental perspective*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London 1989.

²⁹ M. Śmieja, *Trójwymiarowy model inteligencji społecznej*. „Czasopismo Psychologiczne”, 1999/5, 141–152.

³⁰ Riggio R.E., *Assessment of basic social skills*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1986, ss. 51; 640–660.

W komponencie werbalnym schematu kompetencji społecznych R.E. Riggio można wyróżnić następujące elementy: ekspresywność społeczną (zdolność komunikacji werbalnej i rozpoczynania interakcji społecznych), wrażliwość społeczną (rozpoznawanie i rozumienie komunikatów werbalnych oraz znajomość reguł i norm społecznych) i kontrolę społeczną (wchodzenie w role społeczne oraz stosowanie komunikatów werbalnych oraz umiejętność autoprezentacji)³¹.

Kolejna interesująca poznawczo definicja kompetencji społecznych została stworzona przez znanego angielskiego psychologa społecznego XX wieku M. Argyle'a. Autor zdefiniował kompetencje społeczne jako „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”³². Definicja obejmuje cztery typy sytuacji społecznych, które wydają się ludziom problematyczne: interakcje ze znajomymi, formalne sytuacje społeczne, stosowanie asertywności i bycie w centrum uwagi oraz sytuacje intymne.

Klasyfikacja zachowań społecznych przez różnych naukowców sugeruje stwierdzenie, iż nie należy zawężać kompetencji społecznych tylko do jednej umiejętności świadczącej o prawidłowym funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie³³. Kompetencje społeczne to zbiór umiejętności, które warunkują określone zachowania osobnika w kontekście specyficznych sytuacji. Podobna teza prezentowana jest przez wielu autorów publikacji naukowych, między innymi M.L. Millera czy R.S. Omensa³⁴.

Wśród kompetencji społecznych M. Argyle wyróżnia dwie, a mianowicie: umiejętności powszechne i profesjonalne. Według niego każdy osobnik powinien posiadać powszechne umiejętności społeczne, natomiast profesjonalne są wykorzystywane w określonych zawodach. Uzupełnieniem powyższej klasyfikacji są tzw. umiejętności szczegółowe³⁵, do których M. Argyle zaliczył:

³¹ Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wyd. Liberi Libri, Warszawa 2012.

³² Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 133-141; 247 (M. Argyle, *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguins 1967).

³³ Spitzberg R.H., Cupach W.R., *Handbook of interpersonal competence research*. Springer-Verlag Inc New York 1989, zakłada przeciwne stwierdzenie, w którym kompetencja społeczna ma charakter niespecyficzny i ujawnia się we wszelkich sytuacjach społecznych, niezależnie od ich rodzaju. W niniejszej pracy w użyciu będzie model M. Argyle, gdzie termin *kompetencje społeczne* określane są liczbą mnogą i wiązany jest z sytuacjami wyznaczonych schematów.

³⁴ Miller M.L., Omens R.S., Delvadia R., *Dimension of social competence: Personality and coping style correlates*, „Personality and Individual Differences”, 1991/12(9), s. 955-964, dostępne na stronie internetowej: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/019188699190185E?via%3Dihub> (dostęp: 10.02.2019).

³⁵ Argyle M., *Umiejętności społeczne*, [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 212.

- empatię, czyli zdolność wcielania się w różne role społeczne potrzebne do współpracy z innymi osobami oraz budowania pozytywnych relacji z innymi jednostkami;
- komunikację werbalną i niewerbalną;
- asertywność, czyli obronę własnego zdania i poglądów z pominięciem agresji;
- umiejętność autoprezentacji;
- nagradzanie, rozumiane jako motywowanie jednostki do współpracy oraz przekazywanie wzmocnień społecznych innym podmiotom;
- rozumienie kontekstu społecznego, w tym np. umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Według M. Argyle'a, aby wykształcić w sobie kompetencje społeczne, jednostka potrzebuje umiejętności niezbędnych do adaptowania informacji behawioralnych (inteligencji społecznej). W związku z powyższymi ustaleniami kompetencję społeczną można określić jako konglomerat różnych czynników, z obszaru behawioralnego, poznawczego i motywacyjno-emocjonalnego, które stanowią o funkcjonowaniu jednostki³⁶. Zdaniem M. Argyle'a skuteczną techniką zdobywania oraz doskonalenia umiejętności społecznych jest metoda prób i błędów oraz naśladowanie jednostek reprezentujących prawidłowe kompetencje społeczne³⁷.

Podobne rozwiązanie, czyli połączenie poznania oraz działania w odniesieniu do budowania kompetencji społecznych, zauważyć można też w koncepcji J. Borkowskiego. Autor uznaje kompetencje społeczne jako zestaw wielu różnych umiejętności, zdolności i cech, takich jak³⁸:

- wiedza społeczna, polegająca na nieustannym zdobywaniu tej wiedzy;
- wiedza o sobie samym;
- społeczne doświadczenie, składające się z doświadczeń życiowych;
- znajomość mechanizmów działania małych grup społecznych i dużych zbiorowości ludzkich;
- osobowość społeczna, powiązana z odczytywaniem, rozumieniem stanów emocjonalnych własnych oraz innych jednostek;
- inteligencja społeczna, polegająca na rozwiązywaniu konfliktów, współpracy i współżyciu z innymi osobnikami;
- autorytet społeczny;
- dojrzałość moralna;
- inne zdolności i umiejętności.

³⁶ Wiszejko-Wierzbicka D., *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, Łódź 2012, dostępne na stronie internetowej: <https://docplayer.pl/16124043-Kompetencje-spoeczne-rozpoznanie.html> (dostęp: 10.02.2019).

³⁷ Argyle M., *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego: oksfordzka psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1994.

³⁸ Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003, s. 117.

Według J. Borkowskiego niezbędne jest, aby jednostka posiadała wyżej wymienione komponenty kompetencji społecznych i potrafiła zastosować je w otaczającym ją środowisku. Warunkują one prospołeczny sposób myślenia i stanowią o inteligencji społecznej, która rozumiana jest jako dojrzałość moralna, autorytet społeczny, umiejętność rozwiązywania konfliktów i problemów, współpracy i współzycia z innymi, a także różnorodne zdolności i umiejętności.

Godne uwagi, choć uproszczone ujęcie kompetencji społecznych prezentuje S. Kowalik. Określa on bowiem kompetencje społeczne w aspekcie efektywności komunikacyjnej, posługując się kryterium adekwatności zachowań w odniesieniu do norm społecznych, skupiając się na werbalnej komunikacji. S. Kowalik definiuje kompetencje społeczne jako funkcjonalny, spójny, praktyczny oraz uwarunkowany osobowościowo zbiór zdolności oraz umiejętności społecznych, wiedzy i doświadczeń. Taki zbiór umiejętności pozwala na budowanie związków, nawiązywanie i rozwijanie relacji z innymi osobami, uczestniczenie w życiu rozmaitych grup społecznych, pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne rozwiązywanie problemów³⁹.

Przemyślenia zawarte w niniejszej rozprawie opierać się będą przede wszystkim na teorii kompetencji społecznych stworzonej przez A. Matczak. Autorka określa kompetencje społeczne jako zestaw podstawowych, równoważnych umiejętności społecznych, przyczyniających się do efektywnego funkcjonowania w wybranych rodzajach interakcji międzyludzkich. Wyznacznikami skuteczności zachowań społecznych jest zdolność jednostki do osiągania własnych celów oraz kompatybilność z oczekiwaniami społeczeństwa. Co istotne, dopiero integracja poszczególnych umiejętności społecznych gwarantuje sukces w radzeniu sobie w różnych sytuacjach społecznych⁴⁰.

W swojej teorii autorka podkreśla także, że kompetencje społeczne są ściśle powiązane i zależne od kontekstu, co determinowane jest występowaniem obiektywnych norm społecznych obowiązujących w poszczególnych społecznościach. Wynikiem takiego rozumowania jest dostosowanie się jednostki do owych norm w celu poprawnego funkcjonowania w społeczności. Różnorodność sytuacji społecznych sprawia, że w określonych sytuacjach dana osoba może radzić sobie lepiej lub gorzej.

³⁹ Kowalik S., *Komunikacja językowa*, [w:] W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1984, s. 94-119.

⁴⁰ Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s. 34. Opracowany przez A. Matczak model stanowi podłoże teoretyczne Kwestionariusza Kompetencji Społecznych tej autorki, służącego do pomiaru elementarnych składowych kompetencji.

W oparciu o analizę czynnikową pozycji kwestionariusza do pomiaru kompetencji społecznych, A. Matczak sporządziła autorską klasyfikację skomplikowanych sytuacji społecznych, wyróżniając następujące rodzaje sytuacji⁴¹:

- sytuacje intymne, czyli związane z bliskimi kontakty interpersonalne, obejmujące odsłanianie się, zwierzenia i ich wysłuchiwanie;
- sytuacje ekspozycji społecznej, w której osoba jest centrum uwagi i jest oceniana przez innych;
- sytuacje wymagające asertywności, dotyczące wywierania lub opierania się wpływowi innych w celu zaspokojenia własnych potrzeb lub celów.

Matczak podkreśla, że wiedza dotycząca celów i potrzeb poszczególnych jednostek, jak i rozumienie różnych sytuacji społecznych stanowią kluczowe elementy kompetencji społecznych⁴².

Model kompetencji społecznych według koncepcji A. Matczak zaprezentowano na rysunku 2. Jest on wzorowany na koncepcji inteligencji przedstawionej R.B. Cattella, i zakłada dwa czynniki grupowe, a mianowicie: inteligencję płynną i inteligencję skrytalizowaną. Inteligencja płynna uzależniona jest od czynników genetycznych i procesów fizjologicznych zachodzących w mózgu, postrzeganych jako „zdolności do dostrzegania złożonych relacji między symbolami i wykonywania manipulacji na symbolach, niezależnie od doświadczenia osobniczego i znaczenia owych symboli”⁴³. Natomiast inteligencja skrytalizowana jest synchronizacją doświadczenia życiowego i zdobytej wiedzy z inteligencją płynną. Określana jest jako „dysponowanie wiedzą i umiejętnościami ważnymi w danym kontekście kulturowym”⁴⁴. W opinii A. Matczak kompetencje społeczne pojawiają się w różnych sytuacjach społecznych, w połączeniu z komponentami takimi jak: personalne atrybuty człowieka, otaczające go środowisko oraz interakcja środowiska i człowieka⁴⁵. Istotnym novum w modelu jest element interakcji czynników osobowościowo-intelektualnych ze środowiskiem człowieka⁴⁶.

⁴¹ Klasyfikacja ta jest pewną modyfikacją schematu, którego użył M. Argyle.

⁴² Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s. 6-10, 24-25.

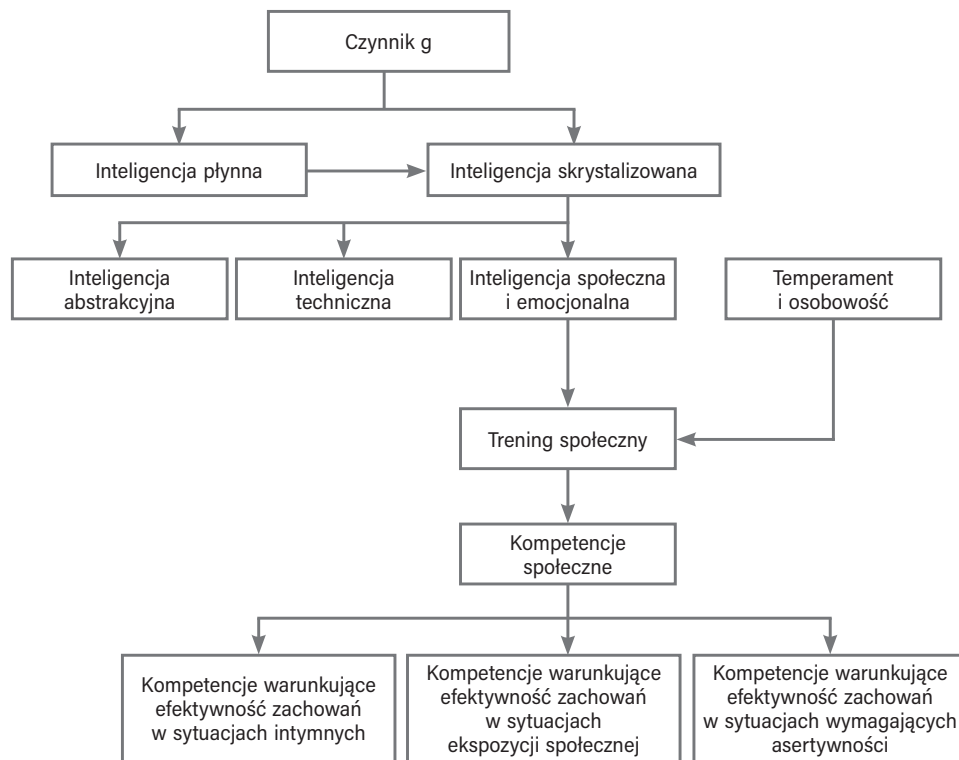
⁴³ Nęcka E., *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 728.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Matczak A., *Diagnoza intelektu*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994, s. 91-93.

⁴⁶ Model ten zaliczany jest więc do interakcyjnych modeli kompetencji społecznych, zob. na ten temat: Tomorowicz A., *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*, „Psychiatria”, 2011, tom 8, nr 3.

Rysunek 2. Model kompetencji społecznych według koncepcji A. Matczak



Źródło: A. Matczak, „Kwestionariusz Kompetencji Społecznych”, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, ss. 6–10, 24–25, za: A. Tomorowicz, *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*, „Psychiatria”, 2011, tom 8, nr 3, s. 92

Wśród kompetencji społecznych zidentyfikowanych przez A. Matczak wyróżnić można takie rodzaje, jak: umiejętności dotyczące percepcji społecznej, empatia, wrażliwość społeczna i interpersonalna decentracja. W opinii autorki ważna jest znajomość zasad społecznych oraz zdolność właściwego zachowania się w sytuacjach społecznych polegająca na rozwiązywaniu specyficznych problemów międzyludzkich i kierowaniu sytuacjami społecznymi. Ponadto w grupie kompetencji społecznych można wskazać umiejętności wymagające zastosowania asertywności i radzenia sobie w okresie konfliktów. Istotne są także: efektywna autoprezentacja oraz umiejętność wpływania na innych, tak zwane umiejętności komunikacyjne i kooperacyjne⁴⁷.

⁴⁷ Zob. Matczak A., *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002-2005*, Warszawa 2005. Por. M. Bandach, *Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych*, „Economics and Management”, 4/2013, s. 84.

W rozważaniach nad kompetencjami społecznymi wspomnieć należy o sprawności funkcjonowania jednostki w sytuacjach społecznych jako mierniku tejże kompetencji. Kryteriami tej sprawności są: efektywność w realizacji celów, zgodność zachowań z regułami etycznymi i społecznymi oraz poczucie satysfakcji⁴⁸. Wymienione kryteria warunkują osiągnięcie dobrostanu psychicznego jednostki. A. Matczak zaznacza, że na kompetencje społeczne składają się również inteligencja ogólna, emocjonalna i społeczna, cechy osobowości oraz temperament. Mają one znaczący wpływ na poziom kompetencji społecznych. Niezależnie od cech osobowości jednostki, kompetencje społeczne mogą być rozwijane i doskonalone.

Aby rozpocząć doskonalenie umiejętności społecznych, zaleca się, aby osoba została poddana wcześniejszej diagnozie, która zidentyfikuje jej mocne i słabe strony. Do celów pomiaru poziomu kompetencji społecznych i jej składników A. Matczak stworzyła Kwestionariusz Kompetencji Społecznych⁴⁹ oraz opracowany wraz z K. Martowską Kwestionariusz PROKOS (Profil Kompetencji Społecznych)⁵⁰.

Gdy zidentyfikuje się określone deficyty umiejętności społecznych, możliwe jest ich zniwelowanie przez trening, który może przebiegać dwutorowo. Z jednej strony zachodzi on w czasie angażowania się człowieka w sytuacje społeczne i zadaniowe (na przykład podczas aktywności towarzyskiej lub przy pełnieniu funkcji organizacyjnych) albo może być realizowany w warunkach szkoleniowych i terapeutycznych. W kontekście treningu umiejętności społecznych niezwykle istotne są jego efektywność i intensywność.

Efektywność to osiąganie przez jednostkę własnych celów poprzez zachowania zgodne z wymaganiami społecznymi. Zależy ona od inteligencji społecznej⁵¹ i inteligencji emocjonalnej. Intensywność natomiast określana jest wymaganiami środowiska i cechami osobowościowo-temperamentalnymi. Znaczenie treningu w budowaniu kompetencji społecznych A. Matczak przedstawiła w modelu uwarunkowań kompetencji społecznych, zaprezentowanym na rysunku 3.

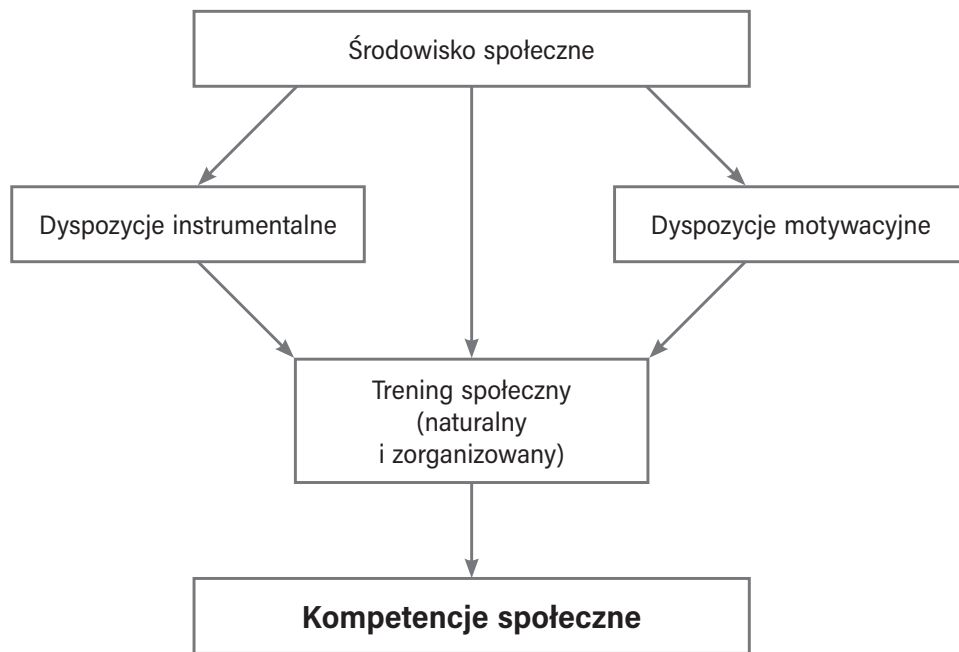
⁴⁸ Matczak A., Martowska K., *Profil kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2013, s. 7.

⁴⁹ Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2007.

⁵⁰ Matczak A., Martowska K., *Profil kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2013, s. 10.

⁵¹ Niektórzy autorzy traktują termin *inteligencja społeczna* jako kompetencją społeczną, zob. np.: A. Piotrowska, *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 1994/37, s. 158-170. A. Matczak uważa inaczej, zob. na ten temat: A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wyd. Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 101 i nast.

Rysunek 3. Model uwarunkowań kompetencji społecznych według A. Matczak



Źródło: K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wyd. Liberi Libri, Warszawa 2012, s. 31.

Biorąc pod uwagę różne teoretyczne ujęcia kompetencji społecznych, mnogość definicji, niejednoznaczność odnośnie do natury i konstrukcji kompetencji społecznych, zauważyć można jeden wspólny element pojawiający się w pracach wielu autorów, a mianowicie zgodność odnośnie do tego, że kompetencje społeczne warunkują skuteczność funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Określają one jakość relacji z innymi ludźmi oraz efektywność i atrakcyjność międzyludzką. Od poziomu kompetencji społecznych danej jednostki zależy jej sukces zawodowy i realizacja życiowych celów. Dlatego też deklaracja lizbońska zaliczyła kompetencje społeczne do grupy siedmiu kompetencji ważnych dla obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej. Wymusiło to deklaracje ze strony państw członkowskich rozwijania ich poprzez edukację obywateli i wsparcia społecznego⁵² dla obywateli UE. Zestawienie kompetencji interpersonalnych, międzykulturowych i społecznych zaprezentowano w tabeli 1.

⁵² Rychen D., *Key competences for Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe 2003.

Tabela 1. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

Lp.	Rodzaj kompetencji Komponent kompetencji	Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne	Kompetencje obywatelskie
1.	Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> – Rozumienie reguł postępowania i źródeł rytuałów przyjmowanych w różnych społecznościach – Znajomość pojęć: jednostka, grupa, społeczeństwo, kultura – Znajomość zasad dbania o zdrowie i higienę osobistą swoich bliskich – Rozumienie wymiaru wielokulturowości 	<ul style="list-style-type: none"> – Znajomość praw człowieka, gwarancji konstytucyjnych, zakresu działań rządu – Rozumienie mechanizmów tworzenia polityki na wszystkich szczeblach – Znajomość kluczowych postaci politycznych, partii i ich celów – Rozumienie pojęć: demokracja, obywatelstwo, międzynarodowe deklaracje, traktaty i podmioty ich zmiany – Znajomość kluczowych kwestii emigracji
2.	Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> – Konstrukttywne porozumiewanie się w różnych sytuacjach społecznych: tolerowanie odmiennych zachowań, współodpowiedzialność – Wzbudzanie zaufania i empatii – Wyrażanie frustracji bez agresji, przemocy czy samodestruktywnych zachowań – Oddzielenie pracy od życia osobistego, nieprzenoszenie konfliktu zawodowego – Rozróżnianie tożsamości narodowych w interakcjach wielokulturowych, łączenie różnic w poglądach z tradycjami i konstruktywne wnoszenie własnych perspektyw do danej kultury 	<ul style="list-style-type: none"> – Uczestnictwo w działaniach lokalnych i podejmowaniu decyzji na wszystkich szczeblach poprzez głosowanie – Okazywanie solidarności i pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących lokalną i dalszą społeczność – Korzystanie ze struktur i współpraca z instytucjami sfery publicznej – Zdolność do korzystania z okazji, jakie dają lokalne i uniijne programy wsparcia rozwoju – Opanowanie języka (narodowego) w celu uczestniczenia w dialogu społecznym

Lp.	Rodzaj kompetencji	
	Komponent kompetencji	
3.	Postawy	<p>Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne</p> <ul style="list-style-type: none"> – Okazywanie zainteresowania i szacunku innym osobom – Chęć przewyciężenia stereotypów i uprzedzeń – Nastawienie na osiąganie kompromisu – Spójność przekonań i zachowań/zintegrowana osobowość – Asertywność <p>Kompetencje obywatelskie</p> <ul style="list-style-type: none"> – Poczucie przynależności do społeczności lokalnej, kraju, Europy – Chęć uczestniczenia w demokratycznym podejmowaniu decyzji na każdym szczeblu – Gotowość do angażowania się w wolontariat, uczestniczenie w inicjatywach obywatelskich na rzecz różnorodności i społecznej spójności – Poszanowanie wartości i prywatności innych z gotowością do reagowania na jakiegokolwiek zachowania antyspołeczne – Akceptacja dla praw człowieka i równości jako podstaw solidarności i odpowiedzialności społecznej, równości kobiet i mężczyzn – Rozumienie różnic w systemach wartości grup etnicznych i religijnych – Krytyczność w interpretowaniu przekazu medialnego

Źródło: E. Sternal, *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2014/2, s. 89-90

Według zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej (nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku) dotyczących kluczowych kompetencji, kompetencje społeczne to zachowania, które jednostka musi zdobyć, aby efektywnie uczestniczyć w życiu społecznym i umieć rozwiązać konflikt. Powyższe kompetencje są konieczne do kontaktu z jednostką, jak i grupą, zarówno w interakcjach w obszarze działań publicznych, jak i prywatnych⁵³. W skład kompetencji społecznych wchodzi dwie podgrupy: grupa kompetencji interpersonalnych, społecznych i międzykulturowych oraz grupa kompetencji obywatelskich.

Można zauważyć, iż dość powszechne staje się dążenie do doskonalenia i rozwijania kompetencji społecznych w różnych środowiskach pracowniczych dla lepszego i sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. M. Sidor-Rządowska podkreśla, iż w dzisiejszych czasach panuje moda na kompetencje, jednakże jest

⁵³ Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgium, 2007.

to „moda wyjątkowo sensowna i pożyteczna”⁵⁴, gdyż dzięki niej młodzi ludzie wykształcają w sobie kompetencje miękkie, które często są pomijane na etapie edukacji szkolnej. W związku z tak dużym zainteresowaniem, tego typu kompetencje stały się obszarem zainteresowań wielu dziedzin nauki (jak wspomniano kompetencje społeczne stanowią przedmiot zainteresowania nauk społecznych, takich jak: socjologia, psychologia, psychiatria oraz zarządzanie).

Kompetencje społeczne są też tematem analiz eksplorowanym przez teoretyków i praktyków tychże nauk. Skupiają się oni na ustalaniu ogólnego sensu pojęcia, wytyczeniu i klasyfikowaniu obszarów kompetencji, analizie funkcjonalności kompetencji oraz jej kompatybilności z tokiem różnych karier zawodowych.

Tematyka kompetencji społecznych pod koniec lat 50. XX wieku stała się przedmiotem zainteresowania naukowego amerykańskiego psychologa R.W. White'a. W swej pracy *Motivation reconsidered: The concept of competence*⁵⁵ poddał krytyce psychoanalityczną koncepcję instynktów oraz teorię redukcji popędu jako podstawowe zasady regulujące zachowania człowieka. Autor wyjaśnia potrzebę ludzkiej interakcji z otoczeniem za pomocą dwóch pojęć: „motywu skuteczności” (*effectance motive*) oraz poczucia, że działa się efektywnie (*a feeling of effectance*). Zdaniem R.W. White'a „motyw skuteczności” ma podstawowe znaczenie biologiczne, jest także podstawowym elementem rozwoju kompetencji traktowanych jako przystosowanie organizmu do skutecznego radzenia sobie w otoczeniu. White uznawał biologiczny charakter potrzeb i zwrócił uwagę na ich znaczenie w kształtowaniu wpływu jednostki na otoczenie zewnętrzne. W kolejnej pracy, wydanej w 1974 roku *Personal correspondence*⁵⁶ kompetencje opisał jako pewien wzorzec i pożądaną kierunek.

W oparciu o prace R.W. White'a psychologowie społeczni z Uniwersytetu Rochester, E.L. Deci i R.M. Ryan, stworzyli teorię samoukierunkowania (Self-Determination Theory, SDT)⁵⁷. Zdaniem autorów kompetencje są jedną z trzech potrzeb ludzkich, obok autonomii i potrzeby relacji. Istota kompetencji opiera się na rozumieniu i osiąganiu rozmaitych wewnętrznych i zewnętrznych korzyści powiązanych z efektywnością podejmowanych działań. Psychologowie zauważyli, że kompetencje wynikają z potrzeby aktywności, która ulega wpływom otoczenia (może być wzmocniona lub osłabiona). Kompetencje, będąc potrzebą wrodzoną, aktywizują zachowanie, nie wynikają z deficytów tkankowych, jak pozostałe trzy

⁵⁴ Sidor-Rządkowska M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników, przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska, 2006, s. 14.

⁵⁵ R.W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*. „Psychological Review”, September 1959, 66 (5), s. 297-333.

⁵⁶ White R.W., *Personal correspondence*. Dryden Press, New York 1974.

⁵⁷ Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York 1985.

potrzeby i nie pojawiają się systematycznie. W momencie, gdy jednostka odpowiada na potrzebę kompetencji, dochodzi do zwiększenia zakresu tzw. zachowań kompetencyjnych. Wyżej wymienione potrzeby psychologiczne człowieka wywołują w nim stan motywacji w momencie, gdy są zaspokojone, lub też stan amotywacji,⁵⁸ gdy bodźce nie są dostarczone. Jednocześnie zaczęto opracowywać koncepcje rozbudowujące aparat pojęciowy o nowe modele teoretyczne, w których wyróżniano podstawowe składniki kompetencji społecznych. W wyniku odmiennych założeń epistemologicznych przejętych przez badaczy, zarysowały się różnice w koncepcjach.

Jedną z pierwszych prób teoretycznego ujęcia kompetencji społecznych podjął T.A. Cavell, amerykański psycholog z Uniwersytetu w Arkansas. W pracy *A Tri-Component model of Social Competence*⁵⁹ zaproponował model zwany trójczynnikiem modelem kompetencji społecznych (*Tri-Component Model*). W modelu tym kompetencje społeczne determinujące efektywne funkcjonowanie człowieka w kontaktach społecznych podzielił na trzy główne komponenty: przystosowanie społeczne (*social adjustment*), funkcjonowanie społeczne (*social performance*), umiejętności społeczne (*social skills*). Model ukazuje wpływ wieloczynnikowych uwarunkowań psychicznych człowieka na jego efektywne działania społeczne.

Istotny wkład w uporządkowanie założeń teoretycznych kompetencji społecznych miał wspomniany już w punkcie 1 rozdziału M. Argyle, tworząc popularny do dziś model – model Michaela Argyle'a (*The Argyle's Method*). W pracy *The Psychology of Interpersonal Behaviour*⁶⁰ ujął kompetencję społeczną jako posiadanie niezbędnych umiejętności wykorzystywanych w sytuacjach społecznych i antyspołecznych – w celu uzyskania pożądaných efektów. Rozróżnił przy tym dwie kategorie umiejętności społecznych: powszechne umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi, oraz profesjonalne umiejętności społeczne, konieczne w określonych zawodach. M. Argyle poruszył też kwestie postrzegania społecznego, wpływu osobowości i sytuacji na zachowania społeczne, różnych form zaangażowania społecznego oraz konsekwencji społecznego zachowania się jednostek, ukazując prawidłowości rozwoju oraz możliwości doskonalenia kompetencji społecznych w różnorodnych formach relacji międzyludzkich. Swoją model umiejętności społecznych M. Argyle porównywał z umiejętnościami motorycznym – w obu przypadkach jednostka najpierw wyznacza cele, wykonuje wyuczone działania, obserwuje efekty i w konsekwencji koryguje zachowanie.

⁵⁸ Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, 2000, 55, 1, 68-78.

⁵⁹ Cavell T.A., *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component model of Social Competence*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 1990, vol. 19, no. 2, s. 111-122.

⁶⁰ Argyle M., *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin UK 1994.

Powiązanie kompetencji społecznych z inteligencją emocjonalną pomaga uchwycić praca zbiorowa pod redakcją M. Śmiei i J. Orzechowskiego *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*⁶¹, w której autorzy przybliżają problematykę inteligencji emocjonalnej, w tym najważniejsze definicje, modele, a także narzędzia pomiarowe wykorzystywane w badaniach nad inteligencją emocjonalną w kontekście kompetencji społecznych. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział II zatytułowany: „Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?” A. Matczak. Inteligencja emocjonalna analizowana jest tu jako zbiór zdolności służących przetwarzaniu emocjonalnych, będących podstawą rozwoju kompetencji, które umożliwiają efektywną regulację emocjonalną oraz prawidłowe radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych. Natomiast w rozdziale III pt.: „Inteligencja emocjonalna – między sprawnością a mądrością”, T. Maruszewski zwraca uwagę na sprawnościowy charakter inteligencji emocjonalnej, podkreśla rolę zdolności myślenia o emocjach oraz przetwarzania informacji emocjonalnych, by usprawnić i wspomóc procesy poznawcze.

Kompetencje społeczne odegrały dużą rolę w dziedzinie nauk o zarządzaniu, będąc elementem kluczowym w zarządzaniu zasobami ludzkimi w organizacjach. Pionierem implementacji koncepcji kompetencji w nauce o zarządzaniu był R. Boyatzis, amerykański teoretyk organizacji, profesor katedry badania zachowań organizacji, psychologii i kognitywistyki. W książce *The Competent Manager*⁶² opisuje on kompetencje progowe (konieczne do wykonywania określonej pracy) oraz kompetencje mierzalne (działania, które można określić za pomocą wydajności wysokiej lub niskiej). R. Boyatzis przedstawił kompetencje jako zachowania, które można doskonalić po to, aby jak najlepiej osiągnąć cele organizacji. Opracowanie Boyatzisa zapoczątkowało rozwój stylów zarządzania opartych na kształtowaniu kompetencji miękkich członków organizacji.

Tematyką kompetencji pracowników w organizacji zajęli się również L. Spencer i S. Spencer. Autorzy określili kompetencje jako zbiór oczekiwań względem umiejętności i zachowań pracowników, pozwalający im osiągnąć sukces w pracy⁶³. Podobne pojmowanie kompetencji zaprezentował T.F. Gilbert. Zaprezentował on swoją teorię w pracy *Human Competence*⁶⁴, kładąc nacisk na pomiar zadań pracowniczych przy użyciu analizy rezultatów pracy wykonanej

⁶¹ Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁶² Boyatzis R.E., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York 1982.

⁶³ Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons Inc, New York 1993.

⁶⁴ Gilbert T.F., *Human Competence*, Silver Spring, MD: International Society for Performance Improvement 1996.

przez pracownika. Autor proponuje, aby składowymi tego pomiaru była relacja uzyskanych efektów do wysiłku związanego z podjętym działaniem. Zgodnie z teorią T.F. Gilberta ludzie o wysokich kompetencjach osiągają wyniki przy niewielkim nakładzie pracy i znikomym podejmowaniu działań⁶⁵. Powyższe podejście uwzględnia również czynniki niezależne od pracownika, a wpływające na jego efektywność, takie jak: dostęp do informacji, system pracy czy też motywacja pracowników.

Pojęcie kompetencji doczekało się szeregu badań i opracowań na gruncie nauk o zarządzaniu. Nie sposób, z pewnością, odnieść się do wszystkich. Kompetencje jako element funkcjonowania w obszarze przedsiębiorczości i zarządzania stały się przedmiotem naukowego poznania D. McClellanda. Na podstawie przeprowadzonych badań dowiódł on, iż nie należy stosować testów na inteligencję oraz osiągnięć szkolnych jako mierników skuteczności realizacji zadań. Zaprzeczył też powszechnemu pojmowaniu kompetencji jedynie jako zawodowych zdolności do wykonywania określonej pracy. Tym samym D. McClelland stał się jednym z prekursorów definiujących kompetencje społeczne⁶⁶. W swoich pracach D. McClelland zaznacza, iż w procesie weryfikacji kompetencji pracownika, oprócz inteligencji należy też brać pod uwagę jego cechy osobiste, takie jak pewność siebie czy motywacja, a także umiejętności pozwalające na usprawnienie wykonywania poszczególnych zadań. Autor stosuje behawioralne podejście do zarządzania kompetencjami. Oparte jest ono na dwóch założeniach: kreowaniu modelu przewidywań przyszłych działań bazujących na analizie podobnych sytuacji oraz na systematycznym porównywaniu osób z wysokimi osiągnięciami, w celu weryfikacji cech niezbędnych do osiągnięcia takich wyników. Teorie D. McClellanda posłużyły jako matryce do tworzenia nowych narzędzi w zarządzaniu personelem w firmach. Jako współzałożyciel firmy McBer, specjalizującej się w doradztwie, D. McClelland wraz ze swoim zespołem wypracował szereg metod weryfikacji i rozwoju kompetencji zawodowych pracowników, sprawdzających się w wielu innych firmach.

W analizie dorobku teorii nauki o zarządzaniu należy wspomnieć także o pracy pt. *Competence and character through life* A. Colby'ego, J. Jamesa oraz D. Heartha⁶⁷. Autorzy zwrócili uwagę na fakt, iż struktura kompetencji jest wielowymiarowa. Poszczególne wymiary kompetencji przyczyniają się do rozwoju i osiągnięć indywidualnych jednostki, stanowią także o jej dojrzałości i efektywnym funkcjonowaniu

⁶⁵ Jest to tzw. model HPT (ang. *Human Performance Technology*) – w Polsce znany jako HPI (ang. *Human Performance Improvement*).

⁶⁶ McClelland D., *Testing for competence rather than for „intelligence”*, [w:] „*American Psychologist*”, 1973, nr 28, s. 1-14.

⁶⁷ Colby A., James J., Hart D. (red.), *Competence and character through life*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1998.

w otoczeniu. W swoim opracowaniu autorzy stosują podział kompetencji na interpersonalne kompetencje społeczne i zawodowe oraz kompetencje intrapersonalne (emocjonalne i poznawcze).

Koncepcja A. Colbiego, J. Jamesa i D. Harta znalazła swoją kontynuację w pracy D.H. Heatha pt. *Maturity and competence. A transcultural view*⁶⁸, w której wskazuje on na powiązanie pomiędzy kompetencjami a dojrzałością jednostki. Autor zaznacza, bazując na badaniach swoich poprzedników, iż w momencie, gdy jednostka używa swoich kompetencji do skutecznej adaptacji w skomplikowanym otoczeniu, zdobywa wówczas swego rodzaju dojrzałość. Powyższa teoria kompetencji pokazuje, iż jest ona ściśle powiązana z dojrzałością. W ujęciu tym kompetencja traktowana jest jako złożona zmienna osobowościowa. Heath wskazuje na różne kategorie kompetencji, począwszy od kompetencji ogólnych (*general competence*), po specyficzne (*specific competences*). Odróżnia także kompetencje od „poczucia kompetencji” (*sence of competence*).

W literaturze z zakresu teorii zarządzania kompetencje pracowników traktowane są współcześnie jako kluczowy kapitał przedsiębiorstw i czynnik ich sukcesów. Wiążą się z nimi terminy takie jak: sprawność, umiejętność, kwalifikacje, uprawnienia, zdatność, zdolność, przygotowanie. M. Armstrong w pracy *Human resource management practice*⁶⁹ ujął kompetencje jako potencjał przyczyniający się do osiągnięcia pożądaných wyników. Uznał on, że należy oddzielić dwa znaczenia tego słowa: kompetencje dotyczące tych wymiarów zachowania człowieka, które leżą u podstaw kompetentnego działania, oraz kompetencje związane z pracą i odnoszące się do dziedzin pracy, w których dana osoba jest kompetentna. W języku angielskim różnicę tę oddają dwa odrębne terminy: *competency* i *competence*. Za bardzo przydatne uznawał także używanie pojęcia zdolności (*capability*), jako pojęcia alternatywnego w stosunku do kompetencji. Osoby, które posiadają określone zdolności, osiągają wyznaczone sobie cele i potrafią sprostać wymaganiom standardom pracy.

W pracy D.D. Dubois zatytułowanej *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*⁷⁰ kompetencje określają zdolność pracownika do osiągnięcia lub też przekroczenia wymagań stawianych na danym stanowisku pracy odnośnie do oczekiwanego poziomu jakości w warunkach ograniczeń wewnętrznych i zewnętrznych organizacji. F. Gerli, S. Bonesso i C. Pizzi w swojej pracy *Boundaryless career and career success: the impact of emotional and*

⁶⁸ Heath D.H., *Maturity and competence. A transcultural view*, Gardner Press Inc., New York 1977.

⁶⁹ Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wydanie polskie, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

⁷⁰ Dubois D.D., *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*, Amherst, MA: HRD Press Inc., 1993,

*social competencies*⁷¹ wskazują na trzy kompetencje jako „trzy rodzaje wiedzy” (*“three ways of knowing”*). Zaliczają do nich: wiedzieć jak (*knowing-how*), wiedzieć po co (*knowing-why*) oraz kogo znać (*knowing-whom*). Zdaniem autorów takie spojrzenie i wykorzystanie kompetencji społecznych umożliwia pracownikom rozwój ich kariery zawodowej.

Natomiast kanadyjscy naukowcy N. Friensen i T. Anderson w artykule *Interaction for lifelong learning*⁷² definiują kompetencje jako zintegrowane wykorzystanie wiedzy, umiejętności, wartości, doświadczenia, kontaktów, zewnętrznych zasobów wiedzy oraz narzędzi rozwiązywania problemów, wykonywania różnego rodzaju czynności albo radzenia sobie w danej sytuacji.

Zagadnieniami kompetencji zajmowali się także naukowcy europejscy. Początkowo termin *compétences* był stosowany w kontekście kształcenia zawodowego i opisywał umiejętności konieczne do wykonania poszczególnych zadań. Francuski socjolog P. Perrenoud zaimplementował pojęcie kompetencji miękkich w kształceniu ogólnym. Według niego kompetencje to zbiór umiejętności, jakie posiada określona osoba, do skutecznego działania w wyznaczonych sytuacjach. Takie umiejętności bazują na wiedzy, ale nie są nieograniczone⁷³.

Niemiecki psycholog, F.E. Weinert w opracowaniach *Concepts of Competence. Contribution within the OCED Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Concepts of Competence*⁷⁴ z 1999 r. oraz *Concepts of Competence: A Conceptual Clarification*⁷⁵ z 2001 r. przedstawił kompetencje jako system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub tylko wystarczających do zdobycia wyznaczonego celu. Koncepcja F.E. Weinerta została później użyta przez E. Kliemego w 2003 roku jako element kluczowy raportu dotyczącego wprowadzania umiejętności miękkich do szkół. Raport był sporządzony na potrzeby niemieckiej Kultusministerkonferenz (Konferencji Ministrów Edukacji) przedmiotów⁷⁶. E. Klieme przyczynił się do

⁷¹ Gerli F., Bonesso S., Pizzi C., *Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies*, *Frontiers in Psychology*, 2015.

⁷² Friensen N., Anderson T., *Interaction for lifelong learning*, „*British Journal of Educational Technology*”, vol. 35, no. 6, 2004, s. 679-687.

⁷³ Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF Éditeur, Paris 1997.

⁷⁴ Weinert F.E., *Concepts of Competence. Contribution within the OCED Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Concepts of Competence*. OECD, Munich 1999.

⁷⁵ Weinert F.E., *Concepts of Competence: A Conceptual Clarification*, [w:] D.S. Rychen, L.H. Salganik (red.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber, Göttingen 2001.

⁷⁶ Kieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riquarts K., Rost J., Tenorth H.E., Vollmer H.J., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn 2003.

powstania definicji, która ujmuje kompetencje jako zdolności do operowania podstawowymi pojęciami, metodami oraz wzorcami działania na terenie danej dyscypliny. Autor jednak zaznaczył, iż na potrzeby różnych dziedzin nauczania powinny być stworzone oddzielne modele kompetencji.

Badaniem kompetencji zajął się również działacz Scottish Council for Research in Education J. Raven. Napisał on kilka publikacji (m.in. *On the components of competence and their development in education*⁷⁷; *Toward a conceptual framework for thinking about human resources, their assessment, development and consequences*⁷⁸; *Assessing competence: A new psychometric paradigm*⁷⁹; *The assessment of competencies*⁸⁰), w których prezentował zależności pomiędzy określonymi zachowaniami a skutecznością działań jednostki. J. Raven opracował schemat kompetencji, w którym ujął zarówno uwarunkowanie środowiskowe, jak i cechy osobowościowe człowieka. W pracy pt. *Competence in modern society: Its identification, development and release*⁸¹ prezentuje tezę, iż aby być skutecznym w swoich działaniach, człowiek powinien wprowadzić szereg działań usprawniających. Zalicza się do nich zdolność uważnej obserwacji i uczenia się bez korzystania z instrukcji, inicjatywę, zdolności przywódcze, kierownicze oraz umiejętności pracy w zespole. Autor opracował własne pojęcie kompetencji, którą rozumie jako „spontaniczną tendencję do angażowania się w te rodzaje zachowań, które doprowadzą do zdobycia celu”⁸². Wyznacznikami tych zachowań są komponent wartości (*value component*) oraz komponent skuteczności (*efficacy component*). W takim rozumieniu kompetencja oznacza podejmowanie działań pozwalających na osiągnięcie zamierzonych wartościowych celów.

W Polsce zagadnienie zarządzania kompetencjami podjął T. Oleksyn, wpisując się w nowoczesny nurt zarządzania zasobami ludzkimi⁸³. Zarządzanie kompetencjami potraktował jako sposób prowadzenia polityki personalnej w firmie, a kompetencje jako główną wytyczną przy rekrutacji i selekcji pracowników,

⁷⁷ Raven J., *On the components of competence and their development in education*. Teachers College Record, 78/1977, s. 457-475.

⁷⁸ Raven J., *Toward a conceptual framework for thinking about human resources, their assessment, development and consequences*. „Personnel Review”, 6/1977, s. 21-29.

⁷⁹ Raven J., *Assessing competence: A new psychometric paradigm*. A Paper prepared for the American Educational Research Association, Washington 1987.

⁸⁰ Raven J., *The assessment of competencies*, [w:] H.D. Black, [w:] B. Dockrell (red.), *New Developments in Educational Assessment: British Journal of Educational Psychology*, Monograph 1988, Series 3, s. 98-126.

⁸¹ Raven J., *Competence in modern society: Its identification, development and release*, Oxford Psychologists Press, Oxford 1984.

⁸² Tłum. za: Tucholska K., *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, Roczniki Psychologiczne 2005, t. VIII, nr 2, s. 23.

⁸³ Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

wytyczaniu ścieżki kariery, ocenach pracowniczych, prowadzonych szkoleniach oraz wdrażanych systemach motywacyjnych. T. Oleksyn podjął także zagadnienie zarządzania własnymi kompetencjami (*self-management*) oraz zarządzania kompetencjami pracowników w wybranych grupach zawodowych. Jako uniwersalne cele zarządzania kompetencjami T. Oleksyn wymienił: zapewnienie niezbędnych kompetencji dla osób, organizacji i społeczeństwa, uzyskanie wysokiego poziomu efektywności i konkurencyjności, rozwijanie zdolności zawodowej, umożliwienie samorealizacji oraz możliwości utrzymania siebie i swoich rodzin, dostosowanie kompetencji do zmieniających się potrzeb.

Tematykę zarządzania kompetencjami znaleźć można także w pracy G. Filipowicza pt. *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*⁸⁴. Zagadnienie podjęte w niej zostało zaprezentowane zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Autor przedstawił zasady i wskazówki odnośnie do budowania i wdrażania systemu zarządzania kompetencjami. Zaproponował kompetencyjne opisy stanowisk, pokazał, w jaki sposób rozwijanie kompetencji może przyczynić się do podniesienia efektywności pracowników.

Podstawą wykorzystania kompetencji we współczesnym zarządzaniu zasobami ludzkimi jest stworzenie modelu kompetencji jako alternatywy dla tradycyjnej analizy pracy. Na konieczność tworzenia modeli kompetencji wskazali G.L. Steward oraz K.G. Brown w książce *Human Resource Management. Linking Strategy to Practice*⁸⁵. Zgodnie z tezą autorów tradycyjna analiza pracy skupia się na zestawie charakterystyk pracownika, niezbędnych do efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych. Model kompetencyjny jest natomiast zestawem posiadanych przez pracownika lub wymaganych na konkretnym stanowisku najistotniejszych kompetencji, pogrupowanych w odpowiednie zestawy dla poszczególnych stanowisk lub ról organizacyjnych. A. Pocztowski i A. Miś w opracowaniu *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*⁸⁶ określili modelowanie kompetencji jako zespół działań ukierunkowanych na stworzenie idealnego profilu, portfela lub wzorca kompetencji. Uznali oni, że na podstawie takiego modelu można dokonać identyfikacji pewnej luki kompetencyjnej, a następnie podjąć działania ukierunkowane na jej minimalizację w określonym czasie.

⁸⁴ Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2014.

⁸⁵ Stewart G.L., Brown K.G., *Human Resource Management. Linking Strategy to Practice*, John Wiley & Sons Inc., USA 2009.

⁸⁶ Pocztowski A., Miś A., *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*, [w:] B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000, s. 71.

Monografia U. Jeruszki pt. *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*⁸⁷ podejmuje problematykę kompetencji przede wszystkim pod kątem przygotowania do zdobycia i utrzymywania pracy. Autorka wskazuje na wieloznaczność pojęcia „kompetencje”, przedstawiając problemy związane z jego zdefiniowaniem. Ponadto prezentuje modele kształcenia kompetencji, porusza zagadnienia doskonalenia i oceniania kompetencji, wskazuje czynniki, które mogą sprzyjać rozwojowi kompetencji społecznych. U. Jeruszko zwraca także uwagę na zjawisko niedostosowania potencjału kompetencyjnego pracowników do wymagań pracodawców oraz proponuje rozwiązania tego problemu. Dzięki temu, że autorka jest z wykształcenia pedagogiem, jej praca pozwala na holistyczne ujęcie tego zagadnienia.

Szczegółne miejsce wśród tematyki kompetencji zajmują w nauce o zarządzaniu kompetencje społeczne, najczęściej rozpatrywane z punktu widzenia rozwoju i doskonalenia pracownika w celu osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Podkreśla się również, że zarządzanie w dzisiejszym świecie wymaga wiedzy o psychologicznych mechanizmach funkcjonowania człowieka w organizacji, przyczynach ich zaburzeń oraz umiejętnościach inicjowania zmian tak na poziomie jednostki, jak i grupy. W polskiej literaturze problematykę kompetencji społecznych w zarządzaniu podjął P. Smółka. W pracy *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*⁸⁸ uznał kompetencje społeczne jako jedne z ważniejszych kompetencji zawodowych. Są to według niego umiejętności, które warunkują sprawne zarządzanie sobą oraz pozwalają uzyskać wysoką skuteczność interpersonalną, potrzebną do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Z punktu widzenia organizacji kompetencje społeczne są zaś sposobem budowania i utrzymywania przewagi konkurencyjnej w zmieniającym się otoczeniu. Autor wprowadza w problematykę pomiaru i doskonalenia kompetencji społecznych, kładąc nacisk na kwestie dotyczące doboru i konstruowania narzędzi pomocnych w oszacowaniu umiejętności interpersonalnych kandydata do pracy.

J. Szołtysek, R. Jeż, S. Twaróg w artykule *Kompetencje społeczne w okresie kształcenia zawodowego na potrzeby logistyki społecznej*⁸⁹ postulowali, by w systemie kształcenia wdrożyć działania, które w sposób świadomy rozwijałyby kompetencje społeczne związane z wrażliwością społeczną, otwartością na drugiego człowieka, zdolnościami negocjacyjnymi, empatią, asertywnością oraz zdolnościami komunikacyjnymi.

⁸⁷ Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.

⁸⁸ Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.

⁸⁹ Szołtysek J., Jeż R., Twaróg S., *Kompetencje społeczne w okresie kształcenia zawodowego na potrzeby logistyki społecznej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 249, Katowice 2015.

Należy zauważyć, iż tematyka kompetencji ma charakter interdyscyplinarny i stanowi przedmiot zainteresowania zarówno badaczy i specjalistów z zakresu psychologii społecznej, komunikacji, doradztwa personalnego, zarządzania, w tym zarządzania zasobami ludzkimi. Co interesujące, kompetencje są przedmiotem naukowego poznania także w dziedzinach związanych z psychologią nauczania i edukacyjną, jak pedagogika czy psycholingwistyka. Tematyka kompetencji została poruszona w rozpoczętym w 1993 roku programie badawczym The Murray Research Center zatytułowanym „Charakter i kompetencje. Badanie ścieżek rozwoju człowieka w biegu jego życia”⁹⁰. W dobie zaistniałych zmian społecznych na przełomie lat 80. i 90. zaczęto coraz częściej zajmować się zagadnieniem kompetencji społecznych jako umiejętności i wiedzy uprawniających funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie.

O kompetencjach społecznych zaczęto też mówić w aspekcie kształcenia określonych zachowań już wśród najmłodszych obywateli. Teoria kompetencji społecznych znalazła empiryczną egzemplifikację w longitudinalnych badaniach rozwoju dzieci w wieku 5-6 lat (prowadzonych na przestrzeni 13 lat)⁹¹. Badania wykazały, że dzieci już od najmłodszych lat wykorzystują swoje kompetencje społeczne, aby zmanipulować dorosłych lub rówieśników, by osiągnąć zamierzony cel. W wyniku badań wyodrębniono podstawowe kompetencje społeczne charakterystyczne dla dzieci i zaliczono do nich umiejętności komunikacji, współpracy i uzyskiwania pomocy od osób dorosłych, umiejętność skupiania uwagi osób dorosłych i bycia stanowczym. Pozostałe zdolności warunkujące codziennie funkcjonowanie, takie jak spożywanie pokarmu, przemieszczanie się, zdobywanie informacji, posługiwanie się mową czy umiejętność przysłuchiwania się rozmowom, zaliczone zostały do kompetencji niespołecznych. Autorzy badań podkreślili, iż prawidłowy rozwój dziecka jest uzależniony od wykształcanych w nim kompetencji społecznych i kompetencji niespołecznych.

Na rolę, jaką w przekazywaniu i nabywaniu kompetencji odgrywa szkoła, wyspecjalizowana instytucja powołana do kształcenia, zwróciła uwagę B. Guzik w artykule pt. *Kompetencja jako problem dydaktyczny*⁹². Autorka prezentuje kompetencję jako szczególną dyspozycję i przysposobienie intelektu osiąganę na drodze uczenia się. W ogólnym pojęciu kompetencji uwzględnia cztery elementy: czynniki

⁹⁰ Colby A., James J., Hart D., *Competence and character through life*. The University of Chicago Press, Chicago-London 1998.

⁹¹ White B.L., Kaban B.T., Attanuci J.S., *The Origins of Human Competence*. Final report of the Harvard Preschool Project, Lexington, Massachusetts, Lexington Books, Toronto 1979. Badania przeprowadzone w ramach Harvard Preschool Project pod kierunkiem B.L. White’a.

⁹² Guzik B., *Kompetencja jako problem dydaktyczny*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XV”, 1994, s. 29-40.

wrodzone, wiedzę, umiejętności i sprawności. Nabywanie kompetencji ma w tym ujęciu charakter społeczny i nie może być pomijane w procesie edukacji.

W obszarze wiedzy praktycznej i realizacyjnych koncepcji kształcenia nauczycieli ścierają się w zasadzie dwie orientacje: technologiczno-racjonalna i humanistyczna. Pierwsza sprowadza przygotowanie nauczycieli do kwestii technicznej, a więc w efekcie do ćwiczenia sprawności metodycznych. Druga kładzie akcent na osobowościowy wymiar kwalifikacji nauczyciela, czyniąc z tego podstawowe źródło uprawomocnień decyzji praktycznych. Natomiast mniej brana pod uwagę jest funkcja emancypacyjna, inaczej wyzwalająca, wiążąca się z organizowaniem takich warunków działania w środowisku rozwijającej się osoby, aby jej potencjał mógł się wyzwalać i realizować⁹³.

Zarówno orientacja techniczno-racjonalna, jak i humanistyczna mają wiele różnych wersji. Na przykład w orientacji techniczno-racjonalnej opowiada się o nauczycielu fachowcu, przygotowanym do zawodu poprzez powielanie sposobów działania najlepszych nauczycieli, czy też o nauczycielu wyposażonym w wyspecyfikowaną strukturę umiejętności zawodowych⁹⁴, gdzie przygotowanie zawodowe zmierza do wyposażenia nauczycieli w specyficzne kompetencje zawodowe. Natomiast w orientacji humanistycznej wyszczególnia się koncepcję emancypacyjną czy nurt edukacji krytycznej. Istniejąca opozycja określająca się za techniczno-humanistycznym modelem w kształceniu nauczycieli wykazuje dość dużą trwałość. Jednak nie ma jeszcze konkretnego wyznacznika mającego największe szanse w kształtowaniu przyszłościowego modelu edukacji nauczycielskiej, czyli takiego, który w pełni zaspokoić mógłby nowe zamówienie edukacyjne współczesnych społeczeństw⁹⁵.

Dokonując starannej analizy systemów edukacji nauczycielskiej organizowanych w myśl założeń prezentowanych modeli kształcenia nauczycieli, można zauważyć, że w krajach, w których kształcenie nauczycieli jest ukierunkowane pragmatycznie, zaawansowana myśl pedeutologiczna ma wyraźny charakter humanistyczny. Przykładem jest florydzka koncepcja humanistycznej edukacji nauczycielskiej Combsa, która dość wyraźnie akcentuje potrzebę zmiany kierunku myślenia w kształtowaniu zawodowego przygotowania nauczyciela z technicznego na humanistyczny. Uznając zawód nauczycielski za najbardziej humanistyczny z zawodów, Combs przyjmuje, że „dobry nauczyciel jest po pierwsze i przede

⁹³ Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE Warszawa-Radom 2007, s. 18. Zobacz także: Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 oraz Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

⁹⁴ Kwiatkowski S.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, Nowa Szkoła, 2006, nr 8, s. 35-37.

⁹⁵ Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 11.

wszystkim człowiekiem i ten fakt dla spełniania zawodu jest najważniejszy i decydujący⁹⁶.

Natomiast w Polsce, gdzie praktyka kształcenia nauczycieli ma wyraźne ciążenie akademickie, teoretyczne, ciągle podkreśla się potrzebę dowartościowania pragmatycznego wymiaru edukacji nauczycielskiej⁹⁷.

Słowo „kompetencje” pojawia się też w międzynarodowych i krajowych dokumentach regulujących proces kształcenia. W Polsce pojęcie „kompetencji”, obok pojęcia „umiejętności”, pojawiło się w styczniu 1997 roku w pierwszej wersji Podstawy programowej kształcenia ogólnego, opublikowanej w Strategii Edukacji MEN. W tym samym roku Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, OECD) podjęła projekt DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), którego głównym celem był rozwój ram konceptualnych dotyczących umiejętności oraz kompetencji potrzebnych do dobrego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie i nowoczesnej gospodarce. Raport ten odnosił się do świata edukacji jako miejsca zdobywania oraz doskonalenia kompetencji (pomijając natomiast środowisko pracy). Kompetencje kluczowe ujęte zostały w trzy szerokie, ale powiązane ze sobą grupy: interaktywne wykorzystanie narzędzi, współdziałanie w heterogenicznych grupach, działanie samodzielne i odpowiedzialne⁹⁸.

W szkolnictwie polskim, w odpowiedzi na sugestie międzynarodowej komisji do spraw edukacji dla XXI wieku⁹⁹, w ramach programu KREATOR przygotowano listę kompetencji kluczowych, określonych między innymi na podstawie monitoringu potrzeb rynku pracy. Do kompetencji tych zaliczono:

- organizowanie i ocenianie własnego uczenia się;
- skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole;
- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób;
- efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

Celem programu KREATOR było wdrożenie tych kompetencji kluczowych do programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz do praktyki szkolnej. W wyniku realizacji programu sformułowano strategię kształcenia tych kompetencji w ramach powstających w szkołach programów nauczania, opracowano metody nauczania służące osiągnięciu przez uczniów umiejętności kluczowych

⁹⁶ Combs A.W., *The Professional Education of Teachers*, op. cit., s. 6.

⁹⁷ Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 145.

⁹⁸ The definition and selection of key competencies, Executive Summary, dostępne na stronie <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (dostęp: 05.04.2019).

⁹⁹ Komisja pracowała pod kierunkiem Jacques'a Delorsa. W efekcie jej obrad powstał *Raport dla UNESCO „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”* („L'Éducation: Un trésor est caché dedans”), UNESCO 1996.

w ramach przedmiotów szkolnych, zaproponowano także sposoby oceniania kształconych kompetencji.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie nakłania państwa członkowskie do rozwijania kompetencji kluczowych w ramach strategii uczenia się przez całe życie¹⁰⁰. Załącznikiem do tego Zalecenia był dokument Komisji Europejskiej pt. „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia”¹⁰¹. W ramach tego dokumentu zdefiniowanych zostało osiem kompetencji kluczowych, będących połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, wśród nich również kompetencje społeczne, jako niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego. Ze względu na rozwój nowoczesnych technologii i zmiany, które zaszły od tego czasu w społeczeństwie, pojawiła się konieczność aktualizacji tego dokumentu. Propozycja zrewidowanej rekomendacji została w 2018 roku przyjęta przez Kolegium Komisarzy w ramach pakietu dotyczącego przyszłości uczenia się, a następnie przyjęta przez Radę Unii Europejskiej. Aktualizacja uwzględniła między innymi wzrost znaczenia kompetencji społecznych, które odgrywają istotną rolę w przygotowywaniu do życia w dzisiejszych społeczeństwach. Można dodatkowo zwrócić uwagę na fakt, że zgodnie ze Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego 2020¹⁰², która została opracowana jako odpowiedź na wyzwania zglobalizowanego świata, kompetencje społeczne zostały uznane za jeden z czterech kluczowych obszarów, istotnych dla rozwoju kapitału społecznego. Należy przy tym zwrócić uwagę, iż pojęcie „kompetencje społeczne” odwołuje się do terminów stosowanych w aktach wykonawczych do dwóch ustaw, kluczowych dla polskiego systemu edukacji, a mianowicie: Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹⁰³ oraz Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym¹⁰⁴. W Podstawach Programowych Kształcenia Ogólnego w poszczególnych typach szkół kompetencje społeczne są jednym z trzech celów kształcenia (obok nabywania wiedzy i umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości, podkreśla się kształtowanie u uczniów postaw, które warunkują efektywne funkcjonowanie we współczesnym świecie). W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego efekty kształcenia na wszystkich

¹⁰⁰ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Zalecenie to powstało w wyniku wspólnych prac Komisji Europejskiej i państw członkowskich w ramach programu Edukacja i Szkolenia 2010.

¹⁰¹ Komisja Europejska, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia, Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007.

¹⁰² Uchwała nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Monitor Polski 2013, poz. 378.

¹⁰³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm).

¹⁰⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544).

kierunkach podzielone natomiast zostały na trzy obszary: wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne.

Kompetencje społeczne nabrały w ostatnich latach szczególnego znaczenia w kontekście radzenia sobie w otaczającej rzeczywistości gospodarczej, stając się wyznacznikiem szans życiowych jednostki oraz lepszego odnalezienia się na rynku pracy. Zaczęto dostrzegać nie tylko potrzebę kształtowania kompetencji społecznych, ale także przygotowywania odpowiednich instrumentów pomiaru, które pomogą zdiagnozować poziom kompetencji społecznych. Świadczą o tym liczne prowadzone w tym zakresie badania, zarówno o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym. Do pomiaru kompetencji społecznych wykorzystywane są różne podejścia, na przykład pomiar popularności danej osoby w grupie rówieśników czy partnerów. Inne podejście zakłada skalę ocen zachowań, ocenę jakości relacji oraz zdolności do ich budowania. Bardziej złożone metodyki pomiaru kompetencji społecznych oparte są na przykład na modelu informacyjno-procesowym.

Psycholodzy, pedagodzy, terapeuci czy doradcy zawodowi w praktyce badawczej wykorzystują wystandaryzowane narzędzia do pomiaru kompetencji społecznych. Jednym z takich narzędzi jest Kwestionariusz Kompetencji Społecznych opracowany przez A. Matczak. Badania kompetencji społecznych studentów przy pomocy KKS przeprowadziła również K. Bobrowska-Jabłońska. Badanie miało charakter kompleksowy, dotyczyło diagnozy poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych studentów SGH. Analiza wykazała istnienie pozytywnej zależności pomiędzy poziomem kompetencji społecznych studentów a jakością podejmowanych działań w studiowaniu, a także innych aktywności prozawodowych.

Innym narzędziem jest adaptowany do polskich warunków Kwestionariusz NEO-FFI, którego autorami są P.T. Costa i R.R. McCrae (autorami wersji polskiej są B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska¹⁰⁵). Kwestionariusz ten wykorzystany został w badaniu przeprowadzonym przez A. Lewandowską-Walter, P. Połomskiego, A. Peplińską¹⁰⁶. Celem badania była weryfikacja tezy, iż style wychowawcze rodziców mogą być zmiennymi pośredniczącymi w relacji między liczbą dzieci w rodzinie a kształtowaniem określonych cech osobowości i kompetencji społecznych w rozwoju dzieci. Badanie przeprowadzone zostało na przełomie roku 2013 i 2014 wśród studentów uczelni Trójmiasta. Badanie objęło 329 osób, które zostały podzielone na trzy grupy: jedynaków, wychowujące się

¹⁰⁵ Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costyi McCrae*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.

¹⁰⁶ Lewandowska-Walter A., Połomski P., Peplińska A., *Mediacyjna rola rodzicielskich stylów wychowawczych w związku liczby rodzeństwa z rozwojem osobowości i kompetencji społecznych w okresie wczesnej dorosłości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2014, t. 19, nr 1, s. 50-70.

z bratem lub siostrą oraz posiadające kilkoro rodzeństwa. Oprócz Kwestionariusza NEO-FFI w badaniu stosowano także Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak (w wersji do badania osób dorosłych) oraz Kwestionariusz Stylów Wychowawczych M. Ryś. Wyniki badania wskazują, że wpływ liczby posiadanego rodzeństwa na funkcjonowanie i kompetencje społeczne oraz osobowość badanych jest pośrednio determinowany przez style wychowawcze matek.

Ciekawe badania, w których jako narzędzie badawcze posłużyły KKS oraz Kwestionariusz NEO-FFI, przeprowadziła J. Bielecka. Dotyczyły one identyfikacji cech osobowości, które stanowią podstawę efektywnego uczestniczenia w życiu społecznym, a zatem w sposób pośredni warunkują poziom kompetencji społecznych¹⁰⁷. Badania przeprowadzone zostały w 2004 roku na grupie 172 studentów UMCS (116 kobiet i 56 mężczyzn) w wieku 20-23 lat, z pięciu losowo wybranych kierunków studiów. Wskaźnikiem poziomu kompetencji społecznych był wynik uzyskany w Kwestionariuszu KKS. Do badania pięciu podstawowych cech osobowości zastosowana została polska wersja Kwestionariusza Osobowości NEO-FFI. Badania przeprowadzone przez J. Bielecką potwierdziły związek pomiędzy kompetencjami społecznymi a podstawowymi cechami osobowości, najsilniejsza okazała się zależność kompetencji społecznych od poziomu ekstrawersji i neurotyczności.

Z wielu ustaleń empirycznych wynika, że kompetencje społeczne są istotnym czynnikiem relacji interpersonalnych. T. Pruciński badał zależności między przyjaźnią a kompetencjami społecznymi¹⁰⁸. Ogólnopolskie badanie zostało przeprowadzone od listopada 2015 do maja 2016 w grupie 213 respondentów (102 kobiety i 111 mężczyzn). Zmienną wyjaśnianą była jakość relacji przyjacielskiej, mierzona przy pomocy narzędzia badawczego w postaci *Kwestionariusza intensywności relacji przyjacielskiej (Friendship Intensity Measurement Scale; FIMS)*¹⁰⁹. Natomiast zmienną wyjaśniającą były kompetencje społeczne, a zastosowanym narzędziem pomiaru był *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak*. Uzyskane wyniki wskazały na istnienie zależności między przyjaźnią a kompetencjami społecznymi, niemniej związki te zostały potwierdzone tylko w części. Związki jakości relacji przyjacielskich i kompetencji społecznych zostały ujawnione przede wszystkim

¹⁰⁷ Badania prowadzone były w ramach pracy magisterskiej „Wybrane aspekty osobowości a poziom kompetencji społecznych studentów w wieku 20-23 lat”, przygotowanej w Zakładzie Psychologii Społecznej UMCS w Lublinie, pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Kwiatkowskiej. Zob. J. Bielecka, *Podstawowe cechy osobowości a poziom kompetencji społecznych studentów – doniesienie z badań*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, t. XIX, 2006, s. 51-59. Jest to pierwsze badanie nad osobowościowymi uwarunkowaniami kompetencji społecznych pod kątem źródłowych cech osobowości.

¹⁰⁸ Pruciński T. *Z badań nad przyjaźnią. Kompetencje społeczne a jakość relacji przyjacielskich*, Studia Psychologica UKSW 17(1), 2017, s. 23-46.

¹⁰⁹ Narzędzie stworzone przez T.S. Arunkumara i B. Dharmangadana, zob.: Arunkumar T.S., Dharmangadan B., *Te FIMS. Friendship Intensity Measurement Scale*, "Psychological Studies", 2001/46, 58-62.

u mężczyzn, podczas gdy u kobiet praktycznie nie wystąpiły. Wyniki zaprezentowanych przez autora badań wpisują się jednak w ogólne rozumienie kompetencji społecznych jako cech, które wspierają jednostkę w funkcjonowaniu społecznym.

Do badań kompetencji społecznych stosowane są również wystandaryzowane narzędzia oceny kompetencji społecznych (lub ich aspektów), oparte na samoocenie lub samoopisie. W badaniu przeprowadzonym w ramach projektu *Młodzi na rynku pracy*¹¹⁰, którego celem była diagnoza poziomu kompetencji młodzieży i zapotrzebowania pracodawców, podstawowym zastosowanym narzędziem był test kompetencji. Składał się on z 20 opisów sytuacji życiowych lub zawodowych. Respondenci mieli przeanalizować te sytuacje i wybrać spośród trzech wskazanych jedną, najbardziej adekwatną do własnego zachowania. Test został poszerzony o otwarte pytania ankietowe; odpowiadając na nie, respondenci dokonywali samooceny swojego przygotowania do wejścia na rynek pracy oraz wyrażali gotowość edukacyjną w zakresie doskonalenia kompetencji pożądaných przez pracodawców. W badaniu brało udział 60 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 60 studentów uczelni wyższych oraz 15 pracodawców. Wyniki badania wskazały, że poziom kompetencji społecznych i osobistych młodych ludzi mających wejść na rynek pracy nie koreluje z oczekiwaniami pracodawców.

Najprostsze narzędzia badają kompetencje społeczne przy pomocy niewielkich liczb itemów – poszczególnych pytań badawczych lub elementów kafeterii, mogą one jednak dostarczyć niepełnych informacji. W wielu badaniach prowadzonych na dużą skalę (krajowych, europejskich i światowych) stosowane są jednak rozbudowane narzędzia, które ułatwiają diagnozę kompetencji społecznych. Do takich badań należą m.in.: Diagnoza Społeczna (jeden z czterech największych europejskich projektów społecznych badań panelowych) czy też Międzynarodowe Badanie Edukacji Obywatelskiej (*International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*), którego celem jest zbadanie, w jaki sposób młodzież jest przygotowywana do podjęcia ról obywatelskich w poszczególnych krajach.

Wiele badań kompetencji społecznych lokuje się w nurcie ilościowym. Badania te dostarczają ciekawych danych, inspirujących hipotez, użytecznych modeli kompetencji. Warto zwrócić uwagę na badanie kompetencji społecznych D. Rodriguez¹¹¹. Według autorki ocenianie kompetencji przy pomocy wystandaryzowanej skali może dać pracodawcom podstawę do podjęcia decyzji o zatrudnieniu, awansie czy planach szkoleniowych pracowników.

¹¹⁰ *Diagnoza poziomu kompetencji młodzieży i zapotrzebowania pracodawców. Raport z badania*, Lublin 2015, dostępne na stronie internetowej: http://www.eds-fundacja.pl/projekty/kompetentni/materialy/country_report_poland-pl.pdf (dostęp: 01.04.2019). Badanie realizowane w ramach programu Erasmus +, KA2 Partnerstwa Strategiczne.

¹¹¹ Rodriguez D., *Developing Competency Model to Promote Integrated Human Resource Practices*, "Human Resource Management", 2002, vol. 41.

W badaniu A. Podgórskiego diagnozującym zapotrzebowanie pracodawców na kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych¹¹² uwaga skupiona była na określeniu skali zapotrzebowania na poszczególne kompetencje społeczne. Badania pokazały, że pracodawcy dostrzegają znaczenie kompetencji społecznych w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa. Wyniki badań wskazały na zadowolenie pracodawców z kompetencji pracowników z wyższym wykształceniem, co pozwala na sformułowanie hipotezy, że luka kompetencyjna w większym stopniu dotyczy osób z niższym wykształceniem (hipoteza ta wymaga dalszych badań). W toku drugiej części badania prowadzonego z wykorzystaniem wywiadów pogłębionych z kadrą kierowniczą, która odpowiada za pracę młodych absolwentów i zna ich kompetencje, uzyskano informacje o praktycznym zastosowaniu kompetencji społecznych w pracy zawodowej w kilku określonych kategoriach zawodowych. Połączenie metodologii ilościowej i jakościowej pomogło uzyskać spójny obraz kilku wybranych kategorii zawodowych ze względu na wymagane kompetencje społeczne.

Międzykulturowe badania oczekiwań pracodawców wobec informatyków¹¹³ prowadził A. Faheem. Badania te wykazały duże zróżnicowanie zapotrzebowania na indywidualną innowacyjność i kreatywność pod względem kulturowym. Zapotrzebowanie to okazało się aż dwukrotnie większe w Ameryce Północnej niż w Europie oraz trzykrotnie większe niż w Azji (wyjaśnia to na przykład przewagę Amerykanów w liczbie tworzonych innowacji). Co interesujące, podczas badań przeprowadzono analizę ofert pracy na stanowisko programistyczne, na podstawie której utworzono listę najczęściej wymaganych kompetencji społecznych. Wymieniono na niej umiejętności komunikacyjne i interpersonalne, umiejętność pracy w zespole, umiejętność analitycznego myślenia i rozwiązywania problemów, umiejętności organizacyjne oraz umiejętność samodzielnej pracy. Listę powyższą uzupełniają takie kompetencje jak: innowacyjność, kreatywność, umiejętność szybkiego uczenia się, otwartość oraz umiejętność przystosowania się do zmian.

Przytoczone powyżej badania dotyczyły kompetencji społecznych o charakterze adaptacyjnym, rozumianych jako pewne zdolności umożliwiające socjalizację, odnajdywanie się w rzeczywistości społecznej, w świecie grup i środowisk społecznych oraz instytucji. Pozwalają one na budowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej), ułatwiają zatrudnienie, a także efektywne działanie. Przy

¹¹² Podgórski A., Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawskopomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”. Informator 2010, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UMK, Toruń 2011. W drugiej edycji (A. Podgórski, Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawskopomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”. Edycja II. Informator 2011, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UMK, Toruń 2012) metody ilościowe uzupełniono o metody jakościowe.

¹¹³ Faheem A., Capretz L.F., Campbell P., *Evaluating the Demand for Soft Skills in Software Development*, “IT Professional” January-February 2012, vol. 14, no. 1, s. 44-49.

ocenie kompetencji społecznych tego nurtu przyjmuje się zestaw wskaźników, na podstawie których można wnioskować o zachowaniach w ramach badanej kompetencji oraz o stopniu zaawansowania w dążeniu do wyznaczonego standardu (czyli modelu kompetencji). Wykorzystywane tu są narzędzia pomiaru ilościowego oparte na deklaracji (samoocena), a także narzędzia, które gwarantują większą obiektywność (takie jak testy, wywiady, obserwacja skategoryzowana)¹¹⁴. Do oceny kompetencji społecznych o charakterze adaptacyjnym stosowane są również listy sprawdzające kompetencje oczekiwane w branży lub na rynku pracy.

Obecnie coraz większe znaczenie mają badania nad kompetencjami społecznymi o charakterze emancypacyjnym i krytycznym. Kompetencje społeczne o charakterze emancypacyjnym umożliwiają rozwój oraz uzasadnianie własnego działania, umożliwiają komunikowanie się ze sobą samym i z innymi osobami, pozwalają zrozumieć rzeczywistość, w której dana osoba funkcjonuje, relacje, w jakie wchodzi. Kompetencje emancypacyjne pomagają zatem zrozumieć siebie, poznać własne możliwości, bariery i ograniczenia. Natomiast kompetencje o charakterze krytycznym pozwalają na interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, umożliwiają legitymizację własnego działania i działania społecznego. Pozwalają dostrzec ukryte mechanizmy działań jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych¹¹⁵. Badania kompetencji społecznych w nurcie emancypacyjnym i krytycznym stanowią coraz powszechniejszy obszar naukowego poznania. Ze względu na szeroki zakres oraz indywidualny charakter kompetencji tego nurtu, adekwatne narzędzia ich oceny oparte są na jakościowej metodologii badań.

Jednymi z ważniejszych badań dotyczących kompetencji społecznych w nurcie emancypacyjno-krytycznym były badania I. Nonaka i H. Takeuchiego¹¹⁶. W drugiej połowie lat 90. przeprowadzili oni badania nad tworzeniem i przekazywaniem wiedzy w organizacjach. Analizując doświadczenia organizacji japońskich (Honda,

¹¹⁴ Powszechnie stosowane w *Assessment Center* (ośrodek oceny) – procesie, który pozwala na zebranie w warunkach wystandaryzowanych informacji o wiedzy, umiejętnościach i postawach jego uczestników oraz w *Development Center* (ośrodek rozwoju) – procesie oceny kompetencji, w którym uczestnicy obserwowani i oceniani są przez zespół obiektywnych i wyszkolonych sędziów (asesorów), głównym celem tej metody jest diagnoza potencjału i rozwój pracowników. *Assessment Center* jest metodą coraz częściej stosowaną w Polsce, wykorzystywaną przez biura karier oraz agencje HR jako narzędzie oceny kompetencji osób uczących się zawodu. Zob. K. Wąsowska-Bąk, D. Górecka, M. Mazur, *Assessment/Development Center. Poznaj najskuteczniejszą metodę oceny kompetencji pracowników i kandydatów do pracy*. Wyd. Helion, Gliwice 2012.

¹¹⁵ Zob. Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 10.

¹¹⁶ Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge – creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation*, Oxford University Press, New York 1995 (wyd. polskie: Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000).

Canon) i amerykańskich (General Electric, 3M) wyróżnili dwa typy wiedzy: wiedzę dostępną (*explicit knowledge*), która zawarta jest w konkretnych czynnościach i procedurach, oraz wiedzę ukrytą – milczącą (*tacit knowledge*), której się wprost nie dostrzega, jest indywidualna i znana tylko jej posiadaczowi. Wiedza ta jest trudna do sformalizowania i jest poznawalna jedynie na drodze doświadczenia, przekazywana jest ona za pośrednictwem metafor i analogii. Zdaniem autorów amerykańscy menedżerowie skupiają się na wiedzy dostępnej, podczas gdy menedżerowie japońscy koncentrują uwagę na wiedzy ukrytej, co ich zdaniem jest kluczem do sukcesu. Japończycy nauczyli się, jak przekształcać wiedzę ukrytą w dostępną. Nonaka oraz Takeuchi zwrócili uwagę na rolę, jaką kompetencje społeczne odgrywają w procesie przekształcania wiedzy ukrytej w wiedzę dostępną dla każdego w danej organizacji. Według nich wiedza powstaje w znaczącej mierze dzięki kontaktom w zespołach, które rozumieją wartość otwartej wymiany pomysłów i tworzenia nowej wiedzy z innymi w ramach budowania zaufania. Kompetencje społeczne związane są zatem z dzieleniem się wiedzą w zespole ludzi, którzy razem pracują nad zadaniem czy wspólnie rozwiązują problem.

Inne badania kompetencji społecznych o zasięgu międzynarodowym to badania absolwentów na międzynarodowym rynku pracy – REFLEX¹¹⁷. W ramach tych badań na podstawie 70 tysięcy ankiet absolwentów z 15 krajów Europy oraz z Japonii przeanalizowano wymagania, jakie stawia przed absolwentami szkół wyższych nowoczesne społeczeństwo, badano także stopień, w jakim szkolnictwo wyższe wyposaża absolwentów w kompetencje pozwalające sprostać tym wymaganiom¹¹⁸. W toku badania zidentyfikowane zostały trzy najważniejsze obecnie trendy na rynku pracy: rosnące znaczenie kapitału ludzkiego, rosnące znaczenie elastyczności, rosnące znaczenie internacjonalizacji. Trendy te charakteryzują społeczeństwo wiedzy, zmienny rynek pracy oraz globalizację. Wyznaczają one następujące potrzeby kompetencyjne: profesjonalizm, elastyczność funkcjonowania, innowacyjność i zdolność zarządzania wiedzą, mobilizację zasobów ludzkich i orientację międzynarodową.

Ze względu na ograniczenia, jakie niesie stosowanie wyłącznie jednej metodologii badań (jakościowych lub ilościowych), obecnie coraz częściej prowadzone są badania, w których łączy się badania jakościowe i ilościowe. W badaniach tych na etapie rozpoznawania kompetencji stosowana jest metodologia

¹¹⁷ Allen J., Valden R., *Flexible Professional in the Knowledge Society*, Springer 2010; Bjornali E., Storen L., *Examining competence factors that encourage innovative behaviour by European higher education graduate professional*, "Journal of Small Business and Enterprise Development" 2012, vol. 19, no. 3.

¹¹⁸ W oparciu o istniejącą metodykę badawczą REFLEX opracowaną przez Uniwersytet w Maastricht, w ramach różnych projektów (np. projekt HEGESCO) przeprowadzone zostały badania wśród absolwentów 15 krajów UE, Japonii oraz krajów Ameryki Południowej, co pozwoliło na zebranie materiałów porównawczych i uzyskanie informacji o charakterze globalnym.

jakościowa, by następnie na tej podstawie zbudować narzędzie pomiaru o charakterze ilościowym.

W grupie badań prowadzonych z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych należy wskazać badanie kompetencji w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego. Badanie to jest jednym z najpoważniejszych projektów badawczych w Europie dotyczących kompetencji, zatrudnienia oraz rynku pracy. Celem tego badania jest monitorowanie zapotrzebowania wśród przedsiębiorców w tym obszarze. Bilans Kapitału Ludzkiego ma na celu określenie obszarów niedopasowania kompetencji przez osoby w wieku produkcyjnym do potrzeb rynku pracy. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do formułowania rekomendacji pod adresem polityk publicznych, nauki i edukacji, rynku pracy, a także rozwoju przedsiębiorczości. W Polsce badanie realizowane jest od 2009 roku przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim. Wyniki najnowszej edycji badania Bilans Kapitału Ludzkiego¹¹⁹ wskazują, że podstawowymi kryteriami w doborze pracowników są odpowiednio wykształcenie, doświadczenie, a na trzecim miejscu znalazły się kompetencje społeczne. Wśród najczęściej wymienianych kompetencji społecznych wskazywane były: łatwe nawiązywanie kontaktów z ludźmi, kultura osobista i autoprezentacja, chęć do pracy, zarządzanie czasem i terminowość.

Interesującym połączeniem metodologii badań jakościowych i ilościowych są badania, które przeprowadzili P.M. King i K.S. Kitchener w ramach prac na teorię krytycznego namysłu¹²⁰. W badaniach zastosowali oni tzw. wywiad namysłu krytycznego (*Reflective Judgement Interview*), będący zestawem pytań otwartych dotyczących problemów dywergencyjnych (zawierających kontrowersyjne i niejasno sformułowane zagadnienia praktyczno-etyczne) oraz pytań zamkniętych. Na bazie dostarczonych danych jakościowych utworzone zostało ilościowe narzędzie badawcze, kwestionariusz *California Critical Thinking Disposition Inventory* (CCTDI). Wykorzystywane jest też portfolio kompetencyjne (narzędzie dokumentowania, samooceny oraz oceny zewnętrznej). Zastosowanie łączonej metodologii pozwoliło ocenić skuteczność programów kształcenia w zakresie badanej kompetencji.

Na gruncie polskim rzadko spotkać można badania kompetencji społecznych w nurcie emancypacyjnym i krytycznym. Jednym z niewielu takich badań jest badanie L. Marek nad odpowiedzialnością jako jedną z kategorii kompetencji

¹¹⁹ Za: <https://www.pulshr.pl/rekrutacja/bilans-kapitalu-ludzkiego-wykształcenie-i-doswiadczenie-ma-znaczenie,55178.html> (dostęp: 01.04.2019).

¹²⁰ King P.M., Kitchener K.S., *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco 2002.

społecznych¹²¹. Autorka w swojej pracy poddała analizie pojęcie odpowiedzialności oraz zaprezentowała analizę danych zebranych w badaniach nad odpowiedzialnością studentów. Wyniki badań analizowane były pod kątem rozumienia pojęcia odpowiedzialności przez młodzież, stanu poczucia odpowiedzialności, przedmiotu oraz egzekutorów odpowiedzialności. Studenci, którzy brali udział w badaniu, deklarowali wysoki poziom poczucia odpowiedzialności podmiotowej (za siebie) oraz społecznej (za innych) i niski poziom odpowiedzialności historycznej (za przyszłość kolejnych pokoleń, za przeszłość historyczną, za środowisko naturalne). Badania L. Marek wykazały, że 25% studentów charakteryzuje niski poziom odpowiedzialności. Jednocześnie studenci z niższych lat studiów, mimo deklarowania poczucia odpowiedzialności, nie wykazywali odpowiedzialnej postawy wobec norm moralnych. Oczekiwali oni odpowiedzialnego zachowania od wykładowców, a nie dostrzegali własnego nagannego zachowania. L. Marek, kierując się wynikami uzyskanymi w badaniu postuluje, by w budowaniu kultury uczenia się sprzyjającej rozwojowi odpowiedzialności kierować się założeniami pedagogiki emancypacyjnej.

Warto zwrócić również uwagę na prowadzone w USA badania nad rozwojem etycznym i namysłem krytycznym jako efektem kształcenia akademickiego, na podstawie których W. Perry opracował model rozwoju etycznego, składający się z dziewięciu stadiów¹²².

Wśród metod badań społecznych istotne miejsce ma eksperyment. Eksperyment polega na aktywnym stosunku obserwatora do badanej rzeczywistości. Pozostaje on w ścisłym związku z obserwacją, z tą jednak różnicą, że o ile w obserwacji należy czekać na wystąpienie zjawiska, to w eksperymencie pożądane zjawisko jest wywoływane, można je powtórzyć i zarejestrować. P. Osyda, podejmując problem wpływu metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym, przeprowadziła badania z wykorzystaniem eksperymentu, w których udział wzięły dzieci 5- i 6-letnie uczęszczające do jednego z przedszkoli w województwie śląskim¹²³. Autorka postawiła następujące główne pytanie badawcze: „czy i jaki jest wpływ metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym?”. Aby uzyskać odpowiedź, przeprowadziła eksperyment typu *ex-post-facto*. W badaniach eksperymentalnych wzięły udział dwie grupy. W jednej z grup wprowadzono czynnik eksperymentalny w postaci serii zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły przyjętą przez

¹²¹ Marek L., *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

¹²² Perry W., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco 1999.

¹²³ Osyda P., *Wpływ metod aktywizujących na kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, nr 2, s. 136-149.

autorkę hipotezę, że metody aktywizujące mają znaczący udział w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci i sprzyjają procesowi uspołecznienia.

Zaprezentowane wcześniej rozważania nad kompetencjami społecznymi nakreślają tematykę umiejętności pod względem zarządzania, gdzie człowiek jest postrzegany jako zasób. Pomimo iż jest to ważny aspekt tej dyskusji, warto skupić uwagę na kompetencjach społecznych w ujęciu pedagogicznym, z uwzględnieniem spojrzenia polskich ekspertów z tej dziedziny, na wymienione zagadnienie.

Pracą na temat umiejętności społecznych w ujęciu pedagogicznym zajmował się Stefan M. Kwiatkowski. W swojej pracy Kwiatkowski pokazuje udział w rozwoju edukacji ustawicznej jako nieustanny proces szukania życia godnego, czyli wiążącego się ze znalezieniem odpowiedniego miejsca w społeczeństwie. Jak podkreśla autor, „edukacja ustawiczna nie ogranicza się do dokształcania i doskonalenia zawodowego – jest swoistą strategią całościowego rozwoju, realizacją idei uczenia się przez całe życie”¹²⁴. Głębiej rozwijając ten konspekt: pedagogika jest podzielona na obszar związany z wychowaniem i z nauczaniem młodych ludzi. Te obydwa obszary się zazębiają i dopiero współdziałanie rodziców i pedagogów w pełni wyposaża młodych ludzi w umiejętności społeczne niezbędne do sprawnego funkcjonowania w otoczeniu.

Bogusław Śliwerski zaznacza w swojej pracy, iż w społeczeństwach quasi-totalitarnych pedagogika i edukacja były wykorzystywane jako narzędzie do ujednoczenia elementów struktury społecznej. Tym samym hamowały one samorozwój oraz poznawanie nowych nurtów wychowawczych, co zakłócałoby podporządkowanie społeczeństwa regułom określonym przez władze sprawujące rządy¹²⁵. Przeciwnym nurtem pedagogicznym jest system pluralistyczny, który bazuje na różnorodności ideologicznej i na normatywnych działaniach. Daje to możliwość zarówno pedagogom, jak i uczniom korzystania z wielu metod nauczania w celu zwiększenia efektywności przekazywania i zdobywania wiedzy. Zróżnicowanie tych dwóch nurtów daje dwojakie spojrzenie na udział pedagogiki w nauczaniu kompetencji społecznych.

Rola edukacji szkolnej w szerzeniu kompetencji była również rozpatrywana poprzez badania obrazujące efektywność nauczania tych kompetencji w szkołach IV etapu nauczania. Z badań Solarczyk-Szewc, Kopińskiej i Matusiak¹²⁶ wynika, iż głównymi założeniami edukacji szkolnej jest przede wszystkim wprowadzenie młodych ludzi w istniejący porządek społeczny. Niewielka uwaga jest natomiast

¹²⁴ Kwiatkowski S.T. (red.), *Edukacja ustawiczna, wymiar teoretyczny i praktyczny*, IBE, Warszawa-Radom 2008. Zobacz także: Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

¹²⁵ Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003.

¹²⁶ Solarczyk-Szewc H., Kopińska W., Matusiak A., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, Edukacja Dorosłych, 2016.

kładziona na rozwój kompetencji pozwalający na zmianę otaczającego świata na lepszy. Co za tym idzie kompetencje społeczne są nadal uważane za deficytowy aspekt edukacji społecznej. Autorki¹²⁷ podkreślają konieczność wykształcenia umiejętności krytycznej oceny, twórczej refleksji oraz umiejętnego rozwiązywania problemów w IV etapie nauczania, w celu kształtowania kompetencji społecznych wśród uczniów. Podkreślona też jest konieczność posiadania takich kompetencji w celu płynnego przejścia w etap dorosłości i przyszłej pracy zawodowej.

Jak wiadomo, system edukacji składa się nie tylko z podstawy programowej i instytucji świadczącej usługi edukacyjne, ale również z pedagogów przekazujących wiedzę młodym pokoleniom. Kurtowska¹²⁸ podkreśla, iż nauczyciel, jako osoba szerząca powszechną wiedzę, jest jednym z kluczowych elementów edukacji. Istotne jest więc ustawiczne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, aby mogli oni w skuteczny sposób przekazywać wiedzę odnośnie kompetencji miękkich następnym pokoleniom. Nauczyciel jest często określany jako osoba „charakteryzująca się umiejętnością bezpośredniego z nim współżycia i jest bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje jego uczeń, a więc współżycia z jego rodzicami, jego wzlotami i upadkami, swoistego współżycia ze społeczeństwem, które darzy go zaufaniem i zadaniami w jego powołaniu”¹²⁹. Oznacza to, iż nauczyciel jest osobą, która pośrednio przygotowuje młodego człowieka do życia dorosłego. Jest to osoba, która kształtuje kolejne pokolenia społeczeństwa. Osoba nauczyciela oscyluje w obszarze trzech struktur: poznawczej, motywacyjnej i czynnościowej, które mają bezpośredni wpływ na efektywność pozyskiwania wiedzy i kompetencji miękkich przez uczniów.

Nauczanie może również być pojmowane w rozumowaniu konstruktywistycznym, które dąży do „uczynienia partnerów procesów edukacyjnych ich podmiotami i autorami, a zarazem zachęcają do stawania się przez nich świadomymi i aktywnymi konstruktorami ich świata społecznego, świata zarówno więzi bezpośrednich, jaki i odpowiedzialności obywatelskich w trzech wymiarach: lokalnym, narodowym i globalnym”¹³⁰. Takie nauczanie przygotowuje młodych obywateli do samodzielnego wyboru i funkcjonowania w jednej bądź wielu kulturach masowych. Stanisław Dylak¹³¹ zauważa, iż konstruktywne nauczanie nauczycieli jest podstawą krzewienia kompetencji społecznych w edukacji powszechnej.

¹²⁷ Solarczyk-Szewc H., Kopińska W., Matusiak A., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, Edukacja Dorosłych, 2016.

¹²⁸ Kutrowska B., *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, 2008.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, WN PWN, Warszawa 2003.

¹³¹ Dylak. S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, 2016.

Dzieje się tak, bowiem konstruktywizm pozwala na aktywność uczącego się, dzięki czemu buduje on swoją rzeczywistość. Jest to aktywne nauczanie, za pomocą którego uczeń konstruuje własną wiedzę, zamiast przyswajać sucho przedstawione przez nauczycieli materiały edukacyjne.

W ramach kompetencji społecznych w systemie edukacji powszechnej warto też zauważyć rolę kompetencji społecznych i emocjonalnych wśród nauczycieli, gdyż to oni są pedagogami przekazującymi wiedzę uczniom i od nich w pewnej mierze zależy efektywność przyswajania tej wiedzy. Górska i Madalińska-Michalak¹³² podkreślają, iż jednym z zagadnień wartych poruszenia w aspekcie umiejętności społecznych są kompetencje emocjonalne nauczycieli. Stanowią one podstawę do sprawnego funkcjonowania ośrodków edukacyjnych oraz do budowania pozytywnych relacji z uczniami, co ma ogromny wpływ na ich chęć i efektywność uczenia się. W ramy kompetencji emocjonalnych nauczycieli wpisuje się możliwość rozpoznawania swoich emocji oraz zdolność kierowania nimi, ale również umiejętność rozwijania i pogłębiania tychże kompetencji¹³³. Taki nauczyciel powinien być też wykształcony w duchu interdyscyplinarnym i nowatorskim, co wiąże się z tworzeniem możliwości poznawczych, motywowaniem uczniów do strukturyzowania wiedzy oraz rozbudzaniem ciekawości uczniów do badania otaczającego świata w aspekcie poszerzania umiejętności humanistycznych, ekologicznych i społecznych. Taka postawa wzmacnia poczucie kompetencji, własnej wartości oraz własnego obrazu ucznia¹³⁴.

Jak wynika z zaprezentowanych rozważań, nauczanie kompetencji społecznych jest wykładnią wielu czynników, począwszy od systemu edukacyjnego, roli i ingerencji władz rządzących, modeli przekazywania wiedzy oraz kompetencji nauczycieli. Tylko współdziałanie poszczególnych czynników ze sobą umożliwia uczniom zdobywanie kompetencji społecznych w ramach edukacji powszechnej.

1.2. Kompetencje społeczne w dyskursie poradniczym

Ważnym czynnikiem skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie jest opanowanie zdolności do współżycia społecznego, co determinuje satysfakcję życiową jednostki. Jak wspomniano wcześniej, nie każda osoba posiada wrodzone zdolności do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie, dlatego też dostępne są

¹³² Górska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje Emocjonalne Nauczyciela*, Wolters Kluwer, 2012.

¹³³ Ibidem. Zobacz także: Dewalska-Opitek A., Bilińska-Reformat K., *New media implementation in the contemporary education process*, [w:] S. Smyczek, J. Matysiewicz (red.), *New Media in Higher Education Market*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2015.

¹³⁴ Kutrowska B., *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, 2008.

różne rodzaje poradników, które wspomagają rozwój i doskonalą kompetencje społeczne.

Literatura anglojęzyczna od wielu lat zajmuje się popularyzowaniem kompetencji społecznych za pomocą poradników i książek związanych ze wspomnianą tematyką. Publikacje naukowe oferują teoretyczne i praktyczne podejście do zagadnienia kompetencji społecznych poparte metodami i strategiami treningowymi, które umożliwiają doskonalenie umiejętności społecznych, poprawę swojej ogólnej pozycji na rynku pracy lub też wykonywania zawodów i zdobycia konkretnych stanowisk, w odniesieniu do których posiadanie określonych kompetencji społecznych jest niezbędne. Odbiorcami takich poradników są przeważnie osoby zajmujące się opieką, wychowaniem, edukacją (nauczyciele) oraz osoby zajmujące się rozwojem osobistym i interpersonalnym. Znaczna część książek jest też adresowana do młodzieży, aby poprzez rozwój kompetencji społecznych poprawić ich szanse życiowe.

Publikacje dotyczące kompetencji podzielone zostały na literaturę przedmiotową, obejmującą tematykę biznesu, zarządzania oraz menedżmentu (budowania zespołów, przywództwa, motywacji pracowników, zarządzania czasem i zmianą, a także wiele innych). Następną kategorią obejmuje indywidualne samodoskonalenie w zakresie mindfulness i medytacji, komunikacji międzyludzkiej, asertywności, budowania relacji, kreatywności i umiejętności uczenia się. Kolejną kategorią to publikacje dotyczące zgłębiania sensu życia, wartości, idei i moralności. Większość międzynarodowych księgarni internetowych, jak np. Amazon¹³⁵, na swoich stronach internetowych kategoryzuje kompetencje społeczne, wyróżniając wśród nich trzy główne obszary, a mianowicie: Self-Help (samorozwój osobisty), Business & Money (biznes i finanse) oraz Education & Teaching (edukacja i nauczanie). Natomiast wiele poradników doskonalących kompetencje społeczne występujących na polskim rynku wydawniczym umieszczonych jest w księgarniach w kategorii poradniczej, wraz z książkami z dziedziny psychologii oraz poradnikami uczącymi, jak dbać o swój wygląd.

Rozwój osobisty to największa kategoria kompetencji społecznych. Zawiera ona pozycje obejmujące Communications & Social Skills (komunikację i umiejętności społeczne), Relationships (relacje), Emotions (emocje), Anger Management (zarządzanie gniewem), Creativity (kreatywność), Spirituality (duchowość), Happiness (szczęście) i wiele innych. Taki podział jest dowodem na to, iż na anglojęzycznym rynku kładzie się duży nacisk na propagowanie kompetencji społecznych wśród społeczeństwa za pośrednictwem literatury.

¹³⁵ https://www.amazon.com/books-used-books-textbooks/b/ref=nav_shopall_bo_t3?ie=UTF8 &node=283155 (dostęp: 01.04.2019).

Warto zauważyć, iż w terminologii anglojęzycznej promującej umiejętności społeczne wyróżnia się dwa określenia odnoszące się do tej tematyki. Często występujące słowo „skills” oznacza zręczność i wprawę w wykonywanych zadaniach, z kolei słowo „abilities” oznacza kompetencje i umiejętności. Obydwa terminy często występują w poradnikach z zakresu kompetencji społecznych opierających się na praktyce edukacyjnej, skierowanych do różnych grup odbiorczych.

Jedną z istotniejszych subkategorii kompetencji społecznych jest komunikacja, tematyka niezwykle często poruszana w podręcznikach anglojęzycznych autorów. E. Kuhnke w swojej książce *Communication Essentials For Dummies*¹³⁶ udziela wskazówek, jak skutecznie budować relacje interpersonalne z innymi ludźmi. Autor porusza tematykę uważnego słuchania, prowadzenia negocjacji, inicjowania i wzmacniania kontaktów zawodowych oraz rozwiązywania konfliktów. Kolejnym autorem doskonale opisującym zagadnienie komunikacji jest amerykański pisarz R. Bolton, który w swojej pracy *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, and Resolve Conflicts*¹³⁷ podkreśla, iż źródłem nieprawidłowej komunikacji międzyludzkiej są bariery prowadzące do braku porozumienia. Autor przedstawia listę 12 czynników (zapożyczonych od T. Gordona¹³⁸) przyczyniających się do niszczenia relacji interpersonalnych. R. Bolton udziela też porad, jak usprawnić umiejętności prowadzenia rozmów, słuchania innych oraz rozwiązywania konfliktów.

Kolejna kategoria kompetencji społecznych odnosi się do tematyki z zakresu zarządzania biznesem. Jednym z autorów oferujących porady w tej dziedzinie jest P. Shrama i książka *Soft Skills: Personality Development for Life Success*¹³⁹. Opisuje w niej funkcjonowanie korporacji i podkreśla znaczenie przeprowadzania szkoleń z umiejętności miękkich w dużych firmach. Książka występuje w formie poradnika, a zatem zawarte w niej informacje są łatwe do przyswojenia. Następnym autorem omawiającym kompetencje społeczne w ujęciu biznesowym jest A. Tang¹⁴⁰. Jego podręcznik adresowany jest do liderów, menedżerów średniego szczebla oraz przedsiębiorców, których interesuje rozwój osobisty. Natomiast poradnik napisany przez J. Higgins *10 Skills for Effective Business Communication: Practical Strategies*

¹³⁶ Kuhnke E., *Communication Essentials For Dummies*, Wiley, 2015 (wyd. polskie: E. Kuhnke, *Sztuka komunikacji dla bystrzaków*, Helion 2017).

¹³⁷ Bolton R., *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, and Resolve Conflicts*, Simon & Schuster, New York 2009 (wydana po raz pierwszy w 1979 roku, doczekała się 18 wznowień).

¹³⁸ Gordon T., *Wychowanie bez porażek, Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993, ss. 45-48, 107-112, 291-293.

¹³⁹ Shrama P., *Soft Skills: Personality Development for Life Success*, BPB Publications, New Delhi 2018.

¹⁴⁰ Tang A., *The Leader's Guide to Mindfulness: How to Use Soft Skills to Get Hard Results*, Pearson Education Limited 2018 (z serii: The Leader's Guide).

from the World's Greatest Leaders¹⁴¹ jest zbiorem wskazówek dotyczących rozwoju efektywności komunikacji biznesowej. Książka oferuje sprawdzone schematy umożliwiające wykształcenie dziesięciu podstawowych umiejętności komunikacyjnych, przydatnych w karierze zawodowej. Publikacja zawiera wiele przykładów opartych na życiorysach osób sławnych, takich jak: Jeff Bezos, Steve Jobs, Tony Robbins, a także popularne teorie psychologii społecznej, aby zaprezentować czytelnikowi szerokie spektrum informacji z tej dziedziny.

Z. Nagy w swojej książce *Soft Skills to Advance Your Developer Career: Actionable Skills to Help Maximize Your Potential*¹⁴² zauważa istotny problem występujący w obecnych czasach wśród ludzi wykształconych, polegający na dysponowaniu wieloma umiejętnościami zawodowymi przy jednoczesnym braku umiejętności społecznych. Autor ukazuje czytelnikom potrzebę kształcenia umiejętności miękkich powiązaną z dużym zapotrzebowaniem na takie kompetencje, szczególnie wśród osób posiadających wykształcenie techniczne, inżynierskie bądź informatyczne.

Ważnym nurtem w zakresie komunikacji miękkich jest tematyka inteligencji emocjonalnej. K. Fleming w książce *The Leader's Guide To Emotional Agility (emotional intelligence)*¹⁴³ zwraca uwagę na umiejętności lidera, który skupił się na rozwoju zarówno własnym, jak i całego zespołu. Autor uczy za pomocą 8 kroków, jak osiągnąć sprawność emocjonalną, podając przy tym faktyczne przykłady przywódców, którzy wdrożyli ten schemat i odnieśli sukces jako liderzy.

Kolejna kategoria podręczników dotyczących doskonalenia kompetencji społecznych obejmuje obszar, w którym brak takich kompetencji jest wynikiem zaburzeń psychicznych lub chorób. Jedną z książek, które w doskonały sposób opisują i wspomagają proces zdobywania umiejętności społecznych jest *Social Skills Training for Schizophrenia*¹⁴⁴. Autorzy tej publikacji objaśniają na podstawie schizofrenii, iż zaburzenia psychiczne powodują obniżenie umiejętności sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż człowiek dotknięty jakimkolwiek zaburzeniem ma problem z prawidłowym odczytywaniem i okazywaniem emocji. Taka osoba może posiadać też nikłą znajomość norm i reguł społecznych, co prowadzi do izolacji i odosobnienia. Poradnik jest skierowany do osób zajmujących się

¹⁴¹ Higgins J., *10 Skills for Effective Business Communication: Practical Strategies from the World's Greatest Leaders*, Tycho Press 2018.

¹⁴² Nagy Z., *Soft Skills to Advance your Developer Career: Actionable Skills to Help Maximize Your Potential*, "Apress", Berlin 2019.

¹⁴³ Fleming K., *The Leader's Guide To Emotional Agility (emotional Intelligence)*, Pearson Education Limited, 2015.

¹⁴⁴ Bellack A.S., Mueser K.T., Gingerich S., Agresta J., *Social Skills Training for Schizophrenia*, Guilford, New York 2004.

opieką nad osobami z zaburzeniami i oferuje im wskazówki oparte na metodach podejścia behawioralno-poznawczego¹⁴⁵.

Z uwagi na fakt, iż wśród coraz większej grupy dzieci i młodzieży diagnozowane są zaburzenia funkcjonowania w życiu społecznym (np. w postaci autyzmu lub zespołu Aspergera), pojawiają się podręczniki zawierające wskazówki odnośnie do interakcji społecznych z osobami z takimi zaburzeniami. Przykładem może być D. Wendler i jego publikacja *Improve Your Social Skills*¹⁴⁶, której niewątpliwym atutem jest fakt, iż przedstawia osobiste doświadczenie autora zmagającego się z zespołem Aspergera. Zdaniem D. Wendlera osoby z aspergerem posiadają znaczące braki w sferze rozumienia sytuacji społecznych, odczytywania emocji innych ludzi i okazywania własnych oraz radzenia sobie w relacjach międzyludzkich. Aby nie czuć się odizolowanym, autor uczy się umiejętności społecznych i potem opisuje w swojej książce proces tej nauki, poparty praktycznymi i łatwymi do powielenia schematami i wskazówkami. Książka polecana jest głównie osobom mającym problemy w relacjach społecznych, będących właśnie wynikiem zaburzeń osobowościowych.

Wiele poradników dotyczących rozwijania kompetencji społecznych jest adresowanych do młodzieży oraz osób pracujących z młodzieżą i dziećmi. Książka napisana przez St. Elliot i F. Gresham *Social Skills Improvement System (SSIS™) Intervention Guide*¹⁴⁷ to poradnik skierowany do nauczycieli i wychowawców. Zawiera on przydatne strategie oraz sposoby ich implementacji dotyczące problemów z umiejętnościami społecznymi uczniów. Autorzy podręcznika rozróżniają dwa rodzaje deficytów w zakresie społecznego funkcjonowania. Pierwszy z nich to deficyt samych umiejętności, drugi zaś deficyt związany jest z realizacją. Poradnik skoordynowany jest ze Skalami Oceny SSIS (oceny zachowań społecznych, motywacyjnych i akademickich u dzieci). Autorzy posługują się skalami oceny SSIS, aby rozpoznać deficyty zachowań społecznych dzieci i młodzieży w wieku od 3 do 18 lat. Kategorie zachowań społecznych zawarte w kwestionariuszach dotyczą współpracy, komunikacji, asercji, odpowiedzialności, zaangażowania, umiejętności samokontroli i empatii. St. Elliot i F. Gresham prezentują modele treningowe skupiające się na uzupełnianiu deficytów w umiejętnościach społecznych dzieci i młodzieży oraz narzędzia do monitorowania postępów uczniów.

¹⁴⁵ Dixon L.B., Dickerson F., Bellack A.S., Bennett M., Dickinson D., Goldberg R.W., *The 2009 schizophrenia PORT psychosocial treatment recommendations and summary statements*, "Schizophr. Bull.", 2010, 36, s. 48–70; Hogarty G.E., Schooler N.R., Ulrich R., F. Mussare, Ferro P., Herron E., *Fluphenazine and social therapy in the aftercare of schizophrenic patients. Relapse analyses of a two-year controlled study of fluphenazine decanoate and fluphenazine hydrochloride*, "Arch. Gen. Psychiatry", 1979, 36, s. 1283–1294; Kern R.S., Glynn S.M., Horan W.P., Marder S.P., *Psychosocial treatments to promote functional recovery in schizophrenia*, "Schizophr. Bull.", 2009; 35, s. 347–361.

¹⁴⁶ Wendler D., *Improve Your Social Skills*, Createspace 2014.

¹⁴⁷ Elliot St., Gresham F., *Social Skills Improvement System (SSIS™) Intervention Guide*, NCS Pearson 2008.

Kolejną interesującą pozycją jest poradnik B. Jerome'a i A. Antony'ego *Soft Skills for Career Success: Soft Skills*¹⁴⁸, w którym autorzy wyjaśniają pojęcia związane z kompetencjami społecznymi (soft skills) niezbędnymi do wejścia na rynek pracy lub wybicia się spośród dużej konkurencji w wybranej branży. Zwracają oni uwagę na istotę ludzkiego kapitału i jego rolę w kształceniu kompetencji miękkich u danej jednostki. Autorzy zachęcają młode osoby do poszukiwania i rozpoznawania w sobie umiejętności i talentów, które mogą im zapewnić lepszy start na rynku pracy. Zwracają uwagę na kompetencje społeczne (social skills), łatwość rozwiązywania problemów (problem solving) oraz umiejętność pracy zespołowej (team work). Książka stanowi kompendium wiedzy, przede wszystkim dla młodych studentów szykujących się do wykonywania pracy zawodowej.

Poradnik *Smile & Succeed for Teens*¹⁴⁹ napisany przez K. Maneckiego pokazuje młodym ludziom (powyżej dwunastego roku życia), jak udoskonalić umiejętności społeczne niezbędne do odniesienia sukcesu w życiu, szkole i przyszłej pracy¹⁵⁰. Łatwe i przystępne opracowanie podręcznika umożliwi młodzieży zdobycie wiedzy o kompetencjach społecznych, w tym także o efektywnej komunikacji oraz budowaniu relacji z innymi osobami (rodziną, rówieśnikami, nauczycielami). Analogiczne poradniki zostały stworzone dla nauczycieli¹⁵¹ i rodziców¹⁵². Publikacje z serii *Smile & Succeed for Teens* obejmują także obszar edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami, zespołem Downa, autyzmem oraz dzieci z ADHD.

Wzrost zainteresowania rozwojem kompetencji społecznych można zauważyć również w Polsce. Wiele podręczników jest pochodzenia zagranicznego i zostało przetłumaczonych na język polski. Przykładami takich publikacji mogą być: poradnik P. Thomsona *Secrets of communication. Be heard and get results* („Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano i odnieś sukces”)¹⁵³ czy przytaczany wcześniej poradnik E. Kuhnke *Communication Essentials For Dummies* („Sztuka komunikacji dla bystrzaków”). Interesującym poradnikiem na polskim rynku wydawniczym jest opracowanie angielskiej wersji książki S.P. Morreale'a, B.H. Spitzberga, J.K. Barge'a *Komunikacja między ludźmi: Motywacja, wiedza i umiejętności*¹⁵⁴. Autorzy skupiają się na motywacji, komunikacji interpersonalnej

¹⁴⁸ Jerome B., Antony A., *Soft Skills for Career Success: Soft Skills*, „Education Publishing”, New Delhi, 2018.

¹⁴⁹ Manecke K., *Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2014.

¹⁵⁰ Książka zdobyła prestiżowe nagrody: „Mom's Choice Gold Award” oraz „IPPY Gold Award”.

¹⁵¹ Manecke K., *The Teaching Guide for Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2015.

¹⁵² Manecke K., *Parent's Guide for Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2017.

¹⁵³ Thompson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej: spraw, by cię słuchano i odnieś sukces*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, cop. Poznań 1998.

¹⁵⁴ Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi: Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2007. Wersja oryginalna: Morreale S.P., B.H. Spitzberg, Barge J., *Humann Communication. Motivation, Knowledge, Skills*, Cengage Learning 2006.

z użyciem mediów elektronicznych. Zawarte informacje z dziedziny komunikacji odnoszą się zarówno do małych, jak i dużych grup, oraz do wystąpień publicznych i komunikacji masowej. Natomiast F. de Muyshondt¹⁵⁵ w swojej książce *Umiejętności społeczne twojego dziecka. 10 prostych lekcji, jak zdobyć przyjaciół i radzić sobie w życiu* promuje rozwój kompetencji społecznych u dzieci. Dowodzi ona w swojej publikacji, iż dzieci mające dobrze wykształcone umiejętności społeczne lepiej sobie radzą w kontaktach z rówieśnikami. Autorka zachęca rodziców dzieci w wieku 7-12 lat, aby wzmacniali kompetencje miękkie wśród swoich podopiecznych w celu zwiększenia ich pewności siebie, komunikatywności, niezależności oraz korzystania z nowoczesnych mediów. Zdaniem F. de Muyshondt wyposażony w takie umiejętności młody człowiek jest prawidłowo przystosowany do życia w obecnym świecie.

Co interesujące, wiele publikacji z kategorii poradników wskazuje na konieczność rozwoju umiejętności społecznych na jak najwcześniejszym etapie życia człowieka.

Wśród rodzimych autorów na uwagę zasługuje praca B. Szurowskiej i A. Jegier *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami*¹⁵⁶. Książka porusza tematykę funkcjonowania społeczno-emocjonalnego małych dzieci, z rozszerzeniem na dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Trzyczęściowa konstrukcja książki umożliwi łatwe odnalezienie poszukiwanych zagadnień. W pierwszej części autorki umieściły zagadnienia kształtowania rozwoju społecznego dziecka. Kolejna część poświęcona jest dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Trzecia część obejmuje dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami, z innych kultur społecznych i językowych oraz dzieci przechodzące rozstanie rodziców. Autorki podkreślają również znaczenie roli nauczyciela w doskonaleniu umiejętności społecznych wśród młodych obywateli.

Kompetencje społeczne występują również jako jeden z elementów w podstawie programowej polskich szkół. Podręcznik A. Komosa *Kompetencje personalne i społeczne*¹⁵⁷ z 2013 roku opracowany został w ramach podstawy programowej z 2012 roku („KPS. Kompetencje personalne i społeczne”). Adresatami tej pozycji są uczniowie szkół branżowych i techników, kształcący się w zawodach takich jak: 1. technik: ekonomista, handlowiec, rachunkowości, administracji, archiwista, logistyk, spedytory, prac biurowych, księgarstwa, usług pocztowych i finansowych,

¹⁵⁵ de Muyshondt F., *Umiejętności społeczne twojego dziecka. 10 prostych lekcji, jak zdobyć przyjaciół i radzić sobie w życiu*, Samo Sedno 2015. Wersja oryginalna: F. de Muyshondt, *socialsklz*) (*Social Skills*) for Success: *How to Give Children the Skills They Need to Thrive in the Modern World*, Kindle Edition 2013.

¹⁵⁶ Szurowska B., Jegier A., *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami*, Difin, Warszawa 2017.

¹⁵⁷ Komosa A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Ekonomik, Warszawa 2013.

organizacji reklamy; 2. sprzedawca; 3. pozostałe zawody z obszaru kształcenia „administracyjno-usługowe”. Książka doskonale przybliży zainteresowanym umiejętności miękkie niezbędne do wykonywania powyższych zawodów.

Zapisy o kształceniu kompetencji społecznych są zawarte w Podstawach Programowych Kształcenia Ogólnego. Bazując na tych zapisach wielu autorów tworzy poradniki mające na celu wspieranie nauczycieli w rozwoju kompetencji społecznych w szkołach. E. Iwan i A. Topczewska w podręczniku *Kształtowanie kompetencji społecznych. Poradnik dla osób pracujących z młodzieżą dorastającą*¹⁵⁸ opisują własne doświadczenia z młodzieżą, które nabyły w czasie realizacji programu szkoleniowego dla młodzieży. Autorki w książce naprzemiennie używają terminu kompetencje społeczne i psychospołeczne, podkreślając jednocześnie, iż określają one umiejętności niezbędne do skutecznego rozwoju i funkcjonowania w życiu codziennym.

Według planu nauczania opracowanego w 2017 roku przez ORE szkoły branżowe I stopnia mają obowiązek wdrożenia nowego przedmiotu – kompetencje społeczne. Powyższy zapis spowodował masowe pojawianie się na rynku wydawniczym propozycji podręczników dotyczących tego przedmiotu. Jednym z nich jest książka A. Krajewskiej pt. *Kompetencje personalne i społeczne*¹⁵⁹ obejmująca program kształcenia w zawodowych szkołach branżowych. Informacje zawarte w podręczniku dotyczą zagadnień z zakresu rozwijania umiejętności miękkich. Podręcznik przeznaczony jest dla nauczycieli szkół zasadniczych, techników i szkół policealnych wyspecjalizowanych w edukacji zawodowej, prowadzących zajęcia z zakresu kompetencji społecznych. Zagadnienia zawarte w książce poruszają tematykę szeroko rozumianych kompetencji personalnych (motywacja, rozwój osobowości, rozumienie, odczuwanie emocji), jak i kompetencji społecznych (skuteczne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych).

Godny uwagi jest także poradnik K. Skolimowskiej i M. Kud *Wychowanie do osobistego rozwoju. Pomysły na lekcje rozwijające kompetencje miękkie i umiejętności osobiste wśród dzieci i młodzieży*¹⁶⁰. Adresatem tej publikacji są osoby dorosłe zajmujące się wychowaniem dzieci: nauczyciele, opiekunowie prowadzący zajęcia pozalekcyjne lub też rodzice. Zawarty w książce program rozwija inteligencję emocjonalną, poczucie własnej wartości czy też zdolność myślenia analitycznego. Książka wykorzystuje osiągnięcia neurodydaktyki – gałęzi dydaktyki, która wskazuje na rolę stymulacji neuronów podczas procesu przyswajania wiedzy

¹⁵⁸ Iwan E., Topczewska A., *Kształtowanie kompetencji społecznych. Poradnik dla osób pracujących z młodzieżą*, Instytut Aktywizacji i Rozwoju Społecznego, Lublin 2015.

¹⁵⁹ Krajewska A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Ekonomik, Warszawa 2018.

¹⁶⁰ Skolimowska K., Kud M., *Wychowanie do osobistego rozwoju. Pomysły na lekcje rozwijające kompetencje miękkie i umiejętności osobiste wśród dzieci i młodzieży (cz. 1 i 2)*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.

i wzbogacona jest ilustracjami służącymi aktywizowaniu neuronów, by wzmocnić pracę mózgu i zwiększyć skuteczność uczenia się¹⁶¹.

Nakładem Ośrodka Rozwoju Edukacji ukazał się poradnik autorstwa E. Marciniak-Kulki, O. Nymana, J. Wysockiej pt. *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa*¹⁶², stanowiący wsparcie dla pracowników szkół we wdrażaniu założeń nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, która zakłada edukację dzieci w kierunku rozwoju kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność oraz samodzielność¹⁶³. Umiejętności te należą do oficjalnych opisów kompetencji społecznych, w dużej mierze przyczyniają się do samorealizacji i rozwoju osobistego jednostki. Autorzy książki przedstawiają skuteczne metody i narzędzia doskonalenia tych kompetencji w pracy z uczniami.

A. Nowak i A. Stanek napisały poradnik skierowany do osób młodych wkraczających na rynek pracy zatytułowany *Kompetencje personalne i społeczne. Jak je rozwijać?*¹⁶⁴. Jest to kompendium wiedzy z zakresu umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów w środowisku pracy. Informacje zawarte w książce uczą również, jak sobie radzić ze stresem, być asertywnym, umiejętnie komunikować się z ludźmi, motywować ich oraz jak funkcjonować w grupie. Zagadnienia obejmują również umiejętności wymagane na stanowiskach kierowniczych, jak organizacja pracy i zarządzanie zespołem. Autorki książki zwracają uwagę na zagadnienie doskonalenia kompetencji społecznych od strony teoretycznej oraz podają przykłady i propozycje zadań. Książka jest bardzo przydatną lekturą dla osób zainteresowanych rozwojem kompetencji społecznych.

Wiele publikacji z zakresu rozwijania kompetencji społecznych skierowanych jest do określonych grup zawodowych. Przykładowo podręcznik zatytułowany *Kompetencje personalne i społeczne w obszarach zawodowych. Trening umiejętności komunikacyjnych w branży turystycznej*¹⁶⁵ autorstwa A. Łęgowicz dotyczy kompetencji personalnych i społecznych niezbędnych w pracy zawodowej o charakterze usługowym. Podręcznik ten może być wykorzystany do nauczania kompetencji społecznych zarówno w modułowym, jak i przedmiotowym programie nauczania. Pozwala

¹⁶¹ Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

¹⁶² Marciniak-Kulka E., Nyman O., Wysocka J., *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

¹⁶³ Na konieczność kształtowania tych postaw zwraca uwagę Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

¹⁶⁴ Nowak A., Stanek A., *Kompetencje personalne i społeczne. Jak je rozwijać?*, Edicon, Poznań 2018.

¹⁶⁵ Łęgowicz A., *Kompetencje personalne i społeczne w obszarach zawodowych. Trening umiejętności komunikacyjnych w branży turystycznej*, Difin, Warszawa 2014.

on wykształcić w młodych ludziach określone postawy personalne, społeczne oraz zawodowe oczekiwane przez pracodawców na rynku pracy.

1.3. Kompetencje społeczne jako obszar zainteresowania mediów tradycyjnych i nowoczesnych

Współcześnie media stanowią jeden z podstawowych przekazników informacji do masowej liczby ludności¹⁶⁶. Na przestrzeni lat nastąpił wyraźny rozwój różnych form mediów – prasy, radia, telewizji i Internetu, które stały się podstawowym narzędziem poznawania świata. Ze względu na tak duże znaczenie mediów w codziennym życiu człowieka, wywierają one ogromny wpływ na kreowanie zachowań i stylu życia wśród dużej części społeczeństwa. Media masowe jako podstawowe, wiarygodne, a niejednokrotnie jedyne źródło wiedzy, mogą służyć jako platforma edukacyjna propagująca odpowiednie postawy i ucząca zróżnicowanego podejścia do problemów. Istotne też jest zwrócenie uwagi na udział i rolę mediów tradycyjnych i nowoczesnych w propagowaniu kompetencji społecznych¹⁶⁷.

Najstarszym medium jest prasa. Zauważyć można różnorodność tytułów i tematyki, obejmujących wszelakie grupy zainteresowań. Oznacza to, iż informacje zawarte w prasie, również treści edukacyjne, docierają do szerokiej grupy odbiorców. Temat kompetencji społecznych najczęściej pojawia się w artykułach o tematyce gospodarczej, prawnej i odnoszącej się do rynku pracy. Artykuły te zwykle prezentują przekonanie, że na współczesnym rynku pracy kompetencje społeczne warunkują możliwość wykorzystania kompetencji twardych i pełnią znaczącą rolę w życiu zawodowym, choć obecna jest też tematyka kompetencji miękkich.

Przykładowo kompetencje miękkie są szeroko omawiane w artykule M. Wąsowskiego opublikowanym w „Business Insider Polska” – *Do pracy potrzeba kompetencji twardych, a miękkie są nieważne? Nic bardziej mylnego*¹⁶⁸. Autor przeprowadza wywiad ze specjalistami zajmującymi się wykorzystaniem kompetencji miękkich na rynku pracy. Jeden ze specjalistów, Piotr Bucki, słusznie zauważa, iż kompetencje miękkie były przez lata deprecjonowane przez społeczeństwo w porównaniu do kompetencji twardych, głównie z powodu ich nazwy. Jak zaznaczają inni rozmówcy, sama nazwa sugeruje, iż takie kompetencje

¹⁶⁶ Wróblewski Ł., Bilińska-Reformat K., Grzesiak M., *Sustainable Activity of Cultural Service Consumers of Social Media Users—Influence on the Brand Capital of Cultural Institutions*, „Sustainability” 2018, 10(11),

¹⁶⁷ Grzesiak M., *E-branding vs. Traditional branding*, „Modern Management review”, 2015, vol. XX (22).

¹⁶⁸ Wąsowski M., *Do pracy potrzeba kompetencji twardych, a kompetencje miękkie są nie ważne? Nic bardziej mylnego*. „Business Insider”, 30.05.2017.

mogą się wydawać mało ważne i niekonieczne, w szczególności w branżach ukierunkowanych na typowo techniczne i inżynierskie zawody. Jednocześnie autor podkreśla wagę takich kompetencji w momencie zdobywania kolejnych szczebli kariery zawodowej, w szczególności menedżerskich.

Tematyka kompetencji miękkich jest też obszernie poruszana na łamach „Gazety Wyborczej”. W artykule K. Pawłowskiej-Salińskiej z 5 maja 2012 r. pt. *Jak praca, to tylko z miękkimi umiejętnościami* analizowany jest brak dopasowania absolwentów polskich uczelni do obowiązujących wymagań na rynku pracy – szczególnie w zakresie kompetencji społecznych.

W celu zwiększenia zainteresowania tematem i zachęcenia młodych absolwentów do zdobywania kompetencji miękkich, „Gazeta Wyborcza” włączyła się w akcję społeczną „Projekt: Praca”. Motywem tej akcji było uzmysłowienie istnienia rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami pracodawców i studentów w zakresie kompetencji społecznych oraz niwelowanie tych różnic. W artykule z 22 stycznia 2015 r. „Gazeta Wyborcza” zamieściła relację z konferencji „Twarde zmiany dla miękkich umiejętności”¹⁶⁹. Autorzy artykułu wspomnieli o odbywających się spotkaniach dla studentów, pracodawców i przedstawicieli rządu, podczas których zajmowano się zagadnieniem kariery zawodowej oraz roli twardych i miękkich umiejętności. Zaproszeni na konferencję goście udzielali porad, jak rozwijać kompetencje miękkie i jak stosować je w praktyce¹⁷⁰.

19 października 2015 r., pod patronatem tej samej akcji „Projekt: Praca”, odbyła się konferencja „Przyszłość zawodowców”, poruszająca temat szkolnictwa zawodowego w Polsce. Zauważono, że kompetencje społeczne nie są przedmiotem szczególnego zainteresowania szkolnictwa zawodowego w Polsce. B. Sendrowicz przytoczył słowa jednej z uczestniczek konferencji¹⁷¹, A. Węgrzyn z firmy BPSC: „Do programów nauczania powinno się dodać naukę kompetencji społecznych, bo tego młodym brakuje”. Zwrócono uwagę, że uczniowie szkół branżowych i techników są mało kreatywni, mają problem z przekonywaniem innych do swoich racji, nie umieją poruszać się na rynku pracy właśnie z uwagi na fakt, iż brakuje im rozwiniętych kompetencji społecznych.

„Gazeta Prawna” również szeroko porusza temat kompetencji miękkich i ich zapotrzebowania wśród pracodawców na rynku pracy. W artykule z 24 września 2017 roku pt. *6 kompetencji miękkich niezbędnych do znalezienia pracy*¹⁷²,

¹⁶⁹ Sendrowicz B., „Projekt: Praca” Twarde zmiany dla miękkich kompetencji, „Gazeta Wyborcza”, 22.01.2015.

¹⁷⁰ W drugiej edycji „Projekt: Praca” partnerem głównym była firma McDonald’s, partnerami merytorycznymi było Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Komisja Europejska – Przedstawicielstwo w Polsce oraz firma Nestlé. Partnerem warsztatów była firma Deloitte. „Gazeta Wyborcza” była organizatorem wydarzenia.

¹⁷¹ Sendrowicz B., *Idealny zawodowiec*, „Gazeta Wyborcza” Praca Kraj nr 250 (dostęp: 26.10.2015).

¹⁷² *6 kompetencji miękkich niezbędnych do znalezienia pracy*, „Gazeta Prawna”, 24.09.2017.

kładzie się nacisk na umiejętności miękkie, które są poszukiwane przez pracodawców. Wśród tych najbardziej pożądanых na rynku pracy są wskazywane: zdolność do adaptacji, umiejętności komunikacyjne i interpersonalne, szacunek do pomysłów innych, umiejętności organizacyjne, chęć uczenia się i orientacja na klienta. Zapotrzebowanie na takie umiejętności związane jest z coraz szybszym postępem technologicznym, zawrotnym tempem pracy i pojawiających się zmian, co zmusza przyszłego pracownika do ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków pracy. Wiąże się z tym przede wszystkim umiejętność adaptacji.

Ważnym aspektem w rozszerzaniu umiejętności miękkich jest zaangażowanie szkół w projekty edukacyjne służące kształceniu uczniów w tym kierunku. W artykule pt. *Nauka na całe życie. Umiejętności miękkie i praca metodą projektu*¹⁷³ wymieniono 6 kompetencji prowadzących do sukcesu zawodowego, a mianowicie: budowanie relacji zawodowych, umiejętności negocjacyjne, dobre zarządzanie czasem, *public speaking* (umiejętność przemawiania i trafiania z przekazem do słuchaczy), bycie liderem oraz empatię. W artykule przytoczono wypowiedź G. Młynarczyk, dyrektor zarządzającej Dale Carnegie Training, w której przedstawia pogląd, iż rozwój umiejętności miękkich powinien rozpoczynać się jak najwcześniej, nawet w okresie szkolnym. Zaznaczono również, że dopiero od niedawna w Polsce ta metoda została ujęta w podstawie programowej szkół ponadpodstawowych.

Kolejnym dziennikiem ogólnopolskim, który propaguje kompetencje społeczne i ich rolę w życiu zawodowym, jest „Rzeczpospolita”. W artykule *Ważne miękkie kompetencje*¹⁷⁴ autor J. Kurzaj zwrócił uwagę, że kompetencje te są często pomijane przy ocenie pracownika albo nawet już w procesie rekrutacji. Powodem takiego zachowania może być trudność w mierzalności tych umiejętności wśród pracowników. Kompetencje miękkie są także elementem składowym sukcesu całego zespołu, dlatego też wielu liderów ceni je nawet bardziej niż kompetencje twarde. Na liście najważniejszych umiejętności miękkich zdaniem autora powinny się znaleźć: zdolności organizacyjne, umiejętność współpracy, umiejętności komunikacyjne, zaangażowanie, chęć rozwoju i nauki oraz motywacja. Ponadto firmy indywidualnie tworzą listy najbardziej pożądanых umiejętności u swoich pracowników i zachęcają do trenowania ich poprzez szkolenia, kursy online, wykłady i warsztaty.

¹⁷³ *Nauka na całe życie. Umiejętności miękkie i praca metodą projektu*, „Gazeta Wyborcza”, 19.10.2015.

¹⁷⁴ Kurzaj J., *Ważne miękkie kompetencje*, „Rzeczpospolita”, Kadry i Płace, 13.12.2018.

W artykule pt. *Co to są kompetencje miękkie i czy mają znaczenie na współczesnym rynku pracy*¹⁷⁵ porównano kompetencje miękkie z zawodowymi (twardymi) i podkreślono rolę tych pierwszych w pracy zawodowej. Artykuł prezentuje również raport sporządzony przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Firmę Consultingową Ernst & Young, zatytułowany *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*. Raport zwraca uwagę czytelników na to, iż kompetencje personalne i społeczne są kluczowe na rynku pracy, szczególnie w dużych korporacjach. Już na etapie rekrutacji specjaliści zwracają uwagę, czy kandydat posiada pożądane umiejętności.

Artykuły związane z tematyką rozwijania kompetencji społecznych pojawiają się także w prasie odnoszącej się do określonych branż i zawodów. Takim przykładem są artykuły P. Grabowskiego i M. Rosalskiej pt.: *Kompetencje miękkie*¹⁷⁶ oraz *Kompetencje miękkie – potrzeba nauczania*¹⁷⁷ zamieszczone w „Gazecie Lekarskiej”. Autorzy poruszają zagadnienie kompetencji miękkich w aspekcie szkolenia podyplomowego lekarzy i formułują tezę o konieczności rozwoju tychże kompetencji np. w systemie szkoleń, które powinny obejmować analizę przypadku, udział w grach symulacyjnych, ćwiczeniach grupowych czy zajęciach prowadzonych techniką dramy. Zdaniem autorów celem tego rodzaju ćwiczeń jest zdobycie umiejętności opartych na praktyce, które później mogą z łatwością być wdrażane do pracy zawodowej.

Późniejsze artykuły zamieszczane w „Gazecie Lekarskiej” potwierdzają konieczność propagowania kompetencji miękkich w środowisku lekarskim. Artykuł z 26 lutego 2019 r. pt. *Badania opinii społecznej: Lekarze w 2018 roku*¹⁷⁸ ukazuje badania przeprowadzone przez BioStat w 2018, które jednoznacznie wskazują, iż kompetencje społeczne polskich lekarzy nadal są na relatywnie niskim poziomie, zdiagnozowano bowiem słabą umiejętność słuchania pacjentów (aż 64%) i przekazywania informacji (59%).

Tematyka kompetencji społecznych jest też szeroko poruszana w kontekście zawodów wykonywanych przez pracowników z wykształceniem technicznym. „Gazeta Małych i Średnich Przedsiębiorstw” zamieściła artykuł K. Marciniaka i A. Szackiej, *Kompetencje na miękko*¹⁷⁹, w którym autorzy ukazują braki w ob-

¹⁷⁵ *Co to są kompetencje miękkie i czy mają znaczenie na współczesnym rynku pracy?*, „Rzeczpospolita”, 13.02.2019.

¹⁷⁶ Grabowski P., Rosalska M., *Kompetencje miękkie*, „Gazeta Lekarska” nr 8-9/2009, s. 35.

¹⁷⁷ *Ibidem*, s. 30.

¹⁷⁸ Kijanek-Cieślak A., *Badania opinii społecznej: Lekarze w 2018 roku*, „Gazeta Lekarska”, 2019.

¹⁷⁹ Marciniak K., Szacka A., *Kompetencje na miękko*, „Gazeta Małych i Średnich Przedsiębiorstw”, 2013, nr 5(133).

szarze kompetencji społecznych, szczególnie interpersonalnych i samoorganizacyjnych wśród kandydatów do pracy z wspomnianym wykształceniem. Winą za braki kompetencji miękkich autorzy artykułu obarczają polski system edukacji, który w niewystarczającym stopniu rozwija te kompetencje. Autorzy zaznaczają, że w szkolnych programach wyraźnie brakuje zajęć, w czasie których młodzież mogłaby kształcić kompetencje miękkie, takie jak: umiejętność współpracy, komunikację, zarządzanie projektami czy radzenie sobie ze stresem i wyzwaniem. K. Marciniak i A. Szacka wspominają dodatkowo, iż powoli powstają sprzyjające temu projekty, tj. „Biznes dla edukacji” uruchomiony przez PARP, przy współpracy z PSZK oraz „Stery kariery”. W trakcie takich spotkań uczestnicy mają możliwość korzystania z warsztatów rozwijających komunikację interpersonalną, współpracę w zespole oraz umiejętności przywódcze.

O kompetencjach miękkich można też przeczytać w „Polityce”, w artykule E. Wilk pt. *Jakich kompetencji brakuje Polakom?*¹⁸⁰ z 19 maja 2015 r. Autorka podkreśla, iż na rynku pracy najbardziej pożądane są kompetencje społeczne, a przede wszystkim komunikacyjność, wielozadaniowość i umiejętność współpracy w środowisku multikulturowym. Pomimo iż podstawa programowa przedszkoli i szkół nakazuje uczenie dzieci kompetencji miękkich, a Parlament Europejski podjął uchwałę wyznaczającą osiem kluczowych kompetencji Europejczyka (w tym społeczne), polskie dzieci mają mierne efekty w porównaniu do swoich rówieśników z krajów zachodnich. W polskich szkołach nadal nacisk kładzie się na wiedzę książkową i wysoką zdawalność egzaminów, zamiast na rozwijanie umiejętności pracy w grupie, komunikatywności i rozwiązywania problemów; co się potem przekłada na brak tych umiejętności w ich przyszłej pracy zawodowej.

Prasa lokalna również obszernie porusza tematykę związaną z kompetencjami społecznymi, z ich promocją lub edukacją w ich zakresie. Kielecki dziennik regionalny „Echo Dnia” w wydaniu z 17 października 2016 r. zamieścił informację o otwarciu pierwszej w kraju Szkoły Umiejętności Miękkich dla najmłodszych¹⁸¹. Opisany w artykule pomysłodawca tego projektu A. Maik zaznacza, iż jego głównym założeniem jest „wykształcenie u dzieci umiejętności, które poszukiwane są w życiu dorosłych: pewność siebie, komunikatywność, odporność na stres, kreatywność oraz śmiałość do wystąpień publicznych”. Powyższy program jest realizowany za pomocą czteromiesięcznych kursów bazujących na autorskim programie szkoleniowym. Jest to wspiana inicjatywa wspierająca rozwój kompetencji miękkich wśród lokalnej młodzieży z okręgu kieleckiego.

¹⁸⁰ Wilk E., *Jakich kompetencji brakuje Polakom?*, „Polityka”, 19.05.2015.

¹⁸¹ Cerazy J., *W Kielcach rusza pierwsza w kraju szkoła umiejętności miękkich dla najmłodszych*, „Echo Dnia”, 17.10.2016.

Radio jest kolejnym nośnikiem informacji, który ma szeroki zakres i trafia do bardzo dużej liczby odbiorców. Radio jest słuchane przez ludzi w domach, w czasie jazdy samochodem bądź też komunikacją miejską, w czasie wykonywania zwykłych obowiązków, uprawiania sportu lub w chwilach relaksu. Radio dociera do określonej liczby młodych ludzi¹⁸², a w audycjach nadawanych w radiu umieszczane są przekazy propagujące kompetencje społeczne, najczęściej przy okazji omawiania poziomu polskiej edukacji.

O kompetencjach miękkich w kontekście przygotowania absolwentów studiów wyższych do wejścia na rynek pracy rozmawiała, na łamach Programu Pierwszego Polskiego Radia, red. Z. Dąbrowska z P. Krasieńskim, zastępcą kierownika Działu Rozwoju Kadry Naukowej z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju¹⁸³. P. Krasieński zaznaczył, że pracodawcy oczekują od absolwentów wiedzy merytorycznej i praktycznej do wypełniania przyszłych zadań zawodowych, ale również posiadania kompetencji społecznych (takich jak: praca w zespole, prowadzenie negocjacji i umiejętność nawiązywania kontaktów). Rozmówca podkreślił, iż wspólnym rozwiązaniem są odpowiednio dobrane staże oraz współpraca zagraniczna, przyniosą bowiem korzyści zarówno pracownikom, jak i pracodawcom.

W Polskim Radiu Czwórka – ogólnopolskiej, całodobowej, publicznej stacji radiowej, do programu „Strefa Prywatna”, prowadzonego przez J. Jamrózka, 18 września 2017 r.¹⁸⁴ zaproszone zostały M. Niemczuk-Kobosko i J. Szulc, trenerki z FC EDU (Franklin Covey dla Edukacji), które omawiały zagadnienie kompetencji społecznych, skupiając się przede wszystkim na kwestiach związanych z możliwością nauczania się właściwego zachowania i postaw w sytuacjach społecznych.

W radiu TOK FM, ponadregionalnej stacji radiowej o charakterze informacyjno-publicystycznym, działającej w kilkudziesięciu miastach Polski, 28 października 2017 r. gościem sobotniego programu „Człowiek 2.0” prowadzonego przez J. Stradowskiego była P. Bruszevska, twórczyni olimpiady praktycznej Zwolnieni z Teorii, prezes Fundacji Social Wolves¹⁸⁵. W rozmowie dotyczącej edukacji oraz przyszłości polskiej szkoły zwrócono uwagę na zbyt mały nacisk na praktyczne przygotowanie uczniów do wyzwań, które stawia przed każdym dorosłe życie. Dzisiejsi

¹⁸² Zając M., *Radio – lubimy i słuchamy*, Impact, Warszawa 2002; Ł. Szewczyk, Polacy coraz dłużej słuchają radia, dostępne na stronie internetowej: <http://media2.pl/media/104753-Polacy-coraz-dluzej-sluchaja-radia.html> (dostęp: 25.04.2013); M. Nieć, *Komunikowanie społeczne i media: Perspektywa politologiczna*, Wolters Kluwer Warszawa 2010, s. 167; <https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/radio-dociera-codziennie-do-71-5-proc-polakow-sredni-czas-sluchania-w-2017-roku-wyniosl-266-minut> (dostęp: 25.04.2019).

¹⁸³ Dąbrowska Z., rozmowa z P. Krasieńskim, *Oprócz wiedzy student musi mieć tzw. kompetencje miękkie*, program Pierwszy Polskiego Radia, „Z kraju i ze świata”, 20.01.2014.

¹⁸⁴ Jamrózek J., rozmowa z M. Niemczuk-Kobosko i J. Szulc, *Kompetencje społeczne. Czym naprawdę są?*, Polskie Radio Czwórka „Strefa prywatna”, 19.09.2017.

¹⁸⁵ Stradowski J., rozmowa z P. Bruszevską, *Jak przygotować młodych ludzi na wyzwania przyszłości*, Radio TOK FM „Człowiek 2.0”, 28.10.2017.

uczniowie, gdy będą wchodzić na rynek pracy, potrzebować będą nie tylko wiedzy, której dostarcza szkoła, ale także kompetencji miękkich, które wymagają odpowiedniego treningu. P. Bruszevska poruszyła między innymi kwestię szkolnych programów, które mogłyby pomóc uczniom w zdobywaniu kompetencji miękkich.

Tematyka kompetencji społecznych pojawia się także w programach radia regionalnego. Radio Szczecin (jedna z samodzielnych rozgłośni publicznego Polskiego Radia, realizujących odrębne programy regionalne) audycję „Radio Szczecin na Wieczór” emitowaną 3 kwietnia 2014 r.¹⁸⁶ poświęciło rozmowie o kompetencjach społecznych. W dyskusji uczestniczyli: prof. ZPSB G. Maniak, koordynator merytoryczny projektu Knowledge@Work, S. Kopaniecki, członek zarządu i dyrektor działu badań i rozwoju szczecińskiego oddziału firmy Tieto, H. Zielińska z Biura Karier ZUT, B. Rycymbel, coach biznesu, dyrektor personalny w firmach na Europę Centralną i Wschodnią. Ekspertki zauważyli, że współcześni pracodawcy coraz częściej oczekują nie tylko wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji zadań zawodowych, czyli kompetencji twardych, ale także umiejętności pracy w grupie, dobrej organizacji czasu czy zdolności komunikacyjnych – czyli kompetencji miękkich. Przytoczono badania Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, które wskazują, że w 70% praca zdobywana jest dzięki wiedzy merytorycznej, a w 30% dzięki kompetencjom społecznym. Kierunek jest odwrotny natomiast w momencie utraty pracy: 70% to utrata pracy na skutek braku kompetencji społecznych, a tylko 30% z powodu braku kompetencji w danej specjalizacji. Podczas audycji poinformowano, że w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu na studiach podyplomowych, na kierunkach: Grafika komputerowa oraz Bezpieczeństwo i higiena pracy, słuchacze, oprócz przedmiotów kierunkowych, będą też uczestniczyć w zajęciach z komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji czy zarządzania wiedzą.

Polskie Radio Opole 20 października 2017 roku nadało audycję, w której przybliżono odbywający się w Opolu I Międzynarodowy Festiwal Pedagogiki Zabawy „Wszystko Gra”¹⁸⁷, któremu towarzyszyły wykłady pedagogów z Niemiec, Austrii, Holandii i Bułgarii, a także warsztaty i zajęcia (takie jak animacje teatralne czy muzyczne, kurs pieczenia chleba czy turniej gier planszowych). Organizatorem Festiwalu była H. Oster z Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA. W audycji inicjatorka wydarzenia wyjaśniała istotę i rolę pedagogiki zabawy, natomiast dr J. Wawrzyniak, menedżer kierunku pedagogika w WSB wskazała, jak pedagogika zabawy służy rozwijaniu kompetencji miękkich, przy czym, jak podkreślała, pedagogika zabawy skierowana jest nie tylko do dzieci, lecz do różnych grup wiekowych.

¹⁸⁶ Skonieczna J., Wilczyński J., Mazur-Woroniecka A., Szczepański M., *Kompetencje społeczne na rynku pracy*, Polskie Radio Szczecin, „Radio Szczecin na Wieczór”, 03.04.2014.

¹⁸⁷ Wośtak W., *Rozwijają kompetencje miękkie przez zabawę*, Polskie Radio Opole, 20.10.2017.

Najpopularniejszym środkiem masowego przekazu jest nadal telewizja, jej oglądanie to najczęstszy sposób spędzania wolnego czasu¹⁸⁸. Telewizja może zatem stać się pożytecznym instrumentem w obszarze edukacji, zwłaszcza że jej przekaz jest dla odbiorców wyjątkowo sugestywny¹⁸⁹. Telewizja ma dużą siłę oddziaływania opiniotwórczego, przekaz może zostać skutecznie wykorzystany, by nagłośnić ważne kwestie, zmusić do myślenia i działania. Analiza programów telewizyjnych wskazuje, że wśród treści emitowanych przez różne stacje telewizyjne, zarówno publiczne, jak i komercyjne, tematyka związana kompetencjami społecznymi zajmuje stosunkowo mało miejsca. Zwrócić można uwagę na fakt, że problematyka ta pojawia się w stacjach lokalnych i regionalnych, często w ramach kampanii społecznych skierowanych do osób szukających swego miejsca na rynku pracy.

W TVP3 Opole – oddziale terenowym TVP z siedzibą w Opolu – w materiale nadanym 19 marca 2011 r. informowano o kampanii społecznej promującej kształcenie ustawiczne, zachęcając do korzystania ze szkoleń przedstawicieli opolskiego rzemiosła¹⁹⁰. Kampania realizowana była na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości. Miała na celu promowanie wśród menedżerów małych i średnich przedsiębiorstw rozwoju kompetencji miękkich. Była to jedna z największych tego typu akcji w Polsce. Jej realizatorami były: dom mediowy MediaOn, agencja reklamowa Kolman i firma Ecorys¹⁹¹. W materiale emitowanym w TVP3 Opole zachęcano pracodawców do podnoszenia kwalifikacji pracowników, podkreślając, że kształcenie pracowników to inwestycja w kapitał ludzki, a tym samym inwestycja w rozwój firmy. Polecano szeroki zakres szkoleń, zwracając przy tym uwagę na potrzebę doskonalenia kompetencji zawodowych, ale także kompetencji miękkich, czyli umiejętności interpersonalnych, przywódczych, menedżerskich. W programie poinformowano o utworzonym specjalnie portalu internetowym, na którym znaleźć można było bogatą ofertę szkoleń i studiów podyplomowych, zarówno komercyjnych, jak i dofinansowanych z funduszy unijnych.

W Telewizji Poznań (ośrodek regionalny TVP z siedzibą główną w Poznaniu, obejmujący zasięgiem województwo wielkopolskie) 13 maja 2014 r. rozpoczęto

¹⁸⁸ Popularność telewizji jest duża, choć ze względu na rosnące zainteresowanie oglądaniem treści wideo w Internecie rola telewizji maleje. Badania przeprowadzone przez agencję Wavemaker w 2018 roku wykazały, że w okresie przeprowadzania badania (od stycznia do maja 2017 roku) średni czas w ciągu doby poświęcony na oglądanie telewizji przez przeciętnego Polaka wynosił 4 godziny i 36 minut, czyli 276 minut na dobę. Porównanie z podobnym badaniem wykonanym w analogicznym okresie 2016 roku wykazało, że w tej perspektywie czasu oglądanie w ciągu doby telewizji przez Polaków przedłużyło się o 2 minuty, za: <https://dzisiajwglowicach.pl/polak-przed-telewizorem-co-ogladamy/?cn-reloaded=1> (dostęp: 10.05.2019).

¹⁸⁹ Golińska M., *Telewizja w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Oficyna Wydawnicza „Kastalia”, Olsztyn 2004, s. 429.

¹⁹⁰ Plewnia K., *Korzystajmy ze szkoleń*, TVP3 Opole, 19.03.2011.

¹⁹¹ Honorowy patronat nad kampanią objął wicepremier, minister gospodarki W. Pawlak, a patronat merytoryczny Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan.

nadawanie magazynu „Poradzić sobie z pracą”¹⁹², w którym prezentowano możliwości pokonywania bezrobocia. Magazyn powstał przy współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Poznaniu. W programie pokazywano pozytywne przykłady inicjatyw podejmowanych przez osoby bezrobotne oraz przez urzędy pracy prowadzące do uzyskania zatrudnienia, zarówno w kraju, jak i za granicą. Co istotne, w programie zwracano uwagę na rolę rozwijania kompetencji miękkich, które pomagają poruszać się po rynku pracy.

W TVP3 Kielce – oddziale terenowym TVP – 8 maja 2015 podjęto problem braku spójnej (łączącej wszystkie poziomy edukacji) strategii przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy, słabości szkolnictwa zawodowego oraz braku współpracy szkolnictwa z biznesem. Zaprezentowano dyskusję, jaka toczyła się pomiędzy przedstawicielami Pracodawców RP a zaproszonymi przez nich ekspertami. Doradca prezydenta Pracodawców RP A. Rabczenko w swych wypowiedziach podnosił potrzebę większego skupienia się na szkołach zawodowych oraz kierunkach studiów o profilu praktycznym (które w swoim programie mają minimum 3 miesiące praktyki). W jego opinii szkoły lub uczelnie o profilu praktycznym dają konkretny zawód tym absolwentom, którzy chcą się zatrzymać na danym poziomie nauki. Inne podejście prezentował prof. A. Babiński z Wydziału Fizyki UW, zwracał on bowiem uwagę na konieczność rozwijania kompetencji społecznych, które pozwalają absolwentom łatwiej dostosować się do potrzeb rynku pracy. Zdaniem A. Babińskiego od pracowników kształconych do wykonywania konkretnego zawodu trudno wymagać innowacyjnego podejścia. Prof. Ryszard Buczyński z UW prezentował stanowisko, zgodnie z którym uniwersytety powinny uczyć przede wszystkim abstrakcyjnego myślenia oraz ułatwiać adaptowanie się absolwentów. Ciekawa była wypowiedź K. Ingłota, przedstawiciela firmy Work Service. Stwierdził on, że studia nie są miejscem, w którym można młodych ludzi nauczyć kreatywności i przedsiębiorczości, są to bowiem cechy osobowości, które należy rozwijać od najmłodszych lat.

W innym nieco kontekście zagadnienie kompetencji społecznych pojawiło się w programie TVP3 Bydgoszcz (ośrodka regionalnego TVP, obejmującego zasięgiem województwo kujawsko-pomorskie). W materiale zatytułowanym „Studenci różnych wydziałów UKW wymieniają się umiejętnościami”, który ukazał się na antenie telewizji 6 października 2017, zamieszczono relację z cyklu spotkań, które poświęcone były wymianie umiejętności przez studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy¹⁹³. Spotkania odbywały się pod hasłem *Wykwalifikowani, aktywni, komunikatywni*. W ramach tych spotkań studenci dwóch wydziałów Uniwersytetu Bydgoskiego – Wydziału Pedagogiki oraz Mechaniki i Informatyki

¹⁹² TVP3 Poznań, *Poradzić sobie z pracą*, 13.05.2014.

¹⁹³ TVP3 Bydgoszcz, *Studenci różnych wydziałów UKW wymieniają się umiejętnościami*, 06.10.2017.

Stosowanej – wspólnie tworzyli projekty, wymieniając się przy tym kompetencjami. Studenci kierunków informatycznych otrzymali w ten sposób dodatkowe szkolenia w zakresie kompetencji miękkich, zaś studenci nauk społecznych zyskali ważne kompetencje w zakresie nowych technologii społecznych oraz teleinformatycznych. Spotkania te wydają się bardzo cenną i interesującą inicjatywą.

Innym ciekawym pomysłem odnoszącym się do kompetencji miękkich był projekt zatytułowany „Narodowy Coaching – jak rozwinąć nasze skrzydła?”. Było to ogólnopolskie przedsięwzięcie, realizowane w ramach działań Kongresu Obywatelskiego przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową wspólnie z Fundacją Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. Polegało ono na zainicjowaniu społecznej debaty dotyczącej postaw i umiejętności, które są potrzebne Polakom w XXI wieku, by mogli odnieść sukces zarówno indywidualny, jak i zbiorowy. Medialnymi partnerami przedsięwzięcia były Telewizja Polska i Program Pierwszy Polskiego Radia. Projekt zakładał wywołanie społecznej dyskusji nad kondycją kompetencji osobistych i cywilizacyjnych oraz sposobami ich poprawy. Chodziło w nim o doprowadzenie do realnych zmian we wzorcach myślenia i zachowania Polaków. Podkreślała to nazwa: „Narodowy Coaching”, wskazująca zarówno na zakres tego przedsięwzięcia, jak i jego naturę – uczenie się od siebie nawzajem, wzajemne wspieranie się i inspirowanie, a także autocoaching. Cały projekt składał się z lokalnych debat, do których zaproszone były 42 ośrodki z całej Polski. Debaty organizowane były zarówno w małych miejscowościach (na przykład Lubaczów, Pieszyce czy Stare Juchy), jak i w dużych ośrodkach (jak Gdańsk). Debaty odbywały się w bibliotekach (nieprzypadkowo – uznano, że biblioteki to lokalne centra dostępu do informacji i wiedzy, a jednocześnie przestrzeń spotkań, ich atmosfera sprzyja otwartości i wymianie myśli, jako instytucja biblioteka cieszy się zaufaniem publicznym). Debaty odbywały się 20-21 marca 2015 roku, według ujednoliconego scenariusza. Ich tematem były kompetencje, które organizatorzy ujmowali szeroko, dopuszczając w dyskusji różne sposoby ich definiowania. Najczęściej kompetencje rozumiane były jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. W spotkaniach wzięło udział ponad tysiąc osób. Spotkania miały formę warsztatów. Uczestnicy wspierani byli przez organizatorów debat i profesjonalnych moderatorów. Wnioski z debaty świadczą o coraz większej świadomości roli kompetencji miękkich zarówno w życiu osobistym jak i społecznym Polaków. Zdaniem uczestników debaty źródłem sukcesu współczesnego człowieka są dwa zasoby kompetencji: kompetencje związane z klasycznym etosem nauki, pracy i zaangażowania społecznego (w tym umiejętność wyznaczania sobie celów i ich realizacji, umiejętność organizacji własnego działania, odpowiedzialność, pracowitość, solidność, systematyczność, ale też umiejętność motywowania się do pracy oraz wiedza i umiejętności praktyczne wynikające z wykształcenia

i doświadczenia) oraz kompetencje adaptacyjne, pozwalające dostosować się do zmiennej rzeczywistości i odnaleźć się w świecie ciągłej zmiany.

Uczestnicy debaty zwracali także uwagę na kompetencje o charakterze osobowym (psychologicznym), wskazywali także na znaczenie kompetencji społecznych w zakresie komunikacji, tworzenia relacji i współpracy z otoczeniem¹⁹⁴. Co istotne, cały projekt zakładał istotną rolę mediów w przekazywaniu informacji na temat lokalnych debat i ich efektów. O idei projektu rozmawiano w Programie Pierwszym Polskiego Radia. Debata zapowiadana była 16.03.2015 w audycji: „Popołudnie z Jedyńką”¹⁹⁵. Gościem Z. Dąbrowskiej był P. Zbieranek wicedyrektor Kongresu. Stwierdził on m.in., że Polakom brakuje kompetencji społecznych, takich jak empatia czy umiejętność współpracy. Problemem jest według niego także deficyt kompetencji osobowych, brakuje na przykład poczucia własnej wartości. Dyskusja podsumowująca debatę odbyła się 23.03.2015. Brali w niej udział: P. Zbieranek, R. Kramza (prezes Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, członek Rady Fundacji Dobrej Edukacji) oraz J. Janiec (starszy kustosz Miejskiej Biblioteki Publicznej w Hrubieszowie). Audycja, z której można się było dowiedzieć, jaki przebieg miały debaty oraz do jakich wniosków one doprowadziły, emitowana była w Programie Pierwszym Polskiego Radia¹⁹⁶. Informacje o debacie pojawiały się także w innych mediach krajowych i regionalnych. Ponad 100 informacji ukazało się w prasie, radiu, telewizji i Internecie¹⁹⁷. Informował o niej „Tygodnik Nowej Soli” (28.03.2015), TV Sudecka.pl (23.03.2015), Radio Piekary, (20.03.2015), TVP Kielce (20.03.2015), „Echo Dnia podkarpackie” (23.03.2015), TVL Barcin, (26.03.2015), TVK Wieluń (27.03.2015). Materiały z debaty pojawiały się także w Internecie¹⁹⁸.

¹⁹⁴ Debata „Kompetencje przyszłości – Jak rozwinąć nasze skrzydła?” Raport z debat lokalnych, dostępne na stronie internetowej: https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport_z_debat_kompetencje-przyszlosci.pdf (dostęp: 10.05.2019).

¹⁹⁵ „Popołudnie z Jedyńką” prowadziła Z. Dąbrowska, 16.03.2015, godz. 15.40.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ Dane pochodzące z Instytutu Monitorowania Mediów, za: Debata „Kompetencje przyszłości – Jak rozwinąć nasze skrzydła?” Raport z debat lokalnych, dostępne na stronie internetowej: https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport_z_debat_kompetencje-przyszlosci.pdf (dostęp: 10.05.2019).

¹⁹⁸ Wybrane linki: <http://powiatjaworski24h.pl/powiat/wiadomosci/5262/debatowali-o-kompetencjach-przyszlosci>; http://wielokultury.wroclaw.pl/?q=pl/arttykul/%E2%80%9Ekompetencje_przysz%C5%82o%C5%9Bci_%E2%80%93_jak_rozwin%C4%85%C4%87_nasze_skrzyd%C5%82a%E2%80%9D; http://www.egorzowska.pl/pokaz.miasto,5934,#post_37778; <http://lubiehrubie.pl/wiadomosci/o-tym-sie-mowi-w-bibliotece> (dostęp: 10.05.2019).

Wybrane linki do relacji video przygotowanych przez organizatorów debat: Rzeszów – <https://www.youtube.com/watch?v=6qQ0gcAeEco>; Słupsk – <https://www.youtube.com/watch?v=6vEtDsp2rBs&feature=youtu.be>; Krosno – <https://www.youtube.com/watch?v=n-7L7pAR0aw&feature=youtu.be>, za: Debata „Kompetencje przyszłości – Jak rozwinąć nasze skrzydła?” Raport z debat lokalnych, dostępne na stronie internetowej: https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport_z_debat_kompetencje-przyszlosci.pdf (dostęp: 10.05.2019).

Obecnie najchętniej wykorzystywanym narzędziem zdobywania i weryfikacji informacji, a także wymiany poglądów jest Internet. Będąc platformą wymiany myśli i dzielenia się zasobami, a także kompendium informacji tematycznych, Internet zyskał status miejsca oferującego szeroki dostęp do wiedzy, wcześniej nieosiągalnej dla tak dużego spektrum odbiorców. Internet jest źródłem i miejscem tworzenia wszelkiego typu informacji, bazą artykułów prasowych, książek (zarówno pisanych, jak i audialnych), prezentacji multimedialnych, filmów czy audycji radiowych. Stanowi również ważną przestrzeń wymiany poglądów, doświadczeń oraz autoprezentacji, w ten sposób pomaga w przekazywaniu wiedzy, kultury i doświadczeń różnych pokoleń. Internet traktowany może być jako interaktywne medium edukacyjne¹⁹⁹. Jest to przestrzeń, w której zachodzi proces nauczania-uczenia się – zarówno mimowolny, jak i usystematyzowany.

Korzystanie z zasobów znajdujących się w Internecie zapewnia szybki i łatwy dostęp do informacji i usług. Internet jest doskonałym medium komunikacyjnym i dzięki temu może być narzędziem, które skutecznie pomoże w zdobywaniu informacji i pogłębianiu wiedzy.

Biorąc pod uwagę bogactwo internetowych zasobów, nie sposób prześledzić wszystkie formy obecności zagadnienia kompetencji miękkich w sieci. Szczególnie interesujące wydają się tu serwisy www o charakterze hipermedialnym – przedstawione w nich informacje zawierają hiperłącza do dalszych plików, wyszukiwarki służące do aktywnego znajdowania informacji. Wiadomości o kompetencjach społecznych szukać można w elektronicznych tekstach, zasobach bibliotek cyfrowych, przydatne mogą być filmy zamieszczane w serwisie YouTube (oprócz amatorskich video znaleźć tam można interesujące materiały z różnych dziedzin nauki, wywiady, reportaże). Korzystać można z e-booków, za pomocą sieci prowadzone mogą być różnego rodzaju szkolenia i kursy w tym zakresie.

Po wpisaniu w wyszukiwarkę Google wyrażenia „umiejętności miękkie”, pojawia się 3 900 000 wyników, przy wpisaniu „kompetencje społeczne” wyników jest aż 12 700 000²⁰⁰.

Wyszukiwarka jako pierwsze wyniki wyszukiwania pokazuje hasła „kompetencje społeczne” w najpopularniejszych bazach wiedzy. Hasło to w znajduje się w encyklopediach internetowych, zarówno w „Wikipedii” – internetowej encyklopedii działającej według zasady otwartej treści, jak i największej w Polsce bazie wiedzy o zarządzaniu i dziedzinach pokrewnych – „Encyklopedii Zarządzania”.

¹⁹⁹ Por. Strykowski W., *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Wydawnictwo eMPI² Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2002, s. 12-23.

²⁰⁰ Dane z 15.05.2019.

W kolejnych wynikach wyszukiwania wyszukiwarka wskazuje portal pracuj.pl – jeden z największych portali pracy w Polsce. Artykuł o kompetencjach miękkich znajduje się w zakładce: Poradnik/Rynek pracy (zamieszczony został 02.04.2019). Kompetencje miękkie definiowane są w nim jako zdolności interpersonalne, pozwalające nawiązywać kontakty z innymi osobami, ułatwiające pracę w grupie i funkcjonowanie w społeczeństwie. Zgodnie z profilem portalu artykuł zwraca uwagę, że obecnie pracodawcy poszukują ludzi, którzy oprócz kompetencji twardych (nabytych umiejętności zawodowych) będą posiadali także kompetencje społeczne, które ułatwiają współpracę z innymi ludźmi²⁰¹.

Wśród wyników wskazanych przez wyszukiwarkę Google, po podaniu frazy „kompetencje społeczne” pojawia się wiele stron związanych z rynkiem pracy, doradztwem zawodowym czy szkoleniami biznesowymi. I tak na przykład na stronie serwisu internetowego firmy doradczo-szkoleniowej Witalni, w zakładce: Baza wiedzy (zbiór materiałów, w którym zamieszczone są informacje dotyczące rozwoju kompetencji, postaw, firm oraz organizacji) znaleźć można artykuł „Kompetencje miękkie i twarde – przykłady, różnice, podobieństwa” autorstwa A. Bernardyna²⁰², w którym autor wskazuje, jak należy dbać o rozwój kompetencji, aby mieć dobrą pozycję na współczesnym rynku pracy.

Serwis internetowy Edulider.pl. poświęcony promocji szkół, rynkowi pracy, edukacji i nowych technologii w zakładce: Edukacja zamieścił tekst „Co to są umiejętności miękkie i jak je rozwijać”²⁰³. Umiejętności miękkie zostały podzielone na: umiejętności osobiste, czyli zdolności niezbędne do efektywnego zarządzania sobą, oraz umiejętności interpersonalne, zwane również zdolnościami komunikacyjnymi, wykorzystywane w relacjach z innymi ludźmi. W artykule, powołując się na raport „Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane wśród absolwentów szkół wyższych wychodzących na rynek pracy” przygotowany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Firmę Consultingową Ernst & Young, zwrócono uwagę, że kompetencje osobowe i interpersonalne są najważniejszym kryterium stosowanym przez przedsiębiorstwa przy zatrudnianiu absolwentów. Podkreślając ich przydatność, zachęcano do uczestnictwa w szkoleniach dotyczących rozwijania i wykorzystywania kompetencji miękkich.

Na rolę kompetencji społecznych w kontaktach interpersonalnych zwrócono uwagę w serwisie fundacji Sukces Pisany Szminką. Celem fundacji, jak można

²⁰¹ Pracuj.pl: *Kompetencje społeczne przydatne w pracy*, https://www.praca.pl/poradniki/rynek-pracy/kompetencje-spoleczne-w-przydatne-w-pracy_pr-2160.html (dostęp: 15.05.2019).

²⁰² Witalni.pl. A. Bernardyn, *Kompetencje miękkie i twarde*, https://witalni.pl/baza_wiedzy/kompetencje-miekkie-twarde/ (dostęp: 15.05.2019).

²⁰³ Edulider.pl, *Co to są umiejętności miękkie i jak je rozwijać*, <http://www.edulider.pl/edukacja/co-sa-umiejtnosci-miekkie-i-jak-je-rozwijac> (dostęp: 15.05.2019).

przeczytać na stronie serwisu, jest: „kompleksowe wspieranie kobiet, dostarczanie im fachowej wiedzy niezbędnej do rozwoju osobistego i zawodowego oraz motywowanie ich do podejmowania odważnych działań i spełniania marzeń”. M. Zielińska, autorka artykułu „Kompetencje społeczne – twoje narzędzie w interakcji ze światem”²⁰⁴, odwołuje się do definicji kompetencji społecznych opracowanej przez A. Matczak, a także rozumienia umiejętności społecznych M. Argyle, wyjaśnia, czym są sytuacje społeczne, dzieli kompetencje społeczne na kompetencje warunkujące umiejętność radzenia sobie w sytuacjach intymnych, sytuacjach ekspozycji społecznej oraz kompetencje warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności, zwraca także uwagę na rolę treningu społecznego.

Grupa Instytut Kształcenia EKO-TUR, pracująca nad „poszerzeniem rynku oświatowego poprzez prowadzenie szkoleń dla placówek oświatowych”²⁰⁵ prowadzi serwis internetowy Edurada.pl, który jest portalem edukacyjnym, z zamiarem ma być platformą dyskusyjną o oświacie, miejscem do wymiany doświadczeń między ekspertami EKO-TUR a użytkownikami Internetu. W serwisie tym, w zakładce: Biblioteka pedagogiczna, kategoria: Wychowanie, rozwój osobisty zamieszczony został artykuł A. Polak „Istota kompetencji społecznych – definicja pojęcia”²⁰⁶ (data zamieszczenia: 07.01.2019). Kompetencje społeczne zostały w nim ujęte zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady UE nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych jako: kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Związane są z dobrem osobistym i społecznym, przywołana została także A. Matczak. W artykule podkreśla się, że kształtowanie kompetencji społecznych umożliwia każdemu przygotowanie do funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych.

Zagadnienie kompetencji społecznych podejmowane jest także na portalach traktujących o wiedzy specjalistycznej z zakresu psychologii czy pedagogiki, kierowanych zarówno do osób związanych z daną dyscypliną wiedzy, jak i zwykłych użytkowników Internetu.

Portal Psychologia.net.pl, który ma na celu popularyzowanie psychologii i innych nauk społecznych oraz umożliwienie wymiany doświadczeń między osobami profesjonalnie zajmującymi się psychologią, opublikował tekst E. Starostki

²⁰⁴ Sukces pisany szminka.pl, M. Zielińska, *Kompetencje społeczne – twoje narzędzie w interakcji ze światem*, <https://sukcespisanyshminka.pl/kompetencje-spoeczne-twoje-narzedzie-w-interakcji-ze-swiatem/> (dostęp: 15.05.2019).

²⁰⁵ Edurada.pl <https://edurada.pl/o-nas/> (dostęp: 15.05.2019).

²⁰⁶ Polak A., *Istota kompetencji społecznych – definicja pojęcia*, <https://edurada.pl/artykuly/istota-kompetencji-spoecznych-definicja-poj-cia/> (dostęp: 15.05.2019).

„Kompetencje społeczne, a możliwości interpersonalne”²⁰⁷. Omawiając kwestię rozumienia terminu „kompetencje społeczne”, autorka prezentuje różne podejścia (M. Argyle’a, E. Nęckiej, A. Matczak). Podkreśla, że kompetencje społeczne powinny służyć kreowaniu powszechnie akceptowanych wartości oraz pomagać w osiąganiu celów społecznych. Zastanawia się nad elementarnymi składnikami tworzącymi kompetencje społeczne. Rozpatrując znaczenie kompetencji społecznych, zwraca też uwagę, że mają one wpływ na osiąganie sukcesu w pracy. Ich wysoki poziom ma szczególne znaczenie w przypadku przedsiębiorców i menedżerów, zaś zdolności i umiejętności komunikacyjne są istotne w pracy nauczycieli.

Edurada.pl oraz Psychologia.net.pl należą do portali pozwalających na przetwarzanie różnego rodzaju informacji i sprzyjających debatom, które mogą być prowadzone w wirtualnym świecie, bez czasowo-przestrzennych ograniczeń²⁰⁸.

Teksty dotyczące kompetencji społecznych (czy umiejętności miękkich – terminologia jest różnie stosowana) znaleźć można na różnych blogach²⁰⁹, rzadziej na blogach osobistych, często natomiast na tych poświęconych specyficznej tematyce – na przykład edukacyjnej, prawnej czy związanej z doradztwem zawodowym i szkoleniami.

Na blogu portalu dla mam i pracodawców „Mamo Pracuj” zamieszczony został wywiad z autorkami pomysłu na stworzenie „Akademii JA!” – Ośrodka dbającego o rozwój emocjonalny dziecka. Zajęcia prowadzone w ramach Ośrodka pomagają dzieciom i młodzieży rozpoznawać emocje u siebie i u innych osób oraz rozwijać kompetencje społeczne. W wywiadzie zatytułowanym „Wspieraj rozwój miękkich kompetencji u dzieci i rozwijaj własny biznes z Akademią JA!”²¹⁰ zwrócona została uwaga na kwestię rozwoju emocjonalnego dzieci. Wywiad zachęca nie tylko do posyłania dzieci na zajęcia Ośrodka, ale proponuje także matkom włączenie się we współpracę.

Na blogu zatytułowanym „Czas na Montessori” prowadzonym przez A. Motylewską, związanym z popularyzowaniem pedagogiki Marii Montessori, w lipcu

²⁰⁷ Psychologia.net.pl, Starostka E., *Kompetencje społeczne, a możliwości interpersonalne*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=254> (dostęp: 15.05.2019).

²⁰⁸ van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 315.

²⁰⁹ Blogi to rodzaj internetowego dziennika, są to strony internetowe, na których regularnie publikowane są odrębne, uporządkowane chronologicznie wpisy tematyczne. Zaliczane są do form mediów społecznościowych. Blogi umożliwiają komentowanie notatek przez czytelników danego blogu. Blogi od innych stron internetowych odróżnia bardziej personalny charakter treści, stosowana zwykle jest narracja pierwszoosobowa, zaś fakty przeplatają się często z opiniami autora. Blogi mogą mieć bardzo różne formy, od blogów o charakterze osobistym po blogi branżowe, zawierające merytoryczne, specjalistyczne treści.

²¹⁰ *Wspieraj rozwój miękkich kompetencji u dzieci i rozwijaj własny biznes z Akademią JA!*, <https://mamopracuj.pl/wspieraj-rozwoj-miekkich-kompetencji-u-dzieci-rozwijaj-wlasny-biznes-z-akademia-ja> (dostęp: 15.05.2019).

2015 r. zamieszczony został tekst „Pamiętaj, bez łokci nigdzie nie zajdziesz! – Czy na pewno?”²¹¹, w którym autorka przekonuje, że rozwijanie kompetencji miękkich (takich jak: umiejętność współpracy, uprzejmość, umiejętność dzielenia się z innymi i chęć niesienia innym pomocy) u dzieci w wieku przedszkolnym zapewnia im lepszy start życiowy, zwiększa szanse na zdobycie wyższego wykształcenia i znalezienie dobrej pracy, zmniejsza natomiast ryzyko pojawienia się w przyszłości uzależnień czy wejścia w konflikt z prawem. Jednocześnie autorka zwróciła uwagę na rozwiązania wprowadzone przez Marię Montessori w jej programie wychowawczym, które zapewniają optymalny rozwój dziecka w sferze społecznej.

Na blogu „To Tylko teoria”, zaliczanym do blogów naukowych, prowadzonym przez biologa Ł. Sakowskiego, 3 grudnia 2018 r. zamieszczony został tekst „Jak poprawić kompetencje społeczne bez bełkotliwego coachingu?”²¹². Autor podaje konkretne, pozytywne i związane z codziennymi doświadczeniami przykłady, jak rozwijać kompetencje społeczne.

Na blogu portalu kariery „Myskills”, na którym komunikują się firmy szkoleniowe oraz społeczność coachów i trenerów z osobami zainteresowanymi rozwojem swoich umiejętności, 20 maja 2017 r. opublikowany został wpis „Rozwijaj kompetencje miękkie, a przyszłość stanie przed Tobą otworem”²¹³. W zamieszczonym tekście podkreślono, iż kompetencje miękkie związane z umiejętnościami interpersonalnymi oraz inteligencją emocjonalną należą do kluczowych kompetencji przyszłości. Kompetencje te zapewniają przewagę na rynku pracy, zwłaszcza w przypadku osób zamierzających objąć stanowiska menedżerskie lub dyrektorskie.

Warto zauważyć, że blogi mają otwarty dostęp i pozwalają na komunikację dwukierunkową, zatem treści w nich zamieszczane mogą stać się przedmiotem dyskusji i wymiany poglądów, co znacząco zwiększa skuteczność przekazu.

Obecnie bardzo wiele portali oraz serwisów prowadzi fora dyskusyjne (forum internetowe)²¹⁴. Fora dyskusyjne spotykane w sieci dotyczą bardzo wielu rozległych dziedzin.

²¹¹ *Pamiętaj, bez łokci nigdzie nie zajdziesz! – Czy na pewno?*, <https://czasnamontessori.pl/pamietaj-bez-lokci-nigdzie-nie-zajdziesz-czy-na-pewno> (dostęp: 15.05.2019).

²¹² *Jak poprawić kompetencje społeczne bez bełkotliwego coachingu?*, <https://www.totylkoteoria.pl/2018/12/kompetencje-spoleczne-coaching.html> (dostęp: 15.05.2019)

²¹³ *Rozwijaj kompetencje miękkie, a przyszłość stanie przed Tobą otworem*, <https://www.myskills.pl/portal/rozwijaj-kompetencje-miekkie-a-przyszlosc-stanie-toba-otworem/> (dostęp: 15.05.2019).

²¹⁴ Forum internetowe to forma grup dyskusyjnych, służących do wymiany poglądów, opinii, a także do prowadzenia dyskusji. Często są traktowane jako miejsca spotkań w sieci ludzi zainteresowanych jednym lub kilkoma zagadnieniami. Fora internetowe zwykle tworzą sami użytkownicy (choć nie są oni nominalnie ich twórcami). Dzięki użytkownikom forum funkcjonuje, to oni decydują o poruszanych nowych tematach czy wątkach, w ramach których prowadzą dyskusje o różnym charakterze.

Na forum serwisu GoldenLine (polskiego serwisu rekrutacyjnego, który pomaga w znalezieniu lepszej pracy oraz kreowaniu profesjonalnego wizerunku w sieci) w kwietniu 2007 roku podjęty został temat: „Miękkie kompetencje – pomiar i szkolenie”²¹⁵. Temat zainicjowany przez P. Smółkę²¹⁶ spotkał się z zainteresowaniem uczestników forum. Dyskutowano między innymi na temat istoty i znaczenia kompetencji społecznych, sposobów ich pomiaru oraz możliwości rozwijania. Fachowcy prowadzący szkolenia i przygotowujący programy wymieniali się swoimi doświadczeniami. Oceniano poziom szkoleń dotyczących rozwijania kompetencji, omawiano przy tym systemy pomiaru ich skuteczności.

Temat „Umiejętności miękkie – jaki mają wpływ na jakość pracy” podjęty został 11.01.2013 r. w dyskusji na poradnikowym forum dla kobiet „Netkobiety.pl”²¹⁷. Wśród uczestniczek dyskusji były zarówno osoby związane ze szkoleniami zawodowymi, jak i osoby poszukujące pracy w różnych zawodach. Zwrócono uwagę, że kompetencje społeczne są nie tylko brane pod uwagę przy doborze kandydata na określone stanowisko pracy, ale niejednokrotnie to one decydują o wyborze danej osoby. Podkreślano rolę, jaką kompetencje społeczne pracowników odgrywiają w rozwoju firmy, zwracano uwagę na konieczność rozwijania tych kompetencji u kadry kierowniczej.

Temat szkoleń służących rozwijaniu kompetencji miękkich 14 czerwca 2018 r. był przedmiotem dyskusji uczestników forum dyskusyjnego serwisu poświęconego programowaniu 4programmers.net²¹⁸.

Zarówno blogi, jak fora dyskusyjne są wygodną i popularną obecnie płaszczyzną wyrażania opinii oraz ważnym źródłem wiedzy dla jego uczestników. Pobieżna analiza pojawiania się na tych stronach internetowych zagadnień związanych z kompetencjami społecznymi wskazuje, że coraz więcej osób ma świadomość, czym są kompetencje miękkie oraz jaką rolę odgrywiają zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Niemalże jest też zainteresowanie rozwijaniem kompetencji społecznych, treningami oraz szkoleniami z tego zakresu.

W zasobach internetowych znaleźć można wiele elektronicznych tekstów o charakterze naukowym, pozwalających zdobyć i pogłębić wiedzę na temat kompetencji społecznych. Są to zarówno artykuły, które są publikowane online, artykuły będące digitalizacją tekstów z czasopism. Wśród tekstów elektronicznych są

²¹⁵ Temat: *Miękkie kompetencje – pomiar i szkolenie*, <https://www.goldenline.pl/grupy/Zainteresowania/miekkie-kompetencje-pomiar-i-szkolenie/miekkie-kompetencje-pomiar-i-szkolenie,22922/> (dostęp: 15.05.2019).

²¹⁶ P. Smółka, dyrektor do spraw badań i rozwoju, autor omawianej w niniejszej pracy książki *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*.

²¹⁷ Temat: *Umiejętności miękkie – jaki mają wpływ na jakość pracy*, <https://www.netkobiety.pl/t48213.htm> (dostęp: 15.05.2019).

²¹⁸ Temat: *Jakie szkolenia miękkie polecać*, https://4programmers.net/Forum/Edukacja/310193-jakie-szkolenia_miekkie_polecacie (dostęp: 15.05.2019).

także pozycje książkowe, jak również opracowania związane na przykład z prowadzonymi szkoleniami lub warsztatami.

Analiza zasobów Internetu pozwala dostrzec niezwykle mnogość tekstów odnoszących się do tematyki kompetencji społecznych, mają one różne przeznaczenie i prezentują różne podejścia do poruszanych zagadnień. Trudno zwrócić uwagę na wszystkie, można jedynie wybiórczo wskazać pewne przykłady. I tak korzystając z Internetu, zapoznać się można z tekstem K. Knopp „Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna”²¹⁹, zamieszczonym w serwisie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl), w którym autorka porusza zagadnienie kompetencji społecznych pod kątem efektywności funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym. Bazując na definicji kompetencji społecznych, A. Matczak wskazuje sposoby diagnozy kompetencji społecznych uczniów, analizuje ich uwarunkowania, wskazuje możliwości rozwijania kompetencji społecznych w szkole.

Tematowi kompetencji społecznych poświęcony został 33 numer elektronicznego kwartalnika „Meritum”²²⁰ – czasopisma redagowanego przez zespół nauczycieli konsultantów Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z pracownikami Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów oraz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Warszawie. Jako temat wiodący numeru zostały zaprezentowane kompetencje w różnych aspektach, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i poprzez prezentacje stanu badań po przykłady rozwiązań praktycznych.

W numerze znaleźć można krótki artykuł K. Koszewskiej „Co to są kompetencje społeczne?”, w którym autorka pojęcie kompetencji społecznej analizuje w aspekcie procesu nauczania i uczenia. K. Leśniewska oraz K. Szczepkowska w artykule „Kompetencje społeczne w aspekcie kompetencji kluczowych” zwracają uwagę na potrzebę rozwijania kompetencji społecznych jako jednego z czynników wpływających pozytywnie na cały proces edukacyjny, nie tylko na uczniów. L. Koprowicz w artykule „Kompetencje społeczne w procesie ewaluacji” podejmuje to zagadnienie w aspekcie badań ewaluacyjnych w obszarze oświaty, zaś A.I. Brzezińska, M. Mielcarek, A. Ratajczyk w artykule „Mali aktorzy na scenie życia, czyli o rozwoju kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa” analizują przebieg rozwoju kompetencji społecznych, ukazując możliwości dziecka na każdym kolejnym etapie jego rozwoju. Podkreślają przy tym, że istotna dla prawidłowego kształtowania się kompetencji społecznych jest spójność oddziaływania wszystkich czynników rozwoju, zarówno na poziomie biologicznym i kulturowo-społecznym (w tym wychowawczych), jak też ich integracja z aktywnością własną

²¹⁹ K. Knoppe, *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?> (dostęp: 15.05.2019).

²²⁰ „Meritum” 33/2014, <http://meritum.edu.pl/numery/numer?id=38> (dostęp: 15.05.2019).

dziecka. W numerze znajdują się również artykuły dotyczące strategii i praktyk rozwijania kompetencji społecznych w szkole, propozycje treningu dla edukacji zawodowej, kompetencje społeczne i osobiste wychowawcy w pracy z klasą trudną. Numer zawiera także zestawienie bibliograficzne w temacie kompetencji społecznych nauczycieli i uczniów.

W zasobach Internetu odnaleźć można wiele źródeł z e-bookami, bogate zbiory zdigitalizowanych książek dostępne są w cyfrowych bibliotekach²²¹. Po wpisaniu w wyszukiwarkę hasła „kompetencje społeczne” pojawiają się w nich różne propozycje książek o tej tematyce, dostęp do nich można wkupić lub w niektórych przypadkach uzyskać bezpłatnie. Na przykład na stronie ebook.pl wyszukiwarka wskazuje następujące pozycje bezpośrednio podejmujące zagadnienie kompetencji społecznych: *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*²²²; *Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów*²²³; *Kompetencje psychospołeczne pełnomocnika i menedżera*²²⁴. Są to pozycje, które omawiają poruszaną kwestię, odnosząc ją do kontekstu edukacyjnego, przy czym pierwsza z prac dotyczy ogólnie szkolnictwa obowiązkowego, druga zawęży adresatów do grupy nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów pracujących z młodzieżą, zaś trzecia z proponowanych książek dotyczy rozwijania kompetencji społecznych związanych z wykonywaniem zawodu menedżera.

Oprócz zaprezentowanych pozycji wyszukiwarka proponuje również książki, w których kompetencje społeczne nie są omówione jako główne zagadnienie,

²²¹ Biblioteka cyfrowa jest systemem informacyjno-wyszukiwawczym, w którym zebrane są uporządkowane zbiory zasobów cyfrowych (dokumenty w oryginalnej postaci cyfrowej oraz dokumenty zdigitalizowane stanowiące odwzorowanie dokumentów mających postać tradycyjną). Zbiory te udostępniane są bezpłatnie w sieci i tworzone są na wzór tradycyjnych procesów bibliotecznych.

²²² Hunziker D., *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Dobra Literatura, 2018, do zamówienia na stronie: https://ebook.pl/ebooki/290921-kompetencje-bez-tajemnic-rozwijanie-kompetencji-to-nie-czary.html?search_query=kompetencje+spoleczne&results=15 (dostęp: 15.05.2019). W książce przedstawione zostały społeczne, psychorozwojowe oraz neurobiologiczne aspekty uczenia się ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji. Książka opiera się na schemacie zawierającym 64 kompetencje potrzebne uczniom na kolejnych etapach obowiązkowego nauczania. Szkoła powinna umożliwić uczniom nabywanie tych kompetencji, by zapewnić im właściwe przygotowanie do dorosłego życia, także zawodowego.

²²³ Czechowski M., Femiak J., Kuk A., *Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów*, AWF Warszawa 2015, do zamówienia na stronie https://ebook.pl/ebooki/258198-kompetencje-spoleczne-i-inteligencja-emocjonalna-nauczycieli-wychowania-fizycznego-i-trenerow.html?search_query=kompetencje+spoleczne&results=15. Jest to zeszyt metodyczny przygotowany w ramach projektu badań statutowych realizowanych w AWF Warszawa dotyczących metod wykorzystywanych do rozwijania kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego.

²²⁴ Ochyra I., *Kompetencje psychospołeczne pełnomocnika i menedżera*, Wiedza i Praktyka 2012. Do zamówienia na stronie https://ebook.pl/ebooki/164228-kompetencje-psychospoleczne-pelnomocnika-i-menedzera.html?search_query=kompetencje+spoleczne&results=15 (dostęp: 15.05.2019). Książka adresowana do menedżerów, handlowców, właścicieli firm, zawierająca praktyczne wskazówki dotyczące rozwijania umiejętności społecznych, które mają pomóc im odnaleźć się w trudnym i zmiennym środowisku pracy.

ale są mniej lub bardziej wyraźnie implikowane. Proponowana jest na przykład monografia z zakresu psychologii społecznej *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych*²²⁵, w której podjęty został temat specyficznego sposobu postrzegania „obcego”. Podane przez autora sposoby, za pomocą których można zaradzić antagonizmom między „swoimi” a „obcymi”, opierają się na kształtowaniu takich postaw, które prowadzą do rozwijania odpowiedzialności wobec konkretnej jednostki, a następnie wobec całej grupy społecznej. Można uznać, że kompetencje społeczne stanowią tu „narzędzia” wspierania i kształtowania takich postaw.

Kolejna propozycja wyszukiwarki internetowej e-booków to *Komunikacja a rozwój społeczności lokalnych*²²⁶. Podejmuje ona problematykę komunikacji społecznej, prezentując stan kompetencji komunikacyjnych, rolę, jaką komunikacja odgrywa w życiu społecznym, wiążąc komunikację z procesami rozwoju. Autor wskazuje, jak rozwijać umiejętności komunikacyjne, zatem porusza tu problematykę związaną z kompetencjami społecznymi, które obejmują umiejętności komunikacji interpersonalnej.

W zasobach internetowych odnaleźć można bardzo wiele wartościowych informacji odnoszących się do kompetencji społecznych. Są to informacje różnego typu i formatu, od ściśle naukowych tekstów po opinie internautów, wyrażane w trakcie dyskusji. W otwartym serwisie internetowym YouTube, umożliwiającym prezentację filmów, wideoklipów lub własnych miniprodukcji, można obejrzeć filmy szkoleniowe z zakresu kompetencji miękkich²²⁷, audycje poświęcone kompetencjom społecznym²²⁸, transmisje wydarzeń związanych z popularyzacją kompetencji społecznych²²⁹.

Problemem – podobnie jak w przypadku wszystkich innych informacji szukanych w Internecie – może być mnogość źródeł informacji, pozwalających odnaleźć ogromną liczbę dokumentów o często zróżnicowanej wartości naukowej.

²²⁵ Baran T., *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

²²⁶ Bakalarski K., *Komunikacja a rozwój społeczności lokalnych*, Difin 2014. Do zamówienia na stronie internetowej: https://ebook.pl/katalog/161468-komunikacja-a-rozwoj-spolcznosci-lokalnych.html?search_query=kompetencje+spoleczne&results=15 (dostęp: 15.05.2019).

²²⁷ *Kompetencje miękkie, czyli co pracodawcy cenią najbardziej*, https://www.youtube.com/watch?v=y_uGK-tRLw88 (dostęp: 15.05.2019); *Czym są umiejętności miękkie?*, <https://www.youtube.com/watch?v=y3cgzE-ZOKnk> (dostęp: 15.05.2019).

²²⁸ „Kwalifikacje dla każdego”, Odcinek 9, *Kompetencje społeczne – dlaczego są tak ważne w systemie?*, <https://www.youtube.com/watch?v=n8w-Rr9PGb0> (dostęp: 15.05.2019).

²²⁹ III Kongres Rozwoju Edukacji (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie: 24 listopada 2016 r. obrady i dyskusje) <https://www.youtube.com/watch?v=zXy853Ic7Uw> (dostęp: 15.05.2019); *Selekcja talentów a kompetencje miękkie*, Konferencja Talenty na rynku pracy, <https://www.youtube.com/watch?v=8hfZRzCtBRI> (dostęp: 15.05.2019).

1.4. Analiza programów kształcenia szkół podstawowych, ponadpodstawowych, uczelni wyższych i studiów podyplomowych w zakresie kompetencji społecznych

Zgodnie z koncepcją kształcenia ustawicznego, znaną również jako Lifelong Learning (LLL), uznaje się, że kształcenie nie jest przypisane do konkretnego etapu ludzkiego życia ani konkretnej przestrzeni jego aktywności. Wskazuje się, że kształcenie jest raczej procesem „planowego i racjonalnego odnawiania i rozwijania kwalifikacji, pozwalającego na sprawne funkcjonowanie na rynku pracy”²³⁰, trwającym przez całe życie. Według definicji przyjętej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w 1996 roku w dokumencie *Lifelong Learning for all* „[...] koncepcja uczenia się przez całe życie obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego – w domu, w pracy i w społeczności”²³¹. Stąd też wskazuje się potrzebę podziału obszarów kształcenia na:

- kształcenie formalne²³², obejmujące naukę w ramach systemu oświaty na poziomach szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, szkół policealnych, jak również kształcenie na poziomie studiów wyższych i doktoranckich. Kształcenie formalne prowadzone jest przez instytucje i organizacje, zarówno publiczne, jak i niepubliczne uprawnione do nauczania, w których nauka odbywa się zgodnie z zatwierdzonymi programami nauczania²³³ i zakończona jest uzyskaniem konkretnych kwalifikacji potwierdzonych otrzymaniem odpowiedniego dokumentu (świadectwa, certyfikatu, dyplomu itp.);
- kształcenie pozaformalne, obejmujące kursy, szkolenia, seminaria, konferencje, wykłady czy warsztaty „nieodpowiadające definicji edukacji szkolnej, tzn. nie są one zapewnione poprzez formalne instytucje szkolne”²³⁴. Uznaje się, że kształcenie pozaformalne nie musi być zakończone ani podniesieniem kwalifikacji, ani też pozyskaniem dokumentu potwierdzającego zakończenie kształcenia;

²³⁰ Jarecki W., *Realizacja koncepcji Lifelong Learning (uczenie się przez całe życie) w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce*, raport, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2013.

²³¹ *Lifelong learning for all*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), 1996.

²³² Habura M., Ligus R., Nizińska A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

²³³ Solarczyk-Ambroziak E., *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, „Chowanna”, 2/2005, s. 56-68.

²³⁴ Jarecki W., *Realizacja...*, op. cit.

- kształcenie nieformalne (samokształcenie), rozumiane jako samodzielne uczenie się w celu pozyskania wiedzy lub podniesienia umiejętności, odbywające się bez udziału nauczyciela²³⁵ i poza zorganizowanymi formami edukacji.

Potrzeba nowych kompetencji i kwalifikacji, związana ze zmianami w gospodarce, w tym w organizacji i zarządzaniu pracą, wiąże się z koniecznością przededefiniowania nie tylko roli rynku pracy, ale i instytucji oświatowych. Warto zwrócić uwagę na wyzwania współczesnej edukacji²³⁶, w tym: konieczność zahamowania dominującego modelu neoliberalnego i podejścia stricte adaptacyjnego w edukacji, pomijającego człowieka jako rozwijający się byt i uprzedmiotawiający go, zaadresować występujące w edukacji pozory, które idąc za słowami prof. Nowak-Dziemianowicz, jedynie „życzeniowo-deklaratywnie opisują zmiany w świecie edukacji”, zamiast faktycznie je wprowadzać (czego dowodem jest uznanie przez Parlament Europejski kompetencji społecznych jako kluczowych, a w szkołach publicznych nadal ich brakuje), przyczynić się, dzięki interdyscyplinarnej edukacji, do hamowania negatywnych zjawisk społecznych, takich jak: przemoc domowa, alkoholizm, samobójstwa (martwi szczególnie wysoki odsetek wśród polskich nastolatków), tak by szkoła „uczyła życia”, a także zaadresować faktyczne potrzeby pozostające w kryzysie emocjonalnym i komunikacyjnym społeczeństwa. Ponadto system oświaty musi obecnie uwzględniać realne oczekiwania współczesnego świata, wdrażając od jak najwcześniejszego etapu edukacyjnego odpowiednie działania, ukierunkowane na poprawę jakości kształcenia w zakresie wymaganych obecnie kompetencji (kompetencje te ujęte zostały w 2006 roku przez Radę Unii Europejskiej i Parlament Europejski w europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie). Służą temu odpowiednio opracowane programy kształcenia, w których treści należące do różnych obszarów obejmują istotę tych kompetencji. Podstawa programowa kształcenia ogólnego²³⁷, obowiązująca obecnie w polskiej szkole, ma odpowiadać na wska-

²³⁵ Aleksander T., *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, tom 2, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010.

²³⁶ Nowosad I., Pietrań K., Szymański M.J. (red.), *Szkola. Konflikt podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

²³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 357). Podstawę programową dla szkół średnich określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018 poz. 467).

zane w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady UE²³⁸ potrzeby kształcenia. Zwrócona w niej została uwaga na efekty kształcenia, opisane zostały oczekiwane wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, które każdy uczeń powinien zdobyć na koniec każdego etapu edukacyjnego. Pierwszym krokiem w kierunku wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie jest sformułowanie podstawy programowej w języku wymagań.

Dokumentem w randze rozporządzenia, który reguluje kwestię doboru treści nauczania, celów kształcenia i warunków, w jakich ma przebiegać działalność dydaktyczna szkoły, jest Podstawa programowa. Opis sposobów realizacji celów i zadań ustalonych w podstawie programowej (lub innych zadań wspomagających realizację tych celów) zawierają programy nauczania. Programy nauczania są podporządkowane Podstawie programowej i muszą być z nią zgodne. Stanowią one zestawów narzędzi edukacyjnych, które wspomagają proces kształcenia ogólnego.

Obecnie funkcjonują różne programy nauczania, opracowane przez różne wydawnictwa edukacyjne. Wyboru konkretnego programu dokonuje nauczyciel uczący danego przedmiotu²³⁹. Integralną częścią wybranego programu nauczania jest zwykle dostosowany do niego zestaw podręczników.

Kształtowanie kompetencji kluczowych rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie²⁴⁰. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, obowiązująca od 1 września 2017 r., skonstruowana jest z następujących elementów: główny cel wychowania przedszkolnego; zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola; efekty realizacji zadań – osiągnięcia dziecka na zakończenie wychowania przedszkolnego; warunki i sposób realizacji.

Podstawa programowa sformułowana została w języku celów osiągniętych przez dzieci na koniec edukacji przedszkolnej. W części „Warunki i sposób realizacji” podstawy programowej wychowania przedszkolnego znalazło się stwierdzenie: „Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu”.

²³⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

²³⁹ Nauczyciele mogą korzystać z gotowych programów (proponowanych przez wydawnictwa, instytucje zajmujące się tworzeniem programów nauczania lub innych nauczycieli), mogą też opracować własny program nauczania. Zestaw programów nauczania obowiązujący w danej szkole w danym roku szkolnym zatwierdza dyrektor szkoły.

²⁴⁰ Por. Molińska M., Ratajczyk A., *Edukacja przedszkolna. Wiek 2/3 – 5/6 lat*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria III, *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Główny cel wychowania przedszkolnego określony został jako wsparcie całościowego rozwoju dziecka realizowane w trakcie procesów opieki, wychowania i nauczania/uczenia się. Wsparcie to dotyczy czterech integralnych obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego²⁴¹. W odniesieniu do każdego z tych obszarów rozwojowych w podstawie programowej przedstawiono efekty kształcenia. W efekcie uzyskanego w przedszkolu wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji.

Wśród zadań przedszkola, wskazanych w Podstawie programowej, zobowiązują się nauczycieli do kształtowania u dzieci kompetencji kluczowych, wśród których wyszczególnione są kompetencje społeczne. Należą do nich na przykład następujące zadania²⁴²:

- wzmocnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie;
- przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur.

Na koniec wychowania przedszkolnego w obszarze rozwoju społecznego dziecko powinno:

- przejawiać poczucie własnej wartości jako osoby, wyrażać szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązywać relacje rówieśnicze,
- odczuwać i wyjaśniać swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej;
- posługiwać się swoim imieniem, nazwiskiem, adresem;
- używać zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania;

²⁴¹ Jest to zgodne z koncepcją kształcenia prof. R. Więckowskiego, twórcy pedagogiki wczesnoszkolnej. Zob. też: Dziamska D., Małycka M., Wróblewska M., Woźniak J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 51-53.

²⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).

- oceniać swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych; przyjmować, respektować i tworzyć zasady zabawy w grupie, współdziałać z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych, podczas odpoczynku;
- nazywać i rozpoznawać wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość;
- respektować prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby;
- obdarzać uwagą inne dzieci i osoby dorosłe;
- komunikować się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy.

Wśród różnych programów wychowania przedszkolnego realizowanych w przedszkolach zgodnie z obowiązującą obecnie Podstawą programową jest Program wychowania przedszkolnego E. Tokarskiej i J. Kopały²⁴³. Program przewiduje stopniowe przyswajanie przez dziecko określonych umiejętności, wskazuje nauczycielowi, jakie wiadomości i sprawności powinny być wprowadzać w trakcie procesu wychowawczo-dydaktycznego. Zadaniem nauczyciela, który realizuje program, jest aktywizacja każdego dziecka w taki sposób, by w trakcie podejmowanych działań zdobywało coraz to nowe umiejętności. W efekcie podjętych w przedszkolu działań dziecko ma osiągnąć pożądane kompetencje wskazane w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego. W programie uwzględniony został społeczny rozwój dziecka oparty na rozwijaniu jego umiejętności społecznych. Jako główne cele wychowania przedszkolnego wskazane zostały między innymi: ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonymi możliwościami, w kontakcie ze środowiskiem społecznym, przyrodniczym i technicznym, poprzez bezpośrednie doświadczanie i przeżywanie.

Treści programowe podzielone zostały według grup wiekowych na treści skierowane do dzieci młodszych oraz dla dzieci 5-letnich. Osobny rozdział dotyczy dzieci w wieku 6 lat. Uwzględniając zapisy Podstawy programowej wskazano w nim ogólne cele wychowawcze i dydaktyczne, dzieląc je na obszary. Jako jeden z obszarów wskazano: Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci. Wymieniono tu następujące umiejętności społeczne, które przyczyniają się do skutecznej interakcji z otoczeniem:

- porozumiewanie się z dziećmi i dorosłymi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych;

²⁴³ Tokarska E., Kopała J., *Program wychowania przedszkolnego*, PWN, Warszawa 2016.

- kształtowanie pozytywnego wizerunku samego siebie poprzez poznawanie swoich mocnych i słabych stron;
- uczenie postawy asertywnej w wyrażaniu własnego zdania i emocji;
- poznanie sposobów racjonalnego radzenia sobie w sytuacjach życiowych i zadaniowych; budowanie systemu wartości uniwersalnych akceptowanych społecznie;
- wyrobienie nawyku używania zwrotów grzecznościowych;
- kształtowanie postawy empatycznej poprzez dostrzeganie potrzeb innych, akceptowanie kolegów takimi, jacy są;
- wdrażanie do podporządkowania się regułom obowiązującym w grupie; nauka zgodnego współdziałania w zespole i nabywanie umiejętności negocjacji w rozwiązywaniu konfliktów.

W programie akcentowana jest rola wychowania społeczno-moralnego, które zostało w nim określone jako „kształtowanie cech osobowości i postaw pozwalających w przyszłości na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym”²⁴⁴. Przedszkole jest tu miejscem, w którym dzieci zdobywają swoje pierwsze doświadczenia społeczne i zaspokajają potrzebę kontaktu z rówieśnikami.

Program zwraca uwagę nauczycieli na dzieci, które mają problem z nawiązywaniem pozytywnych kontaktów z rówieśnikami. Dzieci te powinny być obserwowane przez nauczycieli, tak aby w razie potrzeby udzielić im szczególnego wsparcia²⁴⁵.

W programie tym wychowanie społeczne w przedszkolu, oparte na rozwijaniu umiejętności społecznych odpowiednio dostosowanych do tego etapu rozwojowego, jest integralnie związane z całokształtem działalności wychowawczej.

Innym programem edukacji przedszkolnej, zgodnym z obowiązującą podstawą programową jest program „Wokół przedszkola” autorstwa M. Kwaśniewskiej, J. Lenzion, W. Żaby-Żabińskiej²⁴⁶. Rozwijanie kompetencji społecznych zajmuje w nim istotne miejsce. Program ten o party jest na warstwicowej koncepcji wychowania Stefana Kunowskiego. Obejmuje wszystkie obszary rozwoju aktywności dzieci, uwzględniając pięć warstw rozwoju człowieka: biologiczną, psychologiczną, socjologiczną, kulturologiczną i duchową. Program ten akcentuje potrzebę rozwoju kulturowego i duchowego dzieci, uwzględnia również aktualne wyzwania wychowania przedszkolnego, takie jak: wprowadzenie dziecka w świat technologii informacyjnej, wielokulturowość, zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Jako nadrzędny cel projektu w ramach wychowania przedszkolnego wskazane zostało wspieranie dziecka, umożliwiające mu odkrywanie własnych możliwości, sensu działania i gromadzenie doświadczeń. W związku z tym zadania nauczyciela

²⁴⁴ Tokarska E., Kopała J., *Program wychowania przedszkolnego*, PWN, Warszawa 2016, s. 11.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Kwaśniewska M., Lenzion J., Żaba-Żabińska W., *Wokół przedszkola*, MAC Edukacja, Warszawa 2018.

określono ogólnie jako wspieranie dziecka, umożliwiające mu odkrywanie własnych możliwości, sensu działania i gromadzenie doświadczeń²⁴⁷.

Program „Wokół przedszkola” przybliży prawidłowości rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym, wskazuje na aktualne wyzwania edukacji przedszkolnej, wyposaża nauczyciela w pomoce przydatne w pracy z dzieckiem, takie jak: scenariusze, ocena dojrzałości szkolnej dziecka, arkusz obserwacji dziecka, arkusz umożliwiający określanie dominującej inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera. Program ten zgodny jest z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego²⁴⁸ oraz wytycznymi ustawowymi²⁴⁹.

Efektom edukacji przedszkolnej powinno być nabycie przez dziecko kompetencji do rozumienia siebie i innych oraz do aktywnego kreowania osobowości. Program odnosi się tu do obszaru edukacyjnego dotyczącego w Podstawie programowej kształcenia umiejętności społecznych dzieci, a w szczególności do zapisów mówiących o samodzielności, przewidywaniu skutków zachowań, szanowaniu odmienności i autonomii drugiego człowieka, przestrzeganiu reguł społecznych. Program „Wokół przedszkola” stanowi konkretyzację tych oczekiwań, wymienionych w Podstawie programowej²⁵⁰.

Treści programowe dotyczące społecznej warstwy rozwoju dziecka zawierają następujące tematy: informacje o sobie, czynności samoobsługowe, emocje i radzenie sobie z nimi, własne możliwości, wiedza o rodzinie, rodzinne święta, więzi rodzinne, dziecięce relacje, współdziałanie w grupie, komunikowanie się w grupie, dbałość o porządek i wystrój sali, miejsce zamieszkania, praca dorosłych, poczucie przynależności narodowej, kultura innych narodów, symbole wspólnot narodowych i wspólnot etnicznych, Unia Europejska, świat bliski i świat daleki. Z realizacją każdego z tych tematów wiążą się zakładane efekty edukacyjne w postaci konkretnych umiejętności, które można zaliczyć do umiejętności społecznych (na przykład dziecko rozpoznaje stany emocjonalne innych osób, wyraża własne stany w sposób werbalny i niewerbalny, zna sposoby radzenia sobie z własnymi emocjami, prawidłowo reaguje na emocje innych, dostrzega ludzi potrzebujących pomocy, przestrzega norm współżycia opierających się na wartościach, akceptuje równość wszystkich ludzi, przejawia postawę asertywną, broni własnych praw, unika zachowań agresywnych, rozwiązuje problemy wspólnie z kolegami, przewiduje skutki swojego postępowania, szanuje odmienność innych dzieci, wykazuje się tolerancją, ocenia zachowanie własne i innych dzieci, szanuje własność prywatną

²⁴⁷ Ibidem.

²⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 14 lutego 2017 (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

²⁴⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 22a (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457).

²⁵⁰ Kwaśniewska M., Lenzion J., Żaba-Żabińska W., *Wokół przedszkola*, op. cit., s. 15.

innych, poszukuje skutecznych sposobów komunikowania się, komunikuje się w sposób kompetentny – opowiada, słucha, pyta, odpowiada na pytania, rozumie znaczenie języka niewerbalnego.

Warto zwrócić uwagę także na realizowany w wielu przedszkolach program angielskiej fundacji Partnership for Children: „Przyjaciele Zippiego”²⁵¹. Jest to międzynarodowy program promocji zdrowia psychicznego adresowany do dzieci w wieku 5-8 lat²⁵². Jego celem jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności psychospołecznych u małych dzieci. Jest to cykl 24 spotkań, które odbywają się w oparciu o bardzo starannie opracowane materiały. Program ten ma na celu rozwijanie u dzieci umiejętności, które pomagają radzić sobie z problemami i trudnościami, dzięki czemu dzieci mogą lepiej funkcjonować w młodości i w życiu dorosłym. Program „Przyjaciele Zippiego” uczy dzieci, jak należy radzić sobie ze zmianami i wyzwaniem, jak można rozwiązywać konflikty i jak prawidłowo funkcjonować w grupie. Na program składa się sześć tematów: uczucia, komunikacja, przyjaźń, rozwiązywanie konfliktów, przeżywanie zmiany i straty, radzenie sobie z trudnościami. Każdy temat realizowany jest podczas czterech spotkań. W trakcie spotkań dzieci nabywają następujące umiejętności: rozpoznawania i nazywania uczuć swoich i innych, wypowiedziania się z uważnym słuchaniem, proszenia o pomoc, nawiązywania i utrzymywania przyjaźni, radzenia sobie z samotnością i odrzuceniem, rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie ze zmianą i stratą, odnajdowania się w nowej sytuacji i radzenia sobie z trudnościami²⁵³.

Przywołane powyżej przykładowe programy realizowane w przedszkolach świadczą o tym, że już na tym najwcześniejszym etapie edukacyjnym prowadzone jest wychowanie, które sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych dzieci.

W polskim systemie oświaty fundamentem wykształcenia jest kształcenie w szkole podstawowej. Zgodnie z zapisami podstawy Programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej ma ono stopniowo wprowadzać dziecko w świat wiedzy, przygotować do obowiązków ucznia oraz wdrażać do samorozwoju. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Jako ogólne cele kształcenia w szkole podstawowej w Podstawie programowej wskazane zostały:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie

²⁵¹ W Polsce upoważnione do upowszechniania programu „Przyjaciele Zippiego” jest Centrum Pozytywnej Edukacji.

²⁵² Program ten realizowany jest w starszych grupach przedszkolnych oraz w pierwszych klasach szkół podstawowych.

²⁵³ Za: <https://programyrekommendowane.pl/strony/artykuly/przyjaciele-zippiego,3> (dostęp: 15.05.2019).

- wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
 - formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
 - rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
 - rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
 - ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
 - rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
 - wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
 - wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
 - wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
 - kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
 - zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
 - ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Za najważniejsze umiejętności, które powinny być rozwijane w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, uznane zostały:

- sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- praca w zespole i społeczna aktywność;

- aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Edukacja w szkole podstawowej ma między innymi sprzyjać rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych oraz społecznych. W Podstawie programowej podkreślone zostało znaczenie, jakie dla rozwoju młodego człowieka ma nabywanie kompetencji społecznych. Jako kompetencje społeczne wskazane zostały: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Nauka w szkole podstawowej trwa osiem lat. Jest ona podzielona na dwa etapy edukacyjne:

- Etap I – edukacja wczesnoszkolna, obejmująca klasy I-III szkoły podstawowej;
- Etap II – edukacja obejmująca klasy IV-VIII szkoły podstawowej.

Edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Jej celem jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka poprzez umożliwianie mu odkrywania jego możliwości, sensu działań oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. Efektem działań edukacyjnych na tym etapie jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym.

Wśród zadań szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej na pierwszym miejscu wymienione zostało wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym.

Z punktu widzenia kompetencji społecznych warto zwrócić szczególną uwagę na zakres emocjonalnego obszaru rozwoju oraz zakres społecznego rozwoju. Jeśli chodzi o zakres rozwoju społecznego uczeń ma osiągnąć następujące umiejętności:

- rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich;
- rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji;
- przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;
- świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;
- odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową;

- uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;
- rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu.

W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń, zgodnie z Podstawą programową, powinien osiągnąć takie umiejętności, jak:

- świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
- umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości;
- potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech;
- umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania;
- umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii;
- umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych;
- umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osób dorosłych, w tym starszych, oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania;
- umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczonego na odpoczynek indywidualny i w grupie;
- umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym.

Programem edukacji wczesnoszkolnej realizowanym w szkołach jest „Program edukacji wczesnoszkolnej” dla klas 1-3 szkoły podstawowej autorstwa J. Hanisz. Program ten jest zgodny z podstawą programową określoną w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. W programie wskazane są cele edukacji wczesnoszkolnej, istota poszczególnych dziedzin edukacji, określone treści programowe (podzielone na edukację: polonistyczną, matematyczną, społeczną, przyrodniczą, techniczną, muzyczną, etykę oraz wychowanie fizyczne), a także wskazane warunki i sposoby realizacji programu.

Podstawą, na której opiera się program, są wyznaczone zadania szkoły. Wskazują one na organizację procesu edukacji, określając wymagania, jakim ma sprostać szkoła poprzez tworzenie warunków i środowiska uczenia się dzieci.

Zadania te realizowane są w codziennej pracy z dziećmi, zaś odpowiedzialność za ich wykonanie ponosi nauczyciel i dyrekcja szkoły.

Jako zadania zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w programie wymienia się:

- odkrywanie, uruchamianie, rozwijanie wszystkich predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka na miarę jego możliwości;
- kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki, który będzie dziecku towarzyszył przez całe życie;
- wyposażanie dziecka w podstawowe narzędzia uczenia się: czytanie, pisanie, komunikowanie się, rachowanie, metody rozwiązywania problemów, ćwiczenia uwagi, pamięci i myślenia;
- kształtowanie nawyku dociekliwości w badaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy w poznaniu;
- dostarczanie fundamentalnych treści, które są niezbędne do rozumienia świata, w którym dziecko żyje;
- uruchamianie mechanizmów koniecznych w przyszłości do aktywnego, etycznego i estetycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

Zgodnie z zasadami systemu nauczania zintegrowanego treści kształcenia z zakresu poszczególnych obszarów edukacji łączą się w określone struktury. Elementy związane z wychowaniem społecznym odczytać można we wszystkich tych zadaniach, wprost do wychowania społecznego odnosi się ostatnie z wymienionych zadań edukacji wczesnoszkolnej. Precyzując charakterystyczne cechy edukacji społecznej, za jej istotę uznano odkrywanie przez dziecko istnienia pewnych określonych procesów, które zachodzą w jego otoczeniu, ich rozumienie jest pochodną obserwacji i doświadczenia jako wyniku celowego spostrzegania. Nauczyciel powinien zatem dbać o organizację przestrzeni, w której uczniowie będą obserwować i doświadczać, przy czym przestrzeń ta nie zamyka się wyłącznie w obrębie klasy czy budynku szkoły.

Treści programowe dotyczące każdej z dziedzin edukacji wczesnoszkolnej, także w dziedzinie edukacji społecznej, rozpisane zostały odpowiednio dla klasy I, II i III. Treści te ujęte są w postaci efektów kształcenia. Założone efekty kształcenia wynikają z celów ogólnych rozwoju. Język efektów kształcenia, zgodnie z zapisem w Podstawie programowej, może służyć nauczycielowi do konstruowania oceny opisowej.

Edukacja społeczna została określona jako „Rozumienie środowiska społecznego” i podzielona na następujące zakresy:

- dziecko jako jednostka społeczna;
- dziecko jako członek rodziny;
- dziecko jako członek społeczności szkolnej (dziecko jako uczeń i dziecko jako członek społeczności klasowej).

Wydzielony został też obszar: orientacja w czasie historycznym, w którym mieści się wiedza o kraju ojczystym w każdym z tych obszarów.

W prezentowanym programie kształtowanie postaw społecznych wspomaga specjalnie opracowana seria opowiadań „Listy od Hani i Henia”, w której poruszane są kwestie związane z emocjami i problemami dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Opowiadania te mają pomóc dzieciom w rozumieniu emocji, poznawaniu nowych wzorów myślenia i sposobów działania. W przewodniku dla nauczyciela znajdują się materiały do tekstów, dotyczące takich zagadnień, jak wartości (w tym: szacunek, życzliwość, empatia, odpowiedzialność i samodyscyplina), umiejętności społeczne (związane na przykład z radzeniem sobie w nowej sytuacji społecznej – szkoła, i nowej roli – uczeń), emocje (oswajanie emocji związanych z nową sytuacją).

Ciekawą propozycją programową jest *Program nauczania – uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej „Elementarz odkrywców”*²⁵⁴. Jest on w pełni zgodny z Podstawą programową i dopasowany do przewidzianych w niej efektów edukacyjnych. Program ten oparty jest na nowoczesnych, uznanych i obowiązujących podstawach naukowych. Uwzględnia on psychologiczno-edukacyjne możliwości poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz ich potrzeby. Program ten w swych założeniach zwraca szczególną uwagę na kształtowanie kompetencji społecznych dzieci w klasie szkolnej i rozwijanie umiejętności pracy w grupach.

Proces kształcenia umiejętności edukacyjnych został rozłożony na kolejne lata nauczania, w programie uwzględnione są treści i przewidziane efekty edukacyjne dla poszczególnych klas 1, 2, 3.

Zgodnie z ustaleniami zawartymi w Podstawie programowej kształcenia ogólnego, treści zawarte w programie zapewniają skuteczne wspieranie rozwoju każdego dziecka. Program stara się w sposób interesujący i atrakcyjny dla dzieci osiągnąć założone w Podstawie cele. Wykorzystuje strategie projektu edukacyjnego oraz konstruktywistyczne podejście do wspomagania rozwoju dziecka. W opisie założeń programu podkreślona jest potrzeba rozwijania u dzieci wszystkich kompetencji kluczowych, zwrócono także uwagę na ich brak w większości dokumentów programowych, a także w działaniach pedagogicznych nauczycieli sytuacji edukacyjnych, które sprzyjałyby kształtowaniu tych kompetencji. Wskazując cele kształcenia i wychowania w ramach poszczególnych obszarów edukacji, w edukacji społecznej wyróżnione zostały następujące cele:

- rozumienie środowiska społecznego;
- identyfikacja z grupą społeczną, do której się należy;
- orientacja w czasie historycznym;

²⁵⁴ Janicka-Panasek T., *Program nauczania – uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej „Elementarz odkrywców”*, Nowa Era, Warszawa 2018.

- wychowanie patriotyczne i obywatelskie;
- znajomość zwyczajów i polskich tradycji.

Edukacja społeczna opiera się na rozwijaniu umiejętności społecznych oraz poszanowaniu idei aktywności własnej dzieci. Przykładowe efekty w zakresie edukacji społecznej na koniec tego etapu nauczania, które przewiduje program:

- uczeń świadomie uczestniczy w pracach grupy;
- uczeń identyfikuje się z grupą społeczną, do której należy;
- uczeń rozumie, że wszyscy ludzie mają prawa i obowiązki;
- uczeń ocenia postępowanie swoje i innych osób, kierując się wartościami;
- uczeń szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów.

Przykładem programu zawierającego propozycje sposobów wspierania rozwoju kompetencji miękkich, które są jednocześnie zintegrowane z programem nauczania i realizowane poprzez działanie, jest wspomniany program T. Janickiej-Panasek dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej „Elementarz odkrywców”.

Przegląd przykładowych programów nauczania realizowanych na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pod kątem obecności w nich treści dotyczących kompetencji społecznych wskazuje, że we wszystkich programach, w założeniach programowych podkreśla się znaczenie i wpływ kompetencji społecznych na przebieg procesu edukacji, a także na jakość życia na dalszych etapach rozwoju. Potrzeba włączenia zadania rozwijania kompetencji społecznych w ramach edukacji szkolnej akceptowana jest już na poziomie obowiązującej obecnie Podstawy programowej. Jednak treści odnoszące się do rozwijania kompetencji społecznych są w programach dość ograniczone. W podstawie programowej w części dotyczącej edukacji wczesnoszkolnej kompetencje te ujęte zostały w wymaganiach ogólnych wśród celów kształcenia w obszarze rozwoju emocjonalnego (np. umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz współdziałanie w grupie i adaptację w nowej grupie) oraz rozwoju społecznego (np. umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy i samodzielnej organizacji pracy w małych grupach oraz inne).

Następny etap edukacji to edukacja obejmująca klasy IV-VIII. Ten etap to etap nauczania przedmiotowego. W II etapie realizowane są następujące przedmioty:

- obowiązkowo dla wszystkich uczniów: język polski, język obcy nowożytny, drugi język nowożytny, muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka, matematyka, informatyka, technika, wychowanie fizyczne, edukacja dla bezpieczeństwa;
- dla chętnych: wychowanie do życia w rodzinie, etyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny – język kaszubski.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wskazane zostały kompetencje, które powinien

posiadać absolwent szkoły. Do najważniejszych kompetencji, które rozwijane są w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, zaliczane są:

- sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania;
- rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- praca w zespole i społeczna aktywność;
- aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Dokument ten podkreśla ponadto: „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”²⁵⁵.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej w zakresie rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich to:

- praca w zespole i społeczna aktywność;
- aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Kompetencje społeczne rozwijane są przede wszystkim w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Przedmiot ten przewidziany jest w klasie 8, w wymiarze 2 godzin lekcyjnych tygodniowo. Zgodnie z Podstawą programową, nadrzędnym celem nauczania tego przedmiotu jest kształtowanie postaw obywatelskich i prospołnotowych. Jako formy pracy zaleca się na nim wykorzystywanie metody pracy grupowej, na przykład uczniowskie projekty edukacyjne oraz dyskusja. Ma to sprzyjać rozwijaniu umiejętności komunikacji i współdziałania.

Przedmiot wiedza o społeczeństwie ma z założenia wyposażyć uczniów w wiedzę, umiejętności i podstawowe kompetencje społeczne, które są niezbędne do

²⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).

sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości, a jednocześnie sprzyjają indywidualnemu i społecznemu rozwojowi uczniów²⁵⁶.

Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej opracowała B. Furman²⁵⁷. Treści i struktura programu zgodne są z Podstawą programową. Treści nauczania pogrupowane w nim zostały na sześć działów: prawidłowości życia społecznego, wspólnota narodowa, ustrój Rzeczypospolitej Polskiej, społeczność lokalna i regionalna, sprawy międzynarodowe, prawo i prawa człowieka. W obrębie tych rozdziałów wyróżniono tematy. W programie położono nacisk na to, by nie tylko przekazywać wiedzę, ale także kształtować umiejętności oraz postawy wynikające z treści Podstawy programowej.

Jako cel kształcenia i wychowania w ramach zajęć na przedmiocie wiedza o społeczeństwie wskazano:

- stworzenie warunków umożliwiających uczniom zdobywanie wiedzy niezbędnej do rozumienia podstawowych procesów społecznych, kulturowych i politycznych zachodzących w Polsce;
- wykształcenie umiejętności pozwalających uczniowi stać się świadomym, aktywnym i odpowiedzialnym członkiem społeczności lokalnej i regionalnej, wspólnoty narodowej i etnicznej oraz obywatelem;
- kształtowanie wartości i postaw umożliwiających rozwój człowieka, stanowiących fundament polskiego dziedzictwa narodowego, budujących kapitał społeczny.

W programie wyróżnione zostały następujące zakresy umiejętności:

- znajdowania i wykorzystywania informacji na temat życia społecznego;
- oddzielania opinii od faktów; krytycznego analizowania informacji;
- udziału w dyskusji i debacie;
- reagowania w sytuacji zagrożenia własnych praw i łamania prawa;
- pracy w ramach zespołów zadaniowych (projekt edukacyjny).

Jako postawy i wartości, których kształceniu ma służyć realizacja programu, wskazano:

- gotowość do poznawania i rozumienia siebie oraz otaczającej nas rzeczywistości, kształtowania własnej tożsamości, w tym postawy patriotycznej, aktywnego i odpowiedzialnego włączenia się w życie klasy, szkoły, lokalnej

²⁵⁶ Załęski P., Korzeniowski J., Zamęcki Ł., Freier-Pniok B., Alberski R., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie na II etapie edukacyjnym*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf> (dostęp: 15.05.2019). Przy czym kształcenie tych kompetencji nie powinno ograniczać się wyłącznie do lekcji przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

²⁵⁷ B. Furman, *Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej „Dziś i jutro”*, Nowa Era, Warszawa 2018.

społeczności, państwa, ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory, czyny i postawy;

- odwaga cywilna, samodzielność i niezależność myślenia, przedsiębiorczość;
- szacunek wobec siebie i innych oraz szacunek wobec dziedzictwa narodowego.

Program zawiera rozbudowany zeszyt ćwiczeń, które nie tylko mają pogłębić i utrwalić wiedzę i świadomość obywatelską, ale również kształcić umiejętności potrzebne w codziennym życiu.

Od roku szkolnego 2019/2020 będzie obowiązywała nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych w klasie pierwszej: 4-letniego liceum ogólnokształcącego; 5-letniego technikum; 2-letniej branżowej szkoły II stopnia, zarówno dla uczniów będących absolwentami branżowej szkoły I stopnia, którzy ukończyli gimnazjum oraz tych kończących ośmioletnią szkołę podstawową²⁵⁸.

W dokumencie tym położony jest nacisk na kształcenie kompetencji kluczowych. Określając zadania szkół, dokument stwierdza, że szkoła w procesie kształcenia ogólnego kształtuje u uczniów „postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”.

Kształcenie wszystkich kompetencji kluczowych, w tym także umiejętności społecznych, powinno być łączone z treściami przedmiotowymi na wszystkich zajęciach. I tak jedną z podstawowych umiejętności społecznych jest umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych w mowie i w piśmie. Jej podstawą jest znajomość norm językowych oraz umiejętność porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Ta umiejętność społeczna jest rozwijana na lekcjach języka polskiego oraz zajęciach z języków obcych, także z języków mniejszości narodowej lub etnicznej lub języków regionalnych.

Na zajęciach z informatyki jako cele kształcenia wskazane jest rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami.

²⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018 poz. 467).

W czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum jednym z realizowanych przedmiotów jest wiedza o społeczeństwie. W wymaganiach ogólnych cele kształcenia z tego przedmiotu zostały sformułowane dla czterech obszarów: wiedza i rozumienie; wykorzystanie i tworzenie informacji; rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów; komunikowanie i współdziałanie. W wymaganiach szczegółowych treści nauczania z zakresu podstawowego podzielone zostały na 7 działów, z zakresu rozszerzonego – na 16 działów. Realizacja treści ma służyć wzmocnieniu postaw obywatelskich oraz kompetencji społecznych i kognitywnych uczniów.

Cele kształcenia w obszarze: rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów są następujące:

- uczeń analizuje kwestię godności ludzkiej i przedstawia prawa, które mu przysługują, oraz mechanizmy ich dochodzenia;
- uczeń rozwija w sobie postawy obywatelskie;
- uczeń ocenia własne decyzje i działania w życiu społecznym;
- uczeń rozpoznaje przypadki łamania praw człowieka;
- uczeń diagnozuje problemy społeczno-polityczne na poziomie lokalnym, państwowym, europejskim i globalnym oraz ocenia wybrane rozwiązania tych problemów i diagnozuje możliwość własnego wpływu na ich rozwiązanie;
- uczeń rozpoznaje różne aspekty, także prawne, problemów życia codziennego i podaje możliwe sposoby ich rozwiązania.

Cele kształcenia w obszarze: komunikowanie i współdziałanie zakładają, iż:

- uczeń rozwija umiejętność dyskusowania – formułuje, uzasadnia i broni własne stanowisko na forum publicznym, szanując odmienne poglądy;
- uczeń współpracuje w grupie, z uwzględnieniem podziału zadań oraz wartości obowiązujących w życiu społecznym;
- uczeń korzysta z procedur i możliwości, jakie stwarzają obywatelom instytucje życia publicznego, w tym instytucje prawne – sporządza proste pisma do organów władz.

Rozwijanie kompetencji społecznych uczniów to ważny obszar edukacji, a jednocześnie poważne wyzwanie dla współczesnych instytucji edukacyjnych. Analizując dokumenty programowe obowiązujące w polskim prawie oświatowym, ogólnie stwierdzić można, że została w nich uwzględniona konieczność wspierania rozwoju kompetencji społecznych. Wskazuje to na rosnącą świadomość znaczenia rozwoju społecznego dla jakości życia osobistego i społecznego. Problemem jednak może być nadal praktyczna realizacja założeń programowych. Konieczna jest tu świadomość nauczycieli w zakresie możliwych form i sposobów wspierania rozwoju kompetencji społecznych, a także znajomość

i rozumienie realizowanych celów, tak by założenia programowe dotyczące tego obszaru integrowane były z praktyką edukacyjną.

Mimo wyraźnych sygnałów z rynku pracy polska edukacja na poziomie akademickim kładzie ciągle zbyt mały nacisk na świadome kształtowanie kompetencji społecznych. Obecnie kompetencje te uznawane są najczęściej za mniej przydatne, mniej atrakcyjne i niemające praktycznie przełożenia na konkretne umiejętności czy certyfikaty. Ponadto studenci często uważają, że sami już posiadają takie kompetencje²⁵⁹.

Istnieje potrzeba wspierania programów kształcenia rozwijających kompetencje miękkie studentów, by mogli oni jak najlepiej dopasowywać się do potrzeb rynku pracy, zwłaszcza w kontekście kluczowych obszarów dla rozwoju nowoczesnej gospodarki kraju. Rozwijanie kompetencji społecznych powinno być wspierane na wszystkich kierunkach kształcenia.

Przykładem rozwiązań wspierających kształtowanie kompetencji społecznych i osobistych jest propozycja, z jaką do studentów wszystkich kierunków wystąpił WSPiA Rzeszowska Szkoła Wyższa²⁶⁰. Są to warsztaty z różnymi specjalistami mające na celu pomoc w kształtowaniu osobowości, rozwoju kompetencji i nauce budowania właściwych relacji międzyludzkich. W zajęciach tych uczestniczą studenci wszystkich kierunków studiujący na studiach I, II stopnia i jednolitych studiach magisterskich. Zajęcia podzielone są na sześć różnych tematycznych szkół: Szkołę Rozwoju Osobistego, Szkołę Etykiety, Szkołę Kariery, Szkołę Autoprezentacji, Szkołę Stylu i Szkołę Zdrowia. Zajęcia realizowane są na studiach stacjonarnych (90 godzin) i niestacjonarnych (66 godzin). Na studiach II stopnia jest to 20 godzin warsztatów. Mają one przygotować studentów do wejścia na rynek pracy i służyć budowaniu ich marki osobistej²⁶¹. WSPiA Rzeszowska Szkoła Wyższa to jeden z nielicznych na razie przykładów uczelni, które uruchomiły przedmiot rozwijający kompetencje miękkie na tak dużą skalę.

²⁵⁹ Raport Końcowy, Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Badanie ewaluacyjne współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa 2019, s. 9, https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/Ewaluacja/POWER/Raport_koncowy_III_OP_PO_WER_EVALU.pdf (dostęp: 15.05.2019).

²⁶⁰ WSPiA Rzeszowska Szkoła Wyższa to najstarsza niepubliczna szkoła wyższa na Podkarpaciu, założona w 1995. Patronat nad nią objął Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

²⁶¹ *Rozwój Kompetencji Społecznych i Osobistych*, WSPiA Rzeszowska Szkoła Wyższa, <http://m.wspia.eu/dla-studenta/centrum-edukacji-dodatkowej/rozwoj-kompetencji-spoecznych-i-osobistych> (dostęp: 15.05.2019).

1.5. Analiza programów nauczania kompetencji społecznych oferowanych na rynku szkoleń zamkniętych, otwartych, w edukacji refundowanej i systemach wsparcia rynku pracy

Pracownicy jako wyjątkowo cenny kapitał każdej firmy wymagają inwestycji w ich rozwój i doskonalenie. Obecnie potencjał pracowników jest coraz bardziej liczącym się źródłem przewagi nad konkurencją. Jedną z najbardziej popularnych metod inwestowania w pracowników są szkolenia. Stwarzają one pracownikom bogate możliwości podnoszenia kompetencji, a to przekłada się potem na skuteczniejsze realizowanie celów biznesowych przedsiębiorstwa. Szkolenie jest planowanym i systematycznym procesem zmian w zachowaniu pracownika, które umożliwiają zdobycie wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnych do właściwej realizacji zadań i zaspokojenia potrzeb personalnych organizacji²⁶². Szkolenia obejmują realizowane w organizacji procesy uczenia, ukierunkowane na podniesienie posiadanych kwalifikacji, uzupełnienie ich o nowe elementy wiedzy, umiejętności, cech osobowych czy zachowań. Szkolenia obejmują szeroki wachlarz tematów.

Polski rynek szkoleniowy zaczął się rozwijać po 1989 roku, kiedy zmiana systemu ustrojowego umożliwiła swobodną działalność gospodarczą. Wraz z gospodarką rynkową pojawiło się zapotrzebowanie na dobrze wyszkolonych pracowników. Na to nałożyły się oczekiwania zachodnich firm rozpoczynających działalność na polskim rynku. Potrzeba sprostania wysokim standardom wiedzy i umiejętności wpłynęła na szybki rozwój usług szkoleniowych. Zaczęły wówczas powstawać specjalistyczne polskie firmy, których kadra trenerska w pierwszej kolejności rekrutowała się spośród wykładowców akademickich, i to głównie tych dziedzin, które dzisiaj są najściślej powiązane z kształceniem kompetencji społecznych: psychologii, socjologii czy zarządzania²⁶³. Jakkolwiek polskie firmy szkoleniowe czerpały wzorce z zachodnich firm consultingowych i szkoleniowych, to jednak polscy specjaliści – trenerzy zaczęli szybko tworzyć konkurencję dla firm zachodnich z uwagi na lepszą znajomość specyfiki rynku, kultury czy potrzeb klientów. W ten sposób już w latach 90. głównymi klientami firm szkoleniowych zostały organizacje i przedsiębiorstwa nastawione na rekrutację wysoko wykwalifikowanych pracowników, albo takie, które bardzo dbały o podnoszenie kompetencji swojej kadry – zarówno na poziomie zespołu, jak i zarządczym: kierowników i menedżerów. Z końcem lat dziewięćdziesiątych, wraz z ukazaniem się książki D. Golemana *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*²⁶⁴, jednego z pierwszych

²⁶² Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2003.

²⁶³ <http://mojafirma.infor.pl/szkolenia/abc-szkolen/305492,Rynek-uslug-szkoleniowych-w-Polsce.html> (dostęp: 01.04.2019).

²⁶⁴ Goleman D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York 1996.

dział dokumentującego wpływ zarządzania emocjami na jakość życia zawodowego i prywatnego wraz z jej polskim tłumaczeniem (*Inteligencja emocjonalna*)²⁶⁵ zaczęto rozszerzać ofertę szkoleń zamkniętych o kompetencje związane z inteligencją emocjonalną. Wówczas wachlarz szkoleń znacznie się rozszerzył o kształcenie kompetencji społecznych z zakresu samorealizacji, budowania relacji i zarządzania emocjami. Na światowym oraz polskim rynku pojawiła się mnogość książek związanych z zagadnieniami EQ oraz pozostałymi kompetencjami miękkimi. W kolejnych latach rynek szkoleniowy dalej powiększał swoją ofertę.

Po roku 2013 pojawił się nowy trend, prawdopodobnie związany z ukazaniem się kolejnej pozycji Golemana²⁶⁶ oraz technik i narzędzi *mindfulness*. Firmy szkoleniowe wzbogaciły swoją ofertę o techniki uważności oraz nauczanie medytacji czy inteligencji duchowej.

Lata dwutysięczne przyniosły na rynku szkoleniowym kolejną potrzebę – coraz więcej klientów szukało indywidualnych ofert podniesienia kwalifikacji. Pojawienie się klienta indywidualnego spowodowało potrzebę stworzenia rynku szkoleń otwartych, na którym kopiowano wiele rozwiązań przeznaczonych wcześniej wyłącznie dla firm. Wzrost liczby przedsiębiorstw szkoleniowych widoczny był do roku 2000, następnie w latach 2000-2004 odnotowano dość znaczący spadek dynamiki rozwoju. Intensywny rozwój rynku usług szkoleniowych w Polsce miał miejsce w okresie 2007-2013, gdy weszły w życie unijne programy wsparcia finansowego. Możliwość skorzystania z pomocy finansowej spowodowała ponowną intensyfikację rozwoju rynku szkoleniowego²⁶⁷. Fundusze Europejskie pozwalają uzyskać nawet 80% dofinansowania na przeprowadzenie szkolenia. Programem bezpośrednio związanym ze szkoleniami pracowników był Program Operacyjny Kapitał Ludzki, a dokładnie zawarty w nim podprogram 8.1.1²⁶⁸.

²⁶⁵ Ibidem.

²⁶⁶ Goleman D., *Focus: The Hidden Driver of Excellence*, Harper, New York 2013.

²⁶⁷ W 2009 roku wartość rynku szkoleniowego w Polsce szacowana była na 2,5 mld złotych (według danych z portalu bankier.pl). Był to okres szczytowej prosperity. Według HRstandard.pl w 2010 roku aż 70% firm przyznało się do ograniczenia wydatków na szkolenia pracowników z powodu gospodarczych perturbacji.

²⁶⁸ <https://www.funduszeuropejskie.2007-2013.gov.pl/poradnikbeneficjenta/pokl/strony/8.1.1-wspieranie-rozwoju-kwalifikacji-zawodowych.aspx> (dostęp: 15.05.2019). Z danych raportu End of Financial Support na rok 2010 prawie połowę dochodów firm szkoleniowych zarejestrowanych w ramach Polskiej Izby Firm Szkoleniowych stanowiły środki z dotacji unijnych, za: M. Czarnecka., J. Milewska., P. Woszczyk, P. Zawłocki, *Raport. Przyszłość rynku szkoleń w Polsce, End of Financing Support*, Łódź, 2011, s. 13, dostępne na stronie: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/AnalizyRaportyPodsumowania/baza_projektow_badawczych_efs/Documents/Raport%20EFS_End%20of%20Financjal%20Support.pdf (dostęp: 15.05.2019). Według danych GUS dotyczących kształcenia zawodowego w 2010 roku 85% zewnętrznych źródeł finansowania szkoleń stanowiły dotacje z UE, za: R. Borkowska, *Popyt na usługi szkoleniowe w Polsce w kontekście unijnego wsparcia finansowego PO KL*, Studia Ekonomiczne Regionu Łódzkiego, nr XVI/2015, s. 63.

W 2015 roku, dzięki współfinansowaniu ze środków EFS²⁶⁹, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) uruchomiła ogólnopolską bezpłatną bazę firm szkoleniowych i ofert edukacyjnych, tzw. Rejestr Usług Rozwojowych (RUR), który obecnie funkcjonuje jako Biuro Usług Rozwojowych (BUR).²⁷⁰ Jego rolą jest wsparcie menedżerów w planowaniu rozwoju pracowników i pomoc w profilowaniu szkoleń oraz dopasowaniu ich do potrzeb konkretnych pracodawców. Przedsiębiorcy mogą tu szukać informacji na temat instytucji szkoleniowych, ich ofert oraz dostępnych kursów dofinansowywanych z UE, także szkoleń komercyjnych i innych usług rozwojowych.

Obecnie na rozwój rynku usług szkoleniowych ma wpływ funkcjonowanie na nim międzynarodowych korporacji oraz uruchomienie programów oferujących dofinansowanie z Unii Europejskiej²⁷¹.

W rejestrze REGON w 2005 roku wpisanych było około 2000 podmiotów szkoleniowych, zaś w 2015 było ich już ponad 60 000²⁷². Zgodnie z danymi GUS w 2017 roku zarejestrowanych było około 62 000 firm, które zajmują się pozaszkolnymi formami edukacji. Rejestr Instytucji Szkoleniowych (RIS) zawierał informacje na temat 10,9 tys. firm szkoleniowych²⁷³, przy czym na koniec marca 2016 roku baza RIS zawierała dane dotyczące ponad 146 tys. szkoleń. Z danych zamieszczonych w bazie najbardziej popularnym obszarem szkoleń był rozwój osobowości i kariery zawodowej. Dużym zainteresowaniem cieszyły się warsztaty z: asertywności, komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji, zarządzania czasem, a także informatyki i wykorzystania komputerów²⁷⁴. Dane te wskazują zatem na duże zainteresowanie szkoleniami z zakresu kompetencji miękkich.

²⁶⁹ EFS – Europejski Fundusz Społeczny to jeden z pięciu głównych funduszy, poprzez które Unia Europejska wspiera rozwój społeczno-gospodarczy krajów członkowskich. Zasoby finansowe tego funduszu inwestowane są w ludzi, zwłaszcza te osoby, które mają problemy ze znalezieniem pracy. Zob. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/efs/> (dostęp: 15.05.2019).

²⁷⁰ <http://www.polbi.pl/bur-baza-uslug-rozwojowych/> (dostęp: 19.06.2019).

²⁷¹ W perspektywie lat 2014–2020 środki mają wynosić około 4,7 mld euro. Za: Monitoring Branżowy: Rynek usług szkoleniowych, http://www.pkobp.pl/media_files/6df66082-489e-441f-9413-f66a726c945b.pdf/ (dostęp: 15.05.2019).

²⁷² Za: Gazeta Prawna.pl, *Biznes szkoleniowy przed dużym zakrętem. Czy firmy dostosują się do zmian?* <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1047760,firmy-szkoleniowe-nowe-metody-nauki.html> (15.05.2019). Przedsiębiorstwa świadczące usługi szkoleniowe w Polsce ujęte są w sekcji 85.59 w Krajowym Rejestrze Urzędowym Podmiotów Gospodarki Narodowej. Rejestr ten jest największą bazą podmiotów gospodarki narodowej, jednocześnie ze względu na zawyżanie liczby zarejestrowanych firm nie oddaje on prawdziwej liczby firm działających na rynku.

²⁷³ Za: Smolska M., *Trendy rynku usług szkoleniowych w Polsce*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7145/5/M_Smolska_Trendy_ryнку_usług_szkoleniowych_w_Polsce.pdf (dostęp: 15.05.2019).

²⁷⁴ Monitoring Branżowy: Rynek usług szkoleniowych, http://www.pkobp.pl/media_files/6df66082-489e-441f-9413-f66a726c945b.pdf/ (dostęp: 15.05.2019).

Wielkość rynku szkoleniowego wiąże się jednocześnie z jego wartością, która obecnie w Polsce szacowana jest na około 4 mld zł²⁷⁵. O tym, jak prężnie rozwijający się jest to rynek, najlepiej świadczą wyniki ostatnich badań Kelly Global Workforce Index: w Polsce 67% respondentów zadeklarowało chęć podnoszenia swoich kwalifikacji²⁷⁶, co lokuje Polskę na 12. miejscu wśród krajów europejskich. Można zatem przyjąć, że w kolejnych latach – by dogonić pod tym względem Europę – ten wskaźnik będzie wzrastał.

Analiza tematyki szkoleniowej w Polsce wykazuje, iż wciąż istnieje pewna luka między potrzebami szkoleniowymi organizacji a wybieranymi przez nie tematami szkoleń. Na rynku przeważają szkolenia z zakresu kompetencji twardych oraz nastawione na zaspokajanie tzw. bieżących potrzeb, podczas gdy zdaniem pracodawców pracownikom najbardziej brakuje kompetencji społecznych (indywidualnych, interpersonalnych, kierowniczych czy kulturalnych)²⁷⁷.

Ze względu na ogrom możliwości szkoleniowych oferowanych przez rynek, w niniejszej publikacji przedstawionych zostanie jedynie kilka wybranych profili firm zajmujących się takim rodzajem działalności.

W tabeli 2 zaprezentowany został ranking największych firm szkoleniowych w Polsce w 2016 r. W zestawieniu brane były pod uwagę między innymi takie kategorie, jak: wielkość przychodów uzyskanych w roku 2016, liczba wykładowców, liczba klientów indywidualnych i instytucjonalnych, a także ogólny ranking (powyższe kryteria łącznie z analizą zakresu szkoleń). Pracodawcy zarówno w Polsce, jak i na całym świecie coraz więcej środków inwestują w rozwój pracowników. Wydatki firm na te cele rosną systematycznie od 2010 roku²⁷⁸. Tempo wzrostu rok do roku wynosi ok. 10 proc.

Jedną z największych firm szkoleniowych w Polsce – MDM Akademia Biznesu oferuje szerokie spektrum szkoleń i kursów. Obejmują one przede wszystkim takie obszary jak podatki, rachunkowość, finanse, prawo. Firma prowadzi także praktyczne warsztaty z obszarów zarządzania strategicznego, rozwoju kompetencji biznesowych, zawodowych, osobistych i informatycznych. Firma ma w swojej ofercie także szkolenia z zakresu kompetencji miękkich. Podstawowe ich obszary to: rozwój kompetencji

²⁷⁵ Za: Smolska M., *Trendy rynku usług szkoleniowych w Polsce*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7145/5/M_Smolska_Trendy_ryнку_usług_szkoleniowych_w_Polsce.pdf (dostęp: 15.05.2019). W roku 2009 według danych z portalu bankier.pl wartość wynosiła tylko 2,5 mld zł, za: <http://www.treco.pl/wiedza/artykuly-szczegoly/id/604/rynek-uslug-szkoleniowych-w-polsce> (dostęp: 15.05.2019).

²⁷⁶ Krempin A., *Rynek szkoleń: Polska kontra reszta świata*, Nf.pl, <http://nf.pl/rozwijaj-sie-albo-gin/rynek-szkolen-polska-konta-reszta-swiata,,54717,302> (dostęp: 01.06.2019).

²⁷⁷ Por. PortalSzkolenia.pl. *Firmy wydają więcej na rozwój pracowników*, <http://portalszkolenia.pl/aktualnosci/firmy-wydaja-wiecej-na-rozwoj-pracownikow> (dostęp: 15.05.2019). Warto jednocześnie zauważyć, że firmy kreując popyt na określone szkolenia wpływają na zmianę ofert firm szkoleniowych.

²⁷⁸ Według danych firmy Deloitte na dokształcenie jednego pracownika wydano na rynku globalnym ok. 1317 dolarów. Za: PortalSzkolenia.pl. *Firmy wydają więcej na rozwój pracowników*, <http://portalszkolenia.pl/aktualnosci/firmy-wydaja-wiecej-na-rozwoj-pracownikow> (dostęp: 15.05.2019).

menedżerskich, sprzedażowych, wybrane obszary tzw. efektywności biznesowej/osobistej oraz aspekty zarządzania zasobami ludzkimi²⁷⁹. W ofercie firmy są zarówno szkolenia zamknięte, organizowane na zapotrzebowanie konkretnej firmy i skierowane wyłącznie do jej pracowników, jak i otwarte, w których mogą uczestniczyć wszyscy zainteresowani daną tematyką szkolenia. Należy zauważyć, że szkolenia zamknięte pozwalają na dopasowanie merytoryczne do indywidualnych potrzeb uczestników, dzięki czemu zapewniają jak najwyższą skuteczność, jednak mikro i małe przedsiębiorstwa będą bardziej zainteresowane formułą otwartego szkolenia.

Tabela 2. Ranking największych polskich firm szkoleniowych (2016 rok)

	Nazwa firmy	Osoba zarządzająca	Wielkość przychodów 2016 (w mln zł)	Szkolenia											Liczba wykładowców/pkt	Liczba klientów instytucjonalnych/pkt	Liczba klientów indywidualnych/pkt	RAZEM/pkt
				Otwarte/pkt	Zamknięte/pkt	Wykłady/pkt	Finansowe/pkt	Marketingowe/pkt	Prawne/pkt	Biznesowe/pkt	Językowe/pkt	Interpersonalne/pkt	Komputerowo-informacyjne/pkt	Inne/pkt				
1	MDDP Akademia Biznesu	Adam Niedziółka	10,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	766	6	3,8	38,46
2	GAMMA D. Diduk i M. Wasilewski	Dawid Diduk Michał Wasilewski	9,59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6,64	4,92	4	36,15
3	BDO	Andre Helin Sławomir Chrzanowski	8,77	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	6,3	5,73	2,2	32
4	Progress Project	Jacek Borsukiewicz Mirosław Mordak	7,54	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6,98	5,19	2	31,71
5	Future Centre Training Corporation Kiciński i Wspólnicy	Marcin Kiciński	6,72	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3,3	2,8	30,82
6	Grupa ODITK	Piotr Grzechowiak	7,95	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4,94	4,65	3	30,54
7	Certes	Norbert Ogiąza	9,15	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4,26	3,84	2,4	29,68
8	Business Center 1	Anna Kęпка	3,85	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7,32	2,22	3,6	27,99
9	Bankowy Ośrodek Doradztwa i Edukacji	Maciej Wojtaszek	7,13	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	5,96	4,38	1,8	28,27
10	Russel Bedford Poland Akademia	Wojciech Ośka	1,80	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	5,28	5,46	2,6	25,14
11	Lauren Peso Polska	Adrian Tabor	5,49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2,56	4,11	1,6	24,76

Źródło: *Rynek szkoleń w Polsce. Biznes. Raport Gazety Finansowej*, 2017, <https://gf24.pl/biznes-raport/item/556-rynek-szkolen-w-polsce> (dostęp: 15.05.2019)

²⁷⁹ <http://www.szkolenia-biznesowe.biz/> (dostęp: 15.05.2019).

Firma BDO to wiodąca firma audytorsko-konsultingowa, prowadząca dynamicznie rozwijającą się działalność doradczą i szkoleniową. Specjalizuje się w organizowaniu szkoleń otwartych i zamkniętych dla firm, w kursach zawodowych oraz studiach podyplomowych. Prowadzi szkolenia z zakresu rachunkowości, zagadnień podatkowych, finansów przedsiębiorstw oraz szeroko pojętego controllingu i rachunkowości zarządczej. Firma ta proponuje także ofertę unikatowych szkoleń BDO Academy z zakresu kompetencji miękkich w trybie szkoleń otwartych oraz „in-company” (szkoleń zamkniętych prowadzonych w siedzibie klienta) na indywidualne zamówienie konkretnej firmy. Firma proponuje uczestnictwo w warsztatach rozwijających kompetencje osobiste, w tym komunikację, przywództwo, zarządzanie, perswazję, negocjacje i wystąpienia publiczne. Oferta ta skierowana jest do kadry zarządzającej, kadry menedżerskiej średniego szczebla, a także debiutujących menedżerów. W ramach BDO działa Akademia Liderów BDO Academy – specjalny program rozwoju kompetencji miękkich dla szefowych działów finansowych oraz działów HR. Program ten ma umożliwić kobietom zajmującym strategiczne stanowiska rozwój kariery i zwiększanie ich wpływu na najważniejsze decyzje spółek²⁸⁰.

Kolejną firmą oferującą pełen zakres szkoleń w zakresie kompetencji miękkich jest MDDP Akademia. Oferta firmy zawiera szkolenia otwarte, zamknięte, kursy i warsztaty zawodowe²⁸¹. Tematyka szkoleń Akademii MDDP obejmuje zagadnienia marketingu, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania projektami, sprzedaży i obsługi klienta, negocjacji oraz efektywności osobistej. Firma specjalizuje się również w szkoleniach z branży IT, księgowości i finansów, szkoleń budżetowych i branżowych (np. budownictwo, farmacja, transport/spedycja) oraz szkolenia z poszczególnych branż w języku angielskim²⁸². Akademia MDDP wyróżnia się spośród innych firm w tej branży tym, że oferuje studia z zakresu prawa, finansów, podatków i rachunkowości. Firma cieszy się popularnością wśród klientów indywidualnych oraz biznesowych.

Firma 4GROW specjalizuje się w szkoleniach miękkich kompetencji biznesowych, szkoleniach menedżerskich, coachingu oraz doradztwie z zakresu HR. Jej klientami są korporacje, firmy średniej wielkości, a także osoby prywatne. Firma kieruje swoją ofertą zarówno do klientów ze stanowisk specjalistycznych i zarządczych, współpracuje z klientami reprezentującymi środowisko biznesowe, instytucje państwowe oraz wolne zawody²⁸³. W ofercie firmy znajdują się między innymi następujące szkolenia: asertywność i obrona przed manipulacjami; autoprezentacja

²⁸⁰ <https://www.szkozenia-bdo.pl/szkozenia-bdo/szkozenia-dla-menadzera> (dostęp: 15.05.2019).

²⁸¹ <http://www.szkozenia-biznesowe.biz/o-nas> (dostęp: 15.12.2019).

²⁸² <https://www.akademiamddp.pl> (dostęp: 15.12.2019).

²⁸³ <https://4grow.pl/o-firmie> (dostęp: 15.05.2019).

i wystąpienia publiczne; komunikacja i współpraca na bazie Insights Discovery™; komunikacja interpersonalna i trening interpersonalny; negocjacje biznesowe: handlowe i zakupowe drogą do obustronnej satysfakcji; prezentacje biznesowe i wystąpienia publiczne, profesjonalna obsługa klienta wewnętrznego – Biznes Partner; profesjonalna obsługa klienta zewnętrznego; wywieranie wpływu, perswazja, argumentacja i budowanie autorytetu; zarządzanie czasem i sobą w czasie; zarządzanie stresem i emocjami – Inteligencja emocjonalna. W ofercie firmy 4GROW znajdują się też warsztaty zespołowe: osobowość zgranego zespołu na bazie Insights Discovery™; 4 filary efektywnego zespołu zamiast 5 dysfunkcji pracy zespołowej; jedność zespołu: jasne role i zasady, wspólne cele i wartości²⁸⁴.

Innym przykładem firmy prowadzącej szkolenia jest Asseco Academy. Działa ona od 25 lat, prowadząc szkolenia dla profesjonalistów z branży IT, a także dla osób, które pragną w swej pracy sprawnie wykorzystywać rozwiązania cyfrowe. Ponadto firma oferuje szkolenia z zakresu zarządzania projektami i przywództwa oraz szkolenia rozwijające umiejętności biznesowe²⁸⁵. Wśród proponowanych szkoleń znaleźć można szkolenia zamknięte, dedykowane pracownikom konkretnej firmy, jak i otwarte, adresowane do zainteresowanych klientów z różnych podmiotów.

Firma Asseco Academy oferuje szkolenia dotyczące rozwijania kompetencji społecznych w ramach szkoleń doskonalących umiejętności biznesowe. Szkolenia te wspierają rozwój kompetencji kluczowych z punktu widzenia realizacji zadań biznesowych na różnych poziomach organizacyjnych, a mianowicie: umiejętności osobistych, kompetencji sprzedażowych czy zarządzania i przywództwa²⁸⁶. Asseco Academy proponuje także szkolenia dotyczące kompetencji społecznych w ramach szkoleń e-learningowych, bez konieczności opuszczania miejsca pracy; pozwalają one na śledzenie zaangażowania i postępów w nauce uczestników szkolenia. Stosowane w nich zestawy lekcji, ćwiczeń i testów e-learningowych dają możliwość budowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych oraz samodzielną naukę w dowolnym czasie. Firma przekonuje, iż „użytkownicy szkoleń zdobędą wiedzę, ale także nauczą się, w jaki sposób wykorzystywać ją w swojej pracy zawodowej”²⁸⁷.

Programy szkoleniowe związane z rozwijaniem kompetencji społecznych ma w swej ofercie także firma MALESZKO.edu. Firma ta swoją ofertę szkoleniową kieruje do firm, organizacji i osób indywidualnych. Wśród klientów firmy są przedsiębiorstwa produkcyjne i usługowe, jednostki budżetowe, menedżerowie wyższego i średniego szczebla, właściciele firm, pracownicy działów obsługi klienta, pracownicy handlowi, a także osoby indywidualne, zainteresowane

²⁸⁴ <https://4grow.pl/szkolenia> (dostęp: 15.05.2019).

²⁸⁵ <https://academy.asseco.pl/Szkolenie/ONas> (dostęp: 15.05.2019).

²⁸⁶ <https://academy.asseco.pl/s/UmiejetnosciBiznesowe> (dostęp: 15.05.2019).

²⁸⁷ <https://academy.asseco.pl/Umiej%C4%99tnosci-mi%C4%99kkie> (dostęp: 15.05.2019).

rozwojem osobistym i zawodowym. Najważniejsze obszary, w których prowadzone są szkolenia to: efektywna komunikacja z klientami firmy oraz pomiędzy pracownikami organizacji, doskonalenie kompetencji menedżera, w tym: skuteczne zarządzanie zespołem, rekrutacja, prowadzenie trudnych rozmów z pracownikami, skuteczne delegowanie zadań, rozwój osobisty, asertywność, zarządzanie stresem, pewność siebie, coaching grupowy i indywidualny. Szkolenia organizowane są w formie szkoleń dedykowanych oraz grup otwartych. Przy realizacji szkoleń stosowane są elementy wykładowe, techniki coachingowe, praca warsztatowa. Wykorzystywane są ćwiczenia, realne przykłady oraz wymiana doświadczeń poprzez dyskusje w grupie. W przypadku szkoleń dedykowanych dla firm, po dokonaniu analizy potrzeb szkolenia dostosowane są do indywidualnych wymagań osoby, grupy i organizacji²⁸⁸.

Przykładowe szkolenia proponowane przez firmę MALESZKO.edu²⁸⁹:

- Menedżer. Skuteczne zarządzanie i wyznaczanie zadań w obszarach przydzielania zadań zespołom, delegowania, rozliczania z przydzielonej pracy.
- Efektywna komunikacja w obsłudze klienta. Szkolenie uczy technik i sposobów przekonywania rozmówców, prowadzenia efektywnej rozmowy, zarządzania emocjami klienta. Są one stosowane w kontaktach sprzedażowych, w negocjacjach, w obsłudze klienta, w trudnych rozmowach z klientami.
- Asertywny menedżer. Na szkoleniu menedżerowie uczą się, jak być asertywnym przy delegowaniu zadań, rozwiązywaniu konfliktów czy też przy egzekwowaniu i kontrolowaniu wykonanych zadań. Uczestnicy szkolenia uczą się unikać w kontaktach międzyludzkich postaw takich jak agresja, uległość, manipulacja.
- Menedżer. Szkolenie prezentuje gotowe narzędzia i scenariusze radzenia sobie z trudnymi rozmowami w zespole, uczy, jak rozmawiać w trudnych sytuacjach, jak zadbać o motywację i wiarę w siebie pracownika w konfrontacji z zespołem i trudnymi sytuacjami w codziennym zarządzaniu.
- Asertywna komunikacja w miejscu pracy. Szkolenie ma na celu nauczyć uczestników, jak można odmawiać, przyjmować krytykę i bronić swojego zdania oraz metody asertywnej komunikacji.
- Zarządzanie stresem i emocjami. Szkolenie, które zapoznaje z ćwiczeniami pomagającymi uzyskać kontrolę nad własnymi emocjami: strachem, złością, niecierpliwością itd.

Szkolenia otwarte rozwijające kompetencje społeczne proponuje również firma szkoleniowo-doradcza AVENHANSEN²⁹⁰. Szkolenia te mają rozwijać takie

²⁸⁸ <https://maleszko.edu.pl/profesjonalne-szkolenia-biznesowe/> (dostęp: 15.05.2019).

²⁸⁹ <https://maleszko.edu.pl/szkolenia/> (dostęp: 15.05.2019).

²⁹⁰ <https://szkolenia.avenhansen.pl/firma-szkoleniowa.html> (dostęp: 15.05.2019).

kompetencje, jak: umiejętność pracy w zespole, odporność na stres, umiejętność planowania, ustalania priorytetów, samodzielność w działaniu, osiąganie celów, umiejętność wystąpień publicznych etc. W ofercie znaleźć można między innymi szkolenia:

- Zarządzanie sobą w czasie z elementami asertywności. Uczy ono skutecznych technik zarządzania czasem i uzyskiwania większych efektów. Można też przejść intensywny trening świadomego zarządzania sobą w czasie na realnych sytuacjach z życia, rozwinać wachlarz umiejętności wykorzystywania najskuteczniejszych narzędzi²⁹¹.
- Komunikacja interpersonalna z elementami inteligencji emocjonalnej – świadome komunikowanie, zarządzanie emocjami i stresem. Podczas warsztatów uczestnicy dowiadują się, jak ważne jest rozwijanie inteligencji emocjonalnej, jakie zależności panują pomiędzy emocjami, komunikacją i stresem oraz jak radzić sobie w trudnych sytuacjach zawodowych²⁹².
- Projekt menedżer – skuteczna komunikacja, przywództwo, negocjacje i rozwiązywanie konfliktów. Szkolenie ma na celu rozwijanie kompetencji miękkich koniecznych do sprawnego realizowania projektów takich jak tworzenie planu komunikacji w zespole projektowym, kierowanie interesariuszami projektu, wzmacnianie zaangażowania zespołu do realizacji projektu. Uczestnicy poznają również techniki rozwiązywania problemów komunikacyjnych²⁹³.

W Polsce odbiorcami usług szkoleniowych są najczęściej duże, bardziej innowacyjne i rozwijające się przedsiębiorstwa. Szczególnie duże korporacje traktują szkolenia pracowników jako długofalową inwestycję w rozwój firmy. Starają się zatem rozwijać zróżnicowane instrumenty doskonalenia zawodowego. Aktywność szkoleniowa sektora małych przedsiębiorstw jest natomiast podatna na wahania koniunktury. Wielkość firm wpływa także na wybór formy szkolenia. Mniejsze firmy preferują szkolenia otwarte (główną cechą takiej formy kursu jest uczestnictwo w nim przedstawicieli różnych firm z różnych regionów), podczas gdy korporacje niejednokrotnie wybierają szkolenia zamknięte, przygotowane specjalnie na potrzeby danej firmy i pracowników, lepiej dostosowane do ich indywidualnych potrzeb.

Kompetencje społeczne odgrywają kluczową rolę w sferze zawodowej (i osobistej) człowieka. Organizacje wykorzystują swój budżet, aby szkolić pracowników

²⁹¹ <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/wygraj-wycig-z-czasem-zarządzanie-soba-w-czasie-z-elementami-asertywnoci> (dostęp: 15.05.2019).

²⁹² <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/komunikacja-interpersonalna-z-elementami-inteligencji-emocjonalnej-swiadome-komunikowanie-zarządzanie-emocjami-i-stresem> (dostęp: 15.05.2019).

²⁹³ <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/project-manager-skuteczna-komunikacja-przywodztwo-negocjacje-i-rozwiazywanie-konfliktow> (dostęp: 15.05.2019).

w umiejętnościach miękkich. Zgodnie z badaniami i analizami rynkowymi przedstawionymi w najnowszym raporcie dostępnym w Analytical Research Cognizance, „Soft Skills Training Market”, głównymi użytkownikami rynku szkoleń w zakresie umiejętności miękkich w 2017 roku były organizacje korporacyjne. Głównym czynnikiem napędzającym wzrost rynku w nadchodzących latach będą zwiększone inwestycje organizacji w programy szkoleniowe, które koncentrują się głównie na kierownictwie średniego i wyższego szczebla. Jak dotąd największym rynkiem pod względem tworzenia dochodów z działalności szkoleniowej była Ameryka Północna i region ten będzie dominował przez najbliższe lata. Jednak rosnąca koncentracja przemysłu korporacyjnego na rozszerzaniu działalności gospodarczej o wschodzące gospodarki, będzie napędzać popyt na szkolenia doskonalące zarówno kompetencje twarde, jak i miękkie, w celu zapewnienia płynnej interakcji i skutecznego transferu wiedzy²⁹⁴.

Rozwój i doskonalenie kompetencji społecznych stanowią wymóg i konieczność nowoczesnego rynku pracy. Rynek szkoleń ma coraz bogatszą ofertę w zakresie szkoleń dotyczących rozwijania kompetencji społecznych. Klienci stają przed możliwością wyboru rozwiązania z szerokiego wachlarza ofert. Powinno się to przełożyć się na coraz większe możliwości doskonalenia kompetencji społecznych pracowników, co jest jednym z wiodących i ważniejszych wyzwań dla współczesnej organizacji.

Istotnym narzędziem wspierającym przedsiębiorstwa w rozwoju i kształceniu ich pracowników jest Krajowy Fundusz Szkoleniowy (KFS). Jest to wydzielona część Funduszu Pracy, przeznaczona na dofinansowanie kształcenia ustawicznego pracowników i pracodawców, które podejmowane jest z inicjatywy lub za zgodą pracodawcy. Umożliwia on zainteresowanym pracownikom przekwalifikowanie się lub aktualizację już posiadanej wiedzy i umiejętności. Celem utworzenia tego funduszu jest zapobieganie utracie zatrudnienia przez osoby pracujące z powodu kompetencji nieadekwatnych do wymagań dynamicznie zmieniającej się gospodarki²⁹⁵. Od 2014 roku pracodawcy mogą otrzymać dofinansowanie na przykład szkoleń, kursów dla pracowników. Minister właściwy ds. pracy określił priorytety wydatkowania KFS w 2019 r. Wśród nich jako pierwszy priorytet wskazane zostało wsparcie kształcenia ustawicznego w zidentyfikowanych w danym powiecie lub województwie zawodach deficytowych. Przyjęte sformułowanie priorytetu nr 1 pozwala na sfinansowanie kształcenia ustawicznego w zakresie

²⁹⁴ Za: *Soft Skills Training Market 2019 Size, Share Types, Applications, Communication, Social Intelligence, Management, Key Players, Demand, Personal Development, Growth Opportunities 2025*, <https://www.reuters.com/brandfeatures/venture-capital/article?id=100551> (dostęp: 15.05.2019).

²⁹⁵ <http://psz.praca.gov.pl/-/55453-krajowy-fundusz-szkoleniowy> (dostęp: 15.05.2019).

umiejętności ogólnozawodowych (w tym kompetencji społecznych), o ile powiązane są one z wykonywaniem pracy w zawodzie deficytowym²⁹⁶.

Studia nad literaturą przedmiotu, jak i empiryczne poznanie, pozwalają zauważyć istnienie określonej luki pomiędzy wytycznymi odnośnie do kształcenia kompetencji społecznych na różnym etapie edukacji a ich rzeczywistym poziomem reprezentowanym przez uczniów, studentów i pracowników. Występuje zjawisko tzw. edukacji pozorowej, wśród której wymienia się trzy rodzaje edukacyjnych pozorów²⁹⁷, a mianowicie: pozor aksjonormatywny, instytucjonalny i kompetencyjny. Każdy z wymienionych pozorów sprowadza edukację do funkcji instrumentalnej, deklaratywnej, nie znajdując pełnego zastosowania w kształtowaniu kompetencji społecznych w szkołach²⁹⁸. Zjawisko edukacji pozorowej powoduje wzrost zapotrzebowania na szkolenie umiejętności miękkich poza państwowymi ośrodkami edukacyjnymi. Stwarza to ogromne możliwości rozwoju firm szkoleniowych zajmujących się oferowaniem usług związanych z nauczaniem i doskonaleniem kompetencji społecznych.

²⁹⁶ Krajowy Fundusz Szkoleniowy w roku 2019. Materiał informacyjny dla pracodawców, <http://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/10828/6350486/Krajowy%20Fundusz%20Szkoleniowy%202019%20-%20material%20informacyjny%20dla%20pracodawc%C3%B3w.pdf/333bd11c-62fe-4bb4-93d4-2aa6ae5aee32> (dostęp: 15.05.2019).

²⁹⁷ Ibidem.

²⁹⁸ Ibidem.

2. Model integralny jako model kompetencji społecznych

2.1. Struktura modelu i uzasadnienie wyboru jego obszarów

Od lat uważano, że podstawowymi czynnikami warunkującymi powodzenie w karierze zawodowej i życiu osobistym są talent, inteligencja, system wartości oraz temperament. Obecnie, w dobie szybkiego rozwoju, powyższe umiejętności okazują się niewystarczające i wymagają od jednostki kompilacji tych cech wraz z wiedzą merytoryczną, potencjałem intelektualnym, umiejętnościami zawodowymi oraz efektywnym funkcjonowaniem w środowisku społecznym. Chcąc sprostać wyzwaniom współczesności, należy wprowadzać permanentne kształtowanie kompetencji społecznych, co nie jest zadaniem ani łatwym, ani oczywistym.

Aby proces rozwijania kompetencji społecznych był efektywny, przynosił pozytywne rezultaty, czyli zapewniał jednostce możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i osiąganie sukcesów zarówno w życiu zawodowym i osobistym, należy między innymi rozumieć znaczenie kompetencji społecznych oraz ich składowe.

Jak wspomniano w rozdziale 1, rozumienie pojęcia kompetencje społeczne jest wśród autorów bardzo różnorodne, podobnie nie ma zgodności co do struktury tego konstruktu²⁹⁹. Z uwagi na to niełatwe jest zdefiniowanie kompetencji społecznych w oparciu o wszystkie przykłady zawarte w niniejszej publikacji. Z tego też powodu autor proponuje własną definicję kompetencji społecznych, w myśl której kompetencje społeczne to umiejętności zarządzania myślami, emocjami i zachowaniami umożliwiające osiągnięcie wyznaczonych celów w życiu zawodowym i osobistym. Bazują na teoretycznej oraz praktycznej wiedzy pochodzącej z różnych dziedzin nauk i przyjmują formę powtarzalnych, duplikowalnych, skalowalnych

²⁹⁹ Tomorowicz A., *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*, Psychiatria, Via Medica, Gdańsk 2011, tom 8, nr 3, s. 91-96.

i uniwersalnych modeli aplikowanych w obszarach marketingu, samorealizacji, zarządzania, relacji i duchowości. Występujące w literaturze klasyfikacje kompetencji społecznych mogą stanowić podstawę do stworzenia zintegrowanego modelu kompetencji społecznych, który będzie służył ukształtowaniu spójnej ich koncepcji.

Zintegrowany model kompetencji społecznych rozumiany jest jako opisowa charakterystyka umiejętności, które są konieczne, by prawidłowo funkcjonować w różnych sytuacjach społecznych, związanych z życiem zawodowym, z relacjami z innymi oraz z własnym rozwojem osobowym³⁰⁰. Zbiera on w sposób usystematyzowany różne kompetencje społeczne, adekwatne do różnych okoliczności, w których jednostka tworzy złożone i zróżnicowane interakcje z innymi ludźmi.

Uzasadnienia wyboru powyższych obszarów należy doszukiwać się w przedstawionych w tej pracy istniejących klasyfikacjach teoretycznych, a także w popycie rynkowym i podaży w zakresie kształcenia kompetencji społecznych w tych właśnie, kluczowych obecnie dla rynku szkoleniowego obszarach. Dodatkowo wybór wynika także z kilkunastoletniego doświadczenia szkoleniowego autora publikacji zarówno na polskim, jak i zagranicznym rynku.

Rozważania nad modelem integralnym należy rozpocząć od zdefiniowania pojęcia modelu. W rozprawie przyjęto, iż model to kompletny wachlarz umiejętności opartych na kompetencjach społecznych, których kształcenie przygotowuje do autonomicznego radzenia sobie na rynku pracy oraz konstruowania wysokiej jakości życia na podstawie świadomej realizacji potrzeb i wartości. Owo podejście wymagało takiej konstrukcji modelu, by znajdowały się w nim zarówno kompetencje adaptacyjne, jak i emancypacyjno-krytyczne, pozwalające na przeciwstawienie się „dyktatowi wydajności pracy, [...] tworzeniu nowych uprzywilejowanych grup czy pogłębianiu nierówności społecznych”³⁰¹. Osoba wyposażona w kompetencje zawarte w modelu integralnym, świadoma społecznych oczekiwań adaptacyjnych, jak również wartości wynikających z funkcji emancypacyjnych oraz krytycznych, może być zdolna do wyzwolenia z kontynuacyjnego paradygmatu edukacyjnego, w którym „edukacja jest wyłącznie elementem gry” przygotowującej konsumenta do adaptacji rynkowej, kooperacyjnej rywalizacji i, jak celnie zauważa

³⁰⁰ Model w znaczeniu etymologicznym oznacza wzorzec albo schematyczny obraz. W metodologii badań naukowych model traktowany jest jako teoria, jako wzorzec, obraz idealny, a także odwzorowanie badanej rzeczywistości. Według A. Pocztowskiego i A. Misia model kompetencji można ująć jako profil lub portfel, lub też jako wzorzec kompetencji. Na jego podstawie można dokonać identyfikacji pewnej luki kompetencyjnej oraz wskazać działania, które będą ukierunkowane na jej zminimalizowanie. Zob. A. Pocztowski, A. Miś, *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*, [w:] B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000, s. 71.

³⁰¹ Nowak-Dziemianowicz M., *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski”, 41(2)/2015, Zielona Góra.

M. Nowak-Dziemianowicz, „wsobnego indywidualizmu” opartego na narzucających przez rynek systemach stratyfikacyjnych. Model integralny został również oparty na krytyce obecnego oficjalnego modelu edukacyjnego, w którym kompetencje społeczne pozostają wyłącznie w przestrzeni życzeniowo-deklaratywnej, stanowiąc wyłącznie edukacyjny pozór, a nie społeczną rzeczywistość.

Model integralny został również sprawdzony w praktyce. Na przełomie ostatnich lat był wdrażany na rynku otwartym w systemie warsztatowo-szkoleniowym i budził zainteresowanie wielu osób. Do tej pory w kompletnym projekcie szkoleniowym opartym na tym modelu wzięło udział 5600 kursantów – zarówno ze środowisk biznesowych, jak i deklarujących zainteresowanie samorozwojem. Ich opinie w znakomitej większości dowodzą, że kształcenie kompetencji społecznych miało konkretny, mierzalny, a więc również dający się udowodnić, wpływ na zmianę jakości ich życia na polu zawodowym i prywatnym. Kształcone tą drogą umiejętności znacząco wykraczały poza programowe kompetencje oficjalnego systemu edukacyjnego, nawet gdyby były w ramach tego systemu realizowane. Ponadto gros zawartych w modelu kompetencji jest nieobecnych w oficjalnej edukacji, w związku z czym ich zdobywanie na rynku otwartym pozostaje do tej pory jedyną możliwością.

Model ten opiera się na typologii kompetencji społecznych uszeregowanych w pewne skupiska kompetencji, które tworzą powiązane ze sobą kompetencje oraz ich wskaźniki behawioralne (czyli przykłady zachowań lub działań obserwowanych u ludzi posiadających daną umiejętność). Ponieważ kompetencje społeczne są istotne w różnych sytuacjach życiowych, zarówno tych związanych z pracą zawodową, jak i w życiu prywatnym, warunkując efektywność osiągania sukcesu, w proponowanym modelu typologia kompetencji społecznych opiera się na wyróżnieniu najważniejszych obszarów, w których przejawiają się kompetencje społeczne. Wyróżnione zostały obszary, które wymagają określonych zachowań społecznych, tworzenia złożonych i zróżnicowanych interakcji, adekwatnych do sytuacji, które dany obszar obejmuje. Obszary te określają role społeczne, które jednostka przyjmuje, wchodząc w relacje z innymi ludźmi.

W prezentowanym modelu przyjęte zostało podejście traktujące kompetencje społeczne jako zbiór specyficznych umiejętności – wskazuje na to już stosowanie pojęcia „kompetencje społeczne” w liczbie mnogiej, a także zamienne stosowanie pojęcia „umiejętności miękkie”. Przy czym kompetencje przedstawiane są w formie opisu behawioralnego, czyli opisu zachowań danej osoby świadczących o odpowiednim stopniu opanowania danej kompetencji³⁰².

³⁰² Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

Na strukturę opracowanej na rzecz modelu typologii składają się zbiory umiejętności społecznych powiązanych z danym obszarem, wyznaczającym określony zbiór, a także wskaźniki behawioralne poszczególnych umiejętności, czyli przykłady zachowań lub działań obserwowanych u ludzi posiadających daną umiejętność.

Struktura typologii kompetencji społecznych przedstawia się następująco:

- nazwa obszaru;
- nazwy kompetencji dotyczących danego obszaru.

Opis każdej kompetencji w modelu zawiera definicję oraz wskaźniki zachowań.

W ramach proponowanego modelu wyróżnione zostały cztery obszary:

- marketing;
- zarządzanie;
- rozwój osobisty;
- duchowość.

Dwa pierwsze z wyróżnionych w typologii obszarów: marketing i zarządzanie obejmują aspekty zawodowe. Kompetencje społeczne zaliczyć można do tak zwanych kompetencji transferowalnych (przenośnych), czyli takich, które są umiejętnościami ponaddiscyplinarnymi, niezależnymi od danego profilu zawodowego. Kompetencje te umożliwiają rozwój osobisty i zawodowy. Są one niezbędne dla sprawnego funkcjonowania w różnych rolach zawodowych, w różnych przedsiębiorstwach oraz na różnych etapach kariery³⁰³.

Wyznaczenie marketingu jako jednego z obszarów w strukturze typologii kompetencji miękkich opracowanej na rzecz proponowanego modelu kompetencji społecznych uzasadnione jest rolą, jaką marketing odgrywa we współczesnym świecie, w cywilizacji przemysłowej, która charakteryzuje się postępowaniem technicznym, rosnącą wydajnością pracy i osiągnięciem efektu skali (doświadczenia).

Dokonujące się w ostatnich latach przemiany społeczno-gospodarcze zmieniły w istotny sposób rolę zarządzania, wskazując na konieczność stworzenia nowego, dynamicznego podejścia w tym obszarze. W XXI wieku zarządzanie organizacją zakłada zrozumienie i akceptację zmienności, złożoności i wieloaspektowości, w której płynność i niestabilność są powszednie, a nawet stają się coraz bardziej

³⁰³ Turek D., Wojtczuk-Turek A., *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] S. Konarski, D. Turek (red.). *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie i zarządzanie*. SGH, Warszawa 2010, s. 13-32. Przedstawiona tu analiza definicji kompetencji transferowalnych wskazuje na trzy perspektywy ich ujmowania: jako kompetencji związanych z pełnieniem roli zawodowej (kompetencje te ujawniają się podczas pełnienia roli zawodowej, bez względu na miejsce zatrudnienia); jako kompetencji zwiększających atrakcyjność w przyszłym zatrudnieniu (pozwalają one na łatwiejsze znalezienie atrakcyjnej pracy i osiągnięcie w niej sukcesów); jako kompetencji umożliwiających funkcjonowanie i rozwój osobisty i zawodowy (gwarantują rozwój w najszerszym rozumieniu; są przenoszone pomiędzy sferą osobistą a zawodową).

oczywiste³⁰⁴. We współczesnym świecie biznesu cele organizacji są coraz bardziej złożone. Ponadto obecnie coraz większą część pracy w przedsiębiorstwach wykonują zespoły, ich rola w procesie zarządzania rośnie. Właściwie zbudowane zespoły stają się podstawą efektywnego funkcjonowania przedsiębiorstwa³⁰⁵. Zachodzące obecnie w świecie biznesu transformacje determinują wybór koncepcji i metod w procesie zarządzania przedsiębiorstwem. Do czterech tradycyjnie uznawanych za podstawowe funkcji zarządzania (planowanie, organizowanie, kierowanie i kontrolowanie³⁰⁶) obecnie dodaje się kilka nowych, takich jak: delegowanie uprawnień, umiejętność inspirowania otoczenia, tworzenie przyjaznego środowiska pracy i zarządzanie informacjami³⁰⁷. Zmiany te wskazują, iż w dzisiejszym świecie zarządzanie wymaga zarówno wiedzy o psychologicznych mechanizmach funkcjonowania człowieka w organizacji, jak i odpowiednich umiejętności zaliczanych do umiejętności miękkich.

W opracowanym modelu jako drugi obszar, określający role społeczne, które są przyjmowane przez jednostkę w relacji z innymi, wymagający określonych zachowań społecznych, wskazane zostało zarządzanie.

Wyróżnione w opracowanym zintegrowanym modelu kompetencji miękkich obszary marketingu i zarządzania związane są głównie z działalnością zawodową, choć kompetencje wyłonione w każdym z tych obszarów nie pozostają bez wpływu na codzienne życie. Dwa kolejne wskazane w modelu obszary: rozwój osobisty i duchowość, to obszary życia prywatnego związane z określonymi zachowaniami społecznymi, wynikającymi z konieczności tworzenia złożonych i zróżnicowanych interakcji z innymi ludźmi. Obszary te określają umiejętności społeczne, które są potrzebne są, gdy jednostka wchodzi w relacje z innymi ludźmi.

Pierwszy z tych obszarów określony został jako obszar rozwoju osobistego. Składają się na niego relacje i samorozwój. Każdy człowiek od chwili swoich narodzin staje się członkiem zbiorowości. Funkcjonowanie człowieka w systemie społecznym determinuje realizację jego podstawowych potrzeb. Dzięki procesowi socjalizacji, opartemu na relacjach z innymi członkami wspólnoty, rozwija się, nabywając wiedzę i umiejętności pozwalające na pełny udział w życiu. Relacje społeczne są ważnym źródłem dobrostanu człowieka. Relacje interpersonalne można ująć jako wzajemne stosunki ich uczestników. Określone są one przez pozytywne

³⁰⁴ Kostera M., *Nowe kierunki w zarządzaniu*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 25.

³⁰⁵ Dźwigoł H., *Menedżerowie przyszłości a zarządzanie strategiczne*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej 2014, z. 70, s. 95.

³⁰⁶ Robbins S.P., Decenzo D.A., *Podstawy zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 32.

³⁰⁷ Fastnacht D., *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, nr 1(2)/2006, s. 109.

lub negatywne powiązania pomiędzy nimi. Prawidłowo budowane relacje interpersonalne są źródłem szczęścia, zadowolenia i satysfakcji³⁰⁸. Umiejętności nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem pomagają budować poczucie bezpieczeństwa. W ciągu swego życia jednostka jest członkiem wielu różnych grup społecznych, pełniąc w nich jednocześnie różne role. Zależności między ludźmi zmieniają się z biegiem czasu. Relacje, które łączą daną jednostkę w ramach struktur społecznych, są w dużym stopniu wypracowywane przez nią samą i przyjmowane mniej czy bardziej dobrowolnie. Wielu badaczy procesowi uspołecznienia przypisuje rangę elementu konstytuującego podmiotowość jednostki, która stanowi warunek istnienia osobowości³⁰⁹.

Natomiast samorealizacja stanowi potrzebę urzeczywistnienia możliwości tkwiących w każdej jednostce, uwarunkowana jest poczuciem osobistego bezpieczeństwa, zasobem społecznych i zawodowych doświadczeń oraz porządkującą umiejętnością wiedzą, a także stabilnym systemem wartości. Jednocześnie samorealizacja ujęta jest w kategoriach społecznego zaangażowania w celu przekształcania świata społecznego. Rozwój człowieka zależy od społecznych warunków, w jakich znajduje się jednostka. Człowiek jako byt społeczny wzrasta w społecznym kontekście, podejmując działania zmierzające do kształtowania swojej osobowości, jednocześnie stanowi element środowiska, w jakim żyją inne osoby, które również budują swoją tożsamość szukając możliwości samorealizacji. Zwrócenie uwagi na umiejętności miękkie związane z samorealizacją podyktowane jest potrzebą projektowania środowiska wychowawczego i kulturowego zapewniającego możliwość realizacji rozwoju ukierunkowanego na samorealizację.

Ostatnim obszarem wskazanym w prezentowanym integralnym modelu umiejętności miękkich, związanym z życiem prywatnym jednostki, jest duchowość. Duchowość to sfera, która odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka, bez względu na jego poglądy, wyznanie i stosunek do religii³¹⁰. Obszar duchowości nie ogranicza się jedynie do wyrażenia swojego stosunku wobec Boga i nadprzyrodzoności, ale do całej perspektywy życiowej, w której poszukujemy sensu. Duchowość ma ścisły związek z budowaniem własnej, indywidualnej postawy wobec życia. Tak ujmowana duchowość pełni ważną rolę w organizacji życia wewnątrzosobowościowego i społecznego. Jest określana jako czynnik integrujący życie, osobowość, rozwój człowieka. Rozwijanie duchowości można uznać za filar i pierwszy warunek nabywania wszystkich kompetencji społecznych.

³⁰⁸ Dwyer D., *Bliskie relacje interpersonalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

³⁰⁹ Berger L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983, s. 91-92.

³¹⁰ Francuski filozof André Comte-Sponville w książce *Lesprit de l'athéisme* stwierdził, że duchowość jest nieodłącznym elementem człowieka, aby prowadzić w pełni wartościowe i przepełnione sensem życie. Życie bez duchowości prowadziłoby do nihilizmu i barbarzyństwa. Comte-Sponville A., *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.

2.2. Klasyfikacja kompetencji społecznych w wybranych obszarach

W opracowanym w niniejszej pracy zintegrowanym modelu umiejętności społecznych w zakresie marketingu przypisano następujące kompetencje społeczne, które uznane zostały za kluczowe dla osiągnięcia sukcesu w tym obszarze działalności zawodowej:

- budowanie marki osobistej;
- kompetencje negocjacyjne;
- public relations;
- umiejętności sprzedażowe;
- kooperacja.

Spośród powyższych zagadnień zostały również wyodrębnione charakterystyczne umiejętności, pozwalające skutecznie osiągać zamierzone cele w poszczególnych dziedzinach. Jako podstawowy budulec marki osobistej uznano umiejętności takie jak: samoświadomość, dbałość o rozwój osobisty, komunikacja werbalna i niewerbalna. Dopiero kompilacja wymienionych kompetencji pozwoli jednostce na efektowne promowanie swojej osoby, a w konsekwencji budowanie wizerunku publicznego w społeczeństwie.

Kolejnym komponentem zintegrowanego modelu umiejętności społecznych są kompetencje negocjacyjne składające się z wiedzy (opartej na formalnej edukacji oraz nabytym doświadczeniu z zakresu reguł negocjacji), postawy wobec negocjacji (postrzeganie emocjonalno-poznawcze) oraz cechy i zdolności (style negocjacji, inteligencja emocjonalna, asertywna komunikacja, zarządzanie informacjami, determinacja, cechy osobowości i wiara w siebie). Powyższe ujęcie kompetencji niezbędnych do prowadzenia skutecznych negocjacji pozwoli nie tylko na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie (rozstrzyganie konfliktów i osiąganie porozumienia), ale przede wszystkim na skuteczne prowadzenie biznesu (osiąganie porozumień między uczestnikami transakcji)³¹¹.

Określenie *public relations* pochodzi z angielskiego. Słowo *public* oznacza społeczny bądź publiczny, natomiast wyraz *relations* oznacza związki bądź relacje. W literaturze zwrot *public relations* postrzegany jest jako promocja reputacji w odniesieniu do promocji własnej jednostki. W kontekście kompetencji społecznych termin *public relations* oznacza relacje ze społeczeństwem.³¹² Niezbędnym warunkiem, aby *public relations* spełniało swoje zadania, jest efektywne komunikowanie,

³¹¹ Kalińska-Kula M., *Determinanty skutecznych negocjacji biznesowych*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, 2015.

³¹² Frączek A., *Public relations jako narzędzie komunikacji społecznej*. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2011.

dzięki któremu jednostka skutecznie funkcjonuje w grupie. Podstawowymi elementami public relations są dodatkowo umiejętności integracji i koordynacji. Skuteczne wdrożenie tych kompetencji pozwala na dostosowanie się do otoczenia, budowanie i rozwijanie pozytywnych relacji z otaczającym środowiskiem³¹³.

Kolejnym elementem integralnego modelu kompetencji są kompetencje sprzedażowe. W literaturze przedmiotu są one definiowane jako zestaw wiedzy i umiejętności pozwalających na osiągnięcie zamierzonego planu (wyniku) sprzedażowego³¹⁴. Natomiast w ujęciu integralnego modelu kompetencji, kompetencje sprzedażowe opierają się na takich umiejętnościach miękkich jak: zdolność do budowania dobrych relacji z innymi, umiejętność komunikowania i aktywnego słuchania oraz asertywność. Pozostają zatem w bliskim związku z public relations. Do kompetencji sprzedażowych można zaliczyć również zdolność do organizowania pracy grupy, rozwiązywania konfliktów, umiejętne wywieranie wpływu na innych, umiejętność tworzenia atmosfery szczerości i otwartości, uprzejmości i jasnego wyrażania myśli, a także pozytywne nastawienie do ludzi.

Wspomniany wyżej model kompetencji uwzględnia kooperację jako kolejny element skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Zakłada on, że skuteczna współpraca wymaga następujących umiejętności: nawiązywania relacji, rozumienia perspektywy innych ludzi, wymiany informacji, podporządkowania się regułom społecznym oraz działania kreatywnego. Takie zdolności pozwalają jednostce na funkcjonowanie w społeczeństwie z uwzględnieniem potrzeb otaczających ich osób. Dzieje się tak, gdyż jednostka skutecznie posługująca się kompetencjami społecznymi kieruje się dobrem ogółu i dążeniem do współpracy, a nie tylko dobrem osobistym.

Kolejną dziedziną, w której istotne są kompetencje miękkie, jest zarządzanie. W modelu umiejętności społecznych, w wyniku badań literaturowych a także na podstawie analizy otoczenia, działalności przedsiębiorstw oraz doświadczeń praktycznych, dokonane zostało zestawienie grupy pięciu najważniejszych kompetencji społecznych istotnych z punktu widzenia zarządzania. Są to:

- inteligencja emocjonalna;
- delegowanie zadań;
- organizacja czasu swego i zespołu;
- kompetencje przywódcze;
- zarządzanie zmianą.

W ujęciu istniejącej literatury tematu inteligencja emocjonalna określana jest jako „zdolności do identyfikowania, przetwarzania i wykorzystywania informacji

³¹³ Kocoń P., *Public relations w przestrzeni społecznej*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, 2013.

³¹⁴ Zych B., *Modele kompetencji sprzedażowych*. „HR Standard”, 03.11.2011.

emocjonalnych³¹⁵. W zintegrowanym modelu umiejętności społecznych w zakresie inteligencji emocjonalnej wyróżnione zostały następujące umiejętności: spostrzegania i wyrażania emocji, emocjonalnego wspomaganie myślenia, rozumienia i analizowania emocji oraz regulowania emocji.

Do kompetencji niezbędnych w ramach organizacji czasu swego i zespołu zalicza się: wyznaczanie celów, planowanie, przewidywanie skutków, planowanie działań oraz konsekwencję.

Kolejnym zagadnieniem kompetencji społecznych rozpatrywanych z perspektywy zarządzania są kompetencje przywódcze. W literaturze tematu specjaliści patrzą na zagadnienie z perspektywy stawania się przywódcą³¹⁶. Na kompetencje przywódcze składa się spójny i funkcjonalny system doświadczenia, warunków osobowościowych, zdolności i umiejętności, zapewniający skuteczne i odpowiedzialne wywieranie wpływu na podległe osoby oraz kierowanie zasobami danej grupy (organizacji), zmierzając do osiągnięcia wspólnych celów. Na potrzeby opracowanego modelu umiejętności społecznych określono następujące kompetencje przywódcze: kształtowanie wspólnej wizji, asertywność, upełnomocnianie ludzi (empowerment), budowę relacji partnerskich, motywowanie pracowników oraz dzielenie się przywództwem.

W stworzonym modelu wyłoniono również umiejętności związane z zarządzaniem zmianą. Zaliczane do nich są następujące kompetencje: umiejętność oceny gotowości przedsiębiorstwa i pracowników do przeprowadzania zmian oraz pozytywne nastawienie wobec nowych wyzwań. Jako kolejne umiejętności warunkujące skuteczne zarządzanie zmianami zalicza się: umiejętności inicjowania zmiany oraz zdefiniowania oraz wyjaśnienia kierunku i skutków planowanych zmian. Ważnym elementem tego modelu są również umiejętności związane z komunikowaniem procesu zmian w przedsiębiorstwie, powiązane z doбором skutecznych kanałów, technik i treści komunikatów. Pożądanymi kompetencjami z tej kategorii są także: kreatywność, otwartość i skuteczne zarządzanie emocjami ludzi, niezbędne do zmniejszenia obaw przed zmianami. Powyższe zestawienie kompetencji z zakresu zarządzania zmianą stanowi doskonały zbiór kompetencji społecznych poszukiwanych wśród obywateli.

Kompetencje społeczne są też bardzo przydatnymi umiejętnościami warunkującymi rozwój osobisty, w tym budowanie relacji z ludźmi, zarówno w warunkach biznesowych, na gruncie towarzyskim, jak i rodzinnym. W literaturze dotyczącej budowania relacji autorzy podkreślają, że istotne są, oprócz

³¹⁵ Pracka J., *Inteligencja emocjonalna a poznawczo-doświadczeniowa teoria „JA” Seymoura Epsteina*. Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2012.

³¹⁶ Chmielecka M., Boroch R., *Przywództwo w świetle etyki stosowanej. Zastosowanie coachingu w procesie kształcenia liderów (przywódców)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017, t. 1.

nawiązywania relacji, także umiejętności kształtowania i podtrzymywania tych relacji³¹⁷. M. Kornaszewska-Polak dodaje, iż aby doszło do efektywnego budowania relacji międzyludzkich, muszą być spełnione następujące podstawowe warunki: „bliskość przestrzenna i czasowa, skłonność do nawiązania kontaktu oraz umiejętność komunikowania się³¹⁸”. Przyjmując, że kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, z obszarem budowania relacji powiązано następujące kompetencje:

- komunikacji interpersonalnej;
- empatii;
- podejmowania decyzji i aktywności;
- asertywność;
- budowania relacji, w tym między pokoleniami;
- networking.

Istotnym elementem budowania relacji międzyludzkiej jest komunikacja interpersonalna. Zdaniem ekspertów komunikacja interpersonalna zawsze przebiega między dwojgiem (lub więcej) osób, które wymieniają między sobą myśli i informacje, choć nie zawsze w umiejętny sposób³¹⁹. Aby ten przepływ myśli i informacji przebiegał bez zakłóceń, uczestnicy powinni mieć wykształcone odpowiednie kompetencje. Wśród podstawowych umiejętności komunikacyjnych w opracowanym modelu wskazane zostały umiejętności odnoszące się do nawiązania kontaktu oraz aktywnego słuchania. Do tego modelu zalicza się również umiejętności przekazu informacji, w tym: jasne formułowanie myśli, przekazywanie treści merytorycznych w sposób zrozumiały dla uczestników relacji oraz umiejętne udzielanie informacji zwrotnej.

Kolejnym elementem, istotnym w budowaniu relacji interpersonalnych, jest empatia. Może być ona określona jako umiejętności do wczuwania się w stany emocjonalne, psychiczne innych osób oraz trafne ich rozumienie poprzez utożsamianie się z tą osobą i okazywanie jej współczucia³²⁰. W literaturze tematu występuje wiele opracowań kompetencji, jakie powinny być przypisane do osób empatycznych, omawiany model zawiera te najistotniejsze. Jako umiejętności dotyczące empatycznego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych w opracowanym modelu wskazano m.in.: umiejętność wycucia sytuacji, przyjmowania punktu widzenia innych osób, współodczuwania oraz umiejętność wspierania innych. Model wyróżnia również kompetencje ukierunkowane na efektywne funkcjonowanie

³¹⁷ M. Kornaszewska-Polak, *Kompetencje społeczne i lęk w relacjach interpersonalnych*, „Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, wrzesień 2014.

³¹⁸ Ibidem.

³¹⁹ Chodkowski Z., *Zarysy charakterystyki komunikacji interpersonalnej, możliwe zakłócenia i bariery*. „Kultura – Przemiany – Edukacja”, Uniwersytet Rzeszowski, 2017.

³²⁰ Sygit-Kowalkowska E., Boniecka K., *Społeczne korzyści z bycia homo empathicus: koncepcje i przegląd wyników badań*, *Społeczeństwo i Rodzina*, nr 44, 2015.

jednostki w społeczeństwie polegające na otwartości towarzyskiej, solidarności, równowadze emocjonalnej i znajomości samego siebie. Warto zaznaczyć, że dopiero zbiór tych wszystkich umiejętności powiązanych z empatią pozwala jednostce budować trwałe relacje z innymi osobami oraz podtrzymywać już istniejące.

Podjęcie decyzji jest następnym składnikiem modelu kompetencji społecznych stworzonych na potrzeby niniejszej pracy. Występuje on w subkategorii budowania relacji w ramach rozwoju osobistego. Naukowcy przedstawiają podejmowanie decyzji w zakresie zarządzania i przedsiębiorczości, zaznaczając, iż są to umiejętności, które powinny posiadać osoby na wyższych stanowiskach, decyzyjne lub zarządzające ludźmi³²¹. Z perspektywy integracyjnego modelu kompetencji społecznych podejmowanie decyzji zaliczane jest również do umiejętności wymaganych w relacjach międzyludzkich. Wiązą się z tym umiejętności nakierowane na rozwój własny, polegające na stawianiu sobie celów, byciu kreatywnym i twórczym, przewidywaniu konsekwencji własnych działań i zachowań. Wyróżnione zostały też umiejętności odnoszące się do zdolności związanych z uzyskiwaniem informacji i oceny ich wartości, rozwiązywaniem problemów, identyfikacją ryzyka (dla siebie i innych) oraz poszukiwaniem alternatywy w wyniku braku rozwiązania problemu. Z kompetencją podejmowania decyzji wiąże się aktywność społeczna. Obejmuje działania, które wymagają umiejętności kierowania, inicjatywy, protestu, zachęty, oceny, informowania, pytania, zgody, podporządkowania lub wykonawstwa³²².

W ramach integracyjnego modelu umiejętności społecznych pod kategorią rozwój osobisty wyróżniono również umiejętności określone mianem asertywności. W ujęciu literatury dostępnej na rynku asertywność jest rozumiana jako „umiejętność realizacji własnych potrzeb społecznych bez naruszania praw innych ludzi”³²³. Zdaniem A. Tomorowicz³²⁴ asertywność jest wiązana z temperamentem osoby, co nie oznacza, że nie może być ona wykształcona lub wyuczona w ciągu życia jednostki. W modelu kompetencji stworzonym na potrzeby niniejszej pracy asertywności społecznej przypisane są następujące działania: umiejętność kierowania, działanie wymagające inicjatywy, protestu lub zachęty, umiejętności oceny i informowania oraz zdolności pytania, zgody, podporządkowania lub wykonawstwa. Można wyróżnić elementy, które składają się na asertywność³²⁵, a mianowicie: rozpoczęcie, kontynuacja i zamknięcie ogólnej konwersacji, wyrażanie pozytywnych

³²¹ Hysa B., Rakowska A., *Umiejętności decyzyjne jako kluczowe kompetencje w pracy kierownika administracji samorządowej*. Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie, Politechnika Śląska, 2014.

³²² Zob. Gurycka A. (red.), *Aktywność i aktywizacja społeczna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1976.

³²³ Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002, s. 272.

³²⁴ Tomorowicz A., *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*. Psychiatria, tom 8, 91-96, 2011.

³²⁵ Lazarus R.S., *On the primacy of cognition*, American Psychologist 1984; 39, s. 124-129.

i negatywnych uczuć, żądanie względów, formułowanie wymagań i odrzucanie żądań. Tak sformułowane umiejętności z zakresu asertywności warunkują podtrzymanie relacji społecznych z możliwością konsekwentnego komunikowania swoich potrzeb, z zachowaniem norm panujących w otaczającym społeczeństwie.

Ważnym aspektem prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie jest utrzymywanie dobrych relacji międzypokoleniowych. Zderzenie dwóch pokoleń często jest porównywane do konfrontacji dwóch kultur, których przedstawiciele mówią odmiennymi językami³²⁶. W wielu przypadkach przyjmowana jest postawa „mistrz i uczeń”, gdzie za mistrza uważa się osobę ze starszego pokolenia. We współczesnym świecie pojęcie „mistrz” jest raczej kojarzone z posiadanymi umiejętnościami i doświadczeniem, co może się wydawać nie do zaakceptowania dla osób starszych. Dlatego ważne jest posiadanie odpowiednich kompetencji społecznych, które będą prowadziły do wspólnego funkcjonowania w społeczeństwie osób z różnych pokoleń. Jako ostatni element w zintegrowanym modelu kompetencji z obszaru budowania relacji wyznaczono budowanie relacji między pokoleniami. W prezentowanym modelu budowanie relacji międzypokoleniowych opiera się na następujących kompetencjach społecznych:

- komunikacji międzyludzkiej;
- umiejętności słuchania i rozmawiania;
- wzajemnej akceptacji;
- współdziałania.

Kolejnym elementem z obszaru kompetencji społecznych skupiającym się na budowaniu relacji jest networking. Zazwyczaj networking rozpatrywany jest z perspektywy marketingu, jednakże networking odgrywa też ważną rolę w budowaniu relacji społecznych. W modelu integracyjnym networking jako budowanie sieci pozytywnych relacji powiązany został z następującymi kompetencjami społecznymi: umiejętność kontrolowania siebie i innych oraz umiejętność wywierania wpływu na otaczające osoby. Ważnym składnikiem networkingu w odniesieniu do budowania relacji są zdolności polegające na współpracy z osobami, których osoba wcześniej nie знаła oraz obdarzanie nieznanymi zaufaniem.

Kolejną subkategorią w ramach rozwoju osobistego jako obszaru Integracyjnego modelu kompetencji społecznych jest samorealizacja. Jako narzędzia samorealizacji w tymże modelu wskazane zostały:

- kompetencje motywacyjne;
- przyswajanie wiedzy i umiejętności;
- odpowiedzialność;
- konsekwencja;

³²⁶ Tokarz-Kamińska B., *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami?*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 8, 2013.

- kreatywność;
- spójność wewnętrzną.

Każda z wyżej wymienionych kategorii kompetencji tworzy odrębny zbiór wyszczególnionych umiejętności, które połączone w całość przyczyniają się do osiągnięcia rezultatów z obszaru samorealizacji.

Umiejętności motywacyjne są ważnym składnikiem kompetencji społecznych. Zdaniem ekspertów są one uwarunkowane temperamentem oraz właściwościami osobowości danej jednostki³²⁷. Motywacja, związana z potrzebą angażowania się w życie społeczne, jest uwarunkowana silną lub słabą stymulacją. W modelu integracyjnym wyróżniono następujące kompetencje motywacyjne: autonomię (związaną z samodzielną oceną otaczającej rzeczywistości, z uwzględnieniem własnych wartości), zaangażowanie, odpowiedzialność za swoje zachowania i podejmowane działania, konsekwencję, umiejętność kierowania swoim postępowaniem oraz umiejętność kontrolowania zdarzeń. Tak skonstruowany pakiet kompetencji pozwala jednostce na efektywne udzielanie się w życiu społecznym związanym z najbliższą rodziną, otoczeniem, pracą. Motywacja jest również postrzegana jako element potrzebny do pogłębiania samorealizacji, dlatego też każda z wyżej wymienionych umiejętności jest niezbędna, aby osiągnąć najwyższy poziom wskazanej samorealizacji.

W ramach kompetencji związanych z samorealizacją wyróżnione zostały przyswajanie wiedzy i umiejętności. W literaturze tematu przyswajanie wiedzy jest ściśle związane z uczeniem się i zdobywaniem wiedzy, podążając według wyznaczonego systemu edukacyjnego dla dzieci i młodych ludzi. Zazwyczaj kompetencje związane z pozyskiwaniem wiedzy określane są mianem kompetencji twardych³²⁸. W prezentowanym modelu przyswajanie wiedzy i umiejętności oznaczone są jako zdolności warunkujące skuteczną samorealizację. Dlatego też wyróżniono kilka umiejętności determinujących prawidłowe przyswajanie wiedzy. Są to: zdolności oceny własnych możliwości – silnych i słabszych stron oraz preferowanych sposobów uczenia się, umiejętność koncentracji, wykorzystanie dostępnych środków (wykorzystywanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych) oraz umiejętności o podłożu interpersonalnym: samodyscyplina oraz umiejętność współpracy w ramach procesu uczenia się, umiejętność poszukiwania, zdobywania, przetwarzania i przyswajania nowej wiedzy, umiejętność planowania i organizacji własnego procesu uczenia się oraz umiejętność korzystania z własnych i cudzych życiowych doświadczeń.

Ważnym elementem samorealizacji jest również odpowiedzialność, a umiejętności, które zostały wskazane w niniejszej pracy mają na celu usprawnienie rozwijania odpowiedzialności. W aspekcie samorealizacji odpowiedzialność oznacza umiejętność rozpoznawania i akceptowania wartości, umiejętność osądu sytuacji,

³²⁷ Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowanie kompetencji społecznych*, Liberi Libri, 2012.

³²⁸ Tylec A., *Kompetencje miękkie i twarde*, praca.money.pl, 26.09.2017.

a w konsekwencji samodzielnego podejmowania decyzji oraz umiejętność przewidywania skutków własnych działań.

W nawiązaniu do powyższego punktu analogiczne wydaje się wprowadzenie umiejętności powiązanych z konsekwencją. Jednostka, która bierze odpowiedzialność za samorealizację i podnoszenie swoich kompetencji społecznych, musi też być świadoma konsekwencji. W odniesieniu do samorealizacji konsekwencje rozumiane są jako umiejętność sformułowania planu, metodyczność i systematyczność oraz umiejętność kontrolowania własnych emocji.

Kreatywność jest kolejnym składnikiem wpływającym na efektywność samorealizacji. Myślenie kreatywne jest pożądane, ponieważ prowadzi do powstania nowych wynalazków. Kreatywność jest też umiejętnością istotną dla uczniów już na etapie ich wczesnego kształcenia, gdyż świadczy o ich wysokich, ponadprzeciętnych zdolnościach³²⁹. Z kreatywnością powiązane zostały następujące umiejętności: myślenia dywergencyjnego (odznaczającego się badaniem wielu możliwych dróg rozwiązania problemu), wrażliwości emocjonalnej, otwartości, wytrwałości w poszukiwaniu nowych rozwiązań oraz niezależności w osądach.

Następnym elementem samorealizacji jest spójność wewnętrzna. Oznacza ona bycie szczerym z samym sobą, posiadanie przejrzystości wewnętrznej, jak i zewnętrznej³³⁰. W ramach spójności wewnętrznej wyróżnia się następujące umiejętności: wglądu w siebie (introspekcji), kształtowania obiektywnych postaw wobec siebie i innych, dojrzałości emocjonalnej, umiejętność realistycznej percepcji (pełny kontakt z rzeczywistością bez jej zniekształcania przez pryzmat chwilowych pragnień, potrzeb czy zamierzeń) oraz umiejętność porównywania własnych ocen z ocenami i percepcją innych ludzi.

Prezentowany model wyróżnia też czwarty, ostatni obszar – duchowość. W ramach tego obszaru na potrzeby niniejszej pracy można wskazać następujące umiejętności:

- mindfulness;
- medytację jako narzędzie autorozwoju i pracy z własnym umysłem;
- świadomość sensu działań, życie w zgodzie z wartościami;
- działanie w oparciu o zasady moralne;
- feedback.

Jako pierwszą kompetencję postawiono mindfulness. Mindfulness w literaturze przedmiotu określane jest jako trening uważności. Jest to też siła, która napędza zmiany, zarówno osobiste, jak i społeczne³³¹. Do umiejętności wspomagających

³²⁹ Pufal-Struzik I., *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów*, Edukacja Humanistyczna, Szczecin, 2018.

³³⁰ *Spójność wewnętrzna oznacza bycie szczerym wobec siebie*. „Piękno Umysłu”, 01.11.2017

³³¹ Leonard M., *Uważność społeczna jako siła napędzająca zmiany*, „Mindfulness” 08.11.2019.

rozwój mindfulness zaliczone zostały takie narzędzia, jak: zdolność obserwowania, koncentracja uwagi, celowość kierowania uwagi, zdolność do wglądu w siebie i również postawa zaciekawienia.

Medytacja jest kolejnym elementem modelu kompetencji z obszaru samorealizacji. Postrzegana jest jako ćwiczenie samokontroli lub wytrwałości. Przyczynia się do regulacji emocji, ukierunkowuje na dobre tory i poprawia nadzarpnięte stany emocjonalne³³². Medytacja łączy w sobie następujące umiejętności: systematycznego skupiania uwagi, umiejętność kontroli emocji, obserwacji, samoobserwacji oraz wyciszenia się. Wyżej wymienione techniki powodują, iż osoba stosująca medytację uzyskuje spokój wewnętrzny oraz klarowne myślenie, pozwalające na efektywne wykorzystanie kompetencji społecznych.

W zintegrowanym modelu kompetencji, w zakresie samorealizacji (w ramach obszaru rozwój osobisty) wyróżniono również kategorię świadomości sensu działania. Jest to umiejętność, która stanowi o gotowości jednostki do aktywnego postrzegania i ustalania wartości i celów. Aby świadomość sensu działania była skutecznym zabiegiem, powinno się rozwijać poszczególne umiejętności z tego zakresu: umiejętność dostrzegania adekwatnych do danej sytuacji możliwości wartości. Ważną umiejętnością jest też zdolność budowania właściwej hierarchii wartości i celów oraz kierowanie procesem osiągnięcia celów w odpowiedni sposób.

Jednym z końcowych elementów obszaru samorealizacji jest działanie w oparciu o zasady moralne. Proces nabywania kompetencji do działania w oparciu o zasady moralne wymaga posiadania konkretnej wiedzy, umiejętności dokonywania ocen moralnych oraz wewnętrznej dyscypliny.

Jako ostatni został tutaj wymieniony feedback. Z angielskiego rozumiane jest jako dawanie informacji zwrotnej na temat postępowania danej osoby. W literaturze tematu feedback stosowany jest jako jednostka mierzalna kompetencji społecznych³³³. Feedback powiązany został z umiejętnościami takimi jak: umiejętność precyzyjnego przekazywania informacji, umiejętność nieosądzania, wysłuchania i przyjęcia informacji oraz umiejętność kontrolowania uczuć.

2.3. Definicje obszarów wykorzystywanych w zintegrowanym modelu

W zintegrowanym modelu uwzględniono pięć obszarów, obejmujących różne składowe kompetencji społecznych: marketing, relacje, samorealizację, zarządzanie i duchowość.

³³² Modzelewski P., *Pokonaj odwlekanie. Rozwiń wytrwałość*, e-bookowo, 23.08.2016.

³³³ Kornacka-Skwara E., *Wykorzystanie narzędzi coachingowych do kształcenia kompetencji społecznych studenta*, Prace Naukowe Pedagogika, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016.

Marketing rozumiany jest jako pewien społeczny proces, w którym jednostki oraz grupy prowadzą swobodną wymianę towarów i usług posiadających określoną wartość z innymi podmiotami, tak by otrzymywać to, czego potrzebują, by „zaspokajając potrzeby, osiągając zysk”³³⁴. Według AMA (Amerykańskiego Stowarzyszenia Marketingu) przez marketing rozumieć należy działania, zespół instytucji i procesów służących tworzeniu, komunikowaniu, dostarczaniu i wymianie produktów, które mają wartość dla klientów, partnerów i społeczeństwa³³⁵.

Dobry i skuteczny marketing nie jest dziełem przypadku. Marketing opiera się na przemyślanej strategii i wynikającej z niej odpowiedniej taktyce działania dostosowanego do docelowych odbiorców. U jego podstaw znajduje się kreatywny sposób myślenia i działania, skupiający się na właściwym określeniu potrzeb odbiorców, zaprojektowaniu i wytworzeniu odpowiadającego im produktu, wyznaczeniu właściwej ceny, trafnym doborze kanałów dystrybucji i skutecznej promocji. Potrzebna jest wiedza oraz badania, osadzone w rynkowych realiach. Standardem jest tu łączenie wiedzy ekonomicznej z wiedzą z zakresu komunikacji językowej, społecznej i interpersonalnej.

Wiedząc, czym jest marketing, można ustalić, jakie kompetencje pozwalają efektywnie wykonywać związaną z nim pracę.

Kompetencje, o które warto zadbać, wskazuje między innymi Raport *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, przygotowany przez Stowarzyszenie na rzecz Akademickich Biur Karier oraz Instytut Liderów Zmian³³⁶. Konfrontując dwie perspektywy: perspektywę studenta i absolwenta uczelni oraz perspektywę potencjalnego pracodawcy, na podstawie raportu można stwierdzić, że oprócz kompetencji twardych, związanych z wiedzą teoretyczną oraz doświadczeniem zawodowym, szczególny nacisk powinien być położony na rozwijanie kompetencji społecznych

³³⁴ Kotler P., Keller K.L., *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012, s. 5. Sam termin „marketing” wywodzi się od słowa „market”, czyli rynek, wskazując, że odnosi się do wiedzy o mechanizmach działających na rynku. Nie jest pewne, kto pierwszy raz posłużył się tym słowem w znaczeniu, jakie nadawane jest mu obecnie. Prawdopodobnie miało to miejsce na początku XX wieku. Zob. A. Sznajder, *Marketing*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia biznesu*, t. 1, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1995, s. 475. Analiza obszernej literatury zarówno polskiej, jak i zagranicznej z zakresu marketingu wskazuje na różne podejścia do omawianej kwestii, a co za tym idzie na wielość definicji pojęcia marketing. Za G. Rosa różne interpretacje marketingu można ująć w trzy główne grupy: marketing jako koncepcja (sposób myślenia, filozofia); marketing jako proces (społeczny i zarządczy); marketing jako system, zob. G. Rosa (red.), *Marketing przyszłości – od ujęcia tradycyjnego do nowoczesnego*, C.H. Beck, Warszawa 2016, s. 15. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęte zostało rozumienie marketingu jako procesu.

³³⁵ <https://www.ama.org/the-definition-of-marketing/> (29.07.2019).

³³⁶ Raport *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, Stowarzyszenie ABK i Adam Dębowski – Instytut Liderów Zmian, 2014, dostępne na stronie: https://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf (dostęp: 05.08.2019). Raport opierał się na wynikach badań przeprowadzonych w formie papierowej oraz online na grupie 1294 studentów/absolwentów uczelni oraz 127 pracodawców.

niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego oraz zwiększenia elastyczności zawodowej i zdolności adaptacyjnych, w tym umiejętności szybkiego uczenia się.

Kolejnym obszarem zintegrowanego modelu jest zarządzanie. Można je zdefiniować jako proces planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania pracy organizacji i jej uczestników oraz wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów dla osiągnięcia celów organizacji³³⁷.

Za najważniejszą dziedzinę zarządzania uznano zarządzanie ludźmi. Niezależnie od branży o każdej organizacji stanowią ludzie³³⁸. Na współczesnym rynku coraz większego znaczenia nabiera kapitał ludzki. Sukces każdej organizacji jest bowiem uzależniony od utalentowanych, świadomych swej roli pracowników, dlatego zarządzanie dotyczy w pierwszej kolejności relacji między pracownikami oraz organizacją. Zarządzanie wiąże się z władzą i hierarchią, które sytuują przywódcę nie tylko na pozycji dominanta, decydenta, narzucającego swoją wolę nie tylko jednostkom, ale całej grupie społecznej³³⁹.

Trzecim obszarem zintegrowanego modelu jest rozwój osobisty, na który składają się relacje i samorealizacja. Relacje społeczne stanowią naturalne środowisko człowieka. Podstawowym typem relacji społecznych jest bezpośrednie spotkanie. Relacje takie wiążą się z tymi aspektami osobowości, które mają charakter czysto indywidualny. Relacje bezpośrednio zostają nawiązane, jeśli spełnione są takie warunki, jak: bliskość przestrzenna i czasowa, skłonność do nawiązania kontaktu czy umiejętność komunikowania się. Człowiek nie może obejść się bez nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania relacji z innymi ludźmi. Przebieg relacji zależy od uczestniczących w niej podmiotów i gotowości do przyjmowania określonych zachowań w momencie wchodzenia w interakcję. Można stwierdzić, że właściwe kształtowanie relacji interpersonalnych wymaga wzajemnego słuchania, rozumienia swoich potrzeb i konstruktywnego przezwyciężania konfliktów. D.W. Johnson wymienił cztery zakresy umiejętności decydujących o nawiązaniu i podtrzymywaniu zadowalających relacji z innymi. Są to: wzajemne poznanie i zaufanie, dokładne i jednoznaczne wzajemne zrozumienie, wzajemna pomoc, konstruktywne radzenie sobie z problemami i konfliktami³⁴⁰.

³³⁷ Jemieliński D., Latusek D., *Zarządzanie. Teoria i praktyka od podstaw*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005, s. 11.

³³⁸ Jak zauważyła B. Czerniawska-Joerges, przedsiębiorstwo, do którego nikt nie przyszedł do pracy, jest tylko pustą, starą fabryką, Czerniawska-Joerges B., *Exploring Complex Organizations* Sage, Newbury-London-New Delhi 1992, za: D. Jemieliński, D. Latusek, *Zarządzanie. Teoria i praktyka od podstaw*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005, s. 12.

³³⁹ Dlatego też władza i hierarchia spełniają szczególną rolę wśród gatunków społecznych, zob.: Sułkowski Ł., *Ewolucjonizm w zarządzaniu. Menedżerowie Darwina*. PWE, Warszawa 2010, s. 41.

³⁴⁰ Johnson D.W., *Podaj dłoń*. Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, 1992.

Kompetencje związane z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji interpersonalnych obejmują wszystko, co ułatwia postępowanie z ludźmi, ich rozumienie, ocenianie, nawiązywanie kontaktów, upraszczanie komunikacji i zwiększanie jej efektywności, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie czy współpracę z otoczeniem społecznym. Kompetencje te to całe zespoły zachowań, łącznie z intencjami leżącymi u ich podstaw i rodzajem stosunku do drugiego człowieka, wyrażanego w procesie komunikacji.

W proponowanym modelu samorealizacja rozumiana jest jako jeden z wymiarów rozwoju osobistego i dotyczy funkcjonowania jednostki w świecie zewnętrznym. Samorealizacja dotyczy postaw i zachowań prorozwojowych wobec samego siebie, jednocześnie wchodzi ona w zakres funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społecznej. Sam termin „samorealizacja” pochodzi z języka angielskiego, od słowa *selfrealization*, które oznacza realizowanie samego siebie. Termin ten wskazuje na udział własny jednostki w wyzwaniu swego potencjału w ramach dążenia do spełnienia swego powołania.

Na potrzeby zbudowania modelu kompetencji społecznych, w niniejszej pracy rozróżnione zostało potoczne rozumienie samorealizacji (której znaczenie związane jest z takimi terminami jak: rozwój osobisty, realizacja planów życiowych, twórcze życie, kontrola nad własnym życiem) oraz koncepcja samorealizacji związana z naukową próbą głębszego zrozumienia człowieka, sposobu jego funkcjonowania w świecie, zhierarchizowania ludzkich potrzeb i celów.

Zagadnienie samorealizacji człowieka pojawiło się już w pismach starożytnych myślicieli³⁴¹, ale dopiero w XX wieku samorealizacja stała się przedmiotem studiów najpierw filozofów, następnie psychologów i pedagogów.

Jako odrębny termin samorealizacja wprowadzona została do nauki w XIX wieku przez duńskiego filozofa S. Kierkegarda. Ujął on samorealizację w postaci odrębnej teorii, która uznaje samorealizację za jedną z kategorii ludzkiej egzystencji, związaną z funkcjonowaniem człowieka w rzeczywistości społecznej. Wiąże się z potrzebą osiągnięcia satysfakcji z własnych działań w świecie³⁴².

Do psychologii termin samorealizacja wprowadzony został przez niemiecko-amerykańskiego neurologa i psychiatrę K. Goldsteina³⁴³, który samorealizację zorientowaną na spełnienie wszystkich możliwości jednostki uznał za nadrzędne uzasadnienie determinujące ludzką aktywność, energię, która steruje życiem

³⁴¹ Na przykład u Platona, Arystotelesa, Epikura, Seneki. Nie posługują się oni samym terminem „samorealizacja”, ale ich rozważania dotyczyły takich zagadnień jak samorozwój czy samodoskonalenie. Zob. Tatariewicz W., *Historia filozofii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

³⁴² Por. Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004, s. 13 i nast. (tytuł rozdziału: *Czego psychologia może się nauczyć od egzystencjalistów*).

³⁴³ Goldstein K., *Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken*, Haag: Nijhoff, Menschen 1934.

organizmu³⁴⁴. Teorię samorealizacji rozwijali psychologowie związani z nurtem psychologii humanistycznej, koncentrującej się na potencjale rozwojowym człowieka. Najpełniejsze jej opracowanie zaproponował A. Maslow, który uznał samorealizację zarówno za najwyższy motyw rozwoju jednostki, jak również za mechanizm regulujący całokształt psychicznego funkcjonowania. A. Maslow w opracowanej przez siebie teorii motywacji przedstawił hierarchicznie ujęty system potrzeb człowieka, w którym względne zaspokojenie potrzeb niższego rzędu warunkuje aktywizację potrzeb wyższych³⁴⁵. Samorealizacja (lub inaczej samourzeczywistnienie się) zajmuje najwyższe piętro w tej hierarchii. Potrzeby tu zaliczane skłaniają jednostkę do angażowania się w takie działania, które zgodne są z jej predyspozycjami i możliwościami i jednocześnie zapewniają jej pełny rozwój.

W pedagogice, pod wpływem teorii filozoficznych i psychologicznych, samorealizacja najczęściej traktowana jest jako pewna właściwość człowieka, dzięki której może on osiągać poczucie szczęścia, spełnienia swoich pragnień, zdolności, oraz jako jeden z celów w procesie edukacji i rozwoju jednostkowego. Trzeba przy tym pamiętać, że samorealizacja, pobudzając do podejmowania różnorodnych form aktywności, zawiera jednocześnie ryzyko nadmiernej koncentracji na zaspokajaniu własnych potrzeb oraz bezkompromisowym dążeniu do realizacji wyznaczonych celów³⁴⁶.

Obecnie problematyka samorealizacji stanowi obszar zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, podejmowana jest w ramach analiz z zakresu filozofii, psychologii, pedagogiki, antropologii kulturowej, socjologii czy teologii³⁴⁷.

W modelu integracyjnym odwołujemy się do koncepcji samorealizacji wypracowanej na gruncie pedagogiki i psychologii humanistycznej, w którym samorealizacja związana jest z rozwojem człowieka, podejmującego aktywność rodzinną, społeczną i zawodową.

Duchowość najczęściej rozumiana jest jako sfera antynomiczna wobec sfery materialnej i kojarzona jest z brakiem fizyczności. Bardzo często duchowość wiąże się z religią, życiem religijnym, przeżyciami religijnymi. Obecnie często pojawia się ona również poza kontekstem religijnym, mówi się wówczas o duchowości

³⁴⁴ Zob. Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 237.

³⁴⁵ Maslow A., *A theory of Human Motivation*, "Psychological Review", 1943, nr 50, s. 370-396; A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 62-138.

³⁴⁶ Kierunek zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych zachodzących obecnie zdaje się otwierać przed ludźmi nie tylko nowe możliwości konstruktywnego działania w kierunku samorealizacji, ale także wskazuje wiele złudnych jej dróg samorealizacji. Problematykę tak zwanej pseudosamorealizacji na gruncie polskiej psychologii opracował W. Łukaszewski, zob. W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984 (zob. Rozdz. IX).

³⁴⁷ Górniewicz J., *Wstęp*, [w:] J. Górniewicz (red.). *Studia nad problematyką samorealizacji*, Instytut Pedagogiki i Psychologii UMK w Toruniu, Toruń 1991; J. Górniewicz, K. Rubacha. *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993.

świeckiej czy też o różnych pozareligijnych drogach poszukiwań duchowych³⁴⁸. Termin duchowość jest bardzo bogaty w treści i otwarty na różne interpretacje³⁴⁹. Duchowość jest przedmiotem studiów teoretycznych i badań empirycznych z zakresu teologii, filozofii, antropologii, psychologii czy socjologii.

Rozumiana jest ona nie tyle przez odniesienie do chrześcijańskiego doświadczenia sacrum, ale ogólnie jako sfera wewnętrznych doświadczeń jednostki, związanych z doświadczeniem absolutu, nieskończonością i wiecznością³⁵⁰. Jednym z elementów tak rozumianej duchowości jest wiara. Wiara wynika z duchowości, jest jej elementem, ale stanowi pojęcie węższe od niej.

W języku polskim termin „duchowość” wywodzi się od słowa „duch”, zatem pierwotnie pojęcie to związane było z powietrzem, oddechem, z wiatrem. Wielu badaczy zajmujących się duchowością zwraca uwagę, że definiowanie tego terminu jest bardzo trudne³⁵¹, niektórzy nawet twierdzą, że próba tworzenia takiej definicji jest bezcelowa, duchowość bowiem ze swej istoty nie poddaje się racjonalnej percepcji ani żadnej operacjonalizacji³⁵². Na potrzeby budowanego modelu przyjęto podejście psychologiczne. Duchowość jest więc tu rozumiana jako rodzaj wrażliwości duchowej, pewna dyspozycja do doświadczenia duchowości, której wyrazem jest ujmowanie zdarzeń w perspektywie transcendentnej i ostatecznej, jako wrażliwość moralna oraz umiejętności odnajdywania sensu w sytuacjach granicznych. Dotyczy ona sposobu, w jaki ludzie rozumieją transcendencję, odczuwają ją i uwzględniają w działaniu oraz jakie znaczenie ma ona w ich życiu³⁵³.

Duchowość obejmuje sferę poznawczą, emocjonalną i działaniową, przenika zatem całe życie człowieka. Przejawia się w wielu dziedzinach (na przykład w relacjach interpersonalnych, w sztuce) i jest realizowana w bardzo różny sposób

³⁴⁸ Ashley M., *Secular Spirituality and Implicit Religion: the Realisation of Human Potential*, „Implicit Religion” 2000, vol. 3(1), s. 31–49. Można zauważyć, że współcześnie wśród pojęć związanych z duchowością spotkać można nawet sformułowanie „duchowość ateistyczna”, które kiedyś stanowiłoby oksymoron, za.: S.A. Wargacki, *Duchowość w kulturze ponowoczesnej*, Zeszyty Naukowe KUL 59 (2016), nr 4 (236), s. 28.

³⁴⁹ „Duchowość” to termin o bogatej tradycji, pierwszy raz pojawił się w źródłach pisanych na początku V wieku w liście mylnie przypisywanym św. Hieronimowi. Słowo to użyte zostało wówczas w łacińskiej formie *spiritualitas*, wystąpiło w zdaniu *Age ut in spiritualitate proficias* – „Czyń tak, abyś robił postępy w swojej duchowości”, za.: S.A. Wargacki, *Duchowość w kulturze ponowoczesnej*, Zeszyty Naukowe KUL 59 (2016), nr 4 (236), s. 28.

³⁵⁰ Opierając się po części na założeniu przyjętym przez A. Comte-Sponville’a, że każda religia wynika z duchowości, ale nie każda duchowość musi być religijna, zob.: A. Comte-Sponville, *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011, s. 144.

³⁵¹ Por. np.: Zinnbauer B.J., Pargament K.I. i in., *Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy*, „Journal for the Scientific Study of Religion” 2001, nr 36(4), s. 549-564.

³⁵² Zob. *O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata. Materiały z seminarium Profesora Zygmunta Baumana w Instytucie Kultury*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Instytut Kultury, Warszawa 1997, s. 130.

³⁵³ Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 79.

(niekoniecznie w powiązaniu z doktryną czy rytuałem). Jest ona podstawowym źródłem stabilnych wartości. Stanowi sens i uzasadnienie życia. Zawiera zarówno poszukiwania religijne, dążenia do odkrywania sensu, do szczęścia, dobrostanu. Czasami mogą temu towarzyszyć doznania szczytowe.

2.4. Definicje kompetencji społecznych wykorzystywanych w wybranych obszarach

Do każdego z obszarów modelu integralnego przypisano określone kompetencje społeczne. Marka osobista to koncepcja, która jest zakorzeniona w społecznych interakcjach, dotyczy realizacji celów jednostki w przestrzeni społecznej. Zgodnie z definicją marki podaną przez American Marketing Association, marka jest to narzędzie służące do wyróżnienia i umożliwienia identyfikacji produktu na tle ofert innych firm³⁵⁴. Przenosząc ogólne rozumienie na markę osobistą, można zdefiniować ją jako możliwą do zidentyfikowania osobę, reprezentującą trwałe wartości, które przez odbiorcę uznawane są wartości w najwyższym stopniu zaspokajające jego potrzeby³⁵⁵. Ujęcie to podkreśla możliwość rozpoznania i wskazania konkretnej marki oraz wartości, które są znaczące z punktu widzenia odbiorcy marki. Markę osobistą można postrzegać zarówno jako sposób promowania się (na przykład osób pełniących role publiczne – polityków, artystów, celebrytów), jak również jako ważny składnik wartości niematerialnej organizacji.

Budowanie marki osobistej to jeden z procesów zachodzących na polu społecznym, a przede wszystkim na polu zawodowym. Budowanie marki osobistej służy przede wszystkim realizacji celów związanych z osiągnięciem określonej pozycji na rynku pracy. Istotną rolę odgrywa tu diagnoza potencjału osobistego i wartości jednostki, które zostają komunikowane odbiorcom w sposób zindywidualizowany, dostosowany do celów i potrzeb tak osoby, która buduje swą markę, jak i jej odbiorców. Podstawowy budulec marki osobistej stanowią umiejętności, takie jak: samoświadomość, dbałość o rozwój osobisty, komunikacja werbalna, komunikacja niewerbalna.

Warunkiem zbudowania silnej marki osobistej jest przekazanie konkretnej wiązki skojarzeń, emocji, które wprost wskazują odbiorcy wyróżniające cechy i niepowtarzalną ofertę (dla pracodawców, współpracowników czy potencjalnych partnerów biznesowych).

³⁵⁴ American Marketing Association (2016). Dictionary-brand. dostępne na stronie: <http://parmarketing-services.com/Docs/Branding%20White%20Paper.pdf> (dostęp: 05.08.2019).

³⁵⁵ Por. Walczak-Skałeczka A., *Granice pojęcia „marka osobista”*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 2018, vol. XLIII, 1, s. 271.

Kompetencje negocjacyjne, jako następne kompetencje społeczne wyróżnione w obszarze marketingu, są podstawą i istotą konstruktywnych kontaktów międzyludzkich w sytuacjach zawodowych, a także prywatnych. Termin negocjacje zdefiniować można jako zwrotny proces komunikacji, w trakcie którego obie strony, które łączy wspólny interes, a dzielą interesy rozbieżne, próbują dojść do porozumienia³⁵⁶. Negocjacje z jednej strony uwarunkowane są wrodzonymi predyspozycjami, z drugiej obejmują specyficzne kompetencje, które można nabyć lub rozwinąć³⁵⁷. Jako składnik kompetencji negocjacyjnych wymienia się: wiedzę (zbudowana jest z elementu formalnej edukacji oraz doświadczenia i dotyczy znajomości prawideł negocjacji), postawę (sposób postrzegania emocjonalno-poznawczy; może być przychylna lub nieprzychylna), cechy i zdolności (asertywna komunikacja, wiara w siebie, determinacja w dążeniu do celu, cechy osobowości, inteligencja emocjonalna, zarządzanie informacjami, style negocjowania)³⁵⁸.

Kolejne kompetencje przypisane obszarowi marketingu dotyczą public relations, narzędzia marketingowego, które ma na celu budowanie pozytywnego wizerunku organizacji w otoczeniu. Na podstawie analiz literatury przedmiotu public relations zdefiniować można jako pewien zbiór metod oraz działań, wykorzystywanych w procesie zarządzania komunikacją organizacji z jej otoczeniem zewnętrznym i wewnętrznym, w celu doprowadzenia do powstania wizerunku ułatwiającego realizację celów organizacji³⁵⁹. Metody i działania, które zaliczyć można do instrumentarium public relations, ogniskują się wokół skutecznego komunikowania się. Rola public relations we współczesnym „medialnym” świecie jest coraz większa, z uwagi na rosnące znaczenie pozytywnego wizerunku osoby, prowadzące do wzrostu zaufania, a w konsekwencji zwiększenia jej wpływów, władzy i generalnie warunkującego sukces w życiu zawodowym.

Jako następny element w obszarze marketingu umieszczone zostały umiejętności sprzedażowe. Niebawym postępem technologicznym, szybko zmieniającym się potrzebami konsumentów, rosnącymi oczekiwaniami nabywców, złożonością procesów produkcyjnych to tylko niektóre czynniki decydujące o tym, jak duże znaczenie odgrywa proces sprzedaży. Jego podstawą jest możliwość (wręcz konieczność) nawiązania bezpośrednich kontaktów między sprzedającym a nabywcą. W proponowanym modelu umiejętności sprzedażowe nastawione są na budowanie długotrwałych relacji oraz tworzenie, utrzymywanie i wzmacnianie partnerstwa. Obejmują

³⁵⁶ Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do Tak*, PWE, Warszawa 1994, s. 27-28.

³⁵⁷ Fowler A., *Jak skutecznie negocjować*. Petit, Warszawa 2001, s. 170 i nast.; Watkins M., *Sztuka negocjacji w biznesie. Innowacyjne podejście prowadzące do przełomu*. Helion, Gliwice 2005, s. 205.

³⁵⁸ Por. Kowalczyk E., *Kompetencje negocjacyjne jako warunek skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2013, nr 277, s. 297 i nast.

³⁵⁹ Por. Tworzydło D., *Public relations. Teoria i studia przypadków*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2003, s. 15.

umiejętności niezbędne do tego, aby prawidłowo funkcjonować w relacjach z innymi, umiejętnie się z nimi komunikować, kontrolować rozwój kontaktów interpersonalnych oraz stwarzać warunki do nawiązywania opartej na zaufaniu relacji z klientami. W modelu integralnym kompetencje sprzedażowe opierają się na kompleksowych umiejętnościach miękkich³⁶⁰, które zostały szczegółowo omówione w poprzednim punkcie rozdziału 2.

Zmierzając do osiągnięcia niesprzecznych celów, różni uczestnicy działań mogą sobie wzajemnie pomagać w ich realizacji. Kooperacja, której dotyczą kolejne umiejętności związane z marketingiem, to współdziałanie kilku podmiotów, zmierzające do osiągnięcia wspólnego celu. Stosunki kooperacyjne są rezultatem społecznego podziału pracy. Kooperacja dotyczy wielu obszarów działalności i szerokiego zbioru uczestników. Zgodnie z definicją podaną w *Nowym leksykonie PWN*, kooperacja to współpraca między ludźmi lub przedsiębiorstwami w procesie produkcji dóbr i usług³⁶¹. Zatem kooperacja to współdziałanie, nie konkurowanie. Oznacza ona podejmowanie wzajemnie zgodnych i uzupełniających się działań wywierających pozytywny wpływ na osiąganie celu organizacji. Kooperacja opiera się na konieczności wzajemnego dostosowania się partnerów³⁶². Kooperacja może przybierać różne formy, w zależności od rodzaju więzi między współpracującymi podmiotami. Ma ogromne znaczenie w rozwoju każdej firmy. Zarówno w przypadku dużych globalnych korporacji, jak i małych i średnich przedsiębiorstw, umiejętność współpracy stanowi kluczowy czynnik osiągnięcia sukcesu³⁶³.

Przez pewien czas stosowano matematyczny model zarządzania przedsiębiorstwem, zgodnie z którym skuteczne zarządzanie opierano na rozumowaniu i poziomie inteligencji (ilorazie inteligencji IQ). Od początku XXI wieku, na skutek konkretnych, narastających zmian zachodzących w biznesie oraz ze względu na ustawiczne skracanie się i przyspieszanie relacji międzyludzkich w środowisku pracy, coraz częściej funkcjonowanie zarządzania zaczęto odnosić do inteligencji emocjonalnej³⁶⁴. Emocje odgrywają istotną rolę w relacjach z innymi ludźmi, dostarczają wielu cennych informacji o otoczeniu społecznym. Wyrażając własne emocje, przekazujemy innym informacje o naszych myślach i intencjach. Inteligencja emocjonalna uznawana jest za kompetencję przydatną szczególnie w sytuacjach

³⁶⁰ Na podst.: Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, „Żak”, Warszawa 2004; Tracy B., Scheelen F., *Nowoczesny menedżer sprzedaży*, Muza SA, Warszawa 2006; Stevens H., Kinni T., *Osiągnąć doskonałość w sprzedaży*, MT Biznes, Warszawa 2008.

³⁶¹ *Nowy leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 838.

³⁶² Krupski R., *Współczesne koncepcje strategii organizacji*, [w:] S. Lachiewicz, *Zarządzanie rozwojem organizacji*, Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź 2007, s. 53.

³⁶³ Doz Y.L., Hamel G., *Alianse strategiczne, Sztuka zdobywania korzyści poprzez współpracę*, Wyd. Helion, Gliwice 2006, s. 7.

³⁶⁴ Śmiateńska J., *Inteligencja emocjonalna w biznesie*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2017 1(114), s. 30-31.

trudnych i kryzysowych. Pozwala na lepsze rozumienie ludzkich zachowań, pozwala przewidzieć sekwencje, w jakich następują po sobie emocje. Pomaga efektywnie modyfikować emocje własne i innych, dlatego wpływa na wiele czynników w środowisku zawodowym. Inteligencja emocjonalna odgrywa istotną rolę przy tworzeniu prawidłowych relacji z otoczeniem. Ponieważ często przesądza o umiejętności realizacji wyznaczonych sobie celów, jest ważnym czynnikiem, który decyduje o szeroko pojmowanym sukcesie, zarówno osobistym, jak i zawodowym. Dlatego też problematyka inteligencji emocjonalnej poruszana jest w kontekście zarządzania. Jej znaczenie jest szczególnie istotne dla kadry kierowniczej. Wykorzystanie elementów inteligencji emocjonalnej pozwala na udoskonalenie i kreowanie budujących relacji interpersonalnych pomiędzy pracownikami.

W zintegrowanym modelu, opracowanym w niniejszej pracy, rozumienie inteligencji emocjonalnej opiera się na idei połączenia intelektu z funkcjonowaniem emocjonalnym i społecznym³⁶⁵. Inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór zdolności poznawczych³⁶⁶, w tym do spostrzegania i wyrażania emocji, do emocjonalnego wspomagania myślenia, do rozumienia i analizowania emocji, do regulowania emocji.

Zarządzanie to realizowanie celów i osiąganie sukcesów poprzez organizowanie pracy innych osób. Jednym z głównych czynników skutecznego zarządzania, a jednocześnie ważnym elementem kompetencji menedżerskich, jest umiejętne dzielenie się pracą i innymi. Podział pracy dokonywany jest na płaszczyźnie relacji zachodzących pomiędzy przełożonym a podwładnymi. W przypadku zarządzania mówi się o delegowaniu, jego istotą jest przekazywanie podległym pracownikom formalnych uprawnień oraz odpowiedzialności do wykonywania konkretnych, ściśle określonych zadań³⁶⁷. Można powiedzieć, że delegowanie jest procesem, w którym kierujący powierzają innym część swojego obciążenia pracą³⁶⁸. Jest to czasowe przekazanie przez kierownika części jego zadań i uprawnień podwładnemu, przy czym ostateczną odpowiedzialność za realizację przekazanego zadania ponosi kierownik³⁶⁹. Delegowanie prowadzi do podwójnej odpowiedzialności – podwładny, któremu zostały delegowane zadania i uprawnienia, staje się odpowiedzialny przed kierownikiem za podjęcie odpowiedniego zadania, zaś kierownik pozostaje

³⁶⁵ Prekursorem takie ujęcia inteligencji emocjonalnej był E.L. Thorndike, definiował ją jako zdolność rozumienia ludzi i kierowania nimi oraz umiejętność mądrego działania w relacjach interpersonalnych, zob. M. Śmieja, *W związku z inteligencją emocjonalną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 87.

³⁶⁶ Za: Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów. Redakcja Liberi Libri, 2013, s. 17.

³⁶⁷ Pocztcowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2007, s. 210.

³⁶⁸ Lean C.R., *Predictors and Consequences of Delegation*, "Academy of Management Journal", 1986, s. 754-774.

³⁶⁹ Supernat J., *Techniki decyzyjne i organizatorskie*, Kolonia Limited, Wrocław 2003, s. 36.

odpowiedzialny za spowodowanie jego wykonania. Prawidłowe delegowanie pozwala zwiększyć wyniki zespołu, podnosi satysfakcję z pracy w zespole, podnosi kompetencje członków zespołu, pozwala na oszczędność czasu na inne zadania. Warunkiem koniecznym delegowania jest jednoznacznie i rzeczowo sformułowany komunikat, dzięki któremu polecenia służbowe bez zniekształceń i we właściwym czasie mają dotrzeć do osoby, która ma je zrealizować. W opracowanym modelu, w zakresie kompetencji określanej jako delegowanie zadań, za podstawowe umiejętności miękkie uznane zostały umiejętności komunikacyjne, umiejętność motywacji, umiejętność dostosowania zadań do profilu pracownika, umiejętność budowania relacji interpersonalnych.

Kolejną grupą kompetencji społecznych w obszarze zarządzania jest umiejętność organizacji czasu swego i zespołu. Jak zauważa B. Skowron-Mielnik czas pracy to ważna kategoria społeczna, ekonomiczna i prawna³⁷⁰. Jest to najcenniejszy zasób menedżera, który zakreśla mu granice możliwości. Jako pojęcie ekonomiczne czas pracy związany jest między innymi z efektywnością pracy, umiejętnością gospodarowania ograniczonym zasobem, jest także miernikiem płacy i rzeczowych nakładów produkcyjnych³⁷¹. Koncentracja na określonych celach oraz umiejętność rozplanowanie działań w czasie umożliwiają osiągnięcie sukcesów zawodowych. Według L.I. Seiwerta dobre zaplanowanie i wykorzystanie czasu pozwala na realizację tych samych zadań, ale mniejszym nakładem sił, umożliwia lepszą organizację pracy, pozwala osiągnąć lepsze wyniki, zapewnia mniej chaosu i stresu, daje większe zadowolenie z pracy, podnosi motywację, daje czas na realizację zadań ważniejszych, pozwala na mniejszą presję w pracy i nacisk na wydajność, gwarantuje mniej błędów popełnianych podczas realizacji zadań i szybsze osiągnięcie celów zawodowych i prywatnych³⁷².

Kolejne kompetencje w obszarze zarządzania wyłonione w zintegrowanym modelu to kompetencje przywódcze. Nowe wyzwania pojawiające się wskutek zmian społeczno-gospodarczych stawiają przed firmami i ich pracownikami nowe wyzwania, zwiększa się zapotrzebowanie na efektywne i silne przywództwo. Problematyka przywództwa jest zagadnieniem często poruszonym w literaturze z zakresu zarządzania (także z psychologii społecznej, socjologii). Biorąc pod uwagę wyzwania, przed jakimi stoją zarządzający B.Z. Posner i J.M. Krouzes ustalili, że przywódca musi sprawować przywództwo w oparciu o własny przejrzysty system wartości i przekonań, musi tworzyć atrakcyjną wizję przyszłości, inspirować i angażować pracowników oraz budować zespoły, których wspólny potencjał jest

³⁷⁰ Skowron-Mielnik B., *Zarządzanie czasem pracy w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003, s. 5.

³⁷¹ Roguszczyk M., *Zarządzanie czasem pracy menedżera*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2010, s. 22

³⁷² Seiwert L.J., *Zarządzanie czasem. Bądź Panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998, s. 17.

większy od indywidualnych zdolności przywódcy³⁷³. Przywództwo rozumiane jest jako rodzaj społecznego wpływu, oddziaływanie na zachowania innych. Występuje ono wówczas, gdy jedna osoba (przywódcą) jest w stanie spowodować pożądane przez siebie zachowania u kogoś innego, kto ulega mu z powodu więzi, jaka ich łączy, z powodu społecznego stosunku, jaki zachodzi między nimi. Przywództwo polega na mobilizowaniu ludzi do skutecznych działań³⁷⁴. Przywództwo jest zaliczane do kompetencji społecznych³⁷⁵. Ja zauważają R. Goffee i G. Jones „przywództwo należy traktować jako coś, co robimy wraz z innymi. Przywództwo zawsze należy postrzegać jako relację pomiędzy przywódcą a podwładnymi”³⁷⁶. Szczegółowy zakres kompetencji przywódczych został omówiony w poprzednim punkcie rozdziału 2.

Do istotnych kompetencji związanych z obszarem zarządzania w prezentowanym modelu zaliczono zarządzanie zmianą. W warunkach niepewności i rosnącego ryzyka, bardzo ważne dla każdej organizacji jest podejmowanie decyzji o zmianach, które mają na celu poprawę efektywności jej funkcjonowania. Zarządzanie zmianą to świadome kierowanie procesem zmiany w oparciu o znajomość jej natury i etapów, zmierzające do osiągnięcia celu zmiany w danym czasie. Skuteczność w przeprowadzaniu zmiany zależy od właściwej oceny jej potrzeby, zidentyfikowania jej etapów, rozumienia zasobów wyjściowych, precyzyjnego określania rodzaju i celu zmiany. Zakres zarządzania zmianą obejmuje część wspólną takich fundamentalnych obszarów zarządzania, jak: ludzie, procesy i zasoby. Zarządzanie zmianą dotyczy nie tylko działalności zawodowej, lecz także samego życia.

Na potrzeby niniejszej pracy zarządzanie zmianą zdefiniowane zostało jako umiejętności oraz postawy z zakresu radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości oraz przygotowywania pracowników do dokonujących się zmian, w tym radzenie sobie z oporem wobec zmiany. Zarządzanie zmianą wymaga wielu różnorodnych kompetencji (wcześniej zidentyfikowanych w poprzednim punkcie Rozdziału 2), które odpowiednio ukształtowane i doskonalone pozwalają przekonać innych ludzi do zmian i zaangażować ich w ten proces.

Jedną z kluczowych kompetencji, jak dowiedziono wcześniej, są umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej. Komunikacja interpersonalna jest szczególnym przykładem wzajemnego oddziaływania na siebie ludzi w toku przekazywania i odbierania informacji. Komunikacja stanowi podstawę interakcji i relacji

³⁷³ Posner B.Z., Krouzes J.M., *Dziedzictwo lidera. Filozofia życia przywódcy*, Onepress, Gliwice 2008, s. 111.

³⁷⁴ Piotrowski K., *Organizacja i zarządzanie*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2001, s. 156.

³⁷⁵ Potwierdza to także fakt włączenia przywództwa w zakres ośmiu kluczowych kompetencji w rozumieniu Komisji Europejskiej.

³⁷⁶ Goffee R., Jones G., *Dlaczego ktoś miałby Cię uważać za swojego przywódcę?*, Harvard Business School Press, Helion, Gliwice 2006, s. 21.

społecznych, wyznacza bowiem pewien standard funkcjonowania jednostki poprzez jej wszechstronne możliwości porozumiewania się z ludźmi, dlatego stanowi ważny „fundament” w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki, zarówno w sytuacji zawodowej, jak i w innych obszarach życia, np. osobistego, rodzinnego. Punktem wyjścia do kształtowania umiejętności interpersonalnych jest poznanie własnej osobowości, uświadomienie sobie mocnych stron, po to, by rozwijać swój potencjał, oraz słabych stron, by umiejętnie je eliminować.

Na potrzeby opracowanego modelu komunikowanie zdefiniowane zostało jako proces porozumiewania się jednostek, grup lub też instytucji. Jego celem może być wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami, nawiązanie wzajemnych stosunków oraz budowanie określonych relacji. Komunikacja interpersonalna jest to natomiast przekaz informacji między osobami, mający doprowadzić do wzajemnego zrozumienia intencji rozmówców.

Kolejne umiejętności przypisane w zintegrowanym modelu kompetencji społecznych do obszaru rozwoju osobistego związane są z empatią. Empatia jest jednym z głównych czynników warunkujących tworzenie się satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Zwiększa ogólną satysfakcję z funkcjonowania w relacjach, pomaga unikać negatywnych zjawisk i procesów emocjonalno-poznawczych, takich jak: sztywność postaw, konflikt czy zazdrość lub nietolerancja. Pojęcie „empatii” do psychologii wprowadzone zostało w 1909 roku³⁷⁷.

Pojęcie to na przestrzeni dziesięcioleci podlegało różnym modyfikacjom. Początkowo w definicjach tych akcentowano przede wszystkim emocjonalne aspekty empatii. Empatia oznaczała wrażliwość na zmiany i znaczące uczucia napływające od innych osób³⁷⁸. W miarę rozwoju nurtu poznawczego w psychologii zaczęto zwracać uwagę na kognitywne aspekty empatii. Uznano, że empatia może przejawiać się w umiejętności trafnego przewidywania cudzych uczuć, wyobrażeń i zachowań, a także w zdolności do rozumienia postaw, przekonań, preferowanych wartości innych osób. Obecnie empatia w węższym rozumieniu definiowana jest jako zdolność do pojmowania ról pełnionych przez inne osoby, co oznacza zdolność do odtwarzania wzorów zachowania się innych ludzi³⁷⁹.

Natomiast w ujęciu szerszym empatia traktowana jest jako umiejętność postrzegania sytuacji społecznej oraz własnych działań z perspektywy nie tylko osobistej, lecz również z perspektywy innych osób, a także jako zdolności do równoczesnego koordynowania obu tych perspektyw. U podstaw empatii leży umiejętność de-centracji poznawczej, rozwijana wraz z kształtowaniem się odwracalnego myślenia

³⁷⁷ Titchener E.B., *Experimental psychology of the thought processes*, New York 1909.

³⁷⁸ Dollard J., Miller N.E., *Osobowość i psychoterapia*. PWN, Warszawa 1967.

³⁷⁹ Aronson E., Wilson T.D., Alport R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

operacyjnego³⁸⁰. D. Goleman, opisujący empatię jako istotny czynnik inteligencji emocjonalnej, uznał, że stanowi ona zdolność do rozumienia uczuć i potrzeb – zarówno własnych, jak też innych osób i jest jedną z bardzo znaczących kompetencji emocjonalnych człowieka³⁸¹.

W opracowanym modelu posłużono się ujęciem empatii Z. Uchnasta, który traktuje empatię jako kompetencję osobową w zakresie nawiązywania oraz utrzymywania i rozwoju interpersonalnych relacji. Empatia przejawia się w autentycznej osobowej otwartości na innych, w szacunku dla indywidualności własnej i innych osób oraz w dążeniu do uważnego docierania do doświadczeń i osobistych znaczeń doznawanych przez innych³⁸². Takie ujęcie empatii pozwala zaakcentować jej dynamiczne aspekty w organizowaniu i ukierunkowywaniu ludzkich czynności.

Na podstawie wyodrębnionych przez Golemana komponentów emocjonalnych empatii oraz wskazanych przez Z. Uchnasta elementów struktury empatii osobowej, można zauważyć, że jest to konstrukt złożony, wymagający posiadania kompleksowych kompetencji.

Do grupy umiejętności podstawowych warunkujących rozwój osobisty, w tym nawiązywanie i utrzymywanie relacji i związków z innymi osobami oraz aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zaliczone zostały: podejmowanie decyzji oraz aktywność.

Termin „decyzja” pochodzi od łacińskiego słowa *decisio*, oznaczającego postanowienie, rozstrzygnięcie lub uchwałę. Pojęcie decyzji można zdefiniować jako świadomy wybór jednego z kilku (przynajmniej dwóch) możliwych sposobów rozwiązań³⁸³. Podejmowanie decyzji związane jest z procesem wyboru dogodnego kierunku działania. Decyzja rozumiana jako akt dokonania wyboru kończy proces decyzyjny, czyli proces obejmujący wszelkie działania zmierzające do rozwiązania jakiegoś problemu decyzyjnego. Proces decyzyjny polega na analizie możliwości, dzięki której zredukuje się niepewność co do osiągnięcia zamierzonego efektu. Podejmowanie decyzji w kontekście relacji społecznych zobowiązuje do znalezienia takiego rozwiązania, które będzie akceptowane przez inne osoby funkcjonujące w tej relacji. Umiejętność podejmowania decyzji w sytuacjach interpersonalnych ma znaczenie zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym.

Umiejętność podejmowania decyzji umożliwia szybkie i zdecydowane działanie, które jest jednocześnie najbardziej efektywne. Osoba posiadająca taką

³⁸⁰ Szmukier T., *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 4, s. 861–876.

³⁸¹ Zob. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997; Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.

³⁸² Uchnast Z., *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, t. 44, nr 2, s. 206.

³⁸³ Ściborek Z., *Podejmowanie decyzji*, Agencja Wydawnicza Ulmak, Warszawa 2003, s. 162.

umiejętność może być postrzegana jako skuteczny lider, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, wymagających natychmiastowych działań i jednoznacznego przyjmowania na siebie odpowiedzialności. Zdolność podejmowania decyzji jest trudna do rozwinięcia, ponieważ czasem przyczyny braku tej umiejętności są zakorzenione w głębokich pokładach osobowości.

Poszukując umiejętności warunkujących nawiązywanie i utrzymywanie relacji oraz realizację właściwych działań w relacjach międzyludzkich, w modelu wyróżniono aktywność, rozumianą jako indywidualną potrzebę rozwojową, a jednocześnie naturalny rodzaj relacji jednostki ze światem zewnętrznym. Aktywność człowieka to różne działania przejawiające się zarówno w zachowaniach widocznych na zewnątrz, jak i w wewnętrznych procesach psychicznych. Wynika ona z konieczności zaspokajania potrzeb biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz realizowania zadań związanych z rodzajem relacji człowieka z jego otoczeniem. Przeciwstawić jej można bierność, pasywność, niechęć do wprowadzania zmian oraz zgodę na trwanie zastanych stosunków. W proponowanym modelu, za M. Tyszkowską, aktywność ujęta została dwójako: jako swoista cecha osobowości, przejawiająca się w gotowości do zajmowania się problemami społecznymi i wykonywania zadań na rzecz innych ludzi oraz jako zespół określonych zachowań jednostki, które służą realizacji jej dążenia do wpływania na otoczenie³⁸⁴. Aktywność nie może być oderwana od kontekstu społecznego, nie jest ona społecznie wyizolowana, lecz ma charakter wzajemnego społecznego oddziaływania, zachowanie jednostki działa jak bodziec na zachowanie innych osób i na odwrót³⁸⁵. Należy w związku z tym uwzględnić społeczny kontekst ich realizacji³⁸⁶.

Zarówno podejmowanie decyzji, jak i aktywność wiążą się ściśle z umiejętnością pełnego wyrażania siebie w kontaktach z inną osobą, przy jednoczesnym respektowaniu jej praw, czyli z asertywnością. Asertywność umożliwia zachowanie równości w kontaktach interpersonalnych, sprzyja obronie własnego stanowiska i punktu widzenia³⁸⁷. Pozwala na szczere wyrażanie uczuć i korzystanie z własnych praw bez naruszania praw innych ludzi. Można wyróżnić cztery elementy, które składają się na asertywność³⁸⁸: odrzucanie żądań, żądanie względów i formułowanie wymagań, wyrażanie pozytywnych i negatywnych uczuć, rozpoczęcie, kontynuacja i zamknięcie ogólnej konwersacji.

³⁸⁴ Tyszkowska M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990, s. 188.

³⁸⁵ Rebber A., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 275.

³⁸⁶ Zob. Gurycka A. (red.), *Aktywność i aktywizacja społeczna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1976.

³⁸⁷ Por. Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 272.

³⁸⁸ Por. Lazarus R.S., *On the primacy of cognition*, *American Psychologist* 1984; 39, s. 124–129.

W prezentowanym modelu asertywność, traktowana jako umiejętność społeczna, wskazana została jako umiejętność wspierająca aktywność i zaangażowanie w działaniach zespołowych oraz odpowiedzialności za decyzje podejmowane w kontekście relacji społecznych.

W integracyjnym modelu kompetencji społecznych do obszaru rozwoju osobistego przypisano także umiejętności związane z budowaniem relacji, w tym relacji międzypokoleniowych. Prawidłowo budowane relacje społeczne są podstawą funkcjonowania każdego społeczeństwa, a jednocześnie gwarantem właściwego funkcjonowania jednostki. Relacje zabezpieczają jednostkę na poziomie jej potrzeb emocjonalnych, towarzyskich czy ekonomicznych. Relacje międzypokoleniowe zapewniają natomiast istotny kontekst, który pozwala jednostce na osiągnięcie dojrzałości, wpływają na kształtowanie uczuć, myśli i działań wobec innych osób. Relacje te odznaczają i wartościują własne starzenie³⁸⁹. Międzypokoleniowy przekaz jest podstawą rozwoju społecznego, także rozwoju kultury. Bez utrzymania relacji międzygeneracyjnych nie jest możliwe pełne uzyskanie kompetencji do adekwatnego interpretowania świata i rozumienia w nim siebie. Jak zauważył L. Dyczewski, społeczeństwo – nawet najbardziej nastawione na nowoczesność – nie może obywać się bez ludzi starszych³⁹⁰.

Aby nakreślić ramy koncepcyjne do analiz umiejętności służących do budowy relacji pokoleniowych, w pracy przyjęto socjologiczne określenie „pokolenia” jako grupy społecznej, która charakteryzuje się specyficznymi dla niej wzorcami zachowań, uznawanymi wartościami, aspiracjami, sposobem życia oraz sposobami interpretowania rzeczywistości³⁹¹.

Obecną młodzież uznać można za pokolenie, ponieważ posiada pewną sumę doświadczeń wieku dorastania, której nie posiadają poprzednicy, ponadto wśród młodzieży powstają pewne wspólne wzory zachowań. Osoby starsze

³⁸⁹ Zob. Biggs S., Lowenstein A., *Generational Intelligence. A critical Approach to Age Relations*, Routledge, London and New York, 2011. Warto tu wspomnieć o międzynarodowej idei społeczeństwa dla wszystkich pokoleń, która została podjęta w 1995 roku podczas Światowego Zgromadzenia Narodów Zjednoczonych dotyczącego rozwoju społecznego. Rozwinięto ją w Planie Madryckim w 2002 r., przyjęto wówczas, że: wszelkie działania wobec starzenia się wiążą się ściśle ze strategią rozwoju. Upodmiotowienie osób starszych oraz ich prawa i potencjał stanowią istotną kwestię społeczną, zaś sam proces starzenia się powinien być traktowany przez społeczeństwo w kontekście równowagi między wynikającymi z niego wyzwaniem i szansami. Zelenev S., *Towards a „society for all ages”: meeting the challenge or missing the boat*, 2011, dostępny na stronie internetowej: <http://globalag.igc.org/agingwatch/docs/mipaareview.pdf> (dostęp: 01.09.2019).

³⁹⁰ Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, KUL, Lublin 1994.

³⁹¹ To pewien „wspólny mianownik”, który pozwala na chronologiczne, merytoryczne, a także ideologiczne kategoryzowanie grup osób w podobnym wieku, zob. B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005, s. 12-13. W literaturze spotkać można różne definicje terminu „pokolenie”, w których stosowane są różne aspekty jako znaczące w definiowaniu, czym jest pokolenie. Wyróżnianie pokoleń jest kwestią konwencji i w poszczególnych przypadkach może budzić wątpliwości.

z socjologicznego punktu widzenia tworzą pokolenie, ponieważ „są grupą społeczną o podobnych doświadczeniach życiowych, o podobnych potrzebach społecznych i o podobnym stosunku do rzeczywistości. Pokolenie to jest grupą społeczną o podobnym stosunku emocjonalnym do wartości, na podstawie których kształtowało swój stosunek do świata społecznego i fizycznego”³⁹².

Wielopłaszczyznowe zmiany społeczno-kulturowe, które nastąpiły w XX wieku, zachwiały pozycją osób starszych w społeczeństwie, doprowadzając do swego rodzaju „przepaści komunikacyjnej”³⁹³. Ze względu na rozluźniające się więzi pomiędzy pokoleniami pojawia się potrzeba rozwijania przestrzeni do kontaktów międzypokoleniowych, opartych na dwustronnym przekazie. Pokoleniowy przekaz wartości jest nadal możliwy i konieczny. Przedstawiciele różnych pokoleń muszą podjąć wysiłek, by spotkać się i nawiązać relacje na partnerskich zasadach.

W opracowanym w niniejszej pracy modelu kompetencji społecznych przyjęto, że podstawą budowania relacji międzypokoleniowych jest dialog między pokoleniami, będący formą komunikacji – obejmujący całość wzajemnych relacji. Dialog ten jest procesem stałej interakcji pomiędzy uczestnikami. W prezentowanym kontekście jest najbardziej kompleksową formą porozumienia pomiędzy przedstawicielami pokoleń, nie jest działaniem doraźnym, ale procesem ciągłym i rozwojowym. Charakteryzuje go akceptacja siebie nawzajem, swej obecności w przestrzeni publicznej. Konieczna jest komunikacja, poznanie swoich potrzeb, oczekiwań, a w rezultacie zrozumienie siebie nawzajem.

Budowanie partnerskich relacji międzypokoleniowych bazować powinno na określonych zasadach, ważnych w dialogu starszych i młodych. Wymienić tu należy³⁹⁴:

- nieocenianie, otwarcie na inność, akceptację różnorodności postaw, doświadczeń i wyglądu;
- ciekawość drugiego człowieka, chęć poznania siebie nawzajem;
- otwartość na wzajemne słuchanie i wzajemne uczenie się;

³⁹² Kotlarska-Michalska A., *Starość w aspekcie socjologicznym*, Roczniki Socjologii Rodziny, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000, t. 12, s. 148.

³⁹³ „Przepaść” ta jest tak głęboka, że można wręcz mówić obecnie o zjawisku *gerontofobii*, czyli panicznym lęku u młodych osób przed starością. Badacze wskazują również coraz częściej na częstą we współczesnym świecie dyskryminację ze względu na wiek oraz na zaprzeczanie starości – określa się to mianem *ageizmu*. Zob. na ten temat np. M. Świdarska, *Ageizm jako problem społeczny*, „Pedagogika Rodziny”, nr 5(4)/2015, s. 41–50. Jak zauważył prof. W. Łukaszewski, starość nie jest już przedmiotem dumy, źródłem dodatkowej godności człowieka, obecnie to powód zawstydzienia i źródło poczucia zagrożenia. Potwierdzeniem tego są rozliczne eufemizmy. Dziś już prawie nikt nie ma odwagi, aby o kimś powiedzieć „On jest człowiekiem starym”, natomiast stosowane są takie zwroty jak: „trzeci wiek”: późna dorosłość”, które ukrywają istotę rzeczy, zob.: W. Łukaszewski, *Dziadek do piachu! krzyczą smarkacze, kiedy jeżdżą na rolkach. Rozmowa z prof. Wiesławem Łukaszewskim*, „Gazeta Wyborcza” 17.11.2008, s. 8-9.

³⁹⁴ Por. Tokarz-Kamińska B., *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami?* Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2013, nr 8, Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje, s. 45-46.

- zadbanie o integrację, szukanie wspólnych przestrzeni (pasje, doświadczenia etc.);
- tworzenie atmosfery bycia razem, a nie wychowywania, pouczenia;
- przełamywanie stereotypów wiekowych, czujność na stereotypy i dominację;
- pełne uczestnictwo każdego pokolenia – zaangażowanie uczestników w dialogu;
- poczucie wpływu na jego przebieg i rezultaty;
- budowanie poczucia zaangażowania wobec siebie nawzajem.

Aby nawiązać relację międzypokoleniową i sprawić, by przemieniła się w więź, wymagane są odpowiednie umiejętności społeczne, które zostały zidentyfikowane w poprzednim punkcie rozdziału 2.

Do obszaru rozwoju osobistego w zakresie relacji w modelu integracyjnym wyznaczone zostały kompetencje określane jako networking. Jest to proces wymiany informacji, zasobów, wzajemnego poparcia i możliwości, prowadzony dzięki korzystnej sieci wzajemnych kontaktów. Określenie networking stosowane było głównie w odniesieniu do relacji biznesowych, zawierania kontaktów w celu zwiększenia zysków, łączenia potencjału ekonomicznego i tworzenia lobby. Networking oznaczał zatem pewną metodę rozwijania biznesu³⁹⁵. Z czasem networking stał się zjawiskiem obecnym w naszej codzienności.

W prezentowanym modelu pojęcie to odnosi się ogólnie do podejścia sieciowego. Networking to budowanie i podtrzymywanie szeroko pojętych sieci powiązań, ciągłych relacji, których celem jest udzielanie sobie wzajemnej pomocy i wsparcia, a także wymiana informacji i zasobów³⁹⁶. Networking jest działaniem świadomym i celowym. Tak rozumiany networking bazuje na przekonaniu, że doświadczenie społeczności generowane jest oraz manifestuje się poprzez nieformalne sieci kontaktów istniejące między ludźmi, między grupami oraz między organizacjami. W erze rozwoju nowych technologii informacyjnych procesy wymiany informacji, zasobów oraz wzajemnego poparcia i możliwości, prowadzonych dzięki odpowiedniej sieci wzajemnych kontaktów, nabierają nowego znaczenia. Dziś, ze względu na prędkość i zasięg nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych, stworzenie sieci networkingowej jest dużo prostsze i szybsze. Networking uznany jest za zasadniczy współcześnie element skutecznego organizowania społeczności, przy wykorzystaniu pośrednictwa komputera. Networking może funkcjonować na różnych poziomach, od nieformalnych kontaktów osobistych, po wielkie sieci krajowe i międzynarodowe.

Sztuka networkingu polega na odpowiednim wyznaczeniu celów i prawidłowym wykorzystaniu dostępnych narzędzi cyfrowych, przy zachowaniu zasady

³⁹⁵ Zob. Wendt R., Turniak G., *Kontakty, które owocują*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa ARTE, 2006.

³⁹⁶ Por. Polit A., *Networking uczelni i instytutów naukowych oraz programów dotujących współpracę międzynarodową jako wsparcie dla innowacji społecznych*, „Acta Innovationis”, 2012, nr 2, s. 96.

wzajemności względem naszych kontaktów. Networking umożliwia skuteczne działanie, bo wykorzystuje różnorodność i bogactwo sieci zasobów w społeczności. Według A. Gilchrista networking zakorzeniony jest w takich wartościach jak równość, empatia oraz zaangażowanie w podejmowanie decyzji i umożliwienie brania odpowiedzialności za swoje działania³⁹⁷.

Pojęcie networking jest związane z ideą kapitału społecznego, który bazuje na współpracy oraz wzajemnym zaufaniu i poszanowaniu³⁹⁸. Łączenie różnych ludzi, instytucji czy organizacji pozwala na czerpanie korzyści z synergii sieci i dzięki temu daje szansę na lepsze i szybsze znajdowanie rozwiązań złożonych problemów współczesnych społeczności. Tak rozumiany networking stanowić może istotne wsparcie w codziennym życiu, ale także w sytuacji kryzysowej. Funkcjonowanie w sieci pozytywnych relacji ma również znaczenie dla indywidualnego uczestnika, dlatego ważne jest inicjowanie i wspieranie ludzkich interakcji, tworzenie miejsc publicznych otwartych na wszystkich ludzi w społeczności.

Do cech networkingu zaliczyć należy: długofalowość, zaufanie, wzajemność oraz procesowość. Podstawowym fundamentem, na którym opiera się networking, jest wzajemne zaufanie, wynikające bezpośrednio z wcześniejszych doświadczeń oraz z nabytych przekonań o dobrej jakości. Budowanie takiego zaufania stanowi długotrwały proces i odbywa się przede wszystkim poprzez systematyczną współpracę oraz stałe podnoszenie umiejętności. Utworzone sieci ulegają bowiem nieustannym przeobrażeniom, a tym samym stwarzają możliwości i szansę rozwoju. Wymaga to zarówno systematycznej weryfikacji, jak i ciągłego i samodoskonalenia³⁹⁹.

Jako istotny element samorealizacji w ramach rozwoju osobistego uznane zostały kompetencje motywacyjne. Potocznie motywacja rozumiana jest jako ogół motywów, czyli przyczyn, dla których człowiek podejmuje określone działania⁴⁰⁰. Biorąc pod uwagę etymologię terminu motywacja (wywodzi się z łaciny, od słowa

³⁹⁷ Gilchrist A., *Dlaczego relacje są ważne? Networking w rozwoju społecznościowym*, Wyd. Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2014.

³⁹⁸ Pojęcie kapitału społecznego funkcjonuje w naukach społecznych od stosunkowo niedawna, Termin ten rozpowszechnił w latach osiemdziesiątych socjolog J. Coleman i politolog R. Putnam, później P. Bourdieu i F. Fukuyama. R. Pulman zdefiniował to pojęcie jako „(...) te cechy organizacji społecznych, takich jak sieci (układy) jednostek lub gospodarstw domowych oraz powiązanych z nimi norm i wartości, które kreują efekty zewnętrzne dla całej współpracy”, za: Pogonowska B., *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] H. Januszek (red.), *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 16; J. Dzwonczyk stwierdził, że networking jest zbiorem relacji społecznych, więzi zaufania, lojalności i solidarności, znajdujący wyraz w samoorganizacji, które R. Putnam określił jako kapitał społeczny; Dzwonczyk J., *Kapitał społeczny a rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, [w:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.) *Samotność idei. Społeczeństwo obywatelskie we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007, s. 58.

³⁹⁹ Polit A., *Networking uczelni i instytutów naukowych oraz programów dotujących współpracę międzynarodową jako wsparcie dla innowacji społecznych*, „Acta Innovationis”, 2012 nr 2, s. 96.

⁴⁰⁰ Reykowski J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a motywacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979, s. 68.

motus znaczącego ruch oraz od angielskiego słowa *move* oznaczającego *ruszać się z miejsca, wprawiać w ruch, zachęcać, wpływać na kogoś i pobudzać do działania*⁴⁰¹), jest ona związana z energią, pobudzaniem do działania. Można ją określić jako wewnętrzną siłę, pobudzającą do osiągnięcia określonych celów lub pomagającą w unikaniu zdarzeń niepożądanych.

Wpisana w prezentowany model motywacja rozumiana jest jako psychologiczny stan przyczyniający się do stopnia, w jakim człowiek się w coś angażuje⁴⁰². Jest ona generatorem ludzkich działań, a jednocześnie nadaje im kierunek. Ujmowana jest jako pewien proces, który ma miejsce w świadomości człowieka i sprawia, że pojawia się chęć jakiegoś konkretnego działania. Chęć ta stanowi rodzaj napięcia motywacyjnego, czyli motyw. Wytwarza się ono w efekcie uświadomienia sobie jakiejś niezaspokojonej potrzeby, a przejawia się jako gotowość podjęcia działań zmierzających do jej zaspokojenia⁴⁰³. Proces motywacyjny organizuje ludzkie czynności i koncentruje energię, tak aby możliwe było zrealizowanie intencji.

Motywacja w prezentowanym modelu odróżniona jest od motywowania, które rozumiane jest jako oddziaływanie na innych, polega ono na świadomym i celowym wpływaniu na motywy postępowania ludzi poprzez tworzenie odpowiednich środków i oczekiwań. Motywowanie należy do działań związanych z zarządzaniem (jako jeden z instrumentów zarządzania) i jest szeroko opisywane w literaturze z tego zakresu⁴⁰⁴.

Na tak rozumianą motywację wpływają określone czynniki, które wywołują ją, wytyczają i podtrzymują zachowanie zmierzające w określonym kierunku. Ze względu na czynniki, które determinują określone zachowania, motywację podzielić można na wewnętrzną i zewnętrzną. Jeśli cele, ze względu na które podjęte zostało działanie, mają dla danej osoby wartość samą w sobie, mamy do czynienia z motywacją wewnętrzną. Motywacja wewnętrzna nakłania do działania dla niego samego, dla płynącej z niego przyjemności, komfortu, satysfakcji⁴⁰⁵. Wiąże się ona z poczuciem, że przyczyna i kontrola działania ma charakter wewnętrzny, jest zależna od jednostki. Motywacja zewnętrzna ukierunkowana jest natomiast na osiągnięcie konkretnego oczekiwanego rezultatu. Jest ona tendencją do

⁴⁰¹ Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 316; Bartkowiak G., *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo AE, Poznań 1995, s. 118.

⁴⁰² Stoner J.A., Freeman R.E., Gilbert Jr D.R., *Kierowanie*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 1997, s. 426.

⁴⁰³ Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników, teoria i praktyka*, Placet, Warszawa 2009, s. 14.

⁴⁰⁴ Zob. np. Jasiński Z. (red.), *Motywowanie w przedsiębiorstwie, uwalnianie ludzkiej produktywności*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998; Adamus W., *Motywacyjna teoria ważności potrzeb, celów i wartości*, [w:] W. Adamus (red.), *Wybrane aspekty zarządzania organizacjami*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2005.

⁴⁰⁵ Mielniczuk E., Łaguna M., Januszewski A., Artymiak M., *Komunikaty z badań. Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń*, „Zarządzanie zasobami ludzkimi” 2016, 2(109), s. 101-112.

podejmowania i prowadzenia działań ze względu na ich wynik – uzyskanie nagrody lub innej konkretnej korzyści. Działania związane z motywacją zewnętrzną odbierane są jako wynik zewnętrznych oddziaływań, nacisku, zachęty lub nagrody, nie są one zdeterminowane przez samą osobę działającą⁴⁰⁶. Motywacja zewnętrzna pokrywałaby się w pewnym zakresie z motywowaniem.

W prezentowanym modelu z potrzebą samorealizacji wiąże się (za A. Maslowem) motywację wewnętrzną. Motywacja wewnętrzna aktywizuje do działań ukierunkowanych na samorealizację. Kompetencje motywacyjne związane z obszarem samorealizacji to kompetencje danej osoby wspierające ją w dążeniu do osiągnięcia i osiągnięcia mających dla niej znaczenie celów, które zapewniają realizację potencjału, rozwijanie talentów i możliwości, a jednocześnie umożliwiają efektywne funkcjonowanie w otoczeniu społecznym. W modelu wyróżniono następujące kompetencje motywacyjne: autonomia –samodzielna ocena otaczającej rzeczywistości, z uwzględnieniem własnych wartości, zaangażowanie, odpowiedzialność za swoje zachowania i podejmowane działania, konsekwencja, umiejętność kierowania swoim postępowaniem, umiejętność kontrolowania zdarzeń.

Łącząc samorealizację z rozwojem człowieka nastawionym na urzeczywistnienie tkwiących w każdej jednostce możliwości oraz łącząc ją z aktywnym udziałem w życiu społeczeństwa, w prezentowanym modelu umiejętności miękkich do obszaru samorealizacji przypisano umiejętności związane z przyswajaniem wiedzy oraz nabywaniem nowych umiejętności.

Przyswajanie wiedzy i umiejętności pozwala człowiekowi wpływać na otaczającą go rzeczywistość i dostosowywać ją do swoich potrzeb. Umiejętności te dają szansę osobistego rozwoju, umożliwiając poznanie siebie, odkrywanie własnego potencjału, pasji, talentów oraz rozwijanie ich w różnych dziedzinach życia. Pomagają również zrozumieć otoczenie oraz znaleźć w nim swoje miejsce. Przyswajanie wiedzy i umiejętności nabierają szczególnego znaczenia we współczesnej skomplikowanej rzeczywistości, pełnej wewnętrznych sprzeczności. Wymusza ona na człowieku dostosowywanie się do zachodzących szybko zmian, które mają miejsce w niemal każdej dziedzinie życia. Dążenie do samorealizacji, prowadzenia samodzielnego, odpowiedzialnego i pomyślnego życia w dzisiejszym świecie wymaga stałego podnoszenia poziomu swojej wiedzy i umiejętności.

Przyswajanie wiedzy i umiejętności w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości objąć można terminem „uczenie się”⁴⁰⁷. Uczenie się to termin złożony i niejednoznacznie rozumiany. W literaturze przedmiotu spotkać można wiele definicji terminu „uczenie się”. W. Okoń zaproponował definicję

⁴⁰⁶ Ibidem.

⁴⁰⁷ Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 26.

następująca: „uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianą formy wcześniej nabyte”⁴⁰⁸. Zaakcentował w niej wielostronność aktywności, która zaangażowana jest w proces uczenia się. W opracowanym w ramach niniejszej pracy modelu kompetencji społecznych zastosowanie znajduje definicja podana przez Cz. Kupisiewicza, ujmująca uczenie się jako zdobywanie wiadomości i umiejętności potrzebnych człowiekowi do własnego rozwoju oraz do właściwego społecznego funkcjonowania. Autor ten zdefiniował uczenie się jako „proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości. Zakładamy przy tym, że czynnikami wyzwalającymi ów proces są dostatecznie silne motywy uczenia się, a jego rezultatem jest wzrost posiadanego zasobu wiedzy i sprawności, wywierający wpływ na poglądy, przekonania, postępowanie i ogólny rozwój jednostki, słowem – na jej zachowanie”⁴⁰⁹.

W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dn. 18 grudnia 2006 r. umiejętność uczenia się zdefiniowana została jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach”⁴¹⁰. Takie rozumienie jest ujęciem szerszym od traktowania uczenia się jako procesu organizowanego w trakcie nauczania, który polega na kierowanej, planowej i systematycznej (zwykle także obowiązkowej) pracy nauczyciela z uczniami, w celu doprowadzenia do oczekiwanych, trwałych zmian w postępowaniu, predyspozycjach i całej osobowości ucznia⁴¹¹.

A.P. Sperling z punktu widzenia psychologii odniósł uczenie się przede wszystkim do różnych sposobów reakcji na oddziałujące na nas bodźce i wyróżnił następujące etapy procesu uczenia się:

- myślenie – znalezienie właściwego rozwiązania problemu;

⁴⁰⁸ Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 56.

⁴⁰⁹ Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 17. Podobne rozumienie uczenia się znaleźć można i u innych autorów. Np. M. Marczuk doprecyzował niejako powyższe ujęcie, stwierdzając, że uczenie się to proces, w którym uczeń dorosły (słuchacz, uczestnik, kursant, samouk), korzystając ze słowa żywego, książek i czasopism, technicznych środków audiowizualnych, obserwacji, praktycznych doświadczeń i innych źródeł wiedzy, w sposób bezpośredni, ale w sposób celowy, świadomy, planowy i aktywny nabywa określonych wiadomości, umiejętności i nawyków w celu wykorzystania ich w pracy zawodowej, w życiu rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym, bądź dla własnej satysfakcji, z zamiłowania, dla rozwoju swojej osobowości (przekonań, postaw moralnych, poglądu na świat, twórczości artystycznej, technicznej itp.); Marczuk M., *Uczenie się dorosłych*, [w:] Wojciechowski K. (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 357.

⁴¹⁰ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, dostępne na stronie: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (dostęp: 20.09.219).

⁴¹¹ Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Toruń 1997, s. 90-91.

- zapamiętywanie – pamięciowe opanowanie rozwiązania;
- wytwarzanie nawyku – nabycie umiejętności efektywnego rozwiązywania problemu.

Należy zauważyć, że nie w każdym procesie uczenia się muszą występować wszystkie trzy fazy⁴¹².

Umiejętność uczenia się uznana została za najważniejszą z kompetencji kluczowych, określona jako „metakompetencja”, ponieważ dzięki niej można efektywnie rozwijać pozostałe kompetencje⁴¹³.

Proces zdobywania nowej wiedzy i umiejętności może u każdej osoby uczącej się przebiegać inaczej. Zawsze jednak wymaga świadomości sposobu uczenia się, znajomości własnego potencjału, gotowości do korzystania z doświadczeń nabytych wcześniej, zastosowania w nowych obszarach i sytuacjach⁴¹⁴. Szczegółowe zestawienie umiejętności w ramach kompetencji uczenia się zamieszczono w poprzednim punkcie rozdziału 2.

Kolejne umiejętności przypisane do obszaru samorealizacji dotyczą odpowiedzialności. Jak zauważają J. Górniewicz, K. Rubacha „tylko zdrowy psychicznie, w pełni rozwinięty człowiek o dużym stopniu uspołecznienia, człowiek odpowiedzialny za siebie i inne osoby ma szansę na pełną samorealizację”⁴¹⁵.

Kategoria odpowiedzialności pojawia się w bardzo różnych kontekstach. Termin ten stosowany jest w różnych dziedzinach życia społecznego i w różnych dyscyplinach naukowych i ma różne znaczenia tak w rozumieniu potocznym, jak i w wymiarze naukowym.

Termin „odpowiedzialność” pierwotnie funkcjonował w dziedzinie prawa rzymskiego i związany był z pojawieniem się i rozwojem szeregu instytucji, które nakładały na obywateli zobowiązania oraz rozliczały z ich wypełniania. Jego łaciński źródłosłów stanowią słowa: *responsio* – tłumaczone na język polski jako „odpowiedź” oraz *habitas* – oznaczające „zdolność”⁴¹⁶. Z czasem prawnicze pojęcie od-

⁴¹² Sperling A.P., *Psychologia*, red. merytoryczna K. Martin, Zysk i S-ka Wydawnictwo s. c., Poznań 1995, s. 81, 84, 85.

⁴¹³ Kloosterman P., Taylor M.E., *Handbook for facilitators. Learning to learn in practice*, Printing & Publishing House „Firidas” Wilno 2012, s. 10, dostępne na stronie: https://noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf (dostęp: 20.09.2019).

⁴¹⁴ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007, s. 10.

⁴¹⁵ Górniewicz J., Rubacha K., *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*. Toruń 1993, s. 35.

⁴¹⁶ Za: Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] G. Picht, *Odwaga utopii*, PIW, Warszawa 1981, s. 232-233; Budajczak M., *O pojęciu „odpowiedzialności” i jego okolicach*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 51-57. Z. Zwoliński zauważył, że w wielu językach słowo „odpowiedzialność” ma taki sam źródłosłów jak słowo „odpowiedź”. Dlatego też odpowiedzialność można ujmować jako odpowiedź – na kogoś lub na coś (na przykład na prawo moralne, głos Boży, głos sumienia, powinność lub drugiego człowieka, będącego w potrzebie), zob.: Zwoliński Z., *O postawie odpowiedzialności*, „Znak”, 1995, nr 10, s. 62-64.

powiedzialności nabrało znaczenia moralnego, dotycząc przede wszystkim relacji międzyludzkich i odnosząc się do sfery powinności.

W ujęciu słownikowym termin odpowiedzialność w swym znaczeniu sprowadzany jest najczęściej do obowiązku moralnego lub prawnego, odpowiedzialności za swoje czyny, ponoszenia za nie konsekwencji, odpowiadania przed kimś lub wobec kogoś. Uwzględniane są różne rodzaje odpowiedzialności, na przykład odpowiedzialność moralna, prawna, dyscyplinarna, polityczna czy służbowa⁴¹⁷.

Istnieje także pojęcie społecznej odpowiedzialności. Jest ona kojarzona z takimi pojęciami jak: wina, kara, solidność, rzetelność, obowiązkowość, wiarygodność, zaufanie itp. Jej rozumienie zmienia się w zależności od różnych okoliczności. Najczęściej ujmowana jest jako ponoszenie konsekwencji za przekraczanie obowiązujących norm i zasad. Pojęciem odpowiedzialności operuje się też w różnych dziedzinach nauki, między innymi w filozofii, prawie, pedagogice, psychologii, stosując przy tym w każdej z nich różne konteksty i wprowadzając różne interpretacje.

Początki refleksji nad zagadnieniem odpowiedzialności dokonywane były na gruncie filozofii, w ramach antropologicznych i ontologicznych rozważań nad istotą i kondycją człowieka. W ramach filozofii podejmowano zagadnienia ontycznego sensu, uwarunkowań, a także sytuacji, w których przejawia się odpowiedzialność⁴¹⁸.

W proponowanym modelu nie korzystamy z rozumienia odpowiedzialności w sensie prawnym czy moralnym, nie ma tu także celu odwoływanie się do całego bogactwa dorobku teoretycznego a także badań empirycznych nad odpowiedzialnością. Chodzi tu raczej o konstrukcję „odpowiedzialnego zachowania” czy też „odpowiedzialnego człowieka”⁴¹⁹. Można tu wskazać za J. Pawlicą odpowiedzialność osobową lub inaczej umiejętność bycia odpowiedzialnym⁴²⁰.

Odpowiedzialność taka towarzyszy procesowi działania, wiąże się ze świadomością możliwości dokonywania wyborów własnych czynów oraz świadomością

⁴¹⁷ Por. Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa 1988, s. 469; Petrozolin-Skowrońska B., *Nowa Encyklopedia*, PWN, t. IV, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

⁴¹⁸ Pierwszym systemem filozoficznym, w którym rozwinięta została doktryna odpowiedzialności, był system Arystotelesa. Połączył on odpowiedzialność z ludzkim czynem świadomym i dobrowolnym, gdyż tylko taki czyn może być chwalony lub potępiony. Jak stwierdza G. Picht, okresem, w którym filozoficzna dyskusja na temat odpowiedzialności szczególnie się zintensyfikowała było dwudziestolecie powojenne. Mimo jednak, że kategoria odpowiedzialności w niektórych nurtach stała się kategorią centralną (odpowiedzialność uzyskała status wręcz ontologiczny, opisujący strukturę bytu ludzkiego i jego usytuowanie w świecie, np. w myśli E. Levinasa), pojęcie odpowiedzialności nadal ma status pojęcia wieloznacznego, a przynajmniej niedookreślonego. Zob. G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] G. Picht, *Odwaga utopii*, PIW, Warszawa 1981.

⁴¹⁹ Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, tłum. A. Węgrzecki, Kraków 1998, 2003, s. 74 i nast.

⁴²⁰ Pawlica J., *O odpowiedzialności*, [w:] W. Stróżewski, A. Węgrzecki, *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1995, s. 178.

ponoszenia konsekwencji za podejmowanie decyzji w życiu codziennym. Każdy ponosi odpowiedzialność za swoje działania, a w konsekwencji za własny rozwój. Odpowiedzialność ma w swej treści element świadomej zgody na przyjęte w społeczeństwie normy i zasady, a także wolność wyboru. Odpowiedzialność realizowana jest w praktyce życiowej i dotyczy każdego rodzaju aktywności podmiotu. Porządkuje ona relacje interpersonalne i w szerszym znaczeniu społeczne, związana jest z kształtowaniem własnej osobowości. Ma zatem wymiar zarówno społeczny, jak i indywidualny.

Droga samorealizacji człowieka jest ciągłym dążeniem do budowania, formowania i rozwijania własnej osobowości, zorientowanym na spełnienie możliwości i urzeczywistnienie osobistego potencjału jednostki, nierzadko napotyka na trudności i przeszkody. Wymaga ona determinacji i konsekwencji w działaniu. Wśród kompetencji przypisanych do obszaru samorealizacji wskazana zatem została konsekwencja.

Konsekwencja rozumiana jest w tym przypadku jako wytrwałe i systematyczne działanie oparte na przestrzeganiu jasnych reguł i postanowień⁴²¹.

Naukowy proces poznawczy, jak i codzienna obserwacja potwierdzają, że podjęcie jakiegoś działania nie przesądza o tym, czy zostanie ono ukończone, a jego cel osiągnięty. Często zaplanowane i zainicjowane działanie kończy się, zanim cel tegoż działania będzie osiągnięty. Konsekwencja jest umiejętnością, która warunkuje skuteczne i zakończone sukcesem działanie. Jest ona szczególnie ważna w przypadku realizowania celów złożonych i długofalowych, a nagroda w postaci sukcesu związanego z osiągnięciem celu jest odroczone w czasie. Bez wątplenia samorealizacja należy do takich właśnie działań.

W świetle ustaleń teoretycznych i empirycznych o skuteczności w procesie realizacji celu decydują różnorodne czynniki, związane z pokonywaniem występujących przy tym trudności. Badacze wskazują na dwie grupy czynników. Do jednej z nich zaliczyć można czynniki związane z umiejętnościami przechodzenia od fazy zamierzeń do fazy realizacji, dotyczą one zatem rozpoczęcia działania. Druga grupa czynników to umiejętności związane z kontynuowaniem działania aż do osiągnięcia wytyczonego celu⁴²².

W przypadku rozpoczynania działania trudności z podjęciem aktywności (przejściem od planu do realizacji) związane są z problemem przewyciężenia początkowej niechęci wyjścia ze stanu bierności i przejścia do działania lub

⁴²¹ W słownikach podawane są zwykle dwa znaczenia terminu „konsekwencja”: 1) następstwo, rezultat czegoś; 2) logiczna ciągłość w działaniu, wytrwałość w dążeniu do czegoś, Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/konsekwencja.html> (dostęp: 10.09.2019). Przy opracowywaniu modelu kompetencji miękkich brane jest pod uwagę tylko znaczenie drugie.

⁴²² Kadzikowska-Wrzosek R., *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Roczniki Psychologiczne”, 2011, t. XIV, nr 2, s. 159.

z niedostrzegania okoliczności, które sprzyjają realizacji celu. W sytuacji rozpoczętej aktywności, trudności z jego kontynuacją, czyli konsekwentnym realizowaniem celu, wynikają z braku umiejętności przewyższania zakłócającego wpływu czynników zewnętrznych, takich jak pokusy i cele konkurencyjne wobec pierwotnie ustalonego, oraz czynniki wewnętrzne, do których zaliczyć można niepokój, wyczerpanie zdolności do samoregulacji⁴²³.

Konsekwentne dążenie do obranego celu uzależnione jest także od satysfakcji z postępu w realizacji celu, która w dużej mierze uzależniona jest od tego, czy postawiony cel jest w danych okolicznościach realny do osiągnięcia. Źle wytyczone, nieosiągalne cele powodują, że ludzie nie dostrzegają satysfakcjonującego postępu swych działań, przesądzają o rezygnacji z rozpoczętej aktywności⁴²⁴.

C. Sansone i J.M. Harackiewicz na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziły dodatkowo, że dla wytrwałego kontynuowania działania istotną rolę odgrywa motywacja wynikająca z zaangażowania się w proces działania. Jeśli działanie jest zgodne z zainteresowaniami osoby działającej, jest dla niej źródłem satysfakcji i dumy, to nawet wówczas, gdy jego osiągnięcie wymaga długiego czasu i pokonania różnych przeszkód, osoba podejmująca to działanie będzie zdolna do jego wytrwałej realizacji⁴²⁵.

Istotną rolę w wytrwałym dążeniu do realizowania działań długotrwałych, nastawionych na osiągnięcie odległych w czasie celów, odgrywa umiejętność rozłożenia aktywności na poszczególne etapy, związane z realizowaniem częściowych i konkretnych celów. Osiąganie takich częściowych celów przybliża do celu końcowego, który dzięki temu nie jest już tak odległy a ponadto – co bardzo istotne – pozwala doświadczać w trakcie działania satysfakcji, która wpływa na zaangażowanie i poczucie własnej skuteczności. Dzięki temu napotymane komplikacje i przeszkody nie powodują wycofania się z działania⁴²⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, w opracowanym modelu konsekwencja powiązana została z następującymi umiejętnościami: formułowania planu, metodyczności i systematyczności, a także kontrolowania własnych emocji.

⁴²³ Gollwitzer P.M., Fujita K., Oettingen G., *Planning and the implementation of goals*, [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*, The Guilford Press. New York 2004, s. 211-228.

⁴²⁴ Rothman A.J., Baldwin A., Hertel A., *Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance*, [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *The handbook of self-regulation*, Guilford, New York 2004, s. 130-150.

⁴²⁵ Sansone C., Harackiewicz J.M., "I don't feel like it". *The function of interest in self-regulation*, [w:] L.L. Martin, A. Tesser (red.), *Interactions among goals, affect, and self-regulation*, Lawrence Erlbaum, New Jersey 1996, s. 175-202.

⁴²⁶ Bandura A., *Reconstruction of "Free Will" from the agentic perspective of Social Cognitive Theory*, [w:] J. Baer, J.C. Kaufman, R.F. Baumeister (red.), *Are we free? Psychology and Free Will*, Oxford University Press. Oxford 2008, s. 86-127.

Za jeden z najważniejszych obecnie czynników rozwoju cywilizacyjnego i jednocześnie warunek udanego, spełnionego życia, uznawana jest kreatywność. Pojęcie to stosowane jest w odniesieniu do sztuki, literatury, a także nauki, gospodarki, edukacji i innych sfer codziennego funkcjonowania każdej jednostki⁴²⁷. Badacze wymieniają kreatywność jako jedną z najważniejszych kompetencji XXI wieku⁴²⁸. Rosnące zainteresowanie kreatywnością współczesnego człowieka wynika głównie z coraz szybszego tempa przemian, jakie następują obecnie we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia i wynikającej z tego potrzeby adaptowania się do przeobrażającego się świata.

Wyraz „kreatywność”, wywodzi się od łacińskiego słowa *creatus*, czyli twórczy. Powszechnie kreatywność rozumiana jest jako zdolność do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego, dotychczas niewystępującego. W słownikach języka polskiego pojęcie „kreatywny” wyjaśniane jest jako „zdolny do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; pomysłowy, twórczy; mający na celu tworzenie, dający możliwość, podstawę do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego”⁴²⁹. „Kreatywność” natomiast w słowniku wyrazów obcych tłumaczona jest jako zdolność do tworzenia czegoś nowego lub oryginalnego⁴³⁰.

Choć jest to termin bardzo teraz popularny⁴³¹, dorobek wiedzy na temat kreatywności jest dość skromny.

Kreatywność wchodzi w zakres badań i rozważań wielu dyscyplin naukowych, na przykład socjologii, psychologii, filozofii, a także ekonomii czy nauk o zarządzaniu. Stosowana przez badaczy różnorodność perspektyw prowadzi do niejednoznaczności w definiowaniu tego terminu i różnic w jego wyjaśnianiu. Kreatywność ujmowana jest jako: sposób życia, proces umysłowy, indywidualna cecha psychologiczna, zdolność.

Przy sporządzaniu modelu kompetencji społecznych wykorzystana została definicja kreatywności, którą zaproponowała N. Wiszniakowa-Zelinskiej w swojej

⁴²⁷ Stosowanie tego pojęcia w różnych wymiarach aktywności człowieka wiąże się z upowszechnieniem się w XX wieku pankreacjonizmu – koncepcji podkreślającej, że potencjał twórczy przypisany jest każdej jednostce, bez względu na jej uzdolnienia czy predyspozycje; zaczęto odnosić je także do nauczyciela.

⁴²⁸ Np. N. Rankin w swoich badaniach wyróżnił 433 kompetencje występujące w ramach systemów kompetencyjnych stosowanych wśród pracodawców amerykańskich, kreatywność umieścił wśród nich już na 12 miejscu, biorąc pod uwagę częstość występowania (z 30% częstością wskazań), za: M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 155.

⁴²⁹ Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 295.

⁴³⁰ *Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 513.

⁴³¹ Bywa wręcz nadużywany i nieadekwatnie stosowany, Spotkać go można w języku biznesu, projektów unijnych, marketingu, publicystyki i polityki. Nadmierna popularność tego terminu prowadzi do wielu nieporozumień i zniekształceń, spotkać można na przykład takie wyrażenia, jak „kreatywna księgowość” – opisujący sposób balansowania na granicy prawa – który z pewnością nie nawiązuje do prawidłowego rozumienia tego pojęcia.

monografii *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*⁴³². Ujmuje ona kreatywność jako kompleks osobowościowo twórczych właściwości człowieka, pozwalających mu z sukcesem tworzyć nowe produkty znaczące społecznie i indywidualnie, w materialnej i duchowej działalności. Opisuje ją jako indywidualną cechę psychologiczną, która obejmuje procesy poznawcze wsparte komponentami emocjonalnymi, motywacyjnymi i osobowościowymi. Jako cecha charakteru kreatywność odnosi się do osobowości człowieka lub jego działań (a nie do właściwości wytworów czy instytucji). Tak rozumiana kreatywność wiąże się z posiadanymi przez jednostkę umiejętnościami, a przejawia się w umiejętności produkowania nowych (w przestrzeni mentalnej jednostki) wytworów umysłowych, które następnie mogą być materializowane w sferze językowej, plastycznej, muzycznej czy technicznej⁴³³. Mimo że kreatywność jest zawsze indywidualną bazą twórczości, osoba kreatywna nie zawsze musi stać się twórcą w sensie obiektywnym. Osoba taka posiada pewne potencjalne dyspozycje do twórczości, które mogą przejawiać się wyłącznie w wewnętrznych przeżyciach jednostki, w zdolności do swobodnego postrzegania świata, w umiejętności rozwiązywania problemów życiowych.

Jak stwierdził E. de Bono, „kreatywność jest umiejętnością, której można się nauczyć, a potem ją rozwijać i stosować”⁴³⁴. Rozwijanie i wykorzystywanie kreatywności, opartej na potencjalnych możliwościach tkwiących w każdej jednostce, daje podstawę dla szeroko pojętego doskonalenia się i jest niezbędnym warunkiem samorealizacji człowieka.

N. Wiszniakowa-Zelinskiy jako podstawowe wskaźniki kreatywności wskazała: określone cechy intelektualne, osobowość, uzdolnienia, twórcze myślenie, antycypacja, wyobraźnia, fantazja, emocje i empatia, identyfikacja, intuicja, emocjonalność i empatia, ciekawość, otwartość na nowe rzeczy, idee i wyzwania, nowatorstwo⁴³⁵. Kreatywność wymaga pomysłowości, wytrwałości i wysiłku płynącego z pracy.

Obszar samorealizacji powiązany został ze spójnością wewnętrzną. Spójność oznacza pewną jednoczącą zgodność, harmonijne połączenie czegoś w całość⁴³⁶. Wyrażenie „spójność wewnętrzna” pojawia się w różnych kontekstach, występuje w wielu dyscyplinach naukowych, które łączy zainteresowanie człowiekiem, spotykana jest również w użyciu potocznym.

⁴³² Wiszniakowa-Zelinskiy N., *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014. Monografia ta jest obszernym przewodnikiem do testu psychologicznego „Kreatywny potencjał”, opracowanego i poddanego standardom normalizacyjnym przez N. Wiszniakową-Zelinskiy.

⁴³³ Zob. Mirski A., *Wstęp*, [w:] N. Wiszniakowa-Zelinskiy, *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014, s. 9.

⁴³⁴ De Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa, 1994, s. 11.

⁴³⁵ Wiszniakowa-Zelinskiy N., *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014, s. 37 i nast.

⁴³⁶ Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/sp%C3%B3jno%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 10.09.2019).

Wymieniając spójność wewnętrzną wśród kompetencji związanych z samorealizacją, można zauważyć, iż termin ten wyjaśnia się w kategoriach psychologicznych jako poczucie spójności i odnosi do sposobu doświadczenia własnej integralności. Tak rozumiana spójność wewnętrzna oznacza poczucie własnej jedności i sensownego porządku w obrębie własnego Ja i stanowi (obok poczucia wewnętrznej treści, poczucia niepowtarzalności, poczucia odrębności, poczucia ciągłości w czasie oraz poczucia własnej wartości) ważny element szerszego fenomenu – poczucia tożsamości⁴³⁷.

Spójność wewnętrzna w ujęciu zastosowanym w niniejszej pracy traktowana jest jako kompetencja osobowościowa i przejawia się w harmonijności i integralności myśli, uczuć i zachowań człowieka, ujawniającej się w różnych sytuacjach i podlegającej określonym zmianom na przestrzeni czasu. Jej wyznacznikiem może być jasność i pewność w formułowaniu przekonań, ich wewnętrzna koherencja oraz stabilność w czasie.

Problemy z wewnętrzną spójnością wiążą się z poczuciem wewnętrznej sprzeczności, rozbicia Ja na części⁴³⁸. Mogą potencjalnie stać się źródłem konfliktów i niestabilności w pojmowaniu siebie, wyrażać się w zmiennym, chaotycznym i nieskoordynowanym zachowaniu.

Spójność wewnętrzna stanowi jeden z wyznaczników dojrzałej osobowości, która jest osiągnięta na drodze samorealizacji⁴³⁹. Spójność wewnętrzna prowadzi do zbudowania własnej jednoczącej filozofii życia, która wyraża się w odpowiedziach na fundamentalne pytania związane z sensem i celowością własnej egzystencji. Wyraża się ona także w tworzeniu własnych planów (często długoterminowych), wypracowaniu klarownego systemu wartości, ideałów, motywacji, który pełni funkcję integrującą i scalającą funkcjonowanie danej osoby⁴⁴⁰.

Jako pierwszą umiejętność służącą rozwojowi obszaru duchowości w prezentowanym modelu wymienia się *mindfulness*. *Mindfulness* to termin zapożyczony z języka angielskiego. Jest on tłumaczeniem palijskiego słowa *sati*, znaczącego „wspomnienie, pamięć, przywołanie w umyśle”, który w zachodnich kręgach buddyjskich kojarzy się z czujnym zwracaniem uwagi na doświadczenie

⁴³⁷ Oleś P.K., *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, [w:] P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 41-84; Pilarska A., *Wokół pojęcia poczucia tożsamości*, „Nauka”, 2/2016, s. 129.

⁴³⁸ Pilarska A., *Wokół pojęcia poczucia tożsamości*, „Nauka”, 2/2016, s. 129.

⁴³⁹ Według G. Allporta stanem docelowym rozwoju każdej osoby jest dojrzała osobowość. Zob. Allport G.W., *Personalisty a Psychological Interpretation*, London 1949, s. 217-231; por.: Zamorski J., *Dojrzałość psychologiczna. Uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*, Polihymnia, Lublin 2003, s. 61-62

⁴⁴⁰ Zob. Siek S., *Osobowość a higiena psychiczna*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980 s. 40.

chwili bieżącej⁴⁴¹. Mindfulness w języku polskim tłumaczy się najczęściej słowem „uważność” lub zwrotami „uważna obecność” czy też „pełnia obecności”. Jednak ze względu na to, że trudno w polskim przekładzie uwzględnić pełnię znaczenia tego terminu, często w użyciu zachowywany jest termin angielski. Termin ten stosowany jest najczęściej w psychologii w znaczeniu „trening uważności”.

Mindfulness ma korzenie w różnych tradycjach kontemplatywnych, szczególnie rozwiniętych w mającej 2500 lat psychologii buddyjskiej. Jej formy obecne są również w innych tradycjach, nie wyłączając judeochrześcijańskiej. W tekstach buddyjskich uważność pojawia się w kontekście terapeutycznym, opisywana jest jako metoda zmniejszenia cierpienia zarówno psychicznego, jak i fizycznego oraz droga rozwoju pozytywnych jakości, takich jak samoświadomość, mądrość, współczucie i równowaga emocjonalna prowadząca do dobrostanu psychicznego⁴⁴².

Pojęcie mindfulness zostało wprowadzone do psychoterapii w latach siedemdziesiątych XX wieku przez J. Kabat-Zinna, założyciela Kliniki Redukcji Stresu przy Uniwersytecie w Massachusetts. W 1979 roku stworzył on program *Mindfulness-Based Stress Reduction* – MBSR (Redukcja Stresu Oparta na Uważności)⁴⁴³. Program ten opiera się na założeniu, że sposób, w jaki myślimy i zachowujemy się, ma istotny wpływ na nasze zdrowie fizyczne i zdolność radzenia sobie z chorobami i obciążeniami⁴⁴⁴.

J. Kabat-Zinn określał mindfulness jako szczególny rodzaj uwagi, która nakierowana jest na bieżącą chwilę, jest to uwaga świadoma i nieosądzająca. Pisał: „Mówiąc najprościej, uważność to świadomość każdej chwili. Pielęgnuje się ją przez celową koncentrację na rzeczach, nad którymi zwykle się nie zastanawiamy. Jest to systematyczny rozwój nowych rodzajów kontroli i mądrości w naszym życiu, oparty na naszych wewnętrznych zdolnościach relaksacji, skupiania uwagi, świadomości i percepcji”⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ Sangharakshita, *Życie uważnie, komentarz do Sutty Satipatthana*, Fundacja „Przyjaciele Buddyizmu”, 2003, s. 15.

⁴⁴² Holas P., *Uważność a lęk. Terapie oparte na uważności w leczeniu zaburzeń lękowych*, „Psychiatria po Dyplomi”, 2015/04, s. 36.

⁴⁴³ Harrington A., Dunne J.D., *When mindfulness is therapy: Ethical qualms, historical perspectives*, „American Psychologist” 2015, 70(7), s. 621-631. Zob. Kabat-Zinn J., *Właśnie jesteś. Przewodnik uważnego życia*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1995; idem, *Życie, piękna katastrofa: mądrością ciała i umysłu można pokonać stres, choroby i ból*, Czarna Owca, Warszawa 2009.

⁴⁴⁴ Współcześnie rozwijanych jest szereg nurtów psychoterapeutycznych nawiązujących do mindfulness i opartych na metodyce wypracowanej przez J. Kabat-Zinna, opartej na świeckich technikach medytacyjnych, wywodzących się z tradycji buddyjskiej. Określane są one zbiorczo jako: „trzecia fala terapii poznawczo-behawioralnej (CBT)”, zob. A. Śliwerski, *Trzy generacje terapii poznawczo-behawioralnych – rozwój i założenia teoretyczne*, Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica, 2016, 20, s. 20 i nast.

⁴⁴⁵ Kabat-Zinn J., *Życie, piękna katastrofa: mądrością ciała i umysłu można pokonać stres, choroby i ból*, Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 36.

Klasyczne definicje opisywały mindfulness jako stan „umysłowej obecności”, który zakłada jasność świadomości podmiotu skierowaną na własny świat wewnętrzny oraz na świat zewnętrzny⁴⁴⁶.

Obecnie spotkać można różne wyjaśnienia tego terminu. Niektórzy mindfulness ujmują jako specyficzny stan bądź docelową jakość życia, która może wynikać z indywidualnych predyspozycji podmiotu albo stanowi rezultat stosowania różnych treningów. Termin mindfulness bywa też rozumiany jako proces psychologiczny polegający na koncentrowaniu uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili. Uwaga można zdefiniować jako postawę, umiejętność, technikę czy praktykę działania, ale również jako konstrukt teoretyczny. Najprostsza definicja mindfulness uznaje, że jest to: „pełna akceptacji świadomość bieżącego doświadczenia”⁴⁴⁷.

W niniejszym modelu, mając świadomość trudności terminologicznych dotyczących tego terminu, w rozumieniu mindfulness akcentowane są aspekty związane z umiejętnością skutecznego koncentrowania uwagi, umiejętnością współczucia i samoodczucia. Mindfulness można tu rozumieć jako umiejętność pełnego skupiania uwagi na tym, czego się w bieżącym momencie, tu i teraz doświadcza i uświadamia sobie wszystkiego, czego doświadcza (doznania, myśli i emocje), przy jednoczesnym zachowaniu postawy otwarcia, nieoceniającego i zaciekawienia. Przybliża ona do doświadczenia takim, jakim ono jest – odbieranego jako przyjemne lub nieprzyjemne – z otwartością i akceptacją, ale bez utożsamiania się z nim. Polega ona na byciu w pełni obecnym wobec doświadczenia płynącego zarówno z zewnątrz (inni ludzie) jak z wewnątrz (własne myśli, uczucia, wrażenia) w każdej chwili. Należy zauważyć, iż nie chodzi tu o umiejętność skoncentrowania się na danym obiekcie, odczuciu, człowieku, ale o umiejętność bycia wobec każdego pojawiającego się zjawiska (niezależnie od tego, czym to zjawisko jest). Jednocześnie pozwala uniknąć myślenia nawykowego czy wyuczonych reakcji. W ujęciu tym mindfulness nie jest ani praktyką religijną, ani treningiem relaksacyjnym, metodą lub techniką terapeutyczną, ale umiejętnością, która prowadzi do rozwijania pozytywnych jakości, takich jak samoświadomość, mądrość, współczucie, równowaga emocjonalna. Sprzyja ona nie tylko lepszemu rozumieniu siebie, ale też rozumieniu emocjonalnych „światów” innych ludzi⁴⁴⁸. Do rozwijania tej umiejętności służą takie narzędzia jak: zdolność obserwowania, koncentracja uwagi, celowość kierowania uwagi, zdolność do wglądu w siebie, postawa zaciekawienia.

⁴⁴⁶ Gunaratana B.H., *Mindfulness in plain English*, Wisdom Publications, Boston 2002; Radoń S., *Pięciodymiarowy kwestionariusz uważności: polska adaptacja*, Roczniki Psychologiczne, 014, XVII, 4, s. 712.

⁴⁴⁷ Germer C., *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 34.

⁴⁴⁸ Fulton P.R., *Uważność jako metoda w szkoleniu klinicznym*, [w:] C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 95

Z kontekstem duchowości ściśle łączy się medytacja. Traktowana jest ona tu jako narzędzie autorozwoju i pracy z własnym umysłem. Można powiedzieć, że medytacja towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, przybiera tylko różne formy i oblicza, w zależności od czasów, miejsca i kultury. Jej cel jest jednak zawsze ten sam – odnalezienie w życiu głębi i pełni, a także pierwiastka boskości (Absolutu) w ziemskim wymiarze, natomiast jej zewnętrzny wymiar dopasowany jest do zwyczajów i tradycji, do sposobu postrzegania i definiowania wewnętrznego rozwoju. Potrzeba szeroko pojętej medytacji jest niejako wpisana w naturę człowieka. Różnorodność form medytacji i kontekstów, w jakich jest stosowana, jest tak duża, że trudno znaleźć jedną wspólną dla nich wszystkich definicję, która oddawałaby istotę tego zjawiska.

Termin „medytacja” pochodzi z sanskrytu, od słowa *medha*, oznaczającego „czynienie mądrości”; w łacinie *meditatio* oznaczało zagłębianie się w myślach, rozważanie, namysł. Medytować oznacza zatem zastanawiać się nad czymś, rozważać coś powoli, w skupieniu⁴⁴⁹.

Historia medytacji bardzo ściśle łączy się z kontekstem religijnym, w którym zjawisko to występowało. Medytacja była znana i praktykowana już w kulturach prymitywnych (powtarzające się treści w rytmicznie brzmiących pieśniach szamana). Praktykowana była w czasach antycznych jako część tradycji religijnych i wierzeń. Związana jest szczególnie z religiami i duchowością Wschodu (buddyzm, taoizm, konfucjanizm, hinduizm, dżinizm). Pojęcie to występuje również w tradycjach islamskich (w sufizmie), judaistycznej Kabale, a także we wczesnym chrześcijaństwie. Współczesna, świecka forma medytacji została adaptowana z Indii w latach 50. XX wieku. Jej fundamenty zaczerpnięte są głównie z tradycji hinduistycznej⁴⁵⁰.

Medytacja rozumiana jest jako forma ćwiczeń umysłu, służąca uzyskaniu jakiegoś dobroczynnego skutku psychicznego (lub ogólnie zdrowotnego), wprowadzaniu się w stan odmiennej świadomości, lub jako cel sam w sobie⁴⁵¹.

Według definicji, którą zamieściła *Encyclopedia Britannica*, medytacja to: „prywatne nabożeństwo religijne lub ćwiczenia umysłowe, w których stosuje się techniki koncentracji i kontemplacji by osiągnąć zwiększony poziom

⁴⁴⁹ Kopalinski W., *Słownik wyrazów obcych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 463, s. 325.

⁴⁵⁰ Radoń S., *Czy medytacja naprawdę działa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 20. Wiele książek dostępnych na polskim rynku opisuje medytację wyłącznie nawiązując do konkretnej reguły wschodniej tradycji, na przykład buddyjskiej lub jogicznej, traktując medytację jako integralną część konkretnego systemu wierzeń.

⁴⁵¹ Lutz A., Slagter H.A., *Attention regulation and monitoring in meditation*, „Trends Cogn Sci”, 2008, 12(4), s. 163-169, dostępne na stronie [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613\(08\)00052-1](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(08)00052-1) (dostęp: 10.09.2019).

świadomości duchowej⁴⁵². Termin medytacja odnosi się do wielu różnych praktyk. Podstawą większości odmian medytacji jest praca z umysłem. Współcześnie medytacja jest często wykorzystywana jako metoda oczyszczania umysłu i jako część terapii. Medytacja stała się bardzo popularna w krajach zachodnich, gdzie traktuje się ją jako niezwykle pomocną technikę w integrowaniu sfery psychicznej i fizycznej⁴⁵³.

W znaczeniu przyjętym w niniejszej pracy medytacja oznacza umiejętność wyciszania umysłu i uzyskiwania wglądu we własne wnętrze, dzięki czemu człowiek wpływa na jakość swojego doświadczenia i ewentualnie je zmienia, aby dzięki temu przeżywać w pełni swoje człowieczeństwo i związki z innymi oraz z całym światem i dzięki temu osiągnąć rozwój duchowy. Praktykując medytację, przez coraz intensywniejszy namysł człowiek dochodzi w sposób bliski doświadczeniu aż do swojego najgłębszego Ja i najgłębszych uwarunkowań własnej egzystencji. W procesie tym zaangażowane są wszystkie poznawcze i afektywne dynamizmy psychiki, a nawet somatyka człowieka⁴⁵⁴. Tak rozumiana medytacja nie jest statycznym stanem (letargiem), ale wymaga aktywności, związanej z działaniami pozornie sprzecznymi: skupienia uwagi i nieskupiania się na niczym, obserwacji i wyjścia poza przedmiot tej obserwacji, skupienia się na własnym wnętrzu i rozpląnięcia się we wszechświecie⁴⁵⁵.

Rozważania nad sensem życia towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Pytania o sens życia, szukanie sensu w sytuacjach, które nas dotyczą (a czasem wręcz dotykają), a wreszcie podejmowanie świadomego trudu nadawania sensu swojemu działaniu leży w ludzkiej naturze i stanowi warunek normalnego funkcjonowania. Z poszukiwaniem sensu w ludzkim życiu wiąże się duchowość jako wymiar ludzkiego doświadczenia dotyczący ujmowania zdarzeń w perspektywie transcendentnej i ostatecznej.

⁴⁵² *Mediation*, Encyklopedia Britannica, dostępne na stronie: <https://www.britannica.com/topic/meditation-mental-exercise> (dostęp: 10.09.2019).

⁴⁵³ W wielu szkołach biznesu techniki relaksacyjne oparte o elementy wschodniej medytacji są niemal obowiązkowe. W takich firmach jak np. Google, Ebay, Twitter, Facebook, Nike, Apple, Yahoo, Deutsche Bank, Procter & Gamble, HBO pracownicy namawiani są do ćwiczeń medytacji i jogi, aby rozwijać w sobie samoświadomość i walczyć ze stresem. Niektórzy specjaliści uznają, że techniki relaksacyjne powodują wzrost produktywności i kreatywności pracowników, stąd zapewnia się im w miejscach pracy specjalne pokoje – *quiet rooms* (pokoje cisy), gdzie mogą swobodnie oddać się medytacji albo modlitwie (w zależności od światopoglądu). Za: A. Wdowiszewski, *Duchowość i religijność w miejscu pracy – amerykański sposób na odnowienie zasad moralnych w biznesie*, „Pieniądze i Więź” 66 (2015), s. 19. Wschodnią medytację i jogę propaguje wielu psychologów i psychoterapeutów również w Polsce.

⁴⁵⁴ Michałowski S.C., *Inteligencja duchowa i jej rozwój. Myślenie jednoczące a medytacja psychagogiczna*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika, 2014, t. XXIII, s. 49–75.

⁴⁵⁵ Mrówka D., *Odczarować medytację*, Helion, Gliwice 2017, s. 8.

Termin „sens” etymologicznie wywodzi się od łacińskiego słowa *sensus*, oznaczającego zmysł, poznanie zmysłowe lub uczucie, a także sposób myślenia, pogląd, określony sąd czy też smak lub gust⁴⁵⁶ i należy do terminów niełatwych do zdefiniowania.

We współczesnym języku polskim rozumienie terminu „sens” sprowadza się do łączenia go z pewną treścią, istotą czegoś, motywem, uzasadnieniem postępowania⁴⁵⁷.

Według J. Tischnera termin ten najogólniej oznacza to, dzięki czemu coś jest zrozumiałe⁴⁵⁸. Jak zauważył T. Ślipko, słowo *sens* w swym pierwotnym zastosowaniu nie było odnoszone do ludzkiego życia, dopiero w językach nowożytnych znaczenie tego słowa uległo ewolucji i zaczęto wiązać je z celem ludzkich działań i ludzkiego życia⁴⁵⁹. Psychologiczne i socjologiczne pytania dotyczące sensu w ludzkim życiu sformułowane zostały w sposób wyraźny dopiero w XX wieku⁴⁶⁰.

W aspektach, które akcentowane są w niniejszej pracy, można wykorzystać określenie podane przez H. Elzenberga – tak zwane teleologiczne pojęcie sensu – zgodnie z którym „sensowne jest, ma sens to, co celowe, wewnętrznie albo zewnętrznie: postępek, akt zmierzający do czegoś – układ celowo skonstruowany”⁴⁶¹. Sens teleologiczny jest uzasadnieniem ze względu na cel. Takie pojęcie sensu przypisywane jest przede wszystkim działaniom. Każde sensowne działanie jest wyznaczone przez cel, który w wyniku jego podjęcia ma zostać osiągnięty. Działanie jest sensowne, jeśli jest adekwatne do zamierzonego celu. Takie działanie zasługuje na miano znaczącego – w znaczeniu doniosłego, wartościowego⁴⁶².

⁴⁵⁶ Stróżewski W., *Istnienie i sens*, Znak, Kraków 1994, s. 2015.

⁴⁵⁷ Smaza M., Bernacka A., *Słownik wyrazów obcych, synonimów, frazeologiczny*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2005, s. 513.

⁴⁵⁸ Tischner J., *Sens*, [w:] Z. Pawlak (red.), *Katolicyzm A-Z*, Wyd. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982, s. 342-343.

⁴⁵⁹ Ślipko T., *Sens życia – sens dziejów. Refleksje ze stanowiska filozofii i etyki chrześcijańskiej*, „Studia Filozoficzne”, 1981, nr 4 (185), s. 109-116.

⁴⁶⁰ Za: Meissner-Łozińska J., *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domów dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 72.

⁴⁶¹ Elzenberg H., *Aksjologiczne pojęcie sensu*, [w:] H. Elzenberg, *Z filozofii kultury*, Znak, Kraków 1991, s. 338-353.

⁴⁶² Ze względu na podjętą tematykę nie rozpatrujemy tu zagadnienia szerszego i niezwykle ważkiego, jakim jest z pewnością zagadnienie sensu życia, choć bez wątplenia ludzkie działanie ostatecznie ma sens tylko w przyporządkowaniu do sensu nadanemu życiu. Zagadnienie sensu życia jest bardzo złożone i rozpatrywane musi być z wielu aspektów, jest to problematyka bardzo obszerna, analizy tego zagadnienia znaleźć można np. w: Stróżewski W., *Istnienie i sens*, Znak, Kraków 1994, s. 2015; Czeżowski T., *Jak rozumieć sens życia?*, [w:] *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958; Kowalczyk S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1995; Sikorski T., *Sens życia*, [w:] A. Zubierbeier (red.), *Słownik Teologiczny*, t. II, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1989.

Wartość, zgodnie z określeniem M. Łobockiego, stanowi „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądanía, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”⁴⁶³.

Wartości zajmują istotną pozycję w organizacji osobowości, pełnią funkcje regulujące zachowanie i ukierunkowujące je. Wartości, jak stwierdza T. Tomaszewski, realizowane są po to, by człowiek mógł osiągnąć „pełnię istnienia”, „dobrostan fizyczny i psychologiczny”. Wartością staje się dla człowieka to, co jest potrzebne do jego życia, komfortu fizycznego i psychicznego, rozwoju aktywności, poczucia satysfakcji i szczęścia. Jest to również wszystko to, co określa tożsamość ludzką i miejsce w otaczającym świecie⁴⁶⁴.

Świat wartości jest bogaty i zróżnicowany, dostępny jest on dla każdego człowieka, ale nie każda jednostka może cenić daną wartość w tym samym stopniu co inni. Na ogół ludzie tworzą sobie hierarchię potrzeb i wartości. Niemiecki filozof M. Scheller, uznając, że wartości tworzą pewien system, w którym panuje ład aksjologiczny, a jego struktura zbudowana jest na podstawie związków między wartościami, zaproponował uniwersalną hierarchię wartości⁴⁶⁵. M. Scheller wyróżniał pięć rodzajów wartości, które kolejno umiejscowił w hierarchii, w skali rosnącej. Są to: wartości hedonistyczne (przyjemnościowe), utylitarne (cywilizacyjne), witalne (związane z życiem i śmiercią, np. prawo do życia, zdrowie), duchowe (estetyczne, porządku prawnego, poznawcze) i religijne (czyli absolutne, skoncentrowane wokół pojęcia świętości).

Choć hierarchizacja wartości jest czymś niezmiennym, to jednak reguły preferencji poszczególnych wartości zmieniają się w zależności od epoki lub kultury. Według M. Schellera na szczycie hierarchii wartości zapewniającej rozwój ku pełni człowieczeństwa powinny znajdować się wartości święte.

Przyjmując ten pogląd, za wykładnię prowadzonych analiz w prezentowanym modelu jako umiejętność związaną z obszarem duchowości wskazano świadomość sensu działań i życie w zgodzie z wartościami. Sens podejmowanego działania powinien być nie tylko nadrzędną ideą, lecz przede wszystkim koncepcją życia powstałą jako wynik przemyślenia tego, czym jest dla nas życie, czym jest świat i człowiek w nim, i tego, co jest w naszym życiu naprawdę ważne⁴⁶⁶.

⁴⁶³ Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993, s. 125. Pojęcie wartości występuje na gruncie wielu nauk, posługują się nim przedstawiciele psychologii, socjologii, filozofii, a także antropologii, ekonomiści, teologowie. I podobnie jak w przypadku innych pojęć interdyscyplinarnych, przedstawiciele różnych dyscyplin różnie definiują to pojęcie i w różnych znaczeniach się nim posługują.

⁴⁶⁴ Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984, s. 41.

⁴⁶⁵ Scheller M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1987, s. 228-237.

⁴⁶⁶ Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb, psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000.

Świadomość sensu działania, działanie zgodne z przyjętą hierarchią wartości, realizowanie wartości, które są na jej szczycie – dają możliwość rozwijania sfery duchowej i urzeczywistniania swego pełnego potencjału. Nie jest to łatwe, jeśli uświadomimy sobie dynamikę działań podejmowanych przez człowieka.

W opracowanym modelu umiejętności miękkich jako kolejny warunek rozwoju sfery duchowej wskazane zostało działanie w oparciu o zasady moralne. Stwierdzenie, iż pojęcie zasady czy też normy moralnej, będące jednym z najważniejszych zagadnień etyki filozoficznej, jest terminem niezwykle wieloznacznym i niedookreślonym – brzmi banalnie. Za P. Machurą wyróżnić można dwa podstawowe znaczenia tego terminu: jako podstawową zasadę etyczną, wokół której buduje się określony system aksjologiczny lub jako dyrektywy nakazu lub zakazu określonego postępowania⁴⁶⁷.

Przy budowaniu modelu umiejętności miękkich zasada moralna ujmowana jest w tym drugim znaczeniu. Najogólniej zasadę moralną można określić jako dyrektywę działania, nakaz określonego postępowania lub powstrzymania się od określonych czynów. Zasady moralne, czyli normy moralności, stanowią kryterium określające dobroć moralną czynu.

W słowniku pojęć filozoficznych i etycznych norma moralna definiowana jest następująco: „przepisy, imperatywy określające właściwy pod względem moralnym (dobry lub słuszny) sposób postępowania. Formułowane w różnej formie gramatycznej, najczęściej w postaci rozkazników (np. »Nie cudzołóż!«) lub zdań zawierających specyficzne słowa: »powinien«, »należy«, »trzeba«, »jest zobowiązany« (np. »lekarz jest zobowiązany szanować przekonania pacjenta«)”⁴⁶⁸.

Działanie zgodne z zasadami moralnymi domaga się od osoby zaakceptowania i przyjęcia za własne tych zasad. Należy zauważyć, że do takiego działania zdolny jest tylko człowiek, jako istota wolna, świadoma swoich decyzji i za te decyzje odpowiedzialna⁴⁶⁹.

Przyjęcie i stosowanie norm działania, wyznaczających co jest moralnie dobre, a co złe, wspomaga proces doskonalenia się człowieka, pomijanie zaś czy też bagatelizowanie przepisów normatywnych przyczynia się do degradacji człowieczeństwa⁴⁷⁰.

Kierowanie się w życiu normami moralnymi łączy się z zajmowaniem dojrzałej postawy wobec siebie, świata i życia, integrując własne życie nie tyle w kategoriach

⁴⁶⁷ Machura P., *Normy moralne, ideały i supererogacja*, Folia Philosophica 2011, 29, s. 279.

⁴⁶⁸ Klimowicz E., *Normy moralne*, [w:] W. Krajewski (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996, s. 138.

⁴⁶⁹ Jan Paweł II, enc. *Veritatis splendor* (1993), 35.

⁴⁷⁰ Mondin B., *Wolność jako istotny i pierwotny czynnik konstytutywny osoby ludzkiej*, „Człowiek w Kulturze. Pismo Poświęcone Filozofii i Kulturze”, 1997, nr 9, s. 86.

izolacji i zaabsorbowania własną osobą, ile raczej przekroczenia własnej ograniczoności i dążenia ku temu, co jest postrzegane jako ostateczna wartość⁴⁷¹. W ten sposób czyni człowieka zdolnym dostrzegać obok siebie inne osoby i nawiązywać z nimi harmonijne relacje oraz angażować się w służbę dobra i prawdy. Na tej drodze odbywa się też proces kształtowania ludzkiego sumienia, którego efektem końcowym jest rozwój moralny osoby, zmierzający ostatecznie do osiągnięcia dojrzałości duchowej. Można w tym przypadku mówić o nabyciu przez osobę kompetencji moralnych. Sam proces nabywania tych kompetencji wymaga: posiadania konkretnej wiedzy, umiejętności dokonywania ocen moralnych, wewnętrznej dyscypliny.

Ostatnią umiejętnością wskazaną w prezentowanym modelu w obszarze duchowości jest feedback, czyli konstruktywna forma krytyki. Feedback to angielski zwrot zbudowany na bazie słów: *feed* – karmić, zasilac oraz *back* – z powrotem, w tłumaczeniu na język polski oznacza sprzężenie zwrotne, reakcję zwrotną. W literaturze i praktyce określenia angielskie i polskie stosowane są zamiennie.

Feedback informuje o tym, jak inni odbierają zachowanie danej osoby, jak je rozumieją i jakie są ich opinie. W praktyce spotykamy się z wieloma formami, technikami i częstotliwością udzielania feedbacku. Według R. i F. Bee, sprzężenie zwrotne stanowi nieodzowny komponent każdej prawidłowej, dwustronnej komunikacji⁴⁷². Feedback definiowany jest jako „informacja na temat postępowania lub zachowania, która prowadzi do działania mającego potwierdzić lub rozwinąć to postępowanie lub zachowanie”⁴⁷³. Umożliwia zorientowanie się, jak nasze zachowanie wpływa na innych, pozwala zweryfikować jego skuteczność. Feedback stanowi instrument regulacji społecznego zachowania. Dzięki informacji zwrotnej człowiek uzyskuje pogląd, jak jego zachowanie jest postrzegane, a dzięki temu otrzymuje wskazówki do zmiany. Ponadto przekazuje informacje o własnych zamiarach, życzeniach czy odczuciach i w ten sposób zawęża zakres domysłów i fantazji, jakie mogą pojawiać się na ten temat u rozmówcy, który nie posiada pełnych informacji i wystarczającej wiedzy. Feedback stanowi bardzo ważną część procesu, który ukierunkowuje na zachowania i działania najbardziej odpowiednie i oczekiwane w danej sytuacji. Informacje zwrotne są ważnym elementem oddziaływania na wypełnianie norm i zasad oraz zachowania prospołeczne. Feedback odgrywa ważną rolę w procesie rozwoju duchowego, umożliwia kształtowanie określonych cech i umiejętności. Feedback oceniający nasze działania jest podstawą rozwoju.

⁴⁷¹ Wiseman J.A., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 21.

⁴⁷² Bee R. i F., *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998, s. 7.

⁴⁷³ Ibidem, s. 10. Zob też: Mory E., *Feedback research revisited*, [w:] D. Jonassen (red.), *Handbook of research on educational communications and technology*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NY 2004.

Pozwala – jeśli to konieczne – zmienić nastawienie i pracować intensywniej, by móc uzyskiwać lepsze rezultaty⁴⁷⁴.

Feedback jest stosowany nieświadomie w codziennych kontaktach przez wiele osób, stanowi integralną część wielu rozmów (gdy komentujemy, oceniamy, dzielimy się opiniami czy nawet kwitujemy coś grymasem i wywołujemy u innych określone reakcje). Można go zaliczyć do jednej z ważniejszych kompetencji komunikacyjnych, działających zarówno na korzyść samego komunikującego, jak i jego otoczenia, pomaga bowiem uczyć się nowych umiejętności lub lepszych zachowań i działań⁴⁷⁵.

Feedback może mieć charakter pozytywny i negatywny. W przypadku pozytywnego odbioru chodzi o „nagradzanie” pochwałami „dobrych” działań, które służą rozwojowi i usprawnianiu funkcjonowania jednostki bądź grupy. Informacje te sygnalizują, że zachowanie może być kontynuowane w dotychczasowej postaci, gdyż przybliży do osiągnięcia celu. Feedback negatywny odnosi się do korygowania i osłabiania nieakceptowanych zachowań i postaw. Informacje negatywne sygnalizują, że zachowanie (wygląd, wypowiedź) nie przybliży do celu, nie jest właściwe i powinno ulec zmianie. Feedback negatywny jest wyrazem krytyki. W tym przypadku niezwykle ważne jest przekazywanie konstruktywnego feedbacku, co jest bardzo cenną kompetencją. Sposób sformułowania informacji zwrotnej powoduje, że może ona mieć większy lub mniejszy wpływ na zachowanie podmiotu, jego podtrzymywanie lub korygowanie.

⁴⁷⁴ Bee R. i F., *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998, s. 10.

⁴⁷⁵ *Ibidem*, s. 11.

3. Metodologiczna koncepcja badań własnych w kontekście zintegrowanego modelu kompetencji społecznych

3.1. Opis projektu badawczego

3.1.1. Cel badania, zakres przedmiotowy

W zaprezentowanych w pracy badaniach autor podjął próbę identyfikacji roli poziomu kompetencji społecznych, wpływu poziomu posiadanych kompetencji społecznych na konkretne obszary ludzkiej aktywności: zawodowej, relacyjnej, duchowej i samorealizacyjnej oraz sprawdzenie potrzeby zdobywania kompetencji społecznych w ramach publicznego systemu oświaty. Celem empirycznym była próba identyfikacji roli kompetencji społecznych w różnych aspektach życia uczestników badania, jak również pogłębienie tematu nabywania kompetencji społecznych podczas procesu kształcenia na polskim rynku szkoleniowym (wartym ok. 2,5 mld złotych według danych z 2009 r.), co wyznacza jednocześnie zakres przestrzenny badania. Natomiast zakres czasowy badania to sierpień-grudzień 2018. Przedmiotem badania w niniejszej pracy były kompetencje społeczne.

3.1.2. Uzasadnienie przyjętej perspektywy badawczej oraz zastosowanych metod

Autor dążył do możliwie obiektywnego zbadania rzeczywistości zgodnie z wymogami poznania naukowego. Poznanie naukowe posługuje się danymi empirycznymi

uzyskanymi za pomocą systematycznych i kontrolowanych obserwacji losowo wybranych osób. Cechuje się również obiektywizmem, tzn. niezależności wyników prawdy strzegą uznane narzędzia i sposoby poznania. Wynik nie jest zależny od nastawienia badacza ani żadnego oficjalnego czynnika. Poznanie naukowe jest replikowane, tzn. może być powtarzane przy zachowaniu tych samych warunków, a wyniki są porównywalne⁴⁷⁶.

Podczas projektowania badania autor miał świadomość, iż istnieje wiele sposobów na przeprowadzanie badań społecznych. W praktyce badań społecznych powszechny jest podział strategii badawczych na ilościowe i jakościowe. Źródłem metodologicznej dychotomii są niewątpliwie odmienności założeń ontologicznych i epistemologicznych na temat poznawania rzeczywistości społecznej przez przedstawicieli każdej z tych orientacji.

Badacze, którzy preferują podejście ilościowe, „wyznają neopozytywistyczną doktrynę naukowości i preferują strategię i metody badań wzorowane na przyrodoznawstwie. Za cel badań przyjmują stworzenie teorii wyjaśniającej badany układ społeczny, a punktem wyjścia każdego procesu badawczego czynią pretendującą do tego miana hipotezę lub zespół hipotez”⁴⁷⁷. Natomiast rozczarowanie wynikami uzyskiwanymi z zastosowania twardych metod ilościowych spowodowało, jak uważa Konecki, „wzrost zainteresowania badaniami jakościowymi”⁴⁷⁸. Nauki społeczne, które wywodzą się z humanistycznej tradycji nauk społecznych są trudne do zdefiniowania, bowiem jak pisze Kubinowski „pod pojęciem studiów jakościowych rozumiemy zarówno analizy teoretyczne, refleksje filozoficzne, interpretacje hermeneutyczne, jak i badania empiryczne. Odpowiednio termin badań jakościowych rezerwujemy tu wyłącznie dla interakcyjnych, terenowych, empiryczno-analitycznych opracowań badawczych opartych na bezpośrednim, osobistym doświadczeniu”⁴⁷⁹.

Biorąc pod uwagę przedmiot i cel badań, autor zdecydował się na wykorzystanie podejścia pluralistycznego, w którym oba typy badań: jakościowe i ilościowe odgrywają ważną rolę. Autor dostrzega napięcie między naukowcami związane z traktowaniem pedagogiki jako nauki i – w związku z tym – preferencjami dla określonej metody. Jego zdaniem można pogodzić oba podejścia, mając oczywiście świadomość mocnych i słabszych stron każdego z nich. Denzin oraz Lincoln definiują „ja” jako podejście, które „cechuje wielość

⁴⁷⁶ Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

⁴⁷⁷ Małewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, 1997, nr 1, s. 18.

⁴⁷⁸ Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.

⁴⁷⁹ Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, [w:] *Jakościowe badania pedagogiczne*, Uniwersytet Szczeciński, 2016.

wykorzystywanych metod i zaangażowanie interpretacyjne, naturalne traktowanie przedmiotu (...), co oznacza, że badacze studiują rzeczy w naturalnym otoczeniu, starając się nadać sens lub zinterpretować zjawisko w kategorii znaczeń, jakie nadają mu ludzie⁴⁸⁰.

Zastosowanie metody ilościowej było uzasadnione przedmiotem badania, a w szczególności hipotezą główną. Bez wykorzystania narzędzi ilościowych i analizy statystycznej nie można by (zdaniem autora) w pełni rzetelnie przyjąć lub odrzucić hipotezy. Badania jakościowe bowiem, choć bezcenne w przypadku poznawania zjawisk społecznych, nie dają i nie mogą dać skwantyfikowanych wyników. „Zastosowanie badań ilościowych w pedagogice sprzyja niewątpliwie jej rozwojowi naukowemu. (...) Badania ilościowe pozwalają na ewoluowanie pedagogiki, jako nauki o wychowaniu, w kierunku uściślenia swych dociekań i badań⁴⁸¹”.

Badania ilościowe są ważne dla pedagogiki, między innymi ze względu na:

- umożliwienie poznawania współzależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi;
- możliwość realizacji badań porównawczych z uwzględnieniem zmiennych takich jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania czy wykształcenie;
- umożliwienie korzystania z metod statystycznych, dzięki którym możliwa jest bardziej jednoznaczna interpretacja wyników.

Badania ilościowe mają jednak pewne braki, które mogą zostać wyrównane przez uzupełnienie ich badaniami jakościowymi. Badania ilościowe bowiem:

- nie pokazują uwarunkowań badanych zjawisk, które często stanowią część składową przeprowadzanego badania,
- charakteryzują się powierzchowną rejestracją zewnętrznych zachowań badanych osobników,
- skupiają się na dużej liczbie danych i ich analizie statystycznej, pomijając analizę jakościową badanych zjawisk.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele prób zdefiniowania oraz określenia cech badań jakościowych. Michael Q. Patton uznał za cechy swoiste badań jakościowych:

- naturalistyczny charakter dociekań;
- analizę indukcyjną;
- perspektywę holistyczną;
- dane jakościowe, czyli autentyczny materiał empiryczny;

⁴⁸⁰ Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wkraczanie w pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humany i Społeczne, Socjologia Wychowania, 1997, t. XIII, s. 6.

⁴⁸¹ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 13.

- osobisty, bezpośredni kontakt;
- ujęcie dynamiczne, procesualne;
- orientację na unikalny przypadek;
- empatyczną neutralność;
- elastyczność projektu badawczego [Patton, 1990: 39-62]⁴⁸².

Badania jakościowe pozwalają na „dotarcie do złożoności i osobliwości co najmniej niektórych badanych zjawisk. Nade wszystko zaś badania jakościowe umożliwiają poznanie szerszego kontekstu interesujących badacza zjawisk i rozpoznawanie ich w warunkach naturalnych. (...) Dotyczą także (...) dynamicznych i rozwojowych aspektów badanych zjawisk oraz stanowią próbę w miarę całościowego ich opisu i analizy”⁴⁸³.

Według Konarzewskiego⁴⁸⁴ w przypadku badań jakościowych badanych nie losuje się, ale wybiera się z określoną myślą, a ich zespół poszerza się lub zawęża w trakcie badań. „Jest to dobór teoretyczny, polegający na wypełnieniu pola badawczego. Powinno się w nim znaleźć tyle przypadków (badanych podmiotów), aby wyczerpały się wszystkie możliwe warianty, typy i rodzaje odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Innymi słowy, przypadki dobieramy tak długo, aż stwierdzimy, że kolejny przypadek nie wnosi już nowych treści”.

Pozwalają na dotarcie do obszarów nie zawsze mierzalnych, a jakże ważnych, jako że: „Pedagogika bada świat znaczeń, analizuje szczególny rodzaj praktyki społecznej, jaką jest wychowanie. Robi to zawsze w kontekście kultury, czasu i miejsca, czyli historii; ze świadomością współuczestnictwa podmiotów w tym konstruowaniu”⁴⁸⁵.

Nie oznacza to, że są pozbawione słabości. „Podstawowym ich niedomaganiem jest zbyt duży subiektywizm w ocenie zjawisk i interpretacji wyników. Niski jest poziom rygorystyki metodologicznej. Zagadnienia będące przedmiotem badań jakościowych nie są wyraźnie sprecyzowane, gdyż tok postępowania badawczego jest nieprzewidywalny. W badaniach tych nie stawia się żadnych hipotez, które miałyby podlegać weryfikacji lub falsyfikacji. (...) Wadą badań jakościowych jest także oparcie ich na niewielkiej liczbie przypadków, co utrudnia nie tylko przeprowadzenie jakiegokolwiek analizy wartościującej, ale także pełnego opisu. Niezależnie jednak od wad, jakimi te badania się charakteryzują, pozwalają

⁴⁸² Za: Kubinowski D., *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 2016, tom I, numer 1, <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/> (dostęp: 02.05.2019).

⁴⁸³ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 18.

⁴⁸⁴ Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSiP, 2000.

⁴⁸⁵ Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2014, s. 10.

odsłonić i zrozumieć te nieznanne dotąd zjawiska, które często są skrywane, a ich poznanie bądź wyjaśnienie metodami ilościowymi jest niemożliwe⁴⁸⁶.

Dla poparcia tezy o wartości podejścia pluralistycznego warto przytoczyć następujące cytaty:

„Niewskazane byłoby także traktowanie badań jakościowych i ilościowych jako komplementarnych, gdyż badania jakościowe mogą służyć sprawdzeniu wyniku badań ilościowych, a badania ilościowe mogą stanowić zewnętrzne kryterium badania jakościowego⁴⁸⁷.

„Ponieważ podstawowe cechy epistemiczne obu orientacji metodologicznych są różne, nie oznacza to jednak, że nie istnieje wspólna płaszczyzna porozumiewania się i dokonania oceny wyników uzyskanych dzięki stosowaniu różnych metod badawczych. Podejście jakościowe jest nierozzerwalnie związane z ilościowym, a ilościowe z jakościowym. Wykorzystanie w badaniach pomiaru dostarcza danych do precyzyjniejszego określenia jakości badanych zjawisk, zaś jakościowe oceny zjawiska sprzyjają wiarygodności i rzetelności badań ilościowych. Pożądanym, a nawet koniecznym jest, aby w badaniach mających wieodyscyplinarny charakter, a do takich należą badania pedagogiczne, wykorzystywać różne metody, mogące się wzajemnie dopełniać, dostosowując je nie tylko do przedmiotu badań, podjętej problematyki badawczej, ale także i specyfiki badanych zjawisk czy procesów⁴⁸⁸.

Autor publikacji, podejmując decyzję o metodach wykorzystywanych w badaniu, wziął również pod uwagę kwestię trafności i rzetelności danych:

„Mówiąc o trafności i rzetelności, należy też wspomnieć o pewnej szczególnej cesze badań ilościowych i jakościowych. Na problem ten zwraca uwagę Earl Babbie (2004). Przyjmuje on, że techniki ilościowe dostarczają danych bardziej rzetelnych, jakościowe zaś – bardziej trafnych. Innymi słowy, słabą stroną sondaży jest ich trafność, mocną zaś rzetelność. Sztuczność formy sondażu i standaryzacja pytań obciążają trafność wyniku: odpowiedzi na pytania są bowiem tylko przybliżonymi wskaźnikami tego, co badacz chciał zbadać. Z drugiej jednak strony, prezentując wszystkim badanym ten sam bodziec (standaryzowane pytanie), w znacznym stopniu eliminuje się nierzetelność pomiaru powodowaną przez samych badanych (której źródłem może być odmienność sformułowania pytań) oraz nierzetelność, której źródłem jest ankier (chodzi o interpretację pewnych zachowań, wypowiedzi itp.). Z kolei badania jakościowe dostarczają danych, które charakteryzują się

⁴⁸⁶ Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 77.

⁴⁸⁷ Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

⁴⁸⁸ Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 77.

większą trafnością niż dane ilościowe i eksperymenty, są jednak one mniej rzetelne. Dane uzyskiwane w tych badaniach są subiektywne i dwie osoby obserwujące to samo mogą zupełnie inaczej interpretować wyniki”⁴⁸⁹.

Podsumowując, wybór metod badawczych podyktowany był dążeniem do jak najbardziej prawdopodobnego osiągnięcia celu badań i uzyskania wyników jak najwyższej jakości.

3.1.3. Ogólny schemat badania empirycznego

Badanie składało się z dwóch zasadniczych części – jakościowej (eksploracyjnej) oraz ilościowej, pozwalającej na skwantyfikowanie badanego zjawiska oraz potwierdzenie bądź odrzucenie hipotez.

Każda z części poprzedzona była badaniem pilotażowym, jako że „ten etap procesu badawczego w badaniach społecznych ma bardzo ważne znaczenie. Spełnia bowiem dwa zadania, często decydujące o rzetelności uzyskanych danych z całej zbiorowości. Po pierwsze stanowi weryfikację naszej wstępnej wiedzy o środowisku, o jego charakterze, zróżnicowaniu, procesach w nim zachodzących. Po wtóre jest okazją do sprawdzenia sprawności narzędzi badawczych, jakie wybraliśmy i opracowaliśmy dla naszych zamierzeń poznawczych”⁴⁹⁰.

Etap pilotażowy pozwolił między innymi na:

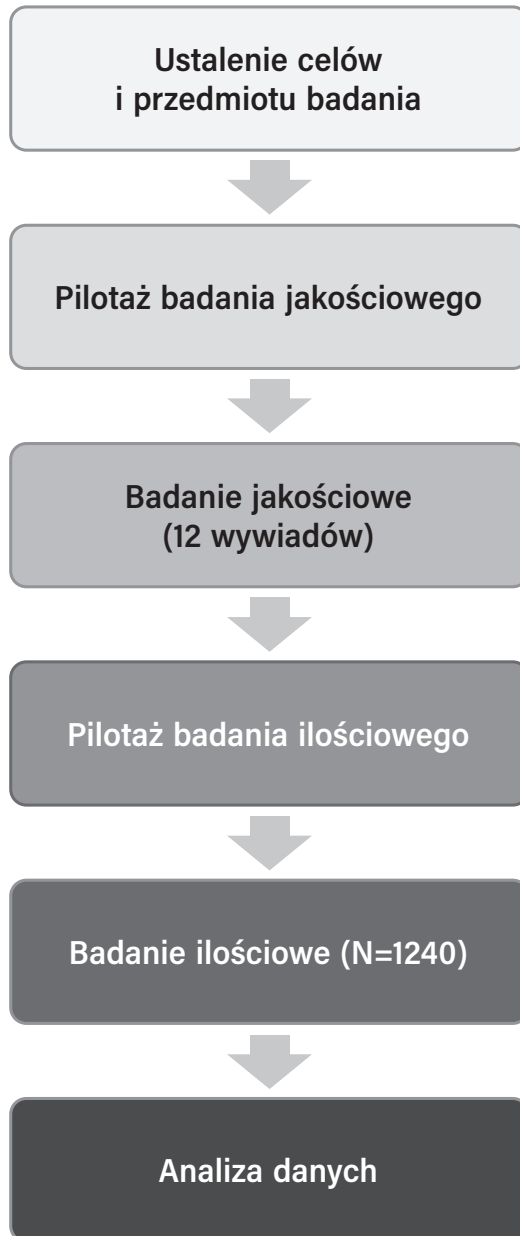
- sprawdzenie narzędzi badawczych;
- ostateczne oszacowanie czasu trwania wywiadów (np. okazało się, że wstępnie założony czas 1,5 h na wywiad jakościowy jest zbyt krótki i został przedłużony do 2 h);
- ostateczną decyzję o kształcie narzędzia badawczego (np. wprowadzenie drobnych poprawek do sformułowań).

Ogólny schemat badania empirycznego zaprezentowano na rysunku 4.

⁴⁸⁹ Sztabiński F., *Ocena jakości danych w badaniach surveyowych*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2011, s. 76.

⁴⁹⁰ Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 189.

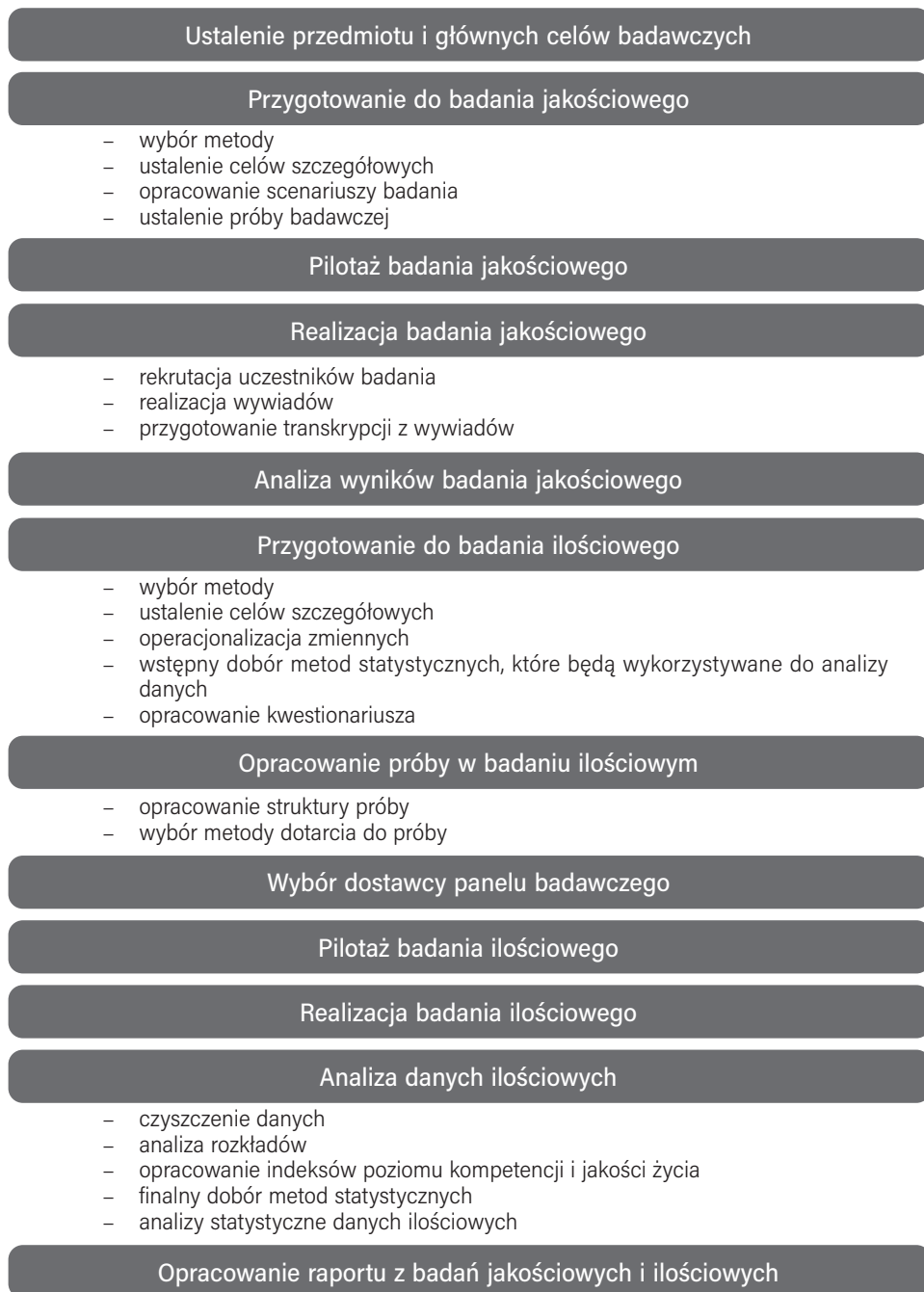
Rysunek 4. Ogólny schemat badania empirycznego



Źródło: opracowanie własne

Szczegółowe etapy badania empirycznego zaprezentowano na rysunku 5.

Rysunek 5. Etapy badania empirycznego



Źródło: opracowanie własne.

3.1.4. Zasady etyczne podczas realizacji badania

Podczas realizacji badań konieczne jest respektowanie zasad etycznych. „Do podstawowych reguł należą:

- świadoma zgoda, która oznacza, że nikt nie powinien brać udziału w badaniach, jeśli nie ma pełnej wiedzy co do charakteru swojego w nich uczestnictwa;
- unikanie wprowadzania w błąd badanych osób, w tym także co do swojej prawdziwej tożsamości;
- konieczność poszanowania prywatności badanych oraz zagwarantowania im poufności;
- niedopuszczenie do sytuacji świadomych pominięć i manipulacji w trakcie zbierania i analizy danych;
- podmiotowe traktowanie badanych osób;
- nieszkodzenie w żaden sposób badanym;
- jasne i precyzyjne informowanie badanych o korzyściach i obciążeniach⁴⁹¹.

Autor publikacji podjął próbę pełnego respektowania wszystkich powyższych wymogów podczas obu części badania. Miał jednakże świadomość dylematów etycznych związanych z tym, że sytuacja badawcza oraz poruszane tematy zmieniają uczestnika badania, uświadamiają mu znaczenie obszarów, nad którymi być może nigdy wcześniej nie myślał. Dotyczy to w szczególności badania jakościowego.

3.2. Badanie jakościowe w realizowanej eksploracji

3.2.1. Cel badania jakościowego, pytania badawcze

Celem badania jakościowego była eksploracja wybranych kompetencji społecznych w kontekście różnych aspektów życia uczestników badania, jak również pogłębienie problematyki nabywania kompetencji społecznych podczas procesu edukacji.

Do nadrzędnych pytań badawczych należały poniższe:

- Czym jest dana dla narratora kompetencja?
- Komu jest potrzebna?
- Jak można ją zdobyć?
- Co dzieje się, gdy jej brakuje?

⁴⁹¹ Niedbalski J., *Dylematy etyczne i problemy metodologiczne warsztatu badacza na przykładzie badań prowadzonych w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością fizyczną*, <http://journals.bg.agh.edu.pl/STUDIA/2016.15.4/human.2016.15.4.35.pdf>, (dostęp: 02.05.2019).

- Jak wiąże się z codziennym życiem?
- Czy narrator ma tę kompetencję?
- Czy i jak narrator ją rozwija?
- Co ona daje narratorowi (zawodowo i osobiście)?
- W czym przeszkadza narratorowi jej brak?

Pytania nie były zadawane wprost. Odpowiedzi na nie autor publikacji szukał, analizując wypowiedzi narratorów odnoszące się do ich biografii i doświadczeń.

3.2.2. Metodyka badań jakościowych

Autor uznał, że do uzyskania celów badawczych optymalne będzie zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej. Metodologia teorii ugruntowanej polega na „budowaniu teorii [średniego zasięgu] w oparciu o systematycznie zbierane dane empiryczne (B. Glaser, A. Strauss, 1967, s. 1-2; B. Glaser, 1978, s. 2). Teoria jest tutaj zatem pochodną analiz danych empirycznych. Propozycje teoretyczne nie są więc budowane metodą logicznie dedukcyjną w oparciu o wcześniej przyjęte aksjomaty bądź założenia, jak ma to miejsce np. w teoriach T. Parsona czy R. Mertona. Teoria wyłania się tutaj w trakcie systematycznie prowadzonych badań terenowych, z danych empirycznych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej. Hipotezy, pojęcia i własności pojęć są budowane w trakcie badań empirycznych oraz w trakcie badań są one modyfikowane i weryfikowane⁴⁹².

Zastosowano wywiad swobodny: „W wywiadzie swobodnym, czasami zwanym też pogłębionym wywiadem etnograficznym, przeprowadzający wywiad ma swobodę w aranżowaniu sekwencji pytań, a także w sposobie formułowania pytań w zależności od sytuacji wywiadu. Badacz przygotowuje tutaj listę poszukiwanych informacji przed przystąpieniem do wywiadu, ponieważ z jakichś powodów są one dla niego ważne ze względu na badany problem. Jednak w trakcie wywiadu musi on być otwarty na nowe wyłaniające się okoliczności a także informacje. Przeprowadzający wywiad może zmienić kolejność pytań, a także ich formę i treść, dostosowując się do respondenta. Język wywiadu swobodnego przypomina język potoczny, nie jest on sformalizowany czy też ujednolicony dla wszystkich respondentów⁴⁹³.

W szczególności zastosowano wywiad swobodny ukierunkowany z elementami wywiadu biograficznego. Prowadzący wywiad posiadał listę potrzeb

⁴⁹² Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

⁴⁹³ Ibidem.

informacyjnych, ale miał dużą swobodę w formułowaniu pytań. Scenariusze wywiadów zawarte są w Załączniku 1 Aneksu załączonym do publikacji.

Wywiady były nagrywane na dyktafon (po wyrażeniu na to zgody przez uczestnika badania). Z wywiadów przygotowano następnie transkrypcje.

3.2.3. Dobór próby badawczej w badaniu jakościowym

Łącznie zaplanowano i zrealizowano 12 wywiadów w badaniu głównym. Autor miał świadomość, że jest to stosunkowo niewielka liczba – zwłaszcza biorąc pod uwagę dużą różnorodność próby. Jednak biorąc pod uwagę główny cel części jakościowej (eksploracja tematu, a nie docieranie do wiążących wniosków), zdecydował, że będzie to liczba wystarczająca. Uzyskane wyniki potwierdziły słuszność tej decyzji. Dobór próby do badań jakościowych zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Dobór uczestników badania jakościowego

	Warszawa	Biała Podlaska	Kozienice
Nauczyciel/wykładowca	1	1	1
Pracownik	1	1	1
Pracodawca/menedżer	1	1	1
Rodzic	1	1	1

Źródło: opracowanie własne

Autor publikacji zastosował typowy dla badań jakościowych, celowy dobór próby. Uczestnicy badania musieli spełniać określone wymogi (np. bycie rodzicem czy nauczycielem z określonej lokalizacji). Autor miał świadomość, że liczebność próby jest niewielka, stanął zatem przed dylematem: czy dążyć do jak największej homogeniczności, czy też różnorodności próby? Oba te podejścia mają mocne i słabe strony – zaprezentowano je w tabeli 4.

Tabela 4. Mocne i słabe strony alternatywnych podejść do doboru próby w badaniu jakościowym

	Podejście 1 – jak największa homogeniczność	Podejście 2 – jak największa różnorodność
Zalety	Możliwość porównania poglądów, postaw i wiedzy w ramach podgrupy (np. na ile rodzice młodszych nastolatków są podobni lub różni w zależności od wielkości miejsca zamieszkania)	Możliwość poznania opinii bardzo różnych grup (np. rodzice ucznia szkoły podstawowej, średniej i studenta). Uzyskanie różnorodnych obserwacji i wglądów
Wady	Przy tym podejściu ograniczamy się do wybranej grupy – poznamy np. poglądy, postawy i wiedzę rodziców młodszych nastolatków, ale nie poznamy stanowiska rodziców młodszych dzieci lub starszych nastolatków	Potencjalnie brak możliwości uogólnienia wniosków, wyciągnięcia wspólnego mianownika ze względu na duże zróżnicowanie wewnątrz próby (np. opinie rodziców ucznia klasy maturalnej mogą być zupełnie inne niż opinie rodziców ucznia szkoły podstawowej)

Źródło: opracowanie własne

Autor podjął decyzję o doborze możliwie różnorodnej próby (podejście 2). Doszedł bowiem do wniosku, że chce „zanurzyć się” w możliwie różnorodnych doświadczeniach, poznać odmienne perspektywy. To sprawi, że publikacja będzie bogatsza, a wnioski pozwalające na stworzenie kwestionariusza ankiety w badaniu ilościowym – pełniejsze.

- **Nauczyciele:** szkoła podstawowa, liceum, szkoła wyższa
- **Pracownik:** osoby zatrudnione na różnych stanowiskach
- **Pracodawca/menedżer:** właściciele firm, osoby zarządzające zespołem
- **Rodzic:** ma dziecko/dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej, liceum, na studia

Istotne było także zróżnicowanie wiekowe próby – w badaniu jakościowym wzięły udział osoby od 25 do 65 roku życia.

3.3. Badanie ilościowe w realizowanej eksploracji

3.3.1. Cel badania ilościowego, problemy badawcze, hipotezy

Celem badania ilościowego było poznanie opinii respondentów o roli na temat wpływu kompetencji społecznych w kontekście jakości życia i kariery zawodowej wśród osób pracujących, a także zidentyfikowanie potrzeby wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do publicznego poziomu kształcenia.

Główny problem badawczy dotyczył identyfikacji związku między kompetencjami społecznymi a jakością życia. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest korelacja, jaka jest jej siła i kierunek między wszystkimi obszarami zintegrowanego modelu kompetencji społecznych a wybranymi obszarami związanymi z jakością życia? W szczególności badano korelację między wskaźnikami opracowanymi dla: tworzenia marki osobistej, perswazji/sprzedazy, motywacji, planowania/określenia celów, empatii i refleksyjności a wskaźnikami opracowanymi dla: ogólnej oceny jakości życia, pracy i życia zawodowego, relacji i obszaru duchowego i samorealizacji.
2. Gdzie respondenci zdobywali kompetencje społeczne, jakie było w tym procesie miejsce formalnej edukacji?
3. Jakie, zdaniem respondentów, były najważniejsze miejsca zdobywania kompetencji społecznych?
4. Jaki odsetek respondentów deklaruje potrzebę wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do systemu oświaty?
5. Na jakim poziomie/poziomach taka edukacja powinna być prowadzona?

W pracy sformułowano hipotezę główną, w myśl której: poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego zarówno w kontekście budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju. Jako hipotezę pomocniczą przyjęto, iż: istnieje wyraźna deklarowana potrzeba społeczna wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do systemu oświaty. Zarówno hipoteza główna, jak i pomocnicza zostały zweryfikowane pozytywnie w badaniu ilościowym.

3.3.2. Metoda, technika, narzędzie badawcze w zastosowanych badaniach ilościowych

Do realizacji badania ilościowego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. „Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia”⁴⁹⁴.

Jako technikę badawczą wykorzystano technikę CAWI (Computer Assisted Web Interview). Zdecydowano się zatem na metodę CAWI, gdyż we współczesnym świecie często zanikają granice między tym, co *online*, i tym, co *offline*, a badania internetowe stają się pełnoprawną i coraz popularniejszą metodą badawczą. Obserwuje się dynamiczne, dwucyfrowe wzrosty udziału badań *online* we wszystkich prowadzonych badaniach rynku. Zgodnie z analizą danych

⁴⁹⁴ Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 50.

zebranych przez Polskie Towarzystwo Badaczy Rynku i Opinii „Udział badań online w liczbie przebadanych osób przekroczył połowę (53,4 proc.). W 2017 roku za pomocą tej techniki zebraliśmy opinie ponad 6,5 mln osób (to o 1,3 mln więcej niż w 2016 roku)”⁴⁹⁵.

W grudniu 2018 roku z Internetu korzystało 28 mln Polaków (13,9 mln kobiet oraz 14,1 mln mężczyzn). Łącznie wykonali oni 56,8 mld odsłon, zaś przeciętny internauta spędzał w sieci blisko 1 godz. 53 min. dziennie⁴⁹⁶.

Autor publikacji miał świadomość, że CAWI nie jest metodą idealną (choćby biorąc pod uwagę zjawisko wykluczenia cyfrowego części społeczeństwa), uznał jednak, że będzie odpowiednia do realizacji założonych celów badawczych (stanowi rozsądny kompromis między możliwościami realizacyjnymi – szczególnie budżetowymi – a uzyskaniem próby dobrej jakości).

Czas udziału w wywiadzie wyniósł do 15 minut. Należy zaznaczyć, że wywiad kwestionariuszowy *online* do samodzielnego wypełnienia nie może być zbyt długi, by nie spowodować zmęczenia i znużenia respondenta. Gdy badacz przygotowuje zbyt długi wywiad, duży odsetek ankietowanych nie kończy wypełniania kwestionariusza (wysoki odsetek porzuceń). Oznacza to, że przy zastosowaniu tej metody badacz musi bardzo starannie wybrać zakres badania oraz przygotować kwestionariusz w sposób jak najbardziej przyjazny i zrozumiały dla respondenta (trzeba pamiętać, że ankietowany nie będzie miał możliwości dopytania ankietera w razie pojawienia się wątpliwości czy niezrozumienia pytania).

Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu (którego wzór zamieszczono jako Załącznik 2 Aneksu). Składała się on z następujących zasadniczych części:

1. Kwestionariusz rekrutacyjny – niezbędny, aby próba badawcza spełniała założone kryteria.
2. Sekcja dotycząca oceny kompetencji społecznych – jej wyniki posłużyły do opracowania wskaźników kompetencji społecznych i były niezbędne do analiz pozwalających na przyjęcie bądź odrzucenie hipotezy głównej.
3. Sekcja dotycząca oceny jakości różnych obszarów życia – jej wyniki posłużyły do opracowania wskaźników oceny życia i były niezbędne do analiz pozwalających na przyjęcie bądź odrzucenie hipotezy głównej.
4. Sekcja dotycząca obszaru kompetencji społecznych w oświacie – niezbędna do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy pomocniczej.
5. Metryczka.

W kwestionariuszu wywiadu zawarto przede wszystkim pytania zamknięte: pytania – skale (10-stopniową), kafeterie zamknięte dysjunktywne i koniunktywne

⁴⁹⁵ Rocznik Polskiego Towarzystwa Badaczy Rynku i Opinii, PTBRiO 2018.

⁴⁹⁶ <http://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-w-grudniu-2018/> (dostęp: 21.03.2019).

oraz alternatywy. Zastosowano również kilka pytań otwartych, dzięki którym badani mieli możliwość sformułowania swobodnej i pogłębionej wypowiedzi.

W pytaniach, których celem było zebranie danych do stworzenia wskaźników kompetencji społecznych oraz oceny jakości życia w różnych obszarach, zastosowano 10-punktową skalę porządkową (nazywaną także skalą rangową). 1 zawsze oznaczało najniższą ocenę na skali, a 10 – najwyższą.

Przed przystąpieniem do tworzenia kwestionariusza, autor zastanawiał się nad długością skali. Rozważał zastosowanie 5-stopniowej, typowej skali Likerta, jak również skali 7-stopniowej. Zdecydował się jednak na skalę 10-stopniową, jako wykorzystywaną w uznanym badaniu jakości życia (badanie Eurofundu)⁴⁹⁷. Niebagatelną rolę odegrała możliwość orientacyjnego porównania części danych z własnego badania empirycznego z wynikami badania Eurofundu zrealizowanego w 2016 roku. Gdyby zastosowano inną skalę, porównania w gruncie rzeczy nie można by przeprowadzić.

W sekcjach kwestionariusza dotyczących kompetencji społecznych i jakości życia respondenci zostali poproszeni o odniesienie się do wielu stwierdzeń opisujących ich zachowania i postawy dotyczące obszarów kompetencji społecznych oraz jakości życia. Nie byli oni poinformowani, że wywiad dotyczy tych konkretnych obszarów.

Były to następujące obszary:

W zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:

- Tworzenie marki osobistej
- Perswazja/sprzedaż
- Motywacja
- Planowanie/określanie celów
- Empatia
- Refleksyjność

W zakresie JAKOŚCI ŻYCIA:

- Ogólna ocena jakości życia
- Ocena pracy i życia zawodowego
- Ocena relacji
- Ocena obszaru duchowego i samorealizacji

Na podstawie wyników cząstkowych uzyskanych w badaniu powyższych obszarów skonstruowano wskaźniki, które zostały użyte do analiz statystycznych.

W sekcji dotyczącej potrzeby nabywania kompetencji społecznych podczas procesu kształcenia najpierw zbadano znajomość określenia „kompetencje społeczne”, samoocenę i miejsca, gdzie respondenci nabywali kompetencje społeczne. Rzecz jasna autor zdaje sobie sprawę, że respondenci mogą nie zdawać sobie

⁴⁹⁷ https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eurofound_pl, (dostęp: 12.10.2018).

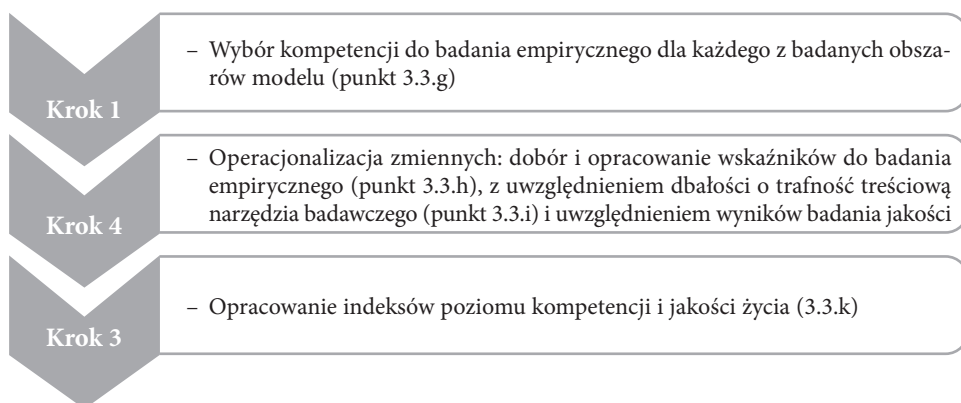
sprawy, że w określonym miejscu nabywali kompetencje społeczne – jest to przecież proces dla wielu niezauważalny.

Następnie pytano o trzy główne etapy edukacji: szkołę podstawową, ponadpodstawową i studia wyższe.

3.3.3. Wybór kompetencji do badania empirycznego dla każdego z badanych obszarów modelu

Przed realizacją badania empirycznego autor publikacji stanął przed kluczową kwestią: które kompetencje z danego obszaru modelu integralnego wybrać do badania empirycznego. Jest to etap niezwykle istotny, wpływa bowiem na kolejne etapy procesu badawczego, w tym operacjonalizację zmiennych i opracowanie indeksów służących do analiz statystycznych. Drogę, jaką przebył autor publikacji od wyboru kompetencji do opracowania indeksów do analiz statystycznych, zaprezentowano na rysunku 6.

Rysunek 6. Proces opracowywania indeksów



Źródło: opracowanie własne

Autor planował objęcie badaniem wszystkich obszarów, czyli: marketingu, zarządzania, rozwoju osobistego i duchowości. W ramach tych obszarów można wyodrębnić różne kompetencje. Wybór więc był bardzo trudny.

Autor publikacji miał świadomość, że wybierając określoną kompetencję z danego obszaru, sprawia, że inna kompetencja z tego obszaru nie zostanie zbadana. Dotyczyło to także badanych obszarów życia. Był to istotny dylemat: z jednej strony – dążenie do możliwie pełnego zbadania rzeczywistości, z drugiej strony – konieczność skoncentrowania się na określonym jej wycinku ze względu na

ograniczenia wynikające z metody realizacji badań empirycznych (czas trwania wywiadu CAWI to około 15 minut).

Ostatecznie, w toku dyskusji z opiekunem naukowym oraz w oparciu o własne wieloletnie doświadczenie, a także popularność określonych kompetencji na rynku szkoleniowym⁴⁹⁸, autor zdecydował o wyborze określonych kompetencji w ramach obszarów modelu integralnego. Zostały one zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5. Kompetencje z modelu integralnego wybrane do badania empirycznego

Obszar	Badane kompetencje	Definicja
Obszar marketingu	Personal branding	Marka osobista to wzmocnione i wyrażone za pomocą dopracowanych, dobrze spreparowanych metod komunikacji przekazanie informacji do rynku docelowego o tym, kim jest osoba postępująca się marką osobistą oraz w czym się specjalizuje, by stworzyć odpowiednie oczekiwania w umysłach potencjalnych kontrahentów i klientów.
	Perswazja/sprzedaż	Sprzedaż to przekazywanie informacji w celu nakłonienia potencjalnego klienta do tego, aby kupić towar, usługę, pomysł czy cokolwiek innego, co zaspokaja jego potrzeby.
Obszar zarządzania	Planowanie/określanie celów	Planowanie stanowi jedną z funkcji zarządzania zgodnie z klasyfikacją, której dokonał Henri Fayol w swojej książce w 1909 r. Obok planowania wyróżnił jeszcze 4 podstawowe funkcje, którymi są: organizowanie, koordynowanie, przewodzenie i kontrolowanie. Samo planowanie polega głównie na ustanawianiu celów i zgodnych do nich działań. Pojęcie to można rozumieć jako projekt na przyszłość i dobór odpowiednich środków dla jego organizacji. Planowanie może być również rozumiane jako działanie w przeszłość, opierające się na przewidywaniu późniejszych zdarzeń w ograniczonym czasie oraz dobór odpowiednich i najkorzystniejszych środków, celów, zadań i sposobów.

⁴⁹⁸ Opisane w rozdziale 1 pracy. Szerzej na temat marki osobistej: Grzesiak M., *Personal Brand Creation in the Digital Age Theory, Research and Practice*, Palgrave Pivot, 2018.

Obszar	Badane kompetencje	Definicja
Obszar rozwoju osobistego	Motywacja	Motywacja to proces psychicznej regulacji, od której zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką człowiek jest gotów przeznaczyć na osiągnięcie danego celu. Proces ten wpływa na czynności człowieka tak, aby doprowadziły do uzyskania określonego wyniku.
	Empatia	Definiowana jako kognitywny proces zachodzący u obserwatora cudzej sytuacji (przyjmowanie perspektywy) oraz pojawiające się w jego następstwie skutki o charakterze afektywnym (osobista przykrość i empatyczna troska) i nieafektywnym. Empatia jest konstruktem o charakterze emocjonalno-poznawczym.
Obszar duchowości	Refleksyjność	Intelektualne i afektywne działanie, podczas którego podmiot odkrywa swoje doświadczenia i w konsekwencji nadaje nowe zrozumienie analizowanym treściom.

Źródło: opracowanie własne

Te właśnie kompetencje zostały omówione podczas badania jakościowego. Po wstępnej analizie wyników tej części badania, autor publikacji zdecydował, że będą one także poruszone w badaniu ilościowym.

3.3.4. Operacjonalizacja zmiennych: dobór i opracowanie wskaźników do badania empirycznego

Po dokonaniu wyboru kompetencji autor publikacji stanął przed zadaniem operacjonalizacji zmiennych i opracowania wskaźników danych kompetencji. Operacjonalizacja polega na poszukiwaniu empirycznych odpowiedników terminów teoretycznych. Był to niezwykle ważny moment badania empirycznego. Prawie każda z badanych kompetencji jest bowiem bardzo obszernie omówiona w literaturze tematu; istnieje także wiele różnych podejść do jej badania.

Autor publikacji miał świadomość, że ograniczając wybór wskaźników do zaledwie kilku dla każdej z kompetencji, może upraszczać i służyć temat. Jednak zdecydował się na takie podejście, biorąc pod uwagę następujące przesłanki:

- bardziej zależało mu na całościowym oglądzie sytuacji (związek różnych kompetencji z różnymi obszarami życia), mniej natomiast na dogłębnej eksploracji jednej, wybranej kompetencji;
- kwestionariusz wywiadu nie może być zbyt długi. Autor publikacji założył, że maksymalna długość to 15 minut. Biorąc pod uwagę szybkie tempo życia i trudność utrzymania uwagi ludzi, 15-minutowy wywiad jest stosunkowo długi i wymagający. Przy większej liczbie wskaźników (zatem większej liczbie pytań) istniało ryzyko, że uczestnicy badania będą porzucać wywiad lub

udzielać przypadkowych odpowiedzi (tzw. „przeklikiwanie”, czyli dążenie do jak najszybszego zakończenia wywiadu). Wpłynęłoby to negatywnie zarówno na jakość uzyskanych odpowiedzi, jak również na efektywność kosztową realizacji badania;

- autor nie wyklucza prowadzenia dalszych, bardziej pogłębionych badań dotyczących wpływu określonych kompetencji na dany obszar życia. badanie zrealizowane do pracy doktorskiej inspiruje, wskazuje nowe obszary do eksploracji tematu. Kolejne kroki badań to dalsze definiowanie kolejnych kompetencji społecznych w opisanych obszarach. Są to między innymi: zarządzanie konfliktem, medytacja/modlitwa i copywriting.

3.3.5. Trafność treściowa narzędzia badawczego

W sytuacji konstruowania kwestionariuszy mających badać określone zjawisko ważne jest, aby narzędzie było trafne i rzetelne. Autor publikacji zajął się tym podczas przygotowania do realizacji badania.

Autor zadbał o trafność treściową narzędzia badawczego. Skonstruowano obszerną listę pytań i atrybutów mających mierzyć daną właściwość. Tworząc listę, brano pod uwagę:

- wglądy, wnioski i obserwacje z badania jakościowego;
- literaturę tematu;
- bogate doświadczenie zawodowe autora publikacji w obszarze prowadzenia szkoleń z obszaru kompetencji społecznych oraz zarządzania ludźmi;
- dostępne narzędzia psychometryczne;
- w przypadku sekcji „Ocena jakości życia” – zaczerpnięto z badania Eurofoundu, czyli Europejskiej Fundacji dla Poprawy Warunków Życia i Pracy⁴⁹⁹.

Ze względu na obszerność tematyki (badane były różne sfery) i żeby nadmierne nie rozbudowywać narzędzia, wybrano po pięć najważniejszych pozycji, które następnie posłużyły do stworzenia podskal.

Wyjątkiem były:

- „Ocena pracy i życia zawodowego”, gdzie zdecydowano, że będzie siedem pozycji;
- „Ogólna ocena jakości życia”, gdzie umieszczono jedenaście pozycji.

Ponieważ zdecydowano, że wskaźniki będą liczone jako średnia arytmetyczna z badanych stwierdzeń, różnica w liczbie pozycji była dopuszczalna.

Autor publikacji podczas konstrukcji pytań rozważał, czy zastosować sformułowania wyłącznie pozytywne, czy również negatywne (tak, aby zachować równowagę między stwierdzeniami pozytywnymi i negatywnymi). Każde z tych rozwiązań

⁴⁹⁹ https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eurofound_pl, (dostęp: 12.10.2018).

ma zarówno zalety, jak i wady. Zdecydowano, że zastosowane będą sformułowania wyłącznie pozytywne, aby kwestionariusz wywiadu był jak najprostszy i jak najbardziej „przyjazny” do wypełniania przez respondentów. Miał bowiem świadomość, że ankietę wypełniać będą online, samodzielnie (bez ewentualnej pomocy ankietera). Część stwierdzeń pozytywnych, a część negatywnych mogłaby wprowadzić zamieszanie.

Ze względu na zawarcie w hipotezie głównej odniesień do jakości życia osobistego, istotne wydało się odniesienie badania empirycznego do uznanych badań jakości życia i ewentualne zaczerpnięcie z nich inspiracji.

Po uważnym przeglądzie badań (ich metod oraz wyników) zdecydowano, że do badania empirycznego zaczerpniętych zostanie kilka istotnych wskaźników z Europejskiego badania jakości życia (EQLS). Wzięto pod uwagę rodzaj badanych wskaźników, jak również to, że ostatnia fala badania realizowana była stosunkowo niedawno (w 2016 roku), zatem wyniki badania można uznać za aktualne. Wyniki badania EQLS są również udostępnione publicznie oraz można wyniki przefiltrować przez określone parametry (np. wiek, płeć, sytuację zawodową – pracujący vs. niepracujący).

„W tym wyjątkowym ogólnoeuropejskim badaniu przeprowadzanym co cztery lata analizuje się obiektywne okoliczności życia obywateli europejskich, jak i to, jak oni sami postrzegają te okoliczności i swoje życie. Analizowane są w nim różne zagadnienia, w tym zatrudnienie, dochody, wykształcenie, warunki mieszkaniowe, rodzina, zdrowie i równowaga między pracą a życiem osobistym. Przedmiotem obserwacji są również kwestie subiektywne, jak poziom zadowolenia osobistego, poziom satysfakcji z życia oraz postrzeganie jakości społeczeństwa”⁵⁰⁰.

Poniżej przedstawiono główne informacje dotyczące badania EQLS (celów, wykonawcy, zasięgu, terminu realizacji oraz metody):

Eurofound przeprowadza europejskie badanie jakości życia, aby zgromadzić porównywalne i wiarygodne dane na temat jakości życia w Europie. Metodyka badania była stopniowo doskonalona w miarę upływu czasu, w oparciu o wyciągnięte wnioski i zmiany odzwierciedlające rozwój metodyki prowadzenia badań.

Wykonawca europejskiego badania jakości życia z 2016 r.: Kantar Public, Belgia.

Zasięg: 28 państw członkowskich UE oraz Albania, była jugosłowiańska republika Macedonii, Czarnogóra, Serbia i Turcja.

Okres prac w terenie: od września 2016 do lutego 2017 r. w UE-28; od listopada 2016 do marca 2017 r. w krajach kandydujących.

Populacja docelowa: mieszkańcy wymienionych powyżej państw, którzy ukończyli 18 rok życia.

⁵⁰⁰ <https://www.eurofound.europa.eu/pl/surveys/european-quality-of-life-surveys> (dostęp: 15.10.2018).

Próba: wielostopniowa, rozwarstwiona próba losowa w każdym państwie. W zależności od dostępności wysokiej jakości rejestrów doboru próby dokonywano na poziomie indywidualnym, na poziomie gospodarstw domowych i na poziomie adresów lub poprzez zestawienie wykonane przy użyciu metody naiwnej („random-walk”). Próby na poziomie państwa rozwarstwiono w podziale na regiony i stopień urbanizacji. W każdej warstwie losowo wybrano podstawowe jednostki próby (PSU) proporcjonalne do wielkości populacji. Następnie w ramach każdej podstawowej jednostki próby wybrano losową próbę osób fizycznych lub gospodarstw domowych. W przypadkach, w których nie korzystano z rejestrów osób fizycznych, respondentów w poszczególnych gospodarstwach domowych dobierano losowo.

Wielkość próby: W większości państw wielkość próby docelowej wynosiła 1000 osób.

Rodzaj badania i rozmowy: kwestionariusze i rozmowy bezpośrednie przeprowadzane w domu respondenta w języku narodowym (językach narodowych) danego państwa; średni czas trwania rozmowy wynosił 40 minut w państwach UE-28 i 35 minut w krajach kandydujących.

Zapewnienie jakości: Badania Eurofound przeprowadza się w oparciu o kryteria jakości Europejskiego Systemu Statystycznego opracowane przez Eurostat. Eurofound i wybrany przez niego wykonawca przeprowadzili znaczną liczbę kontroli jakości w trakcie przygotowywania i realizacji badania, aby zapewnić uzyskanie wysokiej jakości wyników.

Dodatkowe informacje można uzyskać w sprawozdaniu technicznym dotyczącym europejskiego badania jakości życia z 2016 r.⁵⁰¹.

Autor publikacji postanowił, że w jego badaniu empirycznym zostaną zbadane następujące wskaźniki, zaczerpnięte z badania EQLS:

- ogólne zadowolenie z życia;
- poczucie szczęścia;
- zadowolenie ze swojego wykształcenia;
- zadowolenie z obecnej pracy;
- zadowolenie z obecnego poziomu życia;
- zadowolenie ze swoich warunków mieszkaniowych;
- zadowolenie ze swojego życia rodzinnego;
- zadowolenie ze swojej okolicy jako miejsca do życia.

Po realizacji badania empirycznego, autor publikacji porównał średnie wyniki uzyskane w badaniu z wynikami badania EQLS (na próbie osób zatrudnionych).

⁵⁰¹ <https://www.eurofound.europa.eu/pl/surveys/european-quality-of-life-surveys/european-quality-of-life-survey-2016/eqls-2016-methodology> (dostęp: 15.10.2018).

Porównanie takie było możliwe, gdyż w obu przypadkach wykorzystywano skale 10-stopniowe.

Okazało się, że wyniki w badaniu EQLS są systematycznie wyższe. Może być to spowodowane:

- różnym terminem realizacji badania (EQLS – 2016, badanie empiryczne do pracy doktorskiej – 2018);
- odmienną metodą realizacji (EQLS – wywiady bezpośrednie w domach respondentów, badanie empiryczne do pracy doktorskiej – wywiady online);
- innym sposobem doboru próby (EQLS – próba losowa, badanie empiryczne do pracy doktorskiej – próba kwotowa z komercyjnego panelu badawczego).

Można jednak uznać wyniki badania za zbliżone, co pośrednio świadczy o prawidłowej strukturze próby w badaniu ilościowym. Porównanie uzyskanych wyników badania EQLS i badania własnego zaprezentowano w tabeli 6.

Tabela 6. Kompetencje z modelu integralnego wybrane do badania empirycznego

		Badanie empiryczne	Badanie EQLS (tylko zatrudnieni)
Nr pytania	Zmienna	Średnia*	Średnia
Q22:	Ogólne zadowolenie z życia	7,1	7,6
Q23:	Poczucie szczęścia	7,0	7,9
Q24_1:	Zadowolenie ze swojego wykształcenia	7,0	7,3
Q24_2:	Zadowolenie z obecnej pracy	6,7	7,3
Q24_3:	Zadowolenie z obecnego poziomu życia	6,7	7,1
Q24_4:	Zadowolenie ze swoich warunków mieszkaniowych	7,0	7,4
Q24_5:	Zadowolenie ze swojego życia rodzinnego	7,2	7,8
Q24_6:	Zadowolenie ze swojej okolicy jako miejsca do życia	7,2	8,0

Źródło: badanie własne/EQLS: <https://www.eurofound.europa.eu/pl/data/european-quality-of-life-survey>, (dostęp: 25.04.2019)

N=1240 (badanie własne)

* zaokrąglono do pierwszego miejsca po przecinku, w celu uzyskania spójności z wynikami badania EQLS

3.3.6. Opracowanie indeksów poziomu kompetencji i jakości życia

Ostatecznie dobór atrybutów, które posłużyły do konstrukcji wskaźników, na podstawie których opracowano indeksy poziomu kompetencji społecznych i jakości życia, przedstawił się następująco:

Tworzenie marki osobistej

- Potrafię z łatwością wymienić co najmniej trzy cechy, które komunikuję ludziom poprzez mój ubiór i zachowanie.
- Wiem, że poprzez działania w mediach społecznościowych przekazuję informacje o mnie innym ludziom (nawet jeżeli nie kieruję do nich bezpośrednio mojego przekazu).
- Znam moje silne i słabe strony.
- Wiem, jak chciał(a)bym być postrzegany/a przez innych ludzi.
- W ciągu ostatnich trzech miesięcy podejmowałem/am działania mające na celu budowanie mojego wizerunku.

Perswazja/sprzedaż

- Łatwo potrafię przekonać ludzi do moich pomysłów.
- Jestem dobrym negocjatorem.
- Wzbudzam zaufanie wśród ludzi.
- Potrafię dostrzec, kiedy ktoś chce mną manipulować.
- Potrafię argumentować w dyskusji.

Motywacja

- Jeśli nie damę sobie rady za pierwszym razem, rozpoczynam jeszcze raz z nową energią i entuzjazmem.
- Zazwyczaj mam dużo energii do działania.
- Lubię podejmować się trudnych zadań.
- Zależy mi, aby dużo osiągnąć w życiu.
- Na ogół prędzej czy później osiągam to, do czego dążę.

Planowanie/określanie celów

- Mam jasno określone plany i cele zawodowe na najbliższe 2-3 lata.
- Jestem w stanie dobrze rozplanować mój dzień.
- Zazwyczaj dotrzymuję terminów, nie mam opóźnień.
- Każde ważne przedsięwzięcie planuję na długo przed realizacją.
- Potrafię realnie ocenić szanse i zagrożenia przedsięwzięć, w które się angażuję.

Empatia

- Często inni ludzie opowiadają mi o swoich problemach.
- Potrafię wyczuć, co ktoś ma na myśli, umiem „czytać między wierszami”.
- Łatwo przejmuję od ludzi ich uczucia i nastroje.
- Potrafię rozpoznawać własne uczucia i nastroje.
- Mam dobrą intuicję.

Refleksyjność

- Często rozmyślam o tym, co niedawno powiedziałem/am albo zrobiłem/am.

- Zdarza się, że po przemyśleniu danej sytuacji zmieniam swój punkt widzenia na nią, dostrzegam „drugą stronę medalu”.
- Często rozważam moje postępowanie, aby sprawdzić, czy mógłbym/mogłabym ulepszyć to, co zrobiłem/am.
- Lubię przyglądać się życiu z filozoficznej perspektywy.
- Interesuje mnie rozwój osobisty.

Ogólna ocena jakości życia

- Ogólne zadowolenie z życia.
- Poczucie szczęścia.
- Zadowolenie ze swojego wykształcenia.
- Zadowolenie z obecnej pracy.
- Zadowolenie z obecnego poziomu życia.
- Zadowolenie ze swoich warunków mieszkaniowych.
- Zadowolenie ze swojego życia rodzinnego.
- Zadowolenie ze swojej okolicy jako miejsca do życia.
- Zadowolenie ze swojego zdrowia.
- Zadowolenie ze swojego życia towarzyskiego.
- Zadowolenie ze swoich zarobków.

Ocena pracy i życia zawodowego

- Uważam, że większości ludzi można ufać.
- Na ogół czuję się częścią jakiejś grupy, społeczności.
- Są w moim otoczeniu ludzie, na których mogę liczyć w każdej sytuacji.
- Jestem zadowolony/a z mojego życia prywatnego/rodzinnego.
- Mam poczucie, że jestem lubiany przez ludzi.

Ocena relacji

- Uważam, że większości ludzi można ufać.
- Na ogół czuję się częścią jakiejś grupy, społeczności.
- Są w moim otoczeniu ludzie, na których mogę liczyć w każdej sytuacji.
- Jestem zadowolony/a z mojego życia prywatnego/rodzinnego.
- Mam poczucie, że jestem lubiany/a przez ludzi.

Ocena obszaru duchowego i samorealizacji

- Czuję się spełniony/a w życiu.
- W codziennym życiu mogę wykorzystywać moje naturalne talenty i predyspozycje.
- Mam cel w życiu, wiem, do czego dążę.
- Potrafię z dystansu spojrzeć na moje myśli, emocje i zachowania.
- Wierzę w siłę wyższą – Boga, los, przeznaczenie, karmę itp.

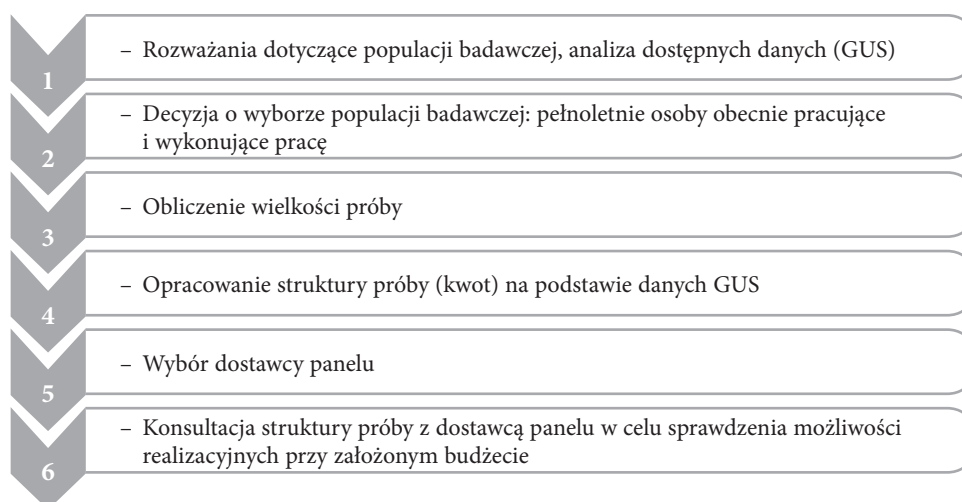
Na podstawie wskaźników opracowano indeksy służące później do przeprowadzenia analiz statystycznych. „Indeksy i skale są wreszcie wydajnymi narzędziami

analizy danych. Jeśli analiza pojedynczej informacji jest tylko bardzo ogólnym wskaźnikiem danej zmiennej, to uwzględnienie kilku informacji może być źródłem bardziej całościowych i dokładniejszych wskazań. (...) Indeks tworzymy przez proste zsumowanie wyników przypisanych poszczególnym wskaźnikom⁵⁰². Autor zastanawiał się, czy bardziej miarodajne będzie opracowanie skal, czy indeksów, uznał jednak, że czytelniejsze będą indeksy.

3.3.7. Dobór próby badawczej w badaniu ilościowym i struktura badanych respondentów

Proces doboru próby badawczej jest wieloetapowy. Poszczególne etapy doboru próby w badaniu ilościowym zostały przedstawione na rysunku 7.

Rysunek 7. Etapy procedury wyboru próby i opracowania jej struktury



Źródło: opracowanie własne

Przed rozpoczęciem badania ilościowego autor musiał podjąć decyzję, jaką populację chce badać. Od tego bowiem zależały następne kroki – w szczególności dobór próby i jej wielkości. Zgodnie z definicją Głównego Urzędu Statystycznego populacja to zbiór (agregat) dowolnych elementów (osób, przedmiotów, zdarzeń) powiązanych ze sobą logicznie (posiadających wspólną cechę stałą), ale nieidentycznych z punktu widzenia badanej cechy (lub cech). Populacja generalna obejmuje wszystkie elementy będące przedmiotem badania, w odniesieniu do których formułuje się wnioski ogólne. W przypadku, gdy elementy zbiorowości generalnej

⁵⁰² Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 179.

poddaje się badaniu ze względu na jedną cechę, to zbiorowość tę nazywa się jednowymiarową (jednocechową). Zbiorowość nazywa się wielowymiarową (wielocechową), jeżeli rozpatruje się w badaniu wiele cech⁵⁰³.

Pamiętając o głównej hipotezie badawczej: „Poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego zarówno w kontekście budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju”, autor publikacji przeprowadził rozważania i analizy dotyczące populacji generalnej, czyli przedmiotu badania.

Dla czytelności części dotyczącej próby badawczej w badaniu ilościowym istotne jest poznanie definicji ludności aktywnej zawodowo, osób pracujących oraz osób bezrobotnych. Posługiwano się definicjami Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności⁵⁰⁴.

„Ludność aktywna zawodowo (inaczej mówiąc siła robocza) obejmuje wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej uznane za pracujące lub bezrobotne, zgodnie z definicjami podanymi poniżej.

Pracujący są to wszystkie osoby w wieku 15 lat i więcej, które w okresie badawczego tygodnia:

- wykonywały przez co najmniej 1 godzinę pracę przynoszącą zarobek lub dochód tzn. były zatrudnione w charakterze pracownika najemnego, pracowały we własnym (lub dzierżawionym) gospodarstwie rolnym lub prowadziły własną działalność gospodarczą poza rolnictwem, pomagały (bez wynagrodzenia) w prowadzeniu rodzinnego gospodarstwa rolnego lub rodzinnej działalności gospodarczej poza rolnictwem;
- miały pracę, ale jej nie wykonywały:
 - z powodu choroby, urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub wypoczynkowego,
 - z innych powodów, przy czym długość przerwy w pracy wynosiła:
 - do 3 miesięcy,
 - powyżej 3 miesięcy, ale osoby te były pracownikami najemnymi i w tym czasie otrzymywały co najmniej 50% dotychczasowego wynagrodzenia.

⁵⁰³ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/> (dostęp: 25.04.2019).

⁵⁰⁴ Podstawowym celem Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności jest dostarczenie informacji o rozmiarach i strukturze populacji osób pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo z uwzględnieniem cech demograficzno-społecznych i zawodowych osób oraz podstawowej charakterystyki miejsca pracy. Dane BAEL służą do monitorowania tempa i kierunków zmian zachodzących w poziomie aktywności ekonomicznej ludności. BAEL jest ważnym źródłem danych wykorzystywanych do konstrukcji wskaźników z zakresu rynku pracy, w tym także do porównań międzynarodowych.

Do pracujących – zgodnie z międzynarodowymi standardami – zaliczani są również uczniowie, z którymi zakłady pracy lub osoby fizyczne zawarły umowę⁵⁰⁵.

Podczas etapu opracowywania struktury próby autor publikacji stanął przed dylematem, czy badanie powinno obejmować osoby aktywne zawodowo, czy pracujące, czy też pracujące i obecnie wykonujące pracę.

Z jednej strony, poznanie perspektywy osób bezrobotnych wzbogaciłoby publikację i zainspirowało do dalszych badań (np. dotyczących kompetencji społecznych osób długotrwale bezrobotnych). Z drugiej strony – wymagałoby znacznych modyfikacji kwestionariusza w sekcji dotyczącej pracy zawodowej. Obecny blok pytań byłby bezużyteczny, a być może nawet frustrujący dla respondentów. Co miałyby bowiem oceniać osoby bezrobotne? Swoją ostatnią pracę? A jeżeli nigdy jej nie miały lub miały ją dawno temu i nie są w stanie jej rzetelnie ocenić? Jeżeli zostały z pracy zwolnione i mają wobec niej negatywne odczucia, na pewno przełożyłyby się to na uzyskane wyniki w tej sekcji.

Próba stworzenia specjalnego bloku dla osób bezrobotnych (zamiast bloku oceniającego pracę zawodową) niosłaby ryzyko, że uzyskane wyniki będą nieporównywalne. Dodatkowo stopa bezrobocia w Polsce w listopadzie 2018 (kiedy finalizowano strukturę próby badawczej) wynosiła 5,8⁵⁰⁶. Przy założonej próbie (około 1200 osób) liczebność próby bezrobotnych wynosiłaby około 75 osób. Nie pozwoliłoby to na pogłębione analizy tej grupy, zważywszy, że osoby bezrobotne są w różnym wieku, płci, jak również o różnej długości i kategorii bezrobocia. Biorąc pod uwagę poniższą definicję, można spodziewać się bowiem znaczących różnic między poszczególnymi kategoriami osób bezrobotnych.

„Osoby bezrobotne mogą być zaklasyfikowane do jednej z czterech kategorii:

- bezrobotni, którzy stracili pracę, tzn. osoby, które odeszły z ostatniego miejsca pracy nie z własnej inicjatywy i natychmiast (tzn. w ciągu trzech miesięcy) rozpoczęły poszukiwanie pracy,
- bezrobotni, którzy zrezygnowali z pracy, tzn. osoby, które odeszły z pracy z własnej inicjatywy i natychmiast rozpoczęły poszukiwanie pracy,
- bezrobotni, którzy powracają do pracy po przerwie, w czasie której nie poszukiwali pracy przez minimum 3 miesiące,

⁵⁰⁵ Zeszyt metodologiczny. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf, s. 21 (dostęp: 25.04.2019).

⁵⁰⁶ <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/stopa-bezrobocia-listopad-2018-dane-gus/2373vhp> (dostęp: 25.04.2019).

- bezrobotni, którzy nigdy nie pracowali i poszukują pierwszej w życiu pracy⁵⁰⁷.

Biorąc to pod uwagę, autor publikacji postanowił, że osoby bezrobotne nie będą włączone do badania.

Pozostała kwestia, czy włączać do próby osoby pracujące, ale niewykonyjące pracy (np. z powodu długotrwałej choroby czy urlopu wychowawczego). Autor publikacji doszedł do wniosku, że optymalne z punktu widzenia celów badania będzie skupienie się na osobach, które obecnie wykonują pracę. Z próby wyłączone zostały zatem osoby, które miały pracę, ale jej nie wykonywały (np. z powodu choroby, urlopu macierzyńskiego czy rodzicielskiego). Autor publikacji ma świadomość, że zgodnie z definicją są to osoby pracujące, ale zdaje sobie również sprawę, że mogłyby nie być w stanie w pełni rzetelnie odpowiadać na wszystkie pytania dotyczące pracy zawodowej (np. jeżeli respondent jest na kilkuletnim bezpłatnym urlopie wychowawczym, trudno byłoby mu ocenić zadowolenie z zarobków czy atmosfery w pracy).

Kolejnym zagadnieniem wymagającym rozwiązania była kwestia dolnej granicy wieku respondentów. Zgodnie z definicją BAEL badanie powinno obejmować osoby od 15 roku życia. Jednak, zgodnie z artykułem 8 Międzynarodowego Kodeksu Badań Rynku i Badań Społecznych, wywiady z osobami poniżej 18 roku życia wymagają zgody rodzica lub opiekuna („Artykuł 8 – Dzieci i młodzież: Badacze mają zachować szczególną ostrożność podczas wywiadów z dziećmi i młodzieżą. Przed rozpoczęciem wywiadu trzeba uzyskać zgodę rodzica lub opiekuna”⁵⁰⁸).

W przypadku realizacji badania online bardzo skomplikowałoby to procedurę. Zdecydowano zatem, że w badaniu wezmą udział wyłącznie osoby pełnoletnie.

Z uwagi na fakt, iż nie było możliwości ani potrzeby przebadania całej populacji osób pracujących (ok. 16 000 000⁵⁰⁹), konieczne były decyzje dotyczące następujących kwestii:

- W jaki sposób dobrać próbę w badaniu ilościowym;
- Jaka powinna być liczebność tej próby.

Autor publikacji miał pełną świadomość, że odpowiedni dobór próby badawczej jest niezbędnym elementem gwarantującym sukces w prowadzeniu badań empirycznych. Metodologia badań sondażowych wyróżnia dwa podstawowe rodzaje prób: próby reprezentatywne i próby niereprezentatywne. Wyniki

⁵⁰⁷ Zeszyt metodologiczny. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf, s. 22 (dostęp: 25.04.2019).

⁵⁰⁸ https://www.ptbriio.pl/files/Miedzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf (dostęp: 25.04.2019).

⁵⁰⁹ W pierwszym kwartale 2018 liczba osób pracujących powyżej 15 roku życia wynosiła 16 344 000, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 25.04.2019).

badania na próbach reprezentatywnych można uogólniać na całą populację, z której zostały pobrane. W przypadku prób niereprezentatywnych nie ma takiej możliwości.

Jedna z definicji próby reprezentatywnej brzmi: próba, której struktura ze względu na badane cechy (zmienne) jest zbliżona do struktury populacji statystycznej, z której pochodzi. Reprezentatywność próby (próba reprezentatywna) można uzyskać, stosując zarówno losowe (probabilistyczne), jak i nielosowe (nieprobabilistyczne) techniki wyboru próby⁵¹⁰.

Autor zdecydował zatem o tym, że próba do badania ilościowego ma być reprezentatywna dla osób zatrudnionych w Polsce. Miał przy tym świadomość ograniczeń, przede wszystkim budżetowych – koszty realizacji badania na próbie losowej są kilkukrotnie wyższe, niż na próbie kwotowej online.

Istnieją bowiem dwa rodzaje prób reprezentatywnych:

1. *Próba reprezentatywna proceduralnie (losowa)* to taka, do której dobrano respondentów z wykorzystaniem jednego z losowych schematów doboru próby, a prawdopodobieństwo wylosowania każdej jednostki z populacji było znane. Przykładem niech będzie próba, do której dobiera się w sposób prosty losowy niezależny (zobacz: schemat doboru próby) 1000 osób z populacji. Procedura taka opiera się na stworzeniu odpowiedniej listy jednostek należących do badanej populacji (np. lista numerów PESEL) i wylosowanie odpowiedniej liczby jednostek do badania. Próby spełniające postulat reprezentatywności proceduralnej czyli próby losowe są najlepszymi próbami do prowadzenia badań. Są jednak trudne w realizacji ze względu na konieczność posiadania pełnej listy jednostek należących do badanej populacji (wyjątkiem jest tutaj próba systematyczna) i z uwagi na wysokie koszty dotarcia do jednostek znajdujących się w rozmaitych częściach kraju. Jednak korzyści ze stosowania prób reprezentatywnych proceduralnie (lub inaczej losowych) są ogromne. Przede wszystkim, jak dowodzi rachunek prawdopodobieństwa, próba reprezentatywna proceduralnie ma skład zbliżony do składu populacji ze względu na dowolne cechy. Ponadto, jeżeli próba jest losowa, to możliwe jest oszacowanie rozmiaru błędu statystycznego.
2. *Próba reprezentatywna przedmiotowo (kwotowa)* to taka, której skład odpowiada składowi populacji ze względu na wybrane przez badacza zmienne (lub inaczej mówiąc cechy respondentów). (...). Próby spełniające postulat reprezentatywności przedmiotowej zwykle się nazywać próbami kwotowymi. Reprezentatywność przedmiotowa zakłada, że poza zmiennymi, na podstawie których badacz dobierał respondentów do badania, nie ma

⁵¹⁰ <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec> (dostęp: 25.04.2019).

żadnych innych istotnych zmiennych mogących wpływać na wyniki uzyskane w próbie⁵¹¹”.

Autor publikacji wiedział, iż optymalnym sposobem doboru próby badawczej byłyby dobór losowy: „Dziś już nie mamy wątpliwości co do tego, że jedynie losowy dobór jednostek (...) gwarantuje uzyskanie próby reprezentatywnej. Jedynie na niej przeprowadzone badanie empiryczne będzie cechowała wysoka trafność zewnętrzna⁵¹²”.

Niestety, z powodu ograniczeń budżetowych nie było możliwe zastosowanie tej metody. Zdecydowano się zatem na kwotowy dobór próby. Było to możliwe ze względu na dostępność danych o strukturze Polaków aktywnych zawodowo/pracujących (np. w badaniach realizowanych i publikowanych przez Główny Urząd Statystyczny⁵¹³). Jest to również uznany i często stosowany sposób doboru próby w badaniach społecznych. „Próba kwotowa (...) jest najbardziej rozpowszechniona wśród badaczy opinii publicznej oraz wśród psychometrów standaryzujących i normalizujących nowe testy psychometryczne. Badacz, który chce posłużyć się próbą kwotową, musi znać procentowe rozkłady interesujących go zmiennych. Wiedza ta jest potrzebna po to, aby procentowe rozkłady tych zmiennych odtworzyć w próbie. I tak, jeżeli rozkład jakiejś zmiennej dychotomicznej w populacji jest: 50% do 50%, to i w próbie powinna znaleźć się równa liczba osób, dla których zmienna ta przyjmie jedną i drugą wartość, np. 50% kobiet i 50% mężczyzn⁵¹⁴”.

Sposób doboru próby kwotowej pod względem „technicznym” jest dość prosty. Należy wybrać określone zmienne, a potem opracować strukturę próby, biorąc pod uwagę wybrane zmienne.

„Postępowanie w przypadku posłużenia się próbą kwotową jest stosunkowo proste. Badacz nie wciąga do próby konkretnej wylosowanej osoby, tak jak to ma miejsce w próbach losowych, ale „jakąś” osobę, która spełnia, wcześniej określone przez badacza, kryteria przynależności do próby. Jeżeli tymi kryteriami są na przykład: wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, to układ próby (ang. *sample design*) wskazuje na liczby (frekwencje) osób o określonych kombinacjach tych zmiennych⁵¹⁵”.

⁵¹¹ <http://nastrazysondazy.uw.edu.pl/metodologia-badan/metodologia/reprezentatywnosc-proby/>, (dostęp: 25.04.2019).

⁵¹² Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 231.

⁵¹³ Zeszyt metodologiczny. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf/, s. 21 (dostęp: 25.04.2019).

⁵¹⁴ Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 232.

⁵¹⁵ Ibidem.

Oczywiście do niezwykle istotnych kwestii należy, które zmienne badacz weźmie pod uwagę przy konstrukcji próby. Zawsze też istnieje ryzyko, że pewne ważne zmienne zostaną pominięte. Mogą być pominięte świadomie – np. ze względu na zbyt wysoki stopień skomplikowania próby, przez co jej realizacja byłaby niemożliwa przy założonym poziomie budżetu, lub też nieświadomie – badacz przed realizacją badania empirycznego może nie zdawać sobie sprawy z wszystkich zmiennych różnicujących badaną populację.

Podczas konstrukcji próby kwotowej do badania empirycznego wzięto pod uwagę następujące cechy:

- wiek;
- płeć;
- wymiar czasu pracy;
- wykształcenie;
- wielkość miejsca zamieszkania;
- województwo.

Uznano, że właśnie one pozwolą na uzyskanie próby wysokiej jakości, a jednocześnie będą możliwe do realizacji przy założonym poziomie budżetu i czasie.

Autor publikacji zastanawiał się również nad założeniem kwot na rolę zawodową, jednak po konsultacji z dostawcą próby badawczej (SW Research) zrezygnował z tego pomysłu. Kwoty na role zawodowe sprawiłyby, że próba byłaby dokładniejsza i lepiej odwzorowywałaby polską populację osób pracujących, z drugiej strony – mogłoby się okazać, że jest zbyt trudna do realizacji. „Im więcej wyróżnionych cech jako zmiennych kontrolnych, tym więcej podziałów segmentowych i tym trudniej jest skompletować odpowiedni skład próby”⁵¹⁶. Okazało się to słusznym podejściem – przy wyżej wymienionych sześciu zmiennych użytych do stworzenia kwot, przy próbie liczącej 1240 osób, konieczne było bowiem odrzucenie prawie 4400 osób, które rozpoczęły wypełnianie ankiety, ale nie spełniały wymaganych kombinacji kwot.

Reasumując, mimo iż autor publikacji pamiętał, że „Socjologowie zdają sobie sprawę z tego, że nie jest to doskonały sposób konstruowania próby reprezentatywnej. Należy liczyć się z tym, iż uzyskane wyniki badawcze mogą być obciążone błędem, którego wielkości nie da się tak precyzyjnie, jak w przypadku prób losowych ustalić”⁵¹⁷, to uznał, że próba kwotowa jest dobrym kompromisem między dążeniem do możliwie pełnego poznania rzeczywistości i rzetelności badawczej a realnymi możliwościami realizacyjnymi.

Autor zdecydował o wykorzystaniu do badania panelu badawczego firmy SW Research. W IV kwartale 2018 roku panel liczył ok. 165 000 aktywnych

⁵¹⁶ http://januszgierszewski.pl/files/dobor_proby.pdf (dostęp: 25.04.2019).

⁵¹⁷ Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 236.

użytkowników (członków panelu zapraszanych do badań rynku). Sposób rejestracji, zarządzanie panelem, jak również dobór próby do badania odbywa się zgodnie z zaleceniami ESOMAR.

Autor ma świadomość toczących się dyskusji dotyczących tego, na ile badania realizowane na komercyjnych panelach badawczych spełniają kryteria poznania naukowego⁵¹⁸. Uznał jednak, że panel stworzony i zarządzany zgodnie z zaleceniami ESOMAR umożliwi realizację rzetelnego badania naukowego. Był to jeden z głównym kryteriów wyboru dostawcy.

Szczegółowe informacje o strukturze panelu oraz sposobów zarządzania nim są umieszczone w tzw. PanelBook⁵¹⁹.

Mimo iż dobór próby był nielosowy, autor publikacji zdecydował, że wielkość próby określi tak, jakby dobór był losowy. Przy bardzo dużej populacji (ok. 16 000 000), wymagana minimalna wielkość próby, obliczona przy pomocy poniższego wzoru, wyniosła 1064. Ostateczna próba wyniosła 1240 osób. Do próby głównej weszli także respondenci, którzy brali udział w części pilotażowej badania (okazało się, że kwestionariusz nie wymaga poprawek ani zmian). Autor publikacji założył, że próba może być nieco większa, tak aby w przyszłości móc prowadzić dodatkowe analizy na różnych podgrupach (np. osoby o różnej sytuacji zawodowej, osoby pracujące w różnym wymiarze czasu).

Wykorzystano następujący wzór na ustalenie wielkości próby przy bardzo dużej populacji:

$$n = \frac{Z^2[P(1 - P)]}{e^2}$$

Gdzie:

P – oszacowana proporcja w populacji,

e – dopuszczalny błąd,

n – wielkość próby,

N – wielkość populacji,

Z – wartość Z wynikająca z przyjętego poziomu ufności. Dla 95% poziomu ufności Z=1,96.

Próba badawcza uzyskana (czyli jednostki uczestniczące w badaniu) pokrywa się z próbą zamierzoną (zgodną z danymi BAEL⁵²⁰). W przypadku większości

⁵¹⁸ Np. K. Tomanek, *Panel badawczy: przestrzeń stosowania metodologii projektowych i metodologii naukowej*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-749fc2fd-99b5-4f95-93e4-9d9d9fc99f-fb/c/K_Tomanek.pdf (dostęp: 02.03.2019).

⁵¹⁹ http://swresearch.pl/media/panel_book_sw_research_Q4_2018.pdf (dostęp: 25.04.2019).

⁵²⁰ Zeszyt metodologiczny. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf/, (dostęp: 25.04.2019).

danych (wiek, płeć, wymiar czasu pracy, wykształcenie, województwo) struktura uzyskanej próby jest bardzo zbliżona do struktury osób pracujących w Polsce. Zgoda na drobne odchylenia jest kompromisem między dążeniem do możliwie dokładnego odwzorowania struktury populacji osób pracujących a praktyką realizacji badania online na komercyjnym panelu badawczym. Uzyskanie bowiem idealnego odwzorowania struktury populacji (bez żadnej elastyczności) bardzo podrożyłoby koszt realizacji badania oraz wydłużyłoby czas realizacji.

Jedynym obszarem, gdzie pojawiła się znacząca niezgodność między strukturą populacji a strukturą próby, jest wielkość miejsca zamieszkania. W populacji osób pracujących stosunek mieszkańców wsi do mieszkańców miast to 40% do 60%. W badaniu uzyskano natomiast stosunek 29% do 71%. Wynika to z nadreprezentacji mieszkańców miast w komercyjnych panelach badawczych. Autor publikacji wiedział przed rozpoczęciem badania empirycznego, że uzyskanie 40% mieszkańców wsi może być niemożliwe przy założonej metodzie badania oraz budżecie. Po analizie danych okazało się, że mieszkańcy wsi nie różnili się znacząco od mieszkańców mniejszych miast (do 99 000 mieszkańców). Oczywiście dotyczy to wyłącznie analizowanych parametrów mających wpływ na przyjęcie bądź odrzucenie hipotez badawczych, a nie wszystkich cech. Zestawienie wielkości próby założonej (zgodnie z danymi BAEL⁵²¹) i próby uzyskanej zamieszczono w Załączniku 3 Aneksu.

Szczegółową charakterystykę próby badawczej przedstawiono w tabeli 7.

⁵²¹ Zeszyt metodologiczny. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018; https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/4/29/1/aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_polski_ikw_2018.pdf/, (dostęp: 25.04.2019).

Tabela 7. Charakterystyka respondentów w badaniu ilościowym (N=1240)

Wyszczególnienie		Wielkość próby	
		Liczba respondentów	Procent
1. Płeć	a. kobieta	541	44%
	b. mężczyzna	699	56%
2. Wiek	a. 18-24 lata	93	8%
	b. 25-29 lat	174	14%
	c. 30-34 lata	153	12%
	d. 35-39 lat	195	16%
	e. 40-44 lata	131	11%
	f. 45-49 lat	137	11%
	g. 50-54 lata	140	11%
	h. 55-59 lat	119	10%
	i. 60-64 lata	76	6%
	j. 65 lat i więcej	22	2%
3. Wykształcenie	a. podstawowe	25	2%
	b. gimnazjalne	27	2%
	c. zasadnicze (zawodowe/branżowe)	273	22%
	d. średnie (ogólne/branżowe/zawodowe)	460	37%
	e. wyższe ogółem, w tym:	455	37% N=455
	e.1. licencjat	106	23%
e.2. magisterium	299	66%	
e.3. podyplomowe/MBA/doktorat	50	11%	
4. Aktywność zawodowa	a. pracuje na etacie	994	80%
	b. pracuje na umowę cywilnoprawną	114	9%
	c. prowadzi gospodarstwo rolne	38	3%
	d. prowadzi własną działalność gospodarczą	94	8%
5. Wymiar czasu pracy	a. w pełnym wymiarze	1120	90%
	b. w niepełnym wymiarze/dorywczo	120	10%
6. Miejsce zamieszkania	a. wieś	358	29%
	b. miasto do 19 999 mieszkańców	163	13%
	c. miasto od 20 000 do 99 999 mieszkańców	259	21%
	d. miasto od 100 000 do 499 999 mieszkańców	223	18%
	e. Miasto 500 000 mieszkańców i więcej	237	19%

3.3. Badanie ilościowe w realizowanej eksploracji

Wyszczególnienie		Wielkość próby	
		Liczba respondentów	Procent
7. Województwo	a. dolnośląskie	100	8%
	b. kujawsko-pomorskie	77	6%
	c. lubelskie	68	5%
	d. lubuskie	32	3%
	e. łódzkie	86	7%
	f. małopolskie	116	9%
	g. mazowieckie	158	13%
	h. opolskie	19	2%
	i. podkarpackie	76	6%
	j. podlaskie	40	3%
	k. pomorskie	61	5%
	l. śląskie	132	11%
	m. świętokrzyskie	30	2%
	n. warmińsko-mazurskie	45	4%
	o. wielkopolskie	132	11%
	p. zachodniopomorskie	68	5%
8. Stan cywilny	a. panna/kawaler	294	24%
	b. zamężna/zonaty/w stałym związku	806	65%
	c. wdowa/wdowiec	35	3%
	d. rozwiedziona/y lub w separacji	67	5%
	e. odmowa odpowiedzi	38	3%
9. Posiadanie dzieci	a. tak	772	62%
	b. nie	440	35%
10. Sytuacja zawodowa	a. Kadra kierownicza	136	11%
	b. Specjalista/pracownik umysłowy	325	26%
	c. Pracownik biurowy niższego rzędu	123	10%
	d. Pracownik sektora handlu/usług	138	11%
	e. Robotnik wykwalifikowany/rzemieślnik	199	16%
	f. Pracownik fizyczny niższego szczebla	165	13%
	g. rolnik	51	4%
	h. inna sytuacja	63	5%
	i. odmowa odpowiedzi	43	3%

Wyszczególnienie		Wielkość próby	
		Liczba respondentów	Procent
10. Miesięczny dochód osobisty netto	a. Do 500 zł	20	2%
	b. 501-1000 zł	30	2%
	c. 1001-2000 zł	231	19%
	d. 2001-3000 zł	386	31%
	e. 3001-5000 zł	276	22%
	f. 5001-7500 zł	73	6%
	g. 7501-10 000	36	3%
	h. Powyżej 10 000 zł	31	3%
	i. Odmowa odpowiedzi	157	13%

Źródło: Badanie własne

Reasumując specyfikę badanej próby, można zauważyć, że w badaniu wzięło udział nieco więcej mężczyzn niż kobiet (odpowiednio 65% i 44%), młodych, w wieku 25-39 lat, aktywni zawodowo, głównie zatrudnieni na etacie (80%), mieszkańcy miast do 10 tys. ludności, legitymujący się wykształceniem średnim i wyższym (odpowiednio po 37% wskazań). Respondenci najczęściej byli w związku małżeńskim lub w stałym związku (65%), mający dzieci (62%), zatrudnieni na stanowisku specjalisty/pracownika umysłowego (26%) o miesięcznym dochodzie osobistym netto w przedziale od 2001 zł do 3000 zł (31% wskazań). Jeżeli chodzi o województwo, z którego pochodzą respondenci, zachowano liczebność reprezentatywną, stąd największy udział mieszkańców mazowieckiego, śląskiego, wielkopolskiego i małopolskiego.

3.3.8. Metody analizy statystycznej

Analizę statystyczną zgromadzonego materiału przeprowadzono przy użyciu pakietu Statistica 13. Zmienne wyrażone na skalach jakościowych scharakteryzowano poprzez przedstawienie liczości i odsetków wskazań na poszczególne pozycje. W przypadku pytań o zakresie odpowiedzi 1-10 w wynikach dodatkowo podano średnie arytmetyczne oraz odchylenia standardowe. Wskaźniki główne (skale kompetencji oraz skale związane z oceną różnych sfer życia) budowano w oparciu o średnie arytmetyczne wyliczane dla pozycji wchodzących w skład danej skali. Rzetelność wykorzystanych skal sprawdzano przy użyciu metody Alfa Cronbacha.

Weryfikacji hipotez statystycznych dokonywano za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona, testu t (Studenta) dla zmiennych niezależnych oraz współczynnika korelacji rang Spearmana. Założono poziom istotności $\alpha=0,05$. Za

istotne statystycznie uznawano wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p spełniało nierówność $p < 0,05$.

Jak zwykle w przypadku korzystania ze skal porządkowych pojawia się spór między badaczami dotyczący skal porządkowych i pracy z tymi skalami. Ma ona konsekwencje w doborze metod statystycznych – innymi słowy, czy można stosować metody parametryczne w sytuacji, gdy operujemy skalami porządkowymi. Odpowiedź nie jest jednoznaczna.

„W naukach społecznych znacznie częściej gromadzi się dane za pomocą skal porządkowych, niż się to nam na ogół wydaje. Trudno podejrzewać, że pomiary agresji, wsparcia społecznego czy poparcia dla polityki rządu na likertowskich skalach składających się z kilku kategorii odpowiedzi mają jakąkolwiek stałą jednostkę. A jednak praktyka w zakresie analizy takich danych jest różna. Część badaczy po prostu nie przejmuje się tym, że pomiary przeprowadzili za pomocą skali porządkowej, uznając, że jeżeli mogą w jakikolwiek sensowny sposób zamienić odpowiedzi osób badanych na liczby, to dalej mogą już z tymi liczbami robić, co chcą, a więc także liczyć średnią i wariancję, no i oczywiście stosować testy t lub F . Są to zwolennicy tzw. podejścia parametrycznego. Obóz zwolenników podejścia parametrycznego do analizy pomiarów na skali porządkowej jest całkiem spory, ale równie duży jest obóz przeciwników tego podejścia. Ich główny argument zawiera się w cytowanej tezie Sidneya Siegla: nie można wykonywać żadnych operacji arytmetycznych na danych zgromadzonych za pomocą skal porządkowych, ponieważ nie można ich traktować tak, jak traktuje się liczby w matematyce”⁵²².

Autor przychyliła się do poglądów pierwszej grupy badaczy, stojących na stanowisku, iż dopuszczalne jest liczenie średniej ze skali porządkowej, zważywszy że: „W zasadzie pierwszą osobą, która zwróciła uwagę na fakt, że pomiary na skali porządkowej (rangowej) można traktować jako pewną wersję pomiaru na skali przedziałowej, był sam Karl Pearson. Powołując się na jego autorytet, wielu statystyków twierdzi, że pomiary na skali rangowej są tylko rezultatem kategoryzacji jakiejś ukrytej zmiennej, która w gruncie rzeczy ma charakter przedziałowy”⁵²³.

Jeżeli można zatem liczyć średnie arytmetyczne, to można również stosować metody parametryczne, bo odnoszą się one do średnich.

Oprócz powyższego sporu istotne jest, że w przypadku skal nie operowano pojedynczymi wskaźnikami, tylko wynikiem uśrednionym, który można traktować jako zmienną ilościową (wynikiem przekształceń zmiennej porządkowej). A przecież: „wyniki wielu kwestionariuszy psychologicznych są wypadkową odpowiedzi

⁵²² P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 409.

⁵²³ Ibidem.

na różne pytania – zgodnie z zaproponowanym przez autorów kluczem – i tym bardziej można je traktować jako kategoryzację ukrytej zmiennej przedziałowej”⁵²⁴.

Dodatkowym czynnikiem wskazującym na zastosowanie metod parametrycznych było centralne twierdzenie graniczne. Przyjęło się, że jeżeli próba liczy powyżej 100 osób, nie należy wykorzystywać metod nieparametrycznych.

Reasumując, autor zdecydował się zastosować metody parametryczne, choć wybór ten nie był łatwy. W nauce istnieje bowiem spór między badaczami dotyczący skal porządkowych i pracą z tymi skalami. Ma on konsekwencje w doborze metod statystycznych – innymi słowy, czy można stosować metody parametryczne w sytuacji, gdy operujemy skalami porządkowymi. Można przychylić się do poglądów grupy badaczy stojących na stanowisku, iż dopuszczalne jest liczenie średniej ze skali porządkowej, zważywszy że „W zasadzie pierwszą osobą, która zwróciła uwagę na fakt, że pomiary na skali porządkowej (rangowej) można traktować jako pewną wersję pomiaru na skali przedziałowej, był sam Karl Pearson”. Dodatkowym czynnikiem wskazującym na zastosowanie metod parametrycznych było centralne twierdzenie graniczne. Przyjęło się, że jeżeli próba liczy powyżej 100 osób, nie należy wykorzystywać metod nieparametrycznych. Zatem w przypadku analiz wyników badania ilościowego można było wykorzystać metodę parametryczną, czyli r-Pearsona ze względu na dużą próbę i wskaźniki ilościowe (które są uśrednieniem skal porządkowych). Rozkłady statystyczne odpowiedzi respondentów oraz wyniki testu t (Studenta) dla zmiennych metryczkowych zamieszczono w Załączniku 4 Aneksu.

Obok trafności istotną kwestią jest rzetelność narzędzia. W przypadku badania rzetelności najczęściej wykorzystywaną miarą jest Alfa Cronbacha, którą można policzyć na podstawie danych uzyskanych w badaniu empirycznym. Zostało to zrobione dla każdej z podskal dotyczących badanych kompetencji społecznych i obszarów życia. Alfa Cronbacha przyjmuje wartości od 0 do 1. Im większa wartość, tym większa rzetelność skali. Przyjmuje się, że wartości powyżej 0,7 oznaczają prawidłową rzetelność skali. Uzyskane wyniki wskazują, że skale odznaczają się wysoką lub bardzo wysoką rzetelnością (tabele 26 i 27). Najniższy uzyskany wynik wynosił bowiem 0,85 dla skali pomiaru kompetencji społecznych dla „tworzenia marki osobistej” i również 0,85 dla oceny obszaru duchowego i samorealizacji w przypadku pomiaru oceny obszarów życia.

Wyniki zaprezentowane w tabelach 8 i 9 wskazują, że skale odznaczają się wysoką lub bardzo wysoką rzetelnością.

⁵²⁴ Ibidem.

Tabela 8. Rzetelność skal – kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne	Wartość Alfa Cronbacha
Tworzenie marki osobistej	0,85
Perswazja/sprzedaż	0,92
Motywacja	0,92
Planowanie/określanie celów	0,88
Empatia	0,88
Refleksyjność	0,88

Źródło: Badanie własne

Tabela 9. Rzetelność skal – obszary życia

Obszary życia	Wartość Alfa Cronbacha
Ogólna ocena jakości życia	0,92
Ocena pracy i życia zawodowego	0,93
Ocena relacji	0,86
Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	0,85

Źródło: Badanie własne

Należy zaznaczyć, że podczas prezentacji określonych bloków pytań respondentów zastosowano randomizację. Randomizacja została wykorzystana zarówno na poziomie całych bloków pytań, jak i atrybutów wewnątrz bloków. Oznacza to, że każdemu badanemu wyświetlała się losowa kolejność całych bloków (np. jednej osobie najpierw wyświetlała się sekcja pytań dotycząca empatii, a innej – np. tworzenia marki osobistej, a w nich – atrybuty w losowej kolejności). Miało to na celu uniknięcie tzw. efektu porządku pytań. Każde pytanie zawarte w ankiecie rzutuje bowiem na następną zarówno treściowo, jak i emocjonalnie.

4. Wnioski z badań własnych i weryfikacja hipotez badawczych

4.1. Kompetencje społeczne w kontekście różnych aspektów życia uczestników badania – analiza wyników badania jakościowego

Poniżej przedstawiono opisy rozmów z uczestnikami wywiadu. Należy zaznaczyć, że każda rozmowa przebiegała w nieco inny sposób, moderator podążał za narratorem. Jednakże, dla zachowania przejrzystości wyводу w publikacji, większość wywiadów opisano zgodnie z jednolitą strukturą:

- krótkie informacje dotyczące narratora:
 - kompetencje,
 - perswazja/sprzedaż,
 - motywacja,
 - planowanie/określanie celów,
 - empatia,
 - personal branding,
 - refleksyjność,
- opinia na temat kompetencji społecznych w publicznym systemie oświaty.

4.1.1. Osoby na stanowiskach kierowniczych

Osoba na stanowisku kierowniczym, Warszawa

Pan Wojciech ma około 50 lat. Pracuje na bardzo wysokim stanowisku w branży energetycznej. Bezpośrednio raportuje do niego kilkadziesiąt osób, pośrednio wielokrotnie więcej. Zarządza kilkoma lokalizacjami w kraju. Pełni także funkcję sponsora lub kierownika wielu projektów, uczestniczy w komitetach sterujących projektami. W obecnej firmie pracuje od ponad 20 lat. Skończył studia na politechnice, jak również zdobył dyplom MBA. Po kilkunastu latach rozpoczął studia

doktoranckie w SGH, ale nie ukończył pracy nad doktoratem. Narrator ma bogate doświadczenie w pracy za granicą. Podczas i po studiach odbywał praktyki w Niemczech, Austrii, Holandii, USA, Kanadzie oraz w Azji.

Po studiach wyjechałem za granicę, ale miałem ten olbrzymi komfort, że nie musiałem pracować w żadnych upałach lub innych miejscach. Jeszcze miałem to ogromne szczęście czy dar – pracowałem albo w pracowniach jakichś projektowych, albo pracowałem, jeśli już to w normalnej firmie czy fabryce jako człowiek, który miał w pełni pakiety nawijmy to zabezpieczające.

Po powrocie do Polski rozpoczął pracę w międzynarodowej firmie konsultingowej. Umożliwiło mu to wyjazd do USA i pracę w Dolinie Krzemowej, a potem w Niemczech. Miał duże ambicje i możliwości ich realizacji.

Tam był fajny początek, rozpocząłem projekt z Amerykanami za kilkaset tysięcy dolarów. W sumie kończyło się na kilku milionach dolarów. To był pierwszy. No a potem zacząłem też zawsze ambitnie – to tworzenie innego obszaru, drugiego obszaru. Potem miałem ogromny komfort, bo był taki konkurs na firmę, którą w energetyce tworzyliśmy z ośmiu firm udziałowców, z siedmiu państw w Niemczech – ja ten konkurs wygrałem. Utworzyłem tam spółkę – trochę pracowałem w Niemczech, wróciłem.

Narrator podkreślał, że praca w środowisku międzynarodowym bardzo rozwinęła jego kompetencje społeczne. Kontakt z wieloma ludźmi pochodzącymi z różnych kultur rozwinął jego empatię, umiejętności komunikacyjne i tolerancję.

To był prawdziwy high-tech, gdzie byli ludzie z całego świata, gdzie można było, jeśli chciało się, bardzo dużo nauczyć się i to nie tylko z techniki, ale też z relacji ludzkich, z kim się miało do czynienia. To było nieprawdopodobne. Ludzie różni, przeróżni, przekonałem się, że pewni ludzie się bardziej przyciągają, inni się mniej przyciągają z bardzo wielu powodów. Dlatego to było też istotne, że świat może się ze sobą dogadać, ale każdy szanuje swoją odrębność. To też jest, że trzeba było o tym pamiętać, że z różnymi nacjami w trochę różny sposób należy rozmawiać, a to jest kwestia przygotowania się do tej rozmowy.

Przy zatrudnianiu nowych pracowników (zwłaszcza jeśli pełnić mają oni funkcje zarządcze) pan Wojciech zwraca uwagę na ich kompetencje społeczne. Z doświadczenia wie, że osoba o niskich kompetencjach społecznych może działać

destrukcyjnie na zespół. Idealnie, jeżeli pracownik posiada odpowiedni poziom kompetencji merytorycznych i społecznych. Ich pożądane proporcje zależą od wymogów i poziomu stanowiska (np. liczby i charakteru kontaktów z ludźmi). Choć być może nie zdaje sobie z tego w pełni sprawy (bo jest praktykiem, a nie teoretykiem), w życie wprowadza zasady modelu integralnego.

Niedawno miałem tę możliwość, że wybieraliśmy prezesa jakiejś spółki naszej i wszyscy dostawali dokładnie te same pytania. Doświadczenia, ale też kwestie związane z tym, co jest ważne dla niego we współpracy z inną osobą. Jak sobie planuje dzień na przykład, jak i dlaczego w taki sposób planuje dzień. I zadając tego rodzaju pytania, wiemy, na co zwraca uwagę dany człowiek. Czy dla niego najważniejsze są tabelki, czy dla niego są ważne jednak omówienie – zaplanowanie i dyskusja na jakiś temat i omówienie jakiegoś tematu. Jeśli tabelki, to umówmy się, że jego relacje międzyludzkie najczęściej bywają dosyć problematyczne, bo on lubi rozmawiać z tabelką. Więc dla niego tabelka mówi więcej niż wszystko inne.

Pan Wojciech opiera się na własnym wyczuciu i znajomości ludzi. Uważa, że jest skuteczny, jest w stanie rozpoznać, czy z daną osobą będzie się dobrze współpracować. Przy zatrudnianiu nie stosuje np. testów badających poziom kompetencji społecznych.

Wszystko zależy, jakie stanowisko, dlatego że jeśli wybiorą człowieka, który jest odpowiedzialny za klimatyzację, za zasilanie, to z całym szacunkiem dla spraw społecznych – podstawa: musi spełniać kryteria techniczne. Jeśli tego nie umie, to odsuwamy od razu. To jest punkt wyjścia. A potem jest chemia. A to są sprawy społeczne: albo się porozumiewamy, albo się nie porozumiewamy. Jeśli się porozumiewamy i potrafimy ze sobą znaleźć wspólny kontakt, to jest dobrze. Nie sprawdzam, czy czytał takie książki, czy zna takie zagadnienia, ale widoczne jest po pewnym czasie; mamy okresy zatrudnienia trzy- i siedmiomiesięczne, czyli pierwszy okres próbny, drugi okres próbny. Czasami to zmieniamy. Albo się zmieści i potrafi się porozumieć z ludźmi, czyli współpracuje, albo nie. Jeśli jest osoba, która mi nie pasuje pod względem chemii, czyli widzę, że będą kłopoty z dalszą współpracą, to po prostu nie zatrudnię. Miałem taki przypadek w Bydgoszczy w ubiegłym roku, że jednak wygrała osoba, która merytorycznie jest słabsza, ale z osobą, która jest merytorycznie lepsza, ale

stwierdziłem, że to będzie tyran dla zespołu i nikt... wszystkich poza-bija i zajędzie. Efekty są bardzo fajne, tylko to jest na krótką metę. Po jakimś czasie ten zespół przestanie istnieć. Współpraca w innych jednostkach też będzie kiepska, dlatego że tej osobie nie da się powiedzieć innego zdania i przekonać, żeby coś innego. Albo będzie bardzo trudne i szkoda tego czasu i zdrowia.

Narrator jest zdania, że większość ludzi jest w stanie rozwinąć swoje kompetencje społeczne, ale wymaga to otwartości i chęci.

Pewne społeczne sprawy można przy rozsądnym podejściu wytworzyć, rozwijać. Pod warunkiem, że ten człowiek... ma jakikolwiek talent. Większość ludzi tak. No – większość ludzi jest relacyjnych. Są takie osoby, które są nierelacyjne. No i co na to poradzimy? Despota jest despota. Tyran jest tyranem.

Jest żonaty, ma czworo dzieci w wieku od 8 do 17 lat. Życie rodzinne, dzieci są dla niego ogromną wartością.

Współczuję tym, którzy z różnych przyczyn nie mogą mieć więcej dzieci niż jedno. Bardzo współczuję. Dwójka – też współczuję. Przy trójce jestem w stanie zrozumieć. Jak ktoś nie może mieć dzieci, to jest nieprawdopodobnie, nieprawdopodobnie trudna sytuacja. Niektórzy adoptują, niektórzy nie, ale no i wtedy zakładam, żeby oddali dużą część swojego majątku albo by zaczęli od zera, gdyby mogli, gdyby mogli mieć.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaz

Narrator świetnie zna różne techniki perswazji, wykorzystuje je na co dzień w pracy zawodowej (zarządzanie pracownikami, negocjacje). Uważa, że jest skuteczny, ale oczywiście nie jest w stanie zawsze przekonać wszystkich. Ma świadomość, że mimo wielu lat doświadczeń nie jest profesjonalnym sprzedawcą ani negocjatorem.

Niektórym osobom jestem w stanie wyperswadować wszystko... i odwrotnie. Wiem, że z pewnymi osobami no way. To jest kwestia „zawsze można spotkać lepszego od siebie” – to też trzeba pamiętać, bo bywają lepsi i którzy zajmują się zawodowo tymi rzeczami. Ja, umówmy się, zajmuję się profesjonalnie jakimś obszarem zarządzania, ale to jest tak, że nie zajmuję się manipulowaniem ani coachingiem, ani mentorstwem.

Ma także świadomość, że ludzie wymagają różnych bodźców i podejścia. Jest zdania, że niektórzy z jego pracowników wymagają „twardego” podejścia, gdyż spokój i uprzejmość są dla nich oznaką słabości.

Masz – zrób to, bo inaczej cię zabiję, zwolnię, no cokolwiek. No oczywiście tak też można powiedzieć. Wszystko znowu zależy od osoby.

Podkreślał, że unika manipulacji (choć ją czasem stosuje). Jego doświadczenie wskazuje, że źle na tym wychodzi.

Ja przynajmniej czasami stosuję, nie oszukujmy się – zwykłą manipulację. Aczkolwiek zauważyłem, że jak manipuluję, to wcześniej, czy później sam dostaję po bokach. Nie wiem, jak inni mają, ale ze mną to jest charakterystyczne. To jest niesamowite. Jak manipuluję, to wcześniej czy później nóżka mi się powinie.

Narrator podkreślał, że podczas negocjacji czy prób perswazji niezbędne jest ustalenie wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej. Nie zawsze jest to możliwe (choćby ze względu na różnice między ludźmi i założenia, z którymi przystępują do dyskusji), a wpływa to na skuteczność perswazji.

Za dużo informacji dla niektórych osób jest bardzo szkodliwe. Nie obejmą tego wszystkiego, źle zinterpretują, poza tym semantyka jest tak zwodnicza, że mogą dwie osoby rozmawiać o tym samym, być zachwycone sobą, a de facto rozumieją cokolwiek innego i za chwilę będzie tragedia, bo kiedy przyjdzie do szczegółów, to okazuje się, że nie dogadały się. Albo odwrotnie – ludzie się kłócą i rozmawiają o tym samym, tylko innym słownictwem i w pewnym momencie, gdy ich się połączy ładnie, to nagle okaże się, że oni są super friendami i dogadują się we wszystkim. Na tym to polega. Nie mam czegoś takiego, że potrafię każdą osobę przekonać i ze wszystkimi się porozumieć. Nie, tak nie jest. Chyba jest to niemożliwe – tak mi się wydaje. Jak to się mówi: nawet święty człowiek bywa przez niektórych uważany za diabła i przez niektórych diabeł jest uważany za świętego człowieka. To jest tak – tacy jesteśmy. Poza tym często chcemy słyszeć to, co nam się wydaje, że chcemy.

Umiejętność perswazji jest niezbędna do skutecznej pracy na stanowisku wysokiej rangi menadżera. W dużej mierze bowiem jego praca polega na sprzedaży własnych pomysłów, a potem ich realizacji. Dotyczy to zarówno wyznaczania celów strategicznych firmy, jak i bieżącego zarządzania.

Motywacja

Pan Wojciech jest człowiekiem o bardzo wysokim poziomie motywacji. Co ciekawe, podczas wywiadu nie odnosił się bezpośrednio do tej kompetencji. Podkreślał natomiast rolę swoich kompetencji merytorycznych, szczęśliwych zbiegów okoliczności oraz *networkingu*. Cała jednak jego bogata droga zawodowa świadczy o tym, że zawsze miał bardzo wysoką motywację do działania, realizacji wielkich biznesowych celów. Bez niej nie osiągnąłby sukcesów.

Niektórzy powiedzą, że jestem megazarozumialec, ale to niezgodne z prawdą. Nie wiem, ilu Polaków tworzyło firmę w Niemczech wielonarodową, gdzie pani wiceminister rządu bawarskiego jeździła cały dzień ze mną, żeby znaleźć siedzibę dla spółki. Zakładam, że takich osób jest niewiele.

Jako dla pracodawcy poziom motywacji pracowników jest dla niego bardzo istotny. Osoba o niskim poziomie motywacji po prostu się w pracy nie sprawdzi. Narrator zdaje sobie sprawę z roli motywatorów zewnętrznych (np. płacy, możliwości awansu), ale oczekuje, że jego podwładni będą wykazywać odpowiedni poziom motywacji wewnętrznej do pracy. Ważne jest oczywiście, aby motywacja miała odpowiedni kierunek i natężenie. Narrator wielokrotnie wspominał o problemach, jakie tworzą w firmie ludzie zmotywowani do osiągnięcia nieadekwatnych, z punktu widzenia firmy, celów.

A potem przyszedł kolega, który ma inny problem, bo nie chce zrozumieć, że ma dwóch kierowników, z czego jedną kierowniczkę, i ta kierowniczka nie powinna być u niego kierowniczką. Dlatego że jest bardzo zaborczą sobą i będzie miał i on ma kłopot, i wszyscy mają kłopot. Po prostu ta dziewczyna się nie nadaje, żeby być kierownikiem. Gdzieś trzeba dać jej niezależne stanowisko i w tym będzie świetna. Bo ona chce być dyrektorem i to jest widoczne, a on durny nie rozumie tego. A ona durna nie rozumie, że nie będzie dyrektorem, bo nikt nie pozwoli, żeby była dyrektorem, bo kłopotów sobie wszyscy narobią dookoła. Jak pełniła funkcję p.o. dyrektora, to pół firmy miało kłopot.

Jeżeli zatrudnia osobę na wysokie stanowisko, sam z nią prowadzi wywiad rekrutacyjny. Jest zdania, że jest w stanie „wyczuć”, czy dana osoba ma odpowiedni poziom motywacji. Jak twierdzi, rzadko się myli.

Planowanie/określanie celów

Narrator ma świadomość, że planowanie jest w jego pracy zawodowej niezbędne. Ogromna liczba obowiązków i spotkań, nadzór nad wieloma terminowymi projektami wymaga bardzo dobrej organizacji. Pan Wojciech ma do pomocy asystentkę, ale raz w miesiącu zadania ustala i planuje sam, wykorzystując do tego narzędzia takie jak macierz Eisenhowera. Dzięki temu wie, nad którymi zadaniami musi skupić się w pierwszej kolejności (ważne i pilne), a które np. może delegować czy odłożyć.

Ja jestem bardzo prosty człowiek, więc przychodzę mniej więcej o tej samej godzinie, trochę inaczej w wakacje, a trochę inaczej w roku szkolnym. W roku szkolnym o godzinę wcześniej, w wakacje o godzinę później, więc codziennie o wpół do dziewiątej mam operatywkę ze wszystkimi oddziałami. A potem spotkania – sekretarka jest odpowiedzialna czy asystentka jest odpowiedzialna za ustalanie i co jakiś czas jest... ja mam tablicę tak zwaną Eisenhowera, którą wykorzystuję sobie, tylko planuję raz na miesiąc zadania i sprawdzam, co jest ważne, co nie jest ważne.

Narrator zdaje sobie sprawę, że w zarządzanej przez niego złożonej organizacji nieprzewidziane sytuacje zdarzają się często. Wymaga to wówczas od niego zmiany planów. Jest na tyle elastyczny, że nie stanowi to dla niego problemu.

Warto zaznaczyć, że mimo pozorów szorstkości narrator jest gotowy na zmianę planów, gdy wymaga tego potrzeba drugiego człowieka. Kilkakrotnie podczas rozmowy wyraźnie mówił, że najważniejsi są ludzie, a nie „tabelki”. Wypowiedzi pojawiały się dopiero wtedy, gdy narrator się otworzył i nabrał zaufania do osoby prowadzącej wywiad – wcześniej podkreślał kwestię efektywności.

Są takie dni, jak dzisiaj, że kompletnie nic z ważnych rzeczy nie zrealizowałem, dlatego że od rana do wieczora odwołuję spotkania. Bo ten chce się spotkać, bo coś tam, ten chce się spotkać, że kogoś tam. Dzisiaj był na przykład kolega, którego zatrudniałem, którego znam hen, hen. No i po drugiej chemii. I przyszedł po drugiej chemii, jakieś badania sobie robił... Tak, tak. Jakieś spotkanie skróciłem, przyszedłem, żeby z nim porozmawiać i takie rzeczy są ważne też, bo inni też wiedzą, że ma się czas dla nich, że człowiek nie jest śmieciem, czy nie jest materiałem, czy narzędziem do pracy i takie rzeczy są widoczne wbrew pozorom.

Cała droga zawodowa narratora potwierdza, że był i jest w stanie stawiać śmiało, odważne cele (jak również je realizować). Nie nabywał świadomości tej kompetencji, wykształcił ją w toku życia i pracy zawodowej.

Empatia

Narrator często podkreślał, że jest „prostym inżynierem”, który zna się przede wszystkim na technice i „twardych” sprawach zarządczych.

Excel jest cudowny, bo ja prosty inżynier jestem. Inżynierowi się albo zgadza, albo nie zgadza.

W pierwszym odczuciu można odnieść wrażenie, że narrator skupia się przede wszystkim na realizacji zadań, a sprawczość i skuteczność są dla niego głównymi wartościami. Pogłębiona dyskusja ujawniła jednak jego empatyczną stronę.

Z narracji pana Wojciecha można wywnioskować, że odczuwa on niekiedy napięcie między potrzebą realizacji zadań firmy (co jest dla niego priorytetem) a potrzebą uwzględnienia potrzeb i uczuć pracowników. Wydaje się, że w pracy zawodowej narrator swoje dobre wyczucie ludzi i ich emocji zasłania wizerunkiem szorstkiego menadżera nastawionego na realizację celów. Jest możliwe, że pracownicy znający go wyłącznie z roli zawodowej nie postrzegają go jako osoby empatycznej. Potrafi mówić wprost, czasem jego słowa brzmią brutalnie.

Wczoraj z jednym z kolegów rozmawiałem, który został kierownikiem projektu, bardzo wrednego projektu i bardzo trudnego projektu. Jak ktoś dostaje trudne stanowisko, to mówię: „gratuluje i współczuję”. 15 minut rozmowy z nim, potem z innymi osobami, po dwóch godzinach już jasność sytuacji. Poprzedni kierownik projektu jest na zwolnieniu lekarskim, bo w odpowiednim momencie nie odpuścił. Wiadomo było, że powinien darować sobie, powinien zejść z tego stanowiska. Powinien zostać specjalistą eksperckim, ale on się ambicjonalnie uniósł. Za długo chciał, chociaż zwracano mu uwagę. Ale ty się nie daj chłopie, bo w wieku pana Janusza to on na zawał już nie padnie, bo w tym wieku może mieć cztery zawały, a w twoim wieku pierwszy może być śmiertelny, a drugi to już jest po tobie. Nie to, że się tobą specjalnie niepokoję czy jestem taki miły, sympatyczny, tylko ja nie chcę zmieniać kolejnego kierownika projektu. Po co mi to w moim projekcie?

Dobre zrozumienie emocji ludzi (jak również umiejętność dostosowania stylu komunikacji do potrzeb sytuacji) pozwalają panu Wojciechowi skutecznie realizować cele zawodowe. Są to kompetencje niezbędne zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Narrator podkreślał, że niezbędne jest „wyczucie” człowieka, aby uzyskać określony cel, a zarazem nie osłabić swojego autorytetu. Wspominał bowiem, że w jego środowisku zawodowym okazywanie uczuć bywa postrzegane jako oznaka słabości.

To jest tak: wszystko zależy z kim rozmawiamy. Kogoś trzeba przytulić, a kogoś... bo dla niektórych jak przytulimy, to ktoś określa, że jesteśmy słabi. Bo tacy są, tak zostali wychowani i inaczej nie zrozumieją. A są tacy, że jeśli krzyknę, to mam roztrzęsionego człowieka. Po prostu, no po prostu trzeba przytulić, po prostu trzeba powiedzieć tak i tak. Próbować wyczuć maksymalnie.

Pan Wojciech jest osobą, która racjonalnie „zarządza” swoim poziomem empatii. Wie, że jest to kompetencja niezbędna do osiągnięcia celów zawodowych (bo zarządzanie opiera się na współpracy z ludźmi), ale nie pozwala, aby nadmierny poziom empatii utrudniał mu funkcjonowanie zawodowe.

Przynajmniej z mojego doświadczenia jest tak, że ze mną niektóre osoby będą robiły rzeczy wspaniałe, ale też niektóre osoby ze mną będą miały ogromne trudności, a ja z nimi, żeby cokolwiek zrobić, dlatego że bardzo trudno będzie nam wspólnie pracować. Też trzeba wziąć pod uwagę, że wina często może nie leżeć po tamtej stronie. Ale to jest problem mojej komunikacji z tą osobą. No, ale cóż, mając do wyboru albo zmieniać siebie dla innych czy dla dwóch osób, czy dostosować się – wolę zmienić człowieka na takiego, który będzie mi odpowiadał.

Personal branding

Narrator miał wysoki poziom świadomości roli wizerunku w swoim życiu zawodowym. Jest osobą na bardzo wysokim, eksponowanym stanowisku. Ma do czynienia z wieloma osobami – kontrahentami, potencjalnymi klientami, pracownikami z różnych działów i na różnych stanowiskach. To, w jaki sposób się prezentuje, jak jest postrzegany jest kluczowe dla sukcesu na jego stanowisku. Co jest zdaniem pana Wojciecha ważne? Oczywiście zewnętrzne atrybuty, np. odpowiedni strój. Jednak najważniejsza jest autentyczność, moc wewnętrzna, pewność siebie i umiejętność komunikacji. Narrator zdaje sobie sprawę, że inaczej należy komunikować się np. z panią prawnik pracującą w dziale kadr, inaczej z kierownicą prezesa, a jeszcze inaczej z managerem projektu, który przejawia zachowania rywalizacyjne.

Mówię mu „Masz problem – dzwonisz. Masz problem – wysyłasz maila. Ale pamiętaj o tym, że jak przekroczysz pewne granice, to my tak samo będziemy przekraczali granice”. Początek był dosyć trudny, bo on kazał komuś coś zrobić, nie wiedząc o tym, że ta osoba nie ma o tym pojęcia, nigdy tego nie widziała, a ten jest idiotyczny. No

i udało mu się to przetłumaczyć. Można raz, drugi raz, ale trzeba takie rzeczy wyjaśniać. Po prostu w pewnym momencie byłem niegrzeczny w trakcie tych 15 pierwszych minut – powiedziałem: „wybacz, ale teraz ja mówię, ustalam reguły gry”. On coś powiedział – ja mówię: „wybacz – to ja jestem po stronie sponsorskiej. Ty jesteś po stronie operacyjnej, realizacyjnej i przyjmij do wiadomości reguły gry i współpracy między nami”. I niektórym tak trzeba powiedzieć.

Umiejętność dostosowania charakteru i formy przekazu jest niezwykle ważna. Ze słów pana Wojciecha wynikało, że w branży technicznej, w której wielu zatrudnionych to mężczyźni, czasem trzeba pokazać siłę, aby zdobyć szacunek i uznanie. Takie zachowanie podczas negocjacji z partnerem zewnętrznym (zwłaszcza kobietą) byłoby nie do zaakceptowania.

Mam takich kierowników, którym trzeba przyp... w cudzysłowie oczywiście. Jeśli dwa razy w tygodniu ostro się nie powie czegoś, to się źle czują.

Dla budowania odpowiedniego wizerunku bardzo ważna jest także wiedza merytoryczna. Pan Wojciech ma prawie trzydziestoletnie doświadczenie zawodowe i dzięki temu świadomość, że nie wie wszystkiego, nie jest to możliwe. Nie ma ambicji udowadniania ludziom, że zawsze ma rację. Opiera się na kompetencjach pracowników. Jednocześnie bardzo ważne jest dla niego poczucie bycia ekspertem w swoim obszarze.

Jeśli ktoś się zna na wszystkim, to ja nie za bardzo lubię z taką osobą współpracować. Bo on jest mi niepotrzebny. To tak, jak mówię do swoich ludzi – każdy z was ma być lepszy ode mnie w swoim obszarze. Bo w mojej działce najlepszy jestem ja (śmiech).

Wizerunek, mimo iż bardzo ważny, na co dzień nie zaprzęta uwagi narratora. Nie jest to obszar jego szczególnych zainteresowań. Pan Wojciech nie podejmuje działań, których głównym celem byłoby budowanie wizerunku – on się tworzy „sam”, poprzez podejmowanie normalnych aktywności zawodowych.

Refleksyjność

Pan Wojciech jest człowiekiem, który dużo uwagi poświęca analizie i refleksji. Jego wypowiedzi dotyczące życia, prowadzenia biznesu, współpracowników, rodziny dawały temu wyraz. Mimo że prowadzi bardzo intensywne życie zawodowe, spotyka się z wieloma ludźmi, a jego plan dnia jest bardzo obciążony, jest w stanie dostrzec złożoność ludzi i sytuacji życiowych.

Narrator podkreślał, jak ważne jest umiejętne wprowadzenie dziecka w świat relacji międzyludzkich. To również wymaga refleksji i analizy – zarówno aby samemu je zrozumieć, jak również aby przekazać je dziecku w sposób dla niego zrozumiały.

Dlaczego ktoś się zachowuje albo według nas, dlaczego w jaki sposób się zachowuje. Można dać dziecku świetną znajomość matematyki, angielskiego, tudzież historii sztuki, ale jeśli nie przybliży się relacji międzyludzkich, to dziecko będzie dosyć trudne w zrozumieniu, bo możliwe, że pewne proste zachowania będzie wyolbrzymiać, a pewne złożone zachowania będzie mocno upraszczać.

Narrator silnie podkreślał rolę wiary w swoim życiu. Aspekt duchowy sprawia, że narrator jest w stanie wyjść poza „tu i teraz”, pozwala mu zachować dystans wobec stresującej często codzienności. Wiara jest również czynnikiem pozwalającym mu na zachowanie wysokiego poziomu optymizmu.

Nie wiem, czy los – nie wierzę w los. Też tam nie wierzę w przypadek. No w tym przypadku to może też jest istotne. Jestem zatwardziałym materialistą, czyli jestem mocno wierzącym człowiekiem. No to jest materializm dla mnie przyziemny. Jako typowy materialista, wierzący człowiek, to uważam, że to jest. No cuda są. Ja nie mówię – są. Pan Bóg jest. Inni mogą w to nie wierzyć. (...) I to jest moje rozumienie transcendencji jako takiej. Jest coś takiego albo ktoś taki jak Duch Święty, który w pewnym momencie wpływa na człowieka – i może wszystko z człowiekiem. I albo jest się otwartym, albo nie – i to jest fakt.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Zdaniem pana Wojciecha bardzo istotną rolą szkoły jest kształtowanie charakterów młodych ludzi oraz ich kompetencji społecznych. To stanowi o przyszłości ucznia.

Społeczne sprawy są nie tylko ważne w relacjach ludzkich, ale my młodych ludzi uczymy tego, jak mają się zachować w przyszłości. I jedno z moich ulubionych powiedzeń brzmi, że albo rozwijamy człowieka, albo go demoralizujemy. Rozwijać jest bardzo trudno. Zdemoralizować jest bardzo prosto.

W jaki sposób szkoła powinna kształtować umiejętności społeczne? Zdaniem narratora jest to przede wszystkim rola nauczycieli i wychowawców. Ciepło

wspominał swojego wychowawcę z technikum, który wywarł na uczniów dalekosiężny wpływ. Opowiadał także, jak na spotkaniach klasowych byli uczniowie (obecnie dojrzały ludzie) wspominają rolę, jaką wychowawcy odegrali w ich życiu.

Co jeszcze może robić szkoła, aby podwyższać kompetencje społeczne uczniów? Jedną z metod zaproponowanych przez narratora jest czerpanie z otoczenia, np. zapraszanie różnych ludzi do szkół, pokazywanie rozmaitych perspektyw, rozmowa. On sam był w szkole średniej swojej córki z prezentacją o zarządzaniu projektami.

I znowu teraz wyjdzie już na pewno, że jestem zarozumiałcem. Zrobiłem takie show trochę, ale najciekawsze kiedy zobaczyłem, że jest loża prześmiewców, w której ja normalnie siedzę, a widzę, że w tej klasie jest loża prześmiewców. Myślę: „no, moje miejsce zajęły dwie dziewczyny”. I jedna z nich nagle wstała, to był herszt całej bandy, i mówi: „Myślałam, że będzie nudno, ale dawno czegoś takiego fajnego nie było. Dziękuję panu”.

Osoba na stanowisku kierowniczym, Kozienice

Pan Paweł jest wicedyrektorem zespołu szkół w Kozienicach. Jest z wykształcenia matematykiem i informatykiem. Pracuje już 26. rok, a od 20 lat ma stanowisko wicedyrektora (awansował w młodym wieku – miał 30 lat). Pochodzi z rodziny o tradycjach pedagogicznych. Jest zadowolony z pracy, choć czasem zastanawia się, jak potoczyłyby się jego losy zawodowe, gdyby po studiach informatycznych rozpoczął pracę w przemyśle lub biznesie. Co jakiś czas podejmuje współpracę z różnymi lokalnymi instytucjami (np. Urzędem Skarbowym), wspiera je informatycznie.

Jest żonaty, ma trzech synów. Najmłodszy jest w klasie maturalnej, średni studiuje, a najstarszy pracuje jako nauczyciel języka angielskiego. Pan Paweł w pracy odpowiedzialny jest za obszar planowania. Pracuje także jako czynny nauczyciel – uczy informatyki. Prawdziwą jego pasją jest natomiast zarządzanie projektami międzynarodowymi. Projektów tych toczy się bardzo dużo, korytarze szkoły (gdzie przeprowadzony był wywiad) ozdobione są wieloma zdjęciami z podróży i wymian. Uczestniczy w nich wielu uczniów oraz nauczycieli

No i oprócz tego też jestem osobą odpowiedzialną za część projektów międzynarodowych, które się u nas realizuje. 10 projektów polsko-włoskich z udziałem młodzieży mam na koncie. Dwa... trzy projekty polsko-francuskie wymiany młodzieży. W tej chwili skończyliśmy

w czerwcu Erasmus+ projekt. Rok temu skończyliśmy wcześniejszy, który trwał trzy lata. Jeszcze wcześniej projekty Comenius – takie dwa duże projekty. No i przygotowałem też już projekt, który prawdopodobnie, według informacji z Niemiec, uzyskał akceptację na kolejne dwa lata. Projekt Eupenu – tak się będzie nazywać. Dotyczy pedagogiki i odżywiania się, propagowania zdrowego stylu życia. To będzie na lata 2018-20. Ten poprzedni to taki mój najfajniejszy projekt Arduino, dotyczący tworzenia aplikacji na telefony komórkowe i Internet rzeczy. Inteligentne domy, także jeśli chodzi o technologie.

Pan Paweł jest zdania, że ma dobre relacje z podwładnymi. W szczególności dotyczy to osób, które angażują się w projekty. Jest natomiast rozczarowany postawą niektórych nauczycieli, którzy nie chcą brać w nich udziału lub oczekują wynagrodzenia finansowego. Aby skutecznie wykonywać pracę na stanowisku kierowniczym, przede wszystkim konieczna jest umiejętność współpracy, otwartość, umiejętność słuchania.

Umiejętność współpracy. Na pewno staramy się współpracować z każdym nauczycielem, pomagać mu rozwiązywać jakieś problemy. No trzeba wiedzieć też, że w tak dużej społeczności jest mnóstwo typów ludzkich. Jedna osoba ma taki charakter, druga inny. Dyrektor na pewno musi być też elastyczny. Nie może być tak, że: „o – ja mówię tak i jestem najmądrzejszy i macie zrobić tak jak...”. Trzeba czasami słuchać ludzi. Nie wiem, czy ja to potrafię. Staram się. Myślę, że staram się, a czy mi wychodzi, to trzeba by zapytać moich kolegów, czy to się udaje. Mnie się wydaje, że na pewno nie udaje mi się współpracować ze wszystkimi bardzo dobrze, no bo każdy ma inny priorytet.

Narrator lubi uczyć, w szczególności cieszy się, gdy widzi, że uczeń, w którego nikt nie wierzy, daje sobie radę na jego przedmiocie. To daje mu poczucie spełnienia w roli nauczyciela.

Czasami to widzę, bo uczę też w szkole branżowej na własne życzenie. Czasami, w przypadku informatyki, trafia do mnie człowiek, który jest można powiedzieć prawie że surowy. System wskazał, że on już jest na jakimś niskim poziomie – no skoro trafił do szkoły branżowej, to ludzie myślą: „a – to zawodówka, a to on jest nic niewart”. Na moim przedmiocie on nie ma specjalnie dużo zaległości. Zaczynamy czasami od zera, można powiedzieć, na informatyce, bo na matematyce się nie da, bo w matematyce jest taka zaległość, że jak ktoś nie zna

nawet tabliczki mnożenia, to jest duży problem, przeszkoda. Ale jeśli nie ma tego kłopotu, że jest jakaś duża zaległość, że system zawinił, to naprawdę te dzieciaki potrafią osiągnąć taki wynik, jak uczniowie z liceum.

Narrator ma świadomość, że jego dojrzały wiek i 20 lat na stanowisku wicedyrektora to zarówno szanse, jak i zagrożenia. Do zagrożeń należą rutyna, czasem także ostrożność (podkreślał, że odwaga to cecha młodych ludzi); szansą natomiast – doświadczenie, które pozwala na skuteczność w pracy, oraz dobra znajomość ludzi.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Narrator jest zadowolony ze swoich umiejętności perswazyjnych. Musi je wykorzystywać bardzo często – w dużej szkole problemy, konflikty, sytuacje wymagające interwencji zdarzają się bardzo często. Jednocześnie ma w sobie dużo spokoju. Nie oczekuje, że za każdym razem jego interwencja będzie skuteczna. Zdaje sobie sprawę, że nie jest to możliwe.

Bardzo często są takie sytuacje, i nie są to [śmiech] przyjemne sytuacje, że trzeba pewne rzeczy zaproponować, jakieś rozwiązania, wytłumaczyć. No często są na styku uczeń-rodzic na przykład albo uczeń-nauczyciel, nauczyciel-uczeń. To się wszystko często kończy spotkaniem na przykład u dyrektora i różnie to bywa. Czasami jest tak, że można spotkać partnera do rozmowy i da się wytłumaczyć pewne sytuacje i zaproponować jakieś rozwiązanie, osiągnąć jakiś konsensus, być elastycznym trochę, ale są też przypadki takie, że... są różni ludzie. Są tacy, że nie, bo nie – bardzo mało elastyczni. Z tym się po prostu nie da dogadać. Nie da się nic załatwić, bo on tak ma. Tak samo jak i w rodzinie.

Jego poczucie kompetencji jest wzmacniane przez fakt, iż proszony jest o rady przez dyrektora naczelnego. Wówczas również musi wykazać się umiejętnością odpowiedniej perswazji (w innym kontekście i perspektywie, niż w przypadku podwładnych, rodziców i uczniów).

Dosyć często mój dyrektor naczelnny ma jakiś problem do rozwiązania, czy ma podjąć jakąś decyzję, często mnie pyta, „co byś zrobił w tej sytuacji” i często też słucha moich sugestii i oczywiście czasami robi [śmiech] w przeciwną stronę.

Narrator podkreślał, że nauczyciele muszą stale podwyższać swoje kompetencje. Szkoła zatem organizuje szkolenia, które (między innymi) zawierają elementy nauki skutecznej perswazji.

Nauczyciele to taka grupa, która cały czas się uczy. To nie jest tak, że oni zdobyli, powiedzmy, jeśli chodzi o stronę merytoryczną prowadzenia swego przedmiotu, dydaktykę, to wyćwiczyli to na uniwersytecie w praktyce, przez pierwsze lata nauki potwierdzili te umiejętności, natomiast wszystko się zmienia. Kiedy oni chodzili do szkoły, był zupełnie inny świat i inni uczniowie, teraz są zupełnie inni, więc tak naprawdę przynajmniej raz, dwa razy w roku są takie szkolenia, które mają nauczycieli przygotować na przykład do rozwiązywania różnych problemów. Bardzo różne szkolenia, dotyczące na przykład współpracy z rodzicami, ucznia zdolnego, ucznia słabego, jakichś problemów na linii rodzic-nauczyciel.

W jaki sposób pan Paweł nabywał umiejętności perswazji? Podkreśla ogromną rolę praktyki, a nisko ocenia nabywanie tej kompetencji podczas formalnego procesu kształcenia.

„Samo życie” – tak bym powiedział po prostu. Jeśli chodzi o studia na uniwersytecie, one do tego zupełnie nie przygotowują. Oczywiście jest kurs pedagogiczny, jest psychologia, pedagogika. Ja na przykład miałem też tak, że przez rok czasu miałem już praktykę taką w jednej z warszawskich szkół przez jeden dzień w tygodniu. Ja nie chodziłem na uniwersytet, tylko chodziłem do szkoły i uczyłem. Powiedzmy jakieś takie elementy na studiach były, ale powiedzmy szczerze, że to dopiero praktyka i doświadczenie w różnych sytuacjach powodują, że to się trenuje, ćwiczy.

Umiejętność ta jest jego zdaniem kluczowa dla skutecznego pełnienia funkcji wicedyrektora, nauczyciela i osoby zarządzającej projektami. Wzmacnia ją przede wszystkim poprzez praktykę.

Motywacja

Pan Paweł to człowiek o bardzo wysokim poziomie motywacji. Liczba projektów i działań, w które się angażuje, jest imponująca. Mimo licznych obowiązków zawodowych i zobowiązań rodzinnych doskonali i uczy się kolejnych języków obcych.

Motywuje mnie to do nauczenia się języka obcego, bo przy realizacji projektów trzeba znać język obcy. Ten mój język obcy po studiach nie był zbyt dobry. Używałem angielskiego, francuskiego, rosyjskiego wcześniej. Ten język obcy jest na dużo wyższym poziomie, nie chwalcę się, niż był, bo był na bardzo słabym, jak zaczynałem. A teraz już od dwóch lat uczę się niemieckiego, także mimo tego, że nie jestem młody, i przerabiam taki program, jaki mają uczniowie. Jestem w tej chwili na poziomie trzeciej klasy licealnej.

To, co przede wszystkim motywuje go i napędza do działania, to realizacja projektów zagranicznych. Jest to jego prawdziwa pasja. Biorąc udział w projektach, czuje się spełniony. Jest szczęśliwy, mogąc podróżować, nawiązywać nowe znajomości, nowe przyjaźnie, otwierać nowe horyzonty przed uczniami. Cieszy się, że jest grupa nauczycieli w szkole, która dzieli jego pasję i angażuje się w projekty, to również go motywuje.

Jeśli chodzi o tę współpracę zagraniczną, to jest to bardzo wciągające, bardzo fajne, bardzo miłe. Dlatego że mamy, można powiedzieć, w tej chwili znajomych od Portugalii przez Francję, Wenecję, Sycylię... Etna – bardzo fajne miejsce na Sycylii. Także Monachium, okolice Moguncji. Także mamy dużo znajomych przez to właśnie za granicą. Przyjaciół prawdziwych, dobrych przyjaciół zyskaliśmy. Pochłania mnie to wszystko bardzo. Na pewno odbywa się to kosztem rodziny. Nie ukrywajmy: nie da się wszystkiego zrobić do godziny trzeciej, tak jak pracuje szkoła. Jest mnóstwo rzeczy, które muszę robić w swoim wolnym czasie, bo taka jest specyfika tych projektów. Tu nie można powiedzieć: „dzisiaj popołudnie mam zajęte, bo muszę zrobić pranie” albo „nie mogę, bo muszę uprasować sobie koszulę”. Tutaj jestem potrzebny, tak że to na pewno wymaga oddania i pracy po godzinach. Jak trzeba coś zrobić, to czasami trzeba resztę rzucić i zająć się czymś pilnym... jak to, na co czekają nasi partnerzy w Monachium czy we Włoszech. Tak że na pewno pomaga to, że jest w szkole grupa osób, które chętnie ze mną współpracują i pomagają – coś robimy razem.

Tak wysoki poziom motywacji sprawia, że narrator jest rozczarowany postawą nauczycieli, którzy mają niższą niż on motywację do działania. Z pewnym wyrzutem mówił o nauczycielach, którzy po prostu wykonują swoje obowiązki, nie angażują się w dodatkowe aktywności.

Są też nauczyciele, którzy – tak z moich obserwacji wynika – robią tylko to, co do nich należy, za co mają płacone...

Zaangażowanie narratora w pracę wypływa z motywacji wewnętrznej. Wielokrotnie podkreślał, że jego wynagrodzenie nie jest wysokie (zwłaszcza biorąc pod uwagę wynagrodzenie informatyka na rynku), jak również, że dodatki funkcyjne, które otrzymuje jako wicedyrektor, nie rekompensują ilości pracy ani odpowiedzialności.

Finansowej motywacji nie ma i nie będzie, bo w Polsce chyba się tutaj wiele nie zmieni – wręcz przeciwnie. Bo o ile jeszcze parę lat temu te zarobki, które wynikały z tego, że ktoś jest dyrektorem, te dodatki funkcyjne były jakąś zachętą, o tyle w tej chwili wcale nie są motywujące. No bo przecież nauczyciel, który ma trochę więcej godzin, pracuje parę godzin więcej w tygodniu niż wymagane jest dla pensum, praktycznie dostaje te same pieniądze co dyrektor...

Narrator dostrzega, że poziom motywacji uczniów się sukcesywnie obniża. Jest to poważny problem społeczny, o którym rozmawia z nauczycielami z zachodniej Europy. Tam problem ten występuje już od dłuższego czasu. Pan Paweł wiąże go z rosnącą zamożnością społeczeństw i z tym, że uczniowie wiedzą, że nie będą musieli „walczyć o byt” – w razie potrzeby pomogą im rodzice.

Widzę też czasami, że niektórym uczniom na niczym nie zależy i myślę, że ja jestem jeszcze ze starszej epoki trochę. Nie jestem aż tak bardzo stary, ale w ogóle w Polsce się obserwuje, i to będzie w coraz większym stopniu – tak uważam, że uczniom się coraz mniej będzie chciało. Ludziom się będzie coraz mniej chciało i wiem to też, ponieważ mamy te kontakty zagraniczne i spotykamy się z ludźmi, którzy mieszkają w Niemczech, we Francji i no jak by nie patrzeć, to nasz kraj jest tam... no oczywiście mimo tego, że bardzo duży postęp zrobiliśmy przez ostatnie 14 lat, a powiedziałem od 2014 roku – tak naprawdę ten wielki postęp, szybki, no to myślę, że to z opóźnienia jednak jest pod wieloma względami kilkanaście lat przynajmniej. W niektórych kwestiach ono jest prawie zerowe, ale w niektórych kwestiach jest nawet i powyżej 20 lat, więc te zjawiska społeczne, które się pojawiły czy tam w północnych Włoszech, czy we Francji, czy w Niemczech to one się pojawią i u nas. Tylko że to pojawia się z dużym opóźnieniem. Rozmawiam z moimi kolegami z Francji, którzy opowiadają

o tym, że w ogóle uczniom się nic nie chce. No bo po co się będę uczył? Mam bogatego tatę, mamę i ona mi zapewni jakiś poziom życia. Ja nie muszę pracować. Mam jakieś mieszkania do wynajęcia, jestem bogaty. Nie potrzeba mi.

Z narracji pana Pawła wynika, że zawsze był osobą silnie zmotywowaną. Motywację postrzega jako cechę wrodzoną i nie poświęca jej wiele uwagi

Planowanie/określanie celów

Jednym z obowiązków zawodowych wicedyrektora jest planowanie. Pan Paweł uważa, że jest w tym bardzo skuteczny, jest to jego mocna strona. Od skuteczności planowania zależy dobrostan szkoły. Skuteczne planowanie wymaga wiedzy merytorycznej dotyczącej danego obszaru, doświadczenia zawodowego, umiejętności przewidywania, jak również radzenia sobie z zupełnie nieprzewidzianymi sytuacjami (takimi jak np. upadek PKS w Kozienicach, który zdaniem narratora może doprowadzić do ograniczenia liczby klas w szkole, gdyż uczniowie nie będą mieli transportu do szkoły).

Więc tak – ja jestem osobą od planowania całej organizacji, znaczy w szkołach się przygotowuje arkusze organizacyjne, czy się decyduje, jakie przedmioty będą nauczane, w jakim wymiarze, kto te obowiązki będzie przyjmował. Planuję zapotrzebowanie odnośnie tego, ile potrzeba będzie w następnym roku etatów nauczycielskich, tu trzeba mieć taką trochę możliwość przewidywania, umiejętność przewidywania... Zawsze można oczywiście przestrzelić i zaplanować trzy razy tyle tego, co będzie, ale potem są olbrzymie koszty i kłopoty.

Narrator zajmuje się także organizowaniem projektów Erasmus. Wymagają one bardzo starannego planowania i koordynacji. Bierze w nich udział wiele osób z różnych krajów (nauczycieli i uczniów), a projekty są bardzo złożone pod względem merytoryki i logistyki.

Na pewno proces planowania jest bardzo istotny. Musimy jakoś sobie porozdzielać w czasie co, gdzie może... mogą zrealizować już na przyszły rok. Już na przykład mamy pewne plany na wrzesień, koniec września... marzec, wrzesień – dwie rzeczy. Październik, już mamy pewne rzeczy, właśnie dzisiaj muszę jeszcze wysłać jakieś e-maile, mimo że mam wakacje, zarezerwować jakieś hotele dla naszych włoskich gości, jakieś bilety kupić na ich przyjazd.

Pan Paweł jest zdania, że planowanie przychodzi mu łatwo, gdyż ma ścisły, informatyczny umysł. Sam nawet przygotowywał programy wspierające planowanie.

Na pewno umysł ścisły trochę pomaga w planowaniu, w szacowaniu, wyciąganiu wniosków, bo czasami jest tak, że musimy zaplanować, co będzie w przyszłym roku i na przykład wiemy, że jakaś klasa może będzie, może nie i czasami musimy powiedzieć: „Okej – to bądźmy troszkę bardziej pesymistyczni, przyjmujemy wariant mniej optymistyczny może, niż będzie w rzeczywistości, ale dzięki temu będziemy bezpieczniejsi w sierpniu, gdy trzeba będzie podpisać nowe umowy. Będziemy wiedzieli, że nie chcemy też nikogo wystawić”. W tej chwili wiele rzeczy się robi za pomocą aplikacji gotowych. Ja jeszcze używałem takich, które sobie sam pisałem, także jakiś tam arkuś organizacyjny, którego używam do tej pory – takie przygotowanie całej organizacji za pomocą aplikacji, którą sam sobie kiedyś napisałem.

Narrator jest równie skuteczny w przypadku planowania różnych obszarów życia rodzinnego – np. wyjazdów czy kupna samochodu.

Moja żona na przykład, jak podejmujemy jakieś decyzje finansowe – trzeba kupić samochód, jakąś inwestycję zrobić, pyta mnie: „a jak sądzisz? A jak to będzie w tej perspektywie dwóch lat do przodu?”

Mimo że narrator dokładnie planuje działania, w jego życiu jest miejsce na spontaniczność. W szczególności dotyczy to wyjazdów zagranicznych. Jak sam mówi, trzeba korzystać z tego, co przynosi życie.

Jeżeli chodzi o stawianie celów, narrator postrzega siebie jako osobę ambitną, która stawia sobie śmiałe cele i je realizuje. Jest osobą sprawczą i aktywną, odnoszącą sukcesy. Wie, co chce osiągnąć i wie, jak to zrobić.

Zawsze byłem ambitny. Mnie się akurat tak udało, że to, co chciałem, to zrealizowałem i miałem też możliwość taką, że dano mi możliwość realizacji moich planów, jakieś pomysły miałem, zapraszałem i to się udało robić. Tak samo, na przykład, jeśli chodzi o projekty europejskie: też mam zielone światło – okej, jak trzeba jechać do Wiednia, proszę bardzo – jedziesz na dwa dni. Czasami muszę sobie za to zapłacić, ale jadę.

Nie kształtował formalnie tej umiejętności. Raczej wiąże ją z wychowaniem, osobowością, przekazem genetycznym. Wspominał także swoich synów, którzy również stawiają sobie ambitne cele.

Empatia

Narrator jest osobą empatyczną, potrafiącą wczuć się w sytuację innego człowieka i rozpoznać jego intencje. Z narracji pana Pawła wynika, że jest w tym skuteczny, rzadko kiedy się myli. Skuteczność przyszła wraz z doświadczeniem.

Ja teraz mam wrażenie, że niektóre rzeczy [śmiejch] to ja bardziej czuję, ja tak... mam... nie wiem – tak mi się wydaje, że przez te 20 lat to człowiek nauczył się odczytywania jakichś tam emocji, czasami nawet wystarczy spojrzeć na kogoś i od razu... po rozmowie można odczytać. Niektórzy tak mają, że wiedzą, o co chodzi – po prostu porozmawiaj, potem jak kto reaguje, wie, co tak naprawdę ktoś myśli. Wczuwamy się jakoś tam i czasami poprzez rozmowę możemy wyciągnąć naprawdę bardzo, głęboko, daleko idące wnioski.

Empatia jest bardzo potrzebna w pracy wicedyrektora i nauczyciela. Zdaniem pana Pawła nie można stosować wyłącznie twardych miar wobec ludzi, ponieważ może być to mylące i krzywdzące.

Oczywiście nie możemy stosować samych twardych wskaźników, bo oczywiście jako szkoła robimy to i dokonujemy bardzo dokładnych analiz, przyporządkowujemy klasy, w poszczególnych typach szkół do jakichś grup, np. do poziomu osiągnięć, jest skala, gdzie jakaś klasa osiągnęła bardzo dobre wyniki, trochę inna słabsze, ale powiem – nie samo szkiełko i oko, bo to może być mylące, bo mieliśmy [śmiejch] taki przypadek, że mieliśmy na przykład... to chyba wynikało z choroby dziecięcej tych egzaminów zawodowych. Mieliśmy taki przypadek, że w jednym roku zdało nam sto procent, a w drugim zero [śmiejch] i gdybyśmy stosowali szkiełko i oko, toby: „o – super, tak”. Ten sam zestaw nauczycieli, tacy sami uczniowie praktycznie i wyszło fatalnie. No więc trzeba to tak jakoś rozsądnie spojrzeć i czasami to wynika z tego, powiem szczerze, te zasady egzaminowania ewoluowały, więc po prostu przypuszczam, że nie do końca one były dobrze wyważone.

Pan Paweł nie nabywał tej kompetencji w sposób formalny. Wyposażył go w nią dom rodzinny, a potem odpowiedzialna praca z ludźmi. Jest także zdania, że empatii i wyczucia nie można się po prostu nauczyć.

Ktoś powie, że nie, no ale pewne rzeczy się czuje. No to jest tak, że jak ktoś na przykład rozmawia i są ludzie, którzy... ktoś może mówić inaczej, a my tak wiemy, tak naprawdę, co on chciał powiedzieć. Albo jakieś gesty na przykład... takie czy inne. No tak mi się

wydaje przynajmniej, że jakoś dobrze to odczytuję. Tego nie można się nauczyć... albo ktoś to ma, albo nie. Na pewno się przydaje – tak uważam.

Personal branding

Pan Paweł jako osoba pracująca na stanowisku wicedyrektora szkoły wizerunek swój i nauczycieli traktuje jako element, który wpływa na postrzeganie szkoły. Wizerunek łączył przede wszystkim z odpowiednim dla nauczyciela strojem.

Więc cóż – każdy stara się. Wiemy, że jest tak – bycie dyrektorem czy nauczycielem powoduje to, że są jakieś pewne ograniczenia i nie możemy być zupełnie ekstrawagancy i robić to, co nam się podoba, bo jesteśmy oceniani, jesteśmy osobami publicznymi, osobami zaufania publicznego i to narzuca pewne ograniczenia i nie musimy dbać o swój wizerunek. Nie wiem, jak nam się udaje, ale... staramy się – można powiedzieć, że w naszej szkole jest jakiś tam dress code, że jeżeli nauczyciel przyjdzie w krótkich spodenkach, to może się liczyć z tym, że dyrektor mu powie: „panie Piotrze – niech pan nie przychodzi w takich spodenkach następnym razem, bo to źle świadczy o naszej szkole”. Czy pani, która na przykład bardzo eksponuje swoje ciało – dyrektor na pewno zwróci jej uwagę, dlatego że jest jednak dress code w szkole... Chodzimy w jeansach, więc bardzo często na co dzień można nas spotkać w jeansach w pracy z jakąś marynarką. Czasami z krawatem, a w sytuacjach takich, gdzie rzeczywistość są jakieś uroczystości, bardziej uroczysty dzień czy na jakieś uroczyste spotkania lub spotkania z rodzicami, wtedy wyglądamy jeszcze lepiej w takim stylu galowym.

Dopiero dalsza dyskusja pozwoliła na wydobywanie z narratora głębszych przemyśleń na temat wizerunku. Okazało się, że wizerunek dla pana Pawła to całościowy kształt zachowań człowieka, jego decyzji, sposobu odnoszenia się do innych ludzi. Na wizerunek pracuje się latami i musi być zgodny z prawdą o człowieku.

To nie jest tak, że można sobie w jeden rok zbudować, czy w trzy miesiące: „o – od jutra będę miała inny wizerunek, tak, miałam zły, a za tydzień będę miała dobry”. Po prostu to jest ta świadomość, że przez całe życie człowiek każdą swoją decyzją, wieloma decyzjami, nawet tym, co mówi, jak się zachowuje w relacjach z rodzicami, z uczniami, ten odbiór sobie buduje i jakieś opinie uczniów na pewno są, pojawiają się.

Zdaniem narratora wizerunek rozumiany w ten sposób jest niezwykle istotny dla kariery zawodowej nauczyciela. Odpowiedni wizerunek sprawia, że nauczyciel jest ceniony przez uczniów, szanowany przez rodziców, współpracowników oraz dyrekcję.

Jeśli chodzi o media społecznościowe, pan Paweł korzysta z Facebooka. Nie traktuje go jednak jako medium do tworzenia wizerunku, ale do komunikacji. Wydaje się, że nie łączył świadomie swoich aktywności na Facebooku z tym, że wysyłają one w świat określony komunikat (prawdopodobnie ze względu na to, że nie poruszał tam kontrowersyjnych tematów ani nie udostępniał niewłaściwych zdjęć). W szkole nie ma wytycznych dotyczących zachowań pracowników w mediach społecznościowych. Mimo iż zdaje sobie sprawę, że może nastąpić jakaś „wpadka” (nie ze względu na złą wolę, ale np. brak doświadczenia), to kwestia mediów społecznościowych nie jest dla pana Pawła priorytetem.

Na pewno nie inwigilujemy i nie sprawdzamy się... powiem tak – nie ma czasu na to, żeby sprawdzać, czy nauczycielka X publikuje zdjęcia jakiegoś niewłaściwe. Oczywiście każdy powinien brać odpowiedzialność za to, co publikuje i na pewno mądre osoby zachowują tutaj rozwagę. Oczywiście czasami jest tak, że te nowe rzeczy, które się pojawiają, to jeszcze ludzie nie wiedzą, jak do tego podchodzić i wrzucają wszystko...

Refleksyjność

Narrator jest człowiekiem działania, uważa nawet, że chwile pogłębionej refleksji są stratą czasu i nie są mu potrzebne w życiu. Jest nastawiony na przyszłość, aktywność, osiągnięcie celów. Jednocześnie wiele jego wypowiedzi wskazuje, że pan Paweł poddaje różne sprawy refleksji. Jest w stanie dostrzec wielowymiarowość problemów, z którymi ma do czynienia, potrafi doszukać się ich przyczyn. Wydaje się również, że nie ocenia ludzi powierzchownie – to również wymaga umiejętności wglądu w siebie i innego człowieka.

[śmiejch] Zdać, zakuć, zdać i zapomnieć [śmiejch] tak. Trzeba pamiętać o tym, co było, nie można powiedzieć, ale zdecydowanie ważniejsze jest to, co będzie w przyszłości i rozpamiętywanie czegoś z przeszłości jest niepotrzebne, tak uważam. Takie rozpamiętywanie w kółko, a to już było i się skończyło. Historii się nie zmieni. To trzeba wiedzieć, że ja specjalnie jestem... znaczy, nie chciałem powiedzieć... nie jestem [śmiejch] zwolennikiem zmiany historii – historii się nie da zmienić. To, co się zdarzyło do tej pory, to się zdarzyło. Więc w sumie to podejście takie jest, że co będzie w przyszłości – przyszłość... przeszłość

jest ważna – przyszłość jeszcze ważniejsza, tak uważam. Przeszłości nie zmienimy, a w przyszłości możemy dużo poprawić, ja także się składam ku tej wersji i rozpamiętywanie, co było kiedyś... trzeba zapomnieć.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Z wypowiedzi narratora wynika, że jego działania (projekty, wyjazdy zagraniczne) są niezwykle skuteczne w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów. Jednocześnie to nie jest główny, ale raczej poboczny cel tych działań. Na pewno kompetencje społeczne nie są na pierwszym planie – pan Paweł realizuje projekty, gdyż jest to jego pasja, którą zaraża innych nauczycieli i uczniów. Podczas rozmowy trwającej ponad 1,5 godziny ani razu nie wspomniał o podstawie programowej w obszarze kształcenia kompetencji społecznych opisanych w sekcji 1.5 (Analiza programów nauczania szkół podstawowych, ponadpodstawowych, uczelni wyższych i studiów podyplomowych w zakresie kompetencji społecznych).

Bardzo dobrze się rozwijają umiejętności społeczne poprzez takie kontakty, bo jak jest grupa dwudziestuparu uczniów, którzy są z czterech, pięciu krajów, to jest niesamowita rzecz. Dla niektórych oczywiście też będzie tak, że to będzie wielka trauma. Takie przypadki też się zdarzają, że po prostu ktoś nie ma umiejętności społecznych i nie chce zmienić tego stanu. 10 edycji mieliśmy, wysłaliśmy z 300 osób ze szkół. Z Francji ze 60 wysłaliśmy, no a w przyszłym roku będziemy mieli już Budapeszt, Wiedeń, Moguncję, Koziernice – najważniejsze miasta.

Wicedyrektor jest zwolennikiem tego, aby szkoła kształciła kompetencje społeczne uczniów, ponieważ daje im to „dobry start” do życia w społeczeństwie, pracy zawodowej. Jednakże, mając świadomość siatki godzin, pensum nauczycieli, obciążenia uczniów nauką, nie chciałby wprowadzania dodatkowych godzin lekcyjnych. Zdaje sobie również sprawę, że wprowadzenie dodatkowego przedmiotu nie sprawi, że uczniowie naberą określone umiejętności i kompetencje.

Ja uważam, że szkoła i tak bardzo wielu rzeczy uczy. Każda instytucja, jakieś nowe ministerstwo sobie zażyczy: „a jeszcze uczmy w szkole, a jeszcze uczmy tego, bo tego za mało się uczy, a jeszcze uczmy tego”. Trzydzieści parę godzin w tygodniu przez cztery lata na przykład to jest szmat czasu, więc chcąc nie chcąc, w jakiś sposób tego ucznia kształtujemy. Na pewno dobrze by było, żebyśmy go kształtowali tak, że on sobie w życiu ładnie poradzi później. Żeby był zadowolony z tego, czego od nas się dowiedział, żeby dostał dobry start w przyszłość, ale co do tego, żebyśmy... Ja nie wiem... na przykład jest taka tendencja –

obserwujemy ją już przez wiele lat – wprowadźmy nowy przedmiot. Wprowadźmy sobie na przykład przedsiębiorczość, to będziemy mieli super przedsiębiorców w Polsce, tak? Wprowadźmy prawo, będziemy mieli samych prawników – i tak dalej. Więc to jest taka trochę droga... uważam, że donikąd i poza tym tak rozmydla się rola szkoły. Bo jeżeli podzielimy to, co mamy uczniom do przekazania, na jakieś tam plus trzy nowe przedmioty, to wprowadźmy jeszcze czwarty i może piąty, to niestety to, co naprawdę powinniśmy uczniowi przekazać, będzie w dużo słabszy sposób zrobione, niż gdyby było tak klasycznie, jak to było kiedyś. Jak się porówna liczbę przedmiotów obecnie i to, co było kiedyś, to widać, że niestety jest dużo przedmiotów, które zabierają czas – po prostu. Uczeń nie może pracować w szkole 40 godzin.

Co można wobec tego zrobić? Korzystać ze wsparcia pedagoga szkolnego, przygotowywać scenariusze lekcji uwzględniające rozwój kompetencji społecznych (dotyczy to przede wszystkim przedmiotów humanistycznych), jak również szkolić nauczycieli.

Na lekcji na przykład informatyki specjalnie nie będziemy uczyć empatii, czy powiedzmy na mechanice, budowie maszyn. Nie będziemy uczyć empatii, bo to nie jest czas. Na języku polskim bardziej, bo można wydłużyć jakiś przykład z literatury, jakoś ładnie sobie można zrobić wypracowanie na ten temat.

Wicedyrektor wspomniał, że każda klasa ma przedmiot „godzina do dyspozycji wychowawcy”. Jest to 30 godzin w ciągu roku. Wychowawcy omawiają z uczniami różne tematy – część z nich jest zaproponowana przez pedagoga szkolnego, część wynika z bieżących spraw i problemów. Przykładowe tematy to np. problemy z nauką, relacje z rodzicami, narkotyki. Podczas tych zajęć wychowawca mógłby także poruszyć temat kompetencji społecznych (o ile ma ku temu odpowiednie umiejętności).

Reasumując, pan Paweł był dość ostrożny w wypowiedziach na temat roli szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych. Oczywiście idealnie byłoby, gdyby szkoła te kompetencje kształtowała. Niestety, nie zawsze jest na to czas i przestrzeń. Interesujące, że dopiero po dłuższej dyskusji na temat projektów zagranicznych, które prowadzi i organizuje, w pełni uświadomił sobie, że znacznie podwyższają one kompetencje społeczne uczniów, którzy biorą w nich udział.

Osoba na stanowisku kierowniczym, uczelnia wyższa

Ta rozmowa miała inny charakter i przebieg niż pozostałe. Uczestniczka wywiadu była bowiem nie tylko osobą na stanowisku kierowniczym, ale także ekspertką w dziedzinie kompetencji społecznych. Jej celem i ambicją jest, aby studenci zostali wyposażeni w kompetencje społeczne, jako warunkujące sukces na rynku pracy i w życiu osobistym.

Ze względu na konieczność zapewnienia anonimowości uczestniczące badania, poniższy opis zawierać będzie wyłącznie jej diagnozę stanu obecnego oraz rekomendacje i dotyczy kwestii nabywania umiejętności społecznych w formalnym systemie edukacji.

Diagnoza obecnej sytuacji w szkolnictwie podstawowym i średnim

Zdaniem uczestniczki badania sytuacja jest bardzo zła. Wynika to z systemu edukacji nastawionego na wskaźniki (średnie ocen, frekwencja), jak również promowania rywalizacji, a nie pracy grupowej.

Bardzo ogólnie mówiąc tak uważam, że są dwie zmary w szkolnictwie. Pierwsza to te durne wskaźniki typu średnia ocen, frekwencja i tak dalej. Czyli non stop ocenianie dzieci i wprowadzanie, ja to tak mówię, takiej płaszczyzny porównującej, ja porównuję zamiast rozwijać potencjał, jest równanie do reszty. To jest pierwsza zmora, czyli właśnie te średnie ocen i wystawianie tych ocen, musisz mieć szóstkę, najlepiej ze wszystkich przedmiotów, i stu procentową frekwencję, jeszcze musisz przynieść papier toaletowy i tak dalej. No i drugie: totalny brak budowania zajęć opartych na pracy grupowej, pracy zespołowej. Nasza szkoła jest nastawiona na taką rywalizację, ale nie w dobrym tego słowa znaczeniu, czyli rozwijam się, bo skoro Janek to potrafi lub ktoś tam, no to ja też mogę, zapytam Janka jak to zrobić, tak? To nie. Czyli, nie, nie, tylko aha, Janek to ten, a to taki, pewnie matka mu załatwiła i tak dalej. Czyli to jest takie jakby zwalczanie, taka rywalizacja zwalczająca, a nie motywująca i to jest utrzymywane cały czas przez system.

Problemem są także niektórzy nauczyciele, promujący i faworyzujący uczniów karnych i z wysoką średnią, dyrektywnie zarządzający procesem nauczania.

Później w procesie szkoły musiała się nauczyć udawać głupiego, nie wychodzić przed szereg, bo za wszystko było karane. Natomiast jacy uczniowie byli faworyzowani? Karni, usłużni, mający piątki, szóstki ze wszystkich przedmiotów, biorący udział we wszystkich konkursach. Natomiast jaka była świadomość nauczyciela, bo ja tę klasę

zaprosiłam do nas do szkoły, żeby pokazać dzieciakom, że można inaczej się uczyć. Co mnie zdumiało: wszystkie dzieci miały zakaz wypowiedziania się, pierwszy mógł wypowiedzieć się tylko ten, kto miał najwyższą średnią, tak zwany Michał. Nauczycielka to powiedziała: Michał tylko może głos zabierać, reszta siedzi cicho, tak? Ja byłam w szoku. Mówię: Wy możecie wszyscy się odzywać, a nauczyciel mówi: Nie, nie, nie, tylko trzy pierwsze osoby, które mają najwyższą średnią mogą zabierać głos w klasie.

Więc mówię: Połączcie się w zespoły, kto chce, z kim być. Dzieci na to: A ale to my możemy? Ale my nigdy nie pracowaliśmy w zespołach. Dzieci na poziomie piątej, szóstej, czwartej klasy szkoły podstawowej, dalej to już tylko gorzej, nigdy nie pracowały w zespołach, nigdy nie tworzyły zadań opartych o projekty, nie były współodpowiedzialne, nie mogły wybrać sobie ról, bo decydował nauczyciel, najczęściej kierując się średnią albo frekwencją. Jak ktoś miał pierwszą średnią to już miał opinię.

Niestety, taki system edukacji i oceniania tłamsi dzieci, które nie chcą lub nie są w stanie się do niego przystosować.

Na przykład ja idąc na zebranie przed klasą rozmawiałam z różnymi rodzicami, wiedziałam więcej niż nauczyciel prowadzący klasę dwa czy trzy lata. Na przykład był w klasie córki chłopca, Pawełek, który był jakimś tam, nie wiem, wicemistrzem w swojej tej kategorii wiekowej w Polsce w modelarstwie, ale miał najgorszą średnią. Więc on był non stop tłamszony, wyśmiewany przez nauczycieli i przez klasę, bo klasa naśladuje nauczyciela i przyjmuje system, hierarchię pseudowartości, którą zapodał nauczyciel, żeby mu się podlizać, bo karność powoduje lepsze oceny, czyli brak obiektywizmu. A mama Pawełka mówi – bo widziałam, że jest zmartwiona, więc zapytałam, co jej się stało – że Paweł znowu dzisiaj wymiotował, bo nie chciał iść do szkoły.

Narratorka opowiadała o systemie szkolnictwa średniego w USA. Jest to jej zdaniem dobry wzorzec. Uczniowie mają dużą swobodę w kształtowaniu swojej ścieżki kształcenia, co uczy ich samodzielności i brania odpowiedzialności za własne decyzje. Nie ma „standardowych” klas, uczeń stale poznaje nowych kolegów. To wspiera umiejętności społeczne – uczeń musi nawiązywać relacje, odnaleźć się w nowej grupie, uczestniczyć we wciąż nowych projektach.

To po prostu katalog kilkuset przedmiotów, ja nie wiem, jak oni to z tymi nauczycielami organizują, jak to na tych poziomach. Ale była

ta swoboda, wolność, można było zmieniać przedmioty w trakcie. Więc to daje ogromną wolność. Uczy tych dzieciaków odpowiedzialności, uczy współpracy, dlatego że każdy przedmiot, każdą godzinę spędzasz z innymi ludźmi. Musisz się z każdym dogadać, do każdego powiedzieć „cześć, co u ciebie słychać, jak się masz?”. Zmienia się nauczyciel, zmienia się klasa, cały czas się ta drużyna przemieszcza, tam było chyba z półtora czy dwa tysiące uczniów, więc duża szkoła. Do tego dochodzi dużo różnych aktywności: sportowych, jakieś kluby, teatry i tak dalej, wspólne wyjścia, wspólne kibicowanie, taka kultura współpracy. I to po prostu powoduje, że moje dziecko mi powiedziało: „mamo, ja nie opuściłam ani jednego dnia, ani jednej godziny, bo to jest super”.

Zdaniem narratorki taki system jest skuteczny zarówno biorąc pod uwagę efektywność procesu kształcenia, jak i nabywania kompetencji społecznych.

Jaki był efek? Na przykład, że moje dziecko nie dość, że jakby współuczestniczyło w swoim procesie kształcenia, jej się chciało nauczyć i zdała te egzaminy bez żadnego problemu. W Polsce nie miała ani razu świadectwa z czerwonym paskiem, nie była żadną liderką dla tego naszego schematu.

Niebagatelną sprawą jest nauka tolerancji (dzięki temu, że uczeń spotyka kolegów z różnych stron świata, różnych kolorów skóry).

U nas też problemem jest to, że my wszyscy biali, wszyscy z Polski, tak? A tam a to jakiś Azjata, to jakiś Meksykanin, to jakiś inny Latynos. Tak, to dziadek był Latynosem, on już trzecie pokolenie w Ameryce i tak dalej.

Diagnoza obecnej sytuacji w szkolnictwie wyższym

Zdaniem narratorki sytuacja na większości uczelni wyższych jest zła. Uczelnie przykładają wagę do tego, aby studenci zaliczali określone przedmioty w określonym czasie. Niestety, nawet na kierunkach, które przygotowują ludzi do pracy z drugim człowiekiem (np. fizjoterapia, turystyka), niewielką uwagę przykładają do kompetencji społecznych. Narratorka kilkakrotnie podkreślała, że na każdym kierunku, na każdej uczelni studenci powinni nabywać kompetencje społeczne. To one umożliwią bowiem sukces zawodowy.

Dlaczego jej zdaniem efekty są niezadowolające? Wynika to z wielu czynników.

Pracownicy naukowcy, którzy prowadzą zajęcia ze studentami, często nie mają kompetencji dydaktycznych, a są zobowiązani do „wyrobienia pensum”.

Problem wynika między innymi z tego, że osoby pracujące na uczelniach nie mają stawianych żadnych wymagań w zakresie kompetencji do nauczania. Więc są to osoby, które kończą określony poziom szkolnictwa wyższego na danym kierunku, wchodzi albo na ścieżki rozwoju naukowego, bądź od razu na dydaktyczne. I w przeciwieństwie do szkolnictwa, nad którym panuje MEN, czyli do czwartego poziomu polskiej ramy kwalifikacyjnej, albo do szkolnictwa ogólnie, że tak powiem średniego (...). Czego dla mnie dowodem stałym jest totalna nieznamość chociażby cyklu Kolba, który dla mnie jest bazowym modelem uczenia, znanych od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku...

Pracownicy naukowci prowadzący zajęcia ze studentami nie mają świadomości wagi kompetencji społecznych. Bywa również, że sami nie są w nie wyposażeni. Trudno zatem oczekiwać, by byli w stanie wyposażyć w nie studentów.

Czyli przychodzi dana osoba, kończy dany kierunek studiów, powiedzmy, że rozpoczyna jakąś przygodę naukową, zaczyna robić doktorat i pracować ze studentami, nie mając w sumie umiejętności pracy z grupą, budowania motywacji, rozwijania zaangażowania, które jest konsekwencją dobrze prowadzonej, podtrzymanej motywacji. Nie ma umiejętności, jak reagować na konflikty, jak budować autorytet, jak go utrzymać, całej masy kompetencji niezbędnych dla osoby, która powinna pełnić funkcję jednocześnie nauczyciela, trenera, coacha czy całej masy różnych ról, które powinny się naprzemiennie pojawiać w wyniku tej interakcji z grupą.

Brak świadomości istotności tematu kompetencji społecznych

Co gorsze, na poziomie uczelni wyższej nigdy – w mojej opinii – jeżdżąc na różnego rodzaju fora jakości nie spotkałam się z tym, pomimo poruszania tej tematyki, że to jest potrzebne, konieczne. Świadomość jest mega niska.

Rekomendacje

Zdaniem narratorki zmiany należy wprowadzać od podstaw – czyli kształcić pracowników dydaktycznych. Powinni oni, po pierwsze, sami prezentować wysoki poziom kompetencji społecznych. Po drugie – rozumieć ich ważną rolę (nawet wykładając przedmioty, które nie są bezpośrednio związane z pracą z drugim człowiekiem). Po trzecie – być w stanie prowadzić zajęcia w sposób aktywizujący kompetencje społeczne studentów (np. prace projektowe). Wymaga to zmiany systemu

i możliwości promowania oraz wynagradzania pracowników, którzy są w stanie tak właśnie prowadzić zajęcia.

To na poziomie szkolnictwa wyższego nie ma żadnego zdywersyfikowania między osobami, które coś potrafią, potrafią nauczać i tymi, które kompletnie nie potrafią nauczać. Pomimo istniejącego systemu oceny pracownika dydaktycznego ocena jest sztuczna, nie jest właściwie wnioskowana, jest zrobiona sztuką dla sztuki i tak naprawdę nic jakby nie wnosi. Więc nie ma wymagań, nie ma korzyści, nie ma tych czynników motywacyjnych, które by spowodowały, że ktoś chciałby – nie mając motywacji wewnętrznej – sam się rozwijać. System mu w tym absolutnie nie pomaga.

Konieczna jest także zmiana systemu zarządzania na bardziej partnerski. Narratorka jest bowiem zdania, że na wielu uczelniach panuje „feudalny system”, w którym główną rolę odgrywają mężczyźni w bardzo dojrzałym wieku, mało podatni na zmiany, oczekujący podporządkowania i realizacji ich pomysłów.

Więc ludzie się wysilają, ci co ze mną pracują, dlatego się bardzo dużo uczą, tak? I mają po prostu satysfakcję z tego, bo coś jest zrobione fajnie, oni w tym uczestniczą. To jest bardzo ważne, bo wiele moich koleżanek, kolegów z pracy pracuje bardzo autorytarnie, czyli potrzebuje ludzi, żeby wykonali ich zadania, ich pomysły.

Narratorka rekomendowała również bardziej swobodną i przyjazną aranżację przestrzeni, w których odbywają się wykłady i zajęcia.

Żeby ludzie nie uczyli się w przestrzeni, która przypomina szkołę. Czyli pięknie przygotowane ściany, robimy stolki barowe, tak, wykładziny, sofy, elementy trybun. Multimedia, którymi będziemy się bawić, kamera, którą można mocować na klatce piersiowej, żeby razem podążać. Będą eksperymenty, które pozwolą uczniom zrozumieć, czym jest zarządzanie, jak można wyłonić w ciągu paru minut lidera, praca z udziałem różnego rodzaju rekwizytów. Tam będą prowadzone zajęcia przede wszystkim z treningu interpersonalnego, z kompetencji społecznych, studia podyplomowe z zasobów ludzkich, z pedagogiki, żeby ta przestrzeń po prostu budowała, motywowała do nauki i była przełamaniem przestrzeni stricte szkolnej.

Kolejnym ważnym elementem może być wprowadzenie szkoleń dla studentów, które z jednej strony uzmysłowią im wagę kompetencji społecznych w praktyce (np. podczas poszukiwania pracy), a z drugiej – pozwolą na ich nabycie.

Wszyscy studenci ostatniego roku studiów na pierwszym i na drugim stopniu będą objęci takim obowiązkowym szkoleniem przygotowującym do wejścia na rynek pracy, gdzie będą trzy bloki. Blok: spotkanie z psychologiem, czyli poznaj siebie i taka krótka diagnostyka własnego potencjału, żeby można było w dokumentach aplikacyjnych, bądź na rozmowie zwrócić na pewne swoje cechy bądź umiejętności uwagę pracodawcy. Drugi blok to będzie blok z umiejętności stosowania wiedzy z zakresu komunikacji, czyli takiej szeroko pojętej w zakresie konstruowania dokumentów aplikacyjnych oraz zarządzania swoim ciałem i przestrzenią w przestrzeni właśnie organizacji. Czyli gdzie usiąść, jak stanąć i tak dalej.

Studenci powinni także mieć świadomość, które kompetencje faktycznie są im potrzebne. Zdaniem narratorki obecnie wielu studentów zaczyna rozumieć, że są one niezbędne, ale nie wie, od czego zacząć i na które kompetencje należy położyć nacisk.

Często studenci chcą rozwijać kompetencje, na które zapotrzebowanie na rynku pracy jest niewielkie, więc takie mega niszowe. Natomiast większość osób nie ma pojęcia, że najważniejsze kompetencje, zresztą między innymi zdefiniowane przez Michaela Armstronga, dla mnie guru zasobów ludzkich, wiodące trzy kompetencje, to jest: umiejętność współpracowania, jasnego i przekonującego komunikowania się, umiejętność kierowania, w tym motywowania ludzi. To są trzy wiodące kompetencje, natomiast studenci, jak prosimy ich, żeby zaznaczyli, które chcą rozwijać, to nie zaznaczają wcale tych, zaznaczają takie jakieś, nie wiem...

Warto tu zaznaczyć, że także w takich przypadkach model integralny zaproponowany przez autora publikacji ma szansę przynieść pozytywne rezultaty. Model integralny bowiem wskazuje na konkretne kompetencje i wartości, dzięki którym można podnieść jakość życia w określonych obszarach. Jest to wsparcie dla młodych ludzi, którzy jeszcze nie mają bogatego doświadczenia życiowego ani samoświadomości – jest im zatem trudno dokonać wyboru.

Narratorka ma nadzieję, że mimo trudności zmiany będą następować. Najważniejsze jest to, aby jak najwięcej pracowników naukowych miało coraz większą świadomość kompetencji społecznych i chciało rozwijać się w tym obszarze. Taka osoba jak ona (pełna pasji, energii i jednocześnie wyposażona w kompetencje społeczne) jest prawdziwym ambasadorem zmiany.

4.1.2. Nauczyciele/wykładowcy

Nauczyciel klas 1-3, Warszawa

Młoda (26 lat) nauczycielka klas 1-3 w państwowej szkole podstawowej w Warszawie. Ma dyplom magistra z pedagogiki, jak również ukończyła studia podyplomowe z zarządzania i marketingu w oświacie. Niedawno pożegnała się z pierwszym rocznikiem po czterech latach nauki (wówczas objęła klasę „0”). Podczas studiów pracowała w przedszkolu. Podchodzi do pracy z dużym zaangażowaniem, jest to jej pasja.

Nawet na Facebooku nie mam już zdjęć znajomych, tylko mam jakieś profile grup, które są związane z edukacją, więc wszystko się kręci wokół edukacji. Idę do sklepu dla dzieci i edukujące mnie interesuje.

Pochodzi z rodziny o tradycjach pedagogicznych. Już w dzieciństwie bawiła się w nauczyciela.

Pamiętam, że jako dziecko miałam zabawki i miałam dziennik, więc ja już byłam nauczycielem moich zabawek.

Oboje rodzice pracują w oświacie. Mama, która jest jej doradczynią i mentorką, jest nauczycielem wychowania przedszkolnego.

Pani Patrycja od września 2018 roku obejmuje nową klasę (tym razem pierwszą, a nie „0”). Jest zestresowana zbliżającym się początkiem nowego roku, a w szczególności spotkaniem z nowymi rodzicami. Ma nieprzyjemne doświadczenia z rodzicami dzieci z poprzedniej klasy.

Miałam taką sytuację z tym rocznikiem w klasie pierwszej, czyli 3 lata temu, gdzie rodzice strasznie jakoś, nie wiem, czy im się nie podobało, że jestem młoda, ja tak odczuwałam, że strasznie tak... No nie wiem, czy ja im nie odpowiadałam, takie miałam wrażenie, tak się zachowywali wobec mnie. Też był chłopiec, odszedł w końcu, bo rodzice zdecydowali, że nie, zabieramy go, nie będziemy z tą panią. I to też było nieprzyjemne. I pamiętam wtedy się bardzo przejmowałam, bo to taki start. No już miałam tę grupę po zerówce, czyli już rok znałam dzieciaki.

Odejście dziecka ze szkoły ze względu na niezadowolenie rodziców było najtrudniejszym jak dotąd jej doświadczeniem zawodowym. Sukcesem natomiast są zadowolone dzieci i przyjaźni rodzice. To uskrzydla narratorkę, daje jej dużą motywację do pracy.

Mieliśmy chłopca, który też trafił do mojej klasy, wspaniały po prostu uczeń, zdolny, ale rodzice rozwiedzeni i przenieśli go ze szkoły prywatnej. I było tak, że bardziej się tata bał, że ten chłopiec odczuje różnicę: szkoła prywatna – szkoła państwowa, ale nie odczuł jej w mojej klasie [śmiej]. Bardzo miły tata, bardzo z nim miałam dobry kontakt, no i bardzo miło się tak wypowiadał zawsze, że Jerzy przychodzi do domu i sobie chwali.

Pani Patrycja jest zadowolona z pracy. Nie wyklucza natomiast, że w przyszłości otworzy własną placówkę oświatową (przedszkole lub szkołę).

Idąc śladami rodziców i jednocześnie realizując swoje pasje, nie miała wątpliwości, że chce studiować pedagogikę. Studia i praca zawodowa w przedszkolu pozwoliły jej na doprecyzowanie zainteresowań i wybór specjalizacji.

Zaczęłam pracę na licencjacie w Centrum Edukacji Przedszkolnej. Potem właśnie dostałam pracę w państwowym przedszkolu i tam spotkałam się na przykład z dzieckiem z zespołem Aspergera. I podjęłam studia magisterskie, jakoś tak zderzyłam się z tym i stwierdziłam, że muszę jakoś zgłębić ten temat, jakoś się przygotować, bo na pewno będę się spotykała z takimi dziećmi i innymi też, z różnymi.

Mieszka ze swoim partnerem w Warszawie. Wielokrotnie wspominała o swoich dwóch starszych braciach (o 8 i o 12 lat), którzy wywarli ogromny wpływ na jej wychowanie. Bracia opiekowali się młodszą siostrą, pilnowali, aby odrobiła lekcje, ale również bywało, że dokuczali jej z powodu tuszy. Pani Patrycja jest zdania, że to właśnie wywołało w niej kompleksy i obniżyło pewność siebie.

W wolnych chwilach narratorka przede wszystkim pogłębia swoje kompetencje pedagogiczne. Lubi również czytać, a ostatnio zaczęła uprawiać sport.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Pani Patrycja jest zdania, że skuteczna perswazja wobec osób dorosłych wymaga przede wszystkim trzech rzeczy: pewności siebie, kompetencji merytorycznych oraz umiejętności odpowiedniego zaprezentowania się i wysłowienia. Spośród wymienionych narratorka najmocniej ocenia swoje kompetencje merytoryczne (choć ma świadomość, że pewnie nie wszyscy rodzice mają do niej pełne zaufanie ze względu na jej młody wiek i niewielkie jeszcze doświadczenie zawodowe).

Trzeba jednak coś wiedzieć, żeby to powiedzieć. Bo jak się rodzic zapyta – no o co chodzi? – to jednak trzeba potrafić wyjaśnić, dlaczego się

podejrzewa na przykład taką dysfunkcję, jak to się objawia lub też zapytać, czy to w domu się jakoś objawia. Jak są te trudne rozmowy, gdzie ja mam powiedzieć, że na przykład coś idzie z dzieckiem nie tak, że nauka nie jest na takim poziomie jak powinna albo że jakaś jest trudność i trzeba ćwiczyć w domu, to w sumie to powinna być taka podstawa, moje zaplecze i fundament, że mówię tak, bo się znam, bo kiedyś ktoś mnie tego nauczył i wiem. I tu już tak sobie wyobrażam, że ci rodzice sobie mogli pomyśleć – a co ta babka mi tu mówi, się nie zna. A ja się znam.

Nad prezencją, językiem ciała, wysławianiem się – pracuje: *Trzeba próbować przed lustrem. Tak jak mi mama mówiła [śmiech].* Najbardziej doskwiera narratorkie niewystarczająca pewność siebie, choć wraz z nabywaniem doświadczenia to się powoli zmienia. Wspomniana wcześniej sytuacja z rodzicami, którzy zabrali ucznia ze szkoły, bardzo podkopała jej pewność siebie (zwłaszcza że było to na początku jej drogi zawodowej jako nauczycielki, jak również nie dostała wsparcia od dyrekcji szkoły).

Czyli właśnie to jest ta pewność siebie. Na początku coś mówiłam o pewności siebie, że ci rodzice jakoś mnie tak dołowali, że nie wiedziałam, czy ja to dobrze robię. Właśnie, czy dobrze ja uczę tę pierwszą klasę. Bo jeśli oni przychodzą i cały czas mają jakieś „ale”, to ja nie wiedziałam, czy się na pewno do tego nadaję, czy dobrze się na tym znam.

Perswazja wobec dzieci przychodzi jej łatwo, naturalnie. Z narracji pani Patrycji wynika, że bezproblemowo potrafi dotrzeć do dzieci i przekonać je do swoich pomysłów i zamierzeń.

W życiu prywatnym narratorka podchodzi do perswazji ze śmiałością i energią. Podkreśla jednak, że musi być przekonana do swoich racji.

Przekonuję tylko wtedy, kiedy jestem pewna swojego punktu widzenia. Naprawdę, jak się kłóczę z kimkolwiek, to kłóczę się tylko w momencie, kiedy jestem pewna, że tak jest. Jak nie jest to nie przekonuję.

Pani Patrycja doskonali umiejętność perswazji w praktyce, korzystając z własnych doświadczeń oraz rad mamy. Wraz z nabywaniem doświadczeń i wzrostu pewności siebie ma duży potencjał, aby w przyszłości być bardzo skuteczna w tym obszarze. Już teraz zdaje sobie jednak sprawę, że nie sposób jest przekonać wszystkich do swoich racji. Obserwuje także wzrost swoich kompetencji w tym obszarze. Ma świadomość, że jest to bardzo ważna kompetencja dla pracy w oświacie, jak również w codziennym życiu.

Może nie jestem taka skuteczna stuprocentowo. Myślę, że tak w sumie nigdy nie możemy liczyć na 100 procent. Ale jakoś częściowo na pewno.

Motywacja

Pani Patrycja jest osobą o wysokim poziomie motywacji zawodowej. Spełnia się w roli nauczyciela klas 1-3, cieszy się swoją pracą, zależy jej na sukcesach dzieci. Praca ją angażuje, budzi emocje.

Zostałam nauczycielem, chcę tym dzieciom coś mądrego włożyć do głowy. Cieszy mnie ich każdy sukces. To nie była grupa, która brała udział we wszystkich konkursach, tylko jak się już ktoś zdecydował, to było super i też było fajnie, gdy naprawdę się udawało tam coś fajnego osiągnąć. Myślę, że to tak jakoś motywuje, ich sukces. Nawet na koniec roku szkolnego, jak teraz dostałam wielki album ze zdjęciami z czterech lat i zobaczyłam pierwsze zdjęcie, gdzie wyglądają jak małe bobaski, to po prostu się popłakałam. [śmiech] No bo jednak takie wspomnienie. I właśnie w podziękowaniu za to, czego ich nauczyłam.

Narratorka podchodzi do pracy z dużym zaangażowaniem. Jej ambicją jest uczyć dzieci skutecznie, ciekawie, z wykorzystaniem metod i narzędzi atrakcyjnych dla nich.

Pytałam ich, jakie gry lubią i te gry wprowadzam im w życie na lekcjach. Tablica interaktywna, więc żeby było fajnie. Było, że lubią koło fortuny, to koło fortuny na tablicy się kręciło. Różne aplikacje można ściągnąć, więc dlaczego ich nie wykorzystać. No nie wiem, pełno miłych rzeczy.

Narratorka zdaje sobie sprawę z istotnej roli motywacji swoich uczniów i świadomie stara się ją kształtować. Daje dzieciom zadania do realizacji, stymuluje je intelektualnie, skłania do poszukiwań, zaskakuje nowymi pomysłami. Pani Patrycja zaobserwowała, że jest to skuteczny sposób – dzieci angażują się, są zainteresowane nauką, zmotywowane.

Właśnie trochę rzucanie tych kłód pod nogi, tych trudnych zadań, ciekawostek, myślę, że to je tak motywowało, że przychodziły codziennie i troszkę... Mówiłam im, co będzie jutro, ale też tak trochę wiedziały, że mogą je zaskoczyć czymś.

Problemy z motywacją obserwowała jak dotąd przede wszystkim u dzieci z orzeczeniami, które miały problemy z nauką. Potrzebne jest wówczas

indywidualne podejście, ośmielenie dziecka, pokazanie mu, że potrafi, docenienie każdego wysiłku.

Widziałam problemy z motywacją u tych dzieci właśnie, które miały orzeczenie, bo po prostu wynikało to z tego, że miały trudność w uczeniu się, czytaniu i pisaniu, więc wstydziły się czytać na przykład na lekcji na głos, więc odpytywałam je na przerwie. I często było tak, że pytałam się, czy chce na przerwie odpowiadać, to – tak, chcę na przerwie odpowiadać – po czym na przykład widziałam wielki sukces w tym, że chłopiec powiedział, że chce czytać na lekcji i przeczytał dwa zdania, w trzeciej klasie dwa zdania. Nie było to jakoś super płynnie, ale przeczytał, ośmielił się przed klasą przeczytać, więc mówię super. Super, że w ogóle chce.

Jak dotąd narratorka miała jeden epizod mocno obniżonej motywacji do pracy. Była to wspomniana już sytuacja problemów z rodzicami jednego z uczniów, zakończona zabraniem chłopca ze szkoły. Stres, brak wsparcia ze strony dyrekcji, brak pewności siebie, wątpliwości dotyczące obranej drogi zawodowej – to wszystko obniżało motywację narratorki do pracy.

To wtedy, kiedy właśnie z tym chłopcem była ta sytuacja w tej pierwszej klasie z tymi rodzicami, to tak jakby zarzucali trochę... Nie wiedziałam właśnie, pierwsza klasa, pierwszy raz uczę dzieci w pierwszej klasie, oni mi cały czas ciągle coś zarzucają i to było takie demotywujące, że nie wiedziałam, czy ja się na pewno do tego nadaję. I tym się przejmowałam. Tak, czułam się źle po prostu. Wychodziłam z pracy i ciągle myślałam, że jest źle. Że może się okazać, że jutro przyjdę i pan dyrektor zapisze mnie na rozmowę, bo rodzice u niego byli na przykład. Szłam do pracy i starałam się wypaść jak najlepiej, pracować jak najlepiej. Tylko że znowu łączyło się to ze stresem, czyli ja daję tutaj z siebie jak najwięcej, a to się jednak łączy z tym, że boję się jakiejś krytyki, negatywnych słów jakichś od tych rodziców.

Pani Patrycja z łatwością potrafi rozpoznać, czy inni nauczyciele są zmotywowani. Podjęcie dodatkowego wysiłku, przygotowanie kreatywnych zadań, stawianie wyzwania uczniom – to widoczne oznaki motywacji.

Po takim działaniu, po przyjsciu samym nawet do pracy można poznać, że mu się chce, że coś robi. [śmiech] Jak się przygotowuje. Tak jak w tym żarcie, że nauczyciel z kilkuletnim stażem idzie już do klasy bez niczego, a młody nauczyciel z kserówkami, książkami dla grupy. Myślę,

że po tym, że ma tę chęć właśnie, że coś tam przygotowuje dodatkowego, nie tylko się opiera na tym, co jest w podręcznikach, tylko że jeszcze coś od siebie można wymyśleć. Tak jak ja, rzucam kłody i wymyślam różne trudne zadania do rozwiązywania. [śmiech]

Narratorka jest zdania, że dom rodzinny, a w szczególności starsi bracia, wykształcili w niej motywację. Wydaje się jednak, że oboje rodzice bardzo wysoko cenią etos pracy – zapewne to również było czynnikiem kształtującym motywację narratorki.

Zawsze było tak, że rodzice pracowali, a moi bracia byli odpowiedzialni za mnie: żeby Patrycja miała wszystko odrobione, zrobione. Oni tak mnie uczyli wszystkiego.

Planowanie/określanie celów

Narratorka bardzo dokładnie i racjonalnie planuje swoje działania we wszystkich obszarach życia: pracy zawodowej, życia rodzinnego, osobistego. Zazwyczaj jest w stanie ocenić, co jest możliwe, a co nie i dostosować plany do wymogów rzeczywistości.

Jeśli chodzi o zrzucenie pięciu kilo, [śmiech] myślę, że to nie jest jakaś strasznie wielka waga i można to zrzucić, nie wiem, w miesiąc, więc sobie daję taki czas. A jeśli się uda więcej, to będę super szczęśliwa. Po to ten basen, po to ćwiczenia. Jest motywacja, żeby schudnąć pięć kilo. Wszystko jest tak racjonalnie, że jednak nie schudnę tyle w dwa dni, nawet nie jest możliwe, tylko jest trochę rozłożone i tyle.

Jednocześnie narratorka wydaje się osobą niezbyt elastyczną w tym obszarze życia (w szczególności dotyczy to życia prywatnego). Z jednej strony dokładne planowanie na pewno jej pomaga w realizacji planów i wysokiej osobistej efektywności, z drugiej strony – stosunkowo często przeżywa frustrację wynikającą z braku możliwości realizacji planów w 100 procentach zgodnych ze swoimi założeniami (w sytuacji, gdy planów nie realizuje samodzielnie).

Kalendarz, wszystko musi być zaplanowane, najmniejszy szczegół. I bardzo nie lubię, jak coś nie idzie po mojej myśli. Oczywiście, to jest wszystko zaplanowane. Nawet wakacje, jeśli jedziemy ze znajomymi w czwórkę i rezerwują domek od 14, to ja już bym chciała być nad morzem o 8 i spędzić cały dzień na plaży, a dowiaduję się, że ktoś kończy o 15 pracę i on rezerwuje domek już nad morzem w tym samym dniu, to mówię „bez sensu”.

W pracy zawodowej pani Patrycja zdaje sobie sprawę, że przy planowaniu zajęć z dziećmi musi zostawić pewien margines na nieprzewidziane sytuacje; dzieci także mogą wymagać więcej czasu, aby opanować dany materiał.

Inaczej jest planować sobie zajęcia z dziećmi, bo wtedy przewidujemy właśnie czas, że coś może wyjść, coś może im dłużej zająć, możemy czegoś gdzieś szukać i nie znaleźć. Jak sobie zaplanuję coś, to nie lubię, jak coś wyjdzie nie po mojej myśli i oczekiwaniach. Może nie tak, że nie lubię jakiegoś wydarzenia, możemy iść podczas zajęć na salę gimnastyczną, bo jest teatrzyk i to jest fajne wydarzenie, ale kiedy prowadzę lekcję i pani pielęgniarka nie puka tylko wchodzi i krzyczy fluoryzacja podczas moich zajęć, kiedy tutaj dzieciaki coś piszą, fajnie się bawimy, liczymy albo jest sprawdzian, nie daj Boże i ona wchodzi, no to ja...

Ponieważ ten obszar życia jest bardzo ważny dla narratorki, stara się ona uczyć dzieci skutecznego planowania, przewidywania i organizacji czasu (oczywiście w sposób dostosowany do ich wieku i możliwości poznawczych).

Może nie są to cele jakieś takie długoterminowe, ale myślę, że to są takie nawet z dnia na dzień, że muszę się tego nauczyć, bo jutro coś tam. Albo przeczytam książkę, wypożyczają sobie to, co chcą, więc muszą sobie coś zaplanować czasowo nawet. Często słyszałam, jak planują sobie coś, żeby na świetlicy porobić, że zrobimy pracę domową razem albo jakiś projekt tam razem na świetlicy, później będziemy mieli czas w domu, że nie wszystko... No planują po prostu. Potrafią już takie małe dzieciaki. Zdarzało mi się rozmawiać z nimi właśnie, że jak planują coś na świetlicy, to jak to będzie wyglądać, czy będą mieć tam miejsce. Bo taka świetlica nie zawsze jest dostępna, bo jedni się bawią na dywanie, drudzy siedzą przy ławeczkach, a może pani zabierze ich na podwórko, więc ja pytałam zawsze: – A jak pani was zabierze na podwórko, to jak to zrobicie? – Na bieżni. [śmiech] Ja mówię: – No dobrze, a jaka będzie jakość? Od razu była rozmowa taka, że oni się tłumaczyli trochę [śmiech] jak oni to zrobią. Myślę, że to właśnie takie korygowanie, że chciałam, żeby jak mają coś wykonać, to żeby wykonali to dobrze.

Pani Patrycja wykorzystuje swoje umiejętności organizacyjne i planowania także podczas kontaktów z rodzicami. Planuje spotkania z nimi, solidnie się do nich przygotowuje, bywa, że opracowuje różne scenariusze rozmowy czy zebrań.

Ja mam na przykład zawsze przed zebraniem z rodzicami karteczkę zaplanowaną, o czym będę mówić. Nie musi być konkretnie w tej samej

kolejności, ale mam wypisane właśnie, co będę mówić i co bym chciała od tych rodziców uzyskać albo co ja chcę im powiedzieć i często jest tak przed zebraniem, że ja podchodzę do koleżanek i mówię: – A macie o tym? One mówią: – No nie mamy, a ty masz o tym? I to jest taka wymiana, więc ja zawsze właśnie podzielę się albo zapytam: – Czy macie to i to, i to? Taką sprawę i taką sprawę poruszycie? A one mówią, że nie poruszają, bo już tam może ich to nie interesuje albo coś. I wtedy można porozmawiać, dlatego.

Swoje umiejętności planowania i organizacji zawdzięcza domowi rodzinnemu. Sytuacja rodzinna „wymuszała” dobrą organizację. Ze słów narratorki wynika także, że jej rodzice byli bardzo dobrze zorganizowani, systematyczni i wpajali te wartości dzieciom.

Myszę, że też to w domu rodzinnym powstało, że jednak od dziecka musiałam sobie zaplanować, że przychodzę ze szkoły, odrabiam lekcje, opowiadam mamie co było. [śmiech] I myślę, że z takiego rodzinnego planowania, bo jednak jest piątka osób, która razem żyje w jednym domu i musi jakoś się zorganizować. [śmiech] Jak jest pięć osób i jeden prysznic, no to wiadomo.

Z biegiem lat pani Patrycja doskonaliła swoje umiejętności planowania, a zarazem dzięki nim mogła skutecznie łączyć obowiązki – studia i pracę.

Zaczęłam pracować w czasie studiów, czyli musiałam to wszystko połączyć. Kończyłam pracę w piątek o piętnastej i jechałam do Radomia, żeby iść na uczelnię, bo już zaczynały mi się o siedemnastej zajęcia, więc musiałam sobie ułożyć wszystko konkretnie – tu wsiadam, tu wysiadam i tyle mam czasu.

Jeśli chodzi o cele długoterminowe, to obecnie pani Patrycja przede wszystkim chce się doskonalić jako nauczycielka. Nie ma konkretnych dalekosiężnych planów, ale zdobywa wykształcenie i doświadczenie, które w przyszłości umożliwi jej rozwój zawodowy.

Chcę być mądrzejszą i lepszą w tym, co się robi. W tym roku skończyłam studia z zarządzania i marketingu, więc jakby mi się kiedyś przydarzyło startować do jakiegoś konkursu na dyrektora albo otworzyć własną działalność, to bardzo fajnie by było.

Empatia

Pani Patrycja jest osobą o bardzo wysokim poziomie empatii. Jej zdaniem empatia jest niezbędną, aby być dobrym nauczycielem. Empatia pozwala na dotarcie do dzieci, zrozumienie ich emocji i potrzeb, jak również skuteczną współpracę z rodzicami.

Najważniejszym miejscem, w którym narratorka kształciła tę kompetencję, był jej dom rodzinny. Pani Patrycja wspominała, że rodzice bardzo dbali o to, aby dzieci brały pod uwagę uczucia innych ludzi. Dyskutowano o tym w domu, rodzice także opowiadali o sytuacjach ze swojej pracy zawodowej (w oświacie).

Na pewno kiedyś wyrobiłam tę cechę w sobie, ale też myślę, że to w rodzinnym gronie, że to w domu chyba jednak się wyjaśnia takie sprawy. Na ten temat się tak rozmawia, że jednak kogoś mogło to coś zaboląć albo postaw się w jego sytuacji. Takie słowa się słyszy w domu. Jednak się myśli o drugim człowieku, co on może czuć, myśleć.

Podczas studiów narratorka miała okazję odbywać wiele praktyk. Dzięki nim rozszerzyła swoją perspektywę patrzenia na ludzi, wyszła poza swoją strefę komfortu. Doświadczenie pracy z ludźmi z różnych środowisk, z osobami niepełnosprawnymi, w trudnej sytuacji materialnej wzbogaciło ją i pogłębiło jej empatię.

Na studiach miałam różne praktyki, byłam w różnych naprawdę ośrodkach, placówkach. Różne rzeczy się widzi no, różne osoby. Poleciłabym właśnie nauczycielowi, który zaczyna pracę, tę otwartość, właśnie nabywanie dużej takiej praktyki, obycia z ludźmi różnymi, z niepełnosprawnościami, uboższych, nie wiem, bogatszych, no z różnymi. No bo tacy ludzie się trafiają i trafiają do szkół. Tak.

Narratorka jest w stanie rozpoznać, czy dziecko jest empatyczne. Poznaje to po zachowaniu i sposobie odnoszenia się do kolegów, zwłaszcza podczas konfliktu. Jej zdaniem empatyczne dziecko próbuje zrozumieć stanowisko kolegi, liczy się z jego uczuciami (oczywiście w miarę swoich możliwości rozwojowych), natomiast dziecko o niższym poziomie tej kompetencji – nie. Pani Patrycja próbuje kształcić empatię u wychowanków tak, jak robili to jej rodzice – poprzez rozmowę. Jest zadowolona z efektów.

Można rozpoznać, czy dziecko jest empatyczne. Po ich reakcjach takich. Potrafią sobie dopiec czasami, tacy być nieprzyjemni i właśnie ja wcześniej się z tym nie spotkałam, ale jak w drugiej-trzeciej klasie właśnie tak sobie dogryzają, to mówię... Właśnie tak jak w domu tłumaczyli mi rodzice, to ja tak tłumaczę: – Postaw się w jego sytuacji

albo pomyśl, może coś powoduje, dlaczego on jest smutny albo dlaczego on się tak zachowuje. Tak jak przy tym konflikcie... W konflikcie było tak, że jak oni sobie tak dogryzali, to często brałam taką osobę na bok i chciałam, żeby sama pomyślała, dlaczego tak może być. Ja często od rodziców wiem, co tam się w domu dzieje i jestem sobie w stanie wyobrazić, dlaczego to dziecko się tak zachowuje i dlaczego ma takie reakcje a nie inne, ale kolega jednak nie wie i kiedy usłyszysz to na głos, no to jednak już ten konflikt jest załagodzony.

Empatia jest niezbędna podczas rozmów z rodzicami – szczególnie trudnych rozmów, podczas których narratorka przekazuje informacje o problemach z uczniem.

Narratorka narzeka, że niektórym nauczycielom w jej szkole brakuje empatii wobec młodszych kolegów. Można to poznać po sposobie odnoszenia się, zachowaniu, tonie głosu.

Personal branding

Pani Patrycja zdaje sobie sprawę z istotności wizerunku w pracy nauczyciela. Ma świadomość, że składa się na niego wiele elementów: m.in. odpowiedni strój, mowa ciała, sposób wypowiedzania się i oczywiście wiedza merytoryczna.

Przecież odbiera mnie tyle osób, same dzieci mnie muszą odebrać, rodzice właśnie na tych zebraniach coś tam sobie na pewno myślą, więc trzeba jakiś taki wizerunek. No mama zawsze mi mówi, że trzeba się ładnie ubrać i wyprostować i wyglądać, ale też ważne jest to, co się mówi i jak się mówi i jak się wejdzie, czy się wejdzie tak z podniesioną głową, czy normalnie prosto. Mama mi, że tak powiem, sprzedaje różne rady. Mama jest z oświaty, edukacja przedszkolna.

Narratorka ma wsparcie mamy (również pracującej w oświacie), ale podejmuje samodzielne próby kształtowania wizerunku. Czasem są mniej, czasem bardziej udane. Z przejęciem opowiadała o pierwszym zebraniu z rodzicami, gdy przed czterema laty obejmowała swoją pierwszą klasę „0”. Koleżanka odradziła jej przekazanie rodzicom informacji o swoim wykształceniu i kompetencjach. Pani Patrycja była wówczas bardzo młoda (22 lata) i nie czuła się pewnie. Posłuchała koleżanki, a potem bardzo tego żałowała – w szczególności gdy rodzice jednego z uczniów zarzucali jej brak kompetencji i w konsekwencji przenieśli syna do innej szkoły.

Może ta wiedza merytoryczna, ta pewność siebie, że wiem, o czym mówię. Jak szłam na pierwsze zebranie z rodzicami, wymyśliłam sobie, że

przyjdę i powiem: – Nazywam się Patrycja (X), skończyłam takie i takie studia, znam się na tym, na tym i na tym. I powiedziałam to koleżance i ona mi powiedziała: – ABSOLUTNIE nie mów tego. Ja tego nie powiedziałam i teraz żałuję. Wydaje mi się, że jednak rodzice, którzy powierzają swoje największe skarby, powinni wiedzieć coś o mnie na starcie. Wydaje mi się, że chyba należy się tym rodzicom coś wiedzieć o mnie, tak samo jak mnie trochę wiedzieć o nich. I myślę, że tak właśnie teraz zacznę, że się przedstawię i powiem kilka słów o sobie, o mojej tej karierze. O moim wykształceniu. Bo powinni mieć zaufanie, że właśnie komuś doświadczonemu oddają swoje dziecko. Że jakby co, to mogą zapytać w jakimś temacie, jeśli ich coś interesuje, żeby nie byli skazani sami na siebie, że nie wiadomo o czym ze mną porozmawiać.

Pani Patrycja ma wizję, do jakiego wizerunku chce dążyć (osoba przyjazna, ciepła, otwarta, kompetentna) i ma również pomysły, jak go osiągnąć. Pierwszym krokiem jest wybór odpowiedniego stroju do pracy.

Już sobie zaplanowałam na nowy rok szkolny na przykład, że będę się ubierała do szkoły wygodnie, bo przecież tych dzieci nie powinno obchodzić, jak wyglądam. Znaczą, może tak – powinnam wyglądać zawsze schludnie i jakoś dobrze, prawda, nie powinnam być wymięta jakaś, wygięta. Znaczą, nie, że w uniformie, tylko po prostu jakiś dress code. Sama sobie wymyśliłam dress code, że będą to wygodne spodnie, bluzka, spodnie, bluzka, tylko w innych kolorach.

Narratorka nie buduje swojego wizerunku w mediach społecznościowych – np. Facebooka używa głównie do szukania informacji związanych z pracą zawodową. Wiedzę o kształtowaniu wizerunku w pracy zawodowej czerpie z własnych doświadczeń oraz od mamy.

Refleksyjność

Pani Patrycja bardzo dużo czasu poświęca analizie i refleksji. Jest to osoba raczej introwertyczna. Nie potrzebuje wielu ludzi wokół siebie, zależy jej na głębszych relacjach z niewielką liczbą osób. Lubi czytać – inspiruje ją to do przemyśleń. Podczas studiów ceniła „niepraktyczne” przedmioty, które dawały jej szansę na rozszerzenie horyzontów.

Bo na studiach są różne przedmioty, o których się mówi – a po co? – typu filozofia, a ja tam zawsze lubiłam posłuchać, jak to właśnie ludzki

umysł może co wymyślić i jakie teorie, ale niektórzy mówili – a po co ta filozofia? Przecież my tego nie będziemy uczyć.

Szczególnie dużo refleksji poświęca swoim uczniom i pracy zawodowej. Często analizuje zachowania swoich uczniów (zwłaszcza jeżeli ma przekazać rodzicom informacje o podejrzeniu jakiejś dysfunkcji lub problemach dziecka), bardzo dokładnie rozważa scenariusz rozmowy z rodzicami, dokładnie analizuje rozmowę po jej odbyciu. To daje jej poczucie spokoju, bezpieczeństwa, pozwala przygotować się do kolejnych sytuacji.

Jest zdania, że nauczyciel o długim stażu może pozwolić sobie na mniejszą refleksyjność. Praktyka, doświadczenie, ekspozycja na podobne sytuacje pozwalają działać wręcz automatycznie.

No tak, od razu prosto z mostu działają. Ale to może wynika z... nie wiem, z praktyki może. Znam właśnie takie osoby, co są starsze już, nauczycielki na przykład, które po prostu gdy coś się dzieje to od razu działają.

Narratorka wydaje się jednak osobą, która bardzo ceni pogłębioną refleksję. Prawdopodobnie nie porzuci jej, nawet gdy zdobędzie bogate doświadczenie zawodowe.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

To, co wyraźnie pojawiło się podczas rozmowy, to pragnienie młodej nauczycielki, aby mieć dostęp do szerszego wachlarza narzędzi do kształtowania kompetencji społecznych swoich podopiecznych i w miarę możliwości – mentoringu ze strony bardziej doświadczonych nauczycieli. Zwracała ona uwagę, że podczas studiów główny nacisk kładziony był na teorię, a nie praktykę. Dotyczy to wielu aspektów pracy nauczyciela, w tym wspierania kompetencji społecznych podopiecznych.

Od tych spraw praktycznych mieliśmy takie przedmioty, ćwiczenia, bo już o wykładach nie chcę się wypowiadać, ale są ćwiczenia, kobieta nam coś pokazuje i ona tylko to pokazała i ja bym na przykład zmieniła to, że chciałabym to przećwiczyć i żeby ktoś to sprawdził, czy to jest dobrze.

Pani Patrycja wskazywała także, że często brakuje wystarczającego przepływu wiedzy i doświadczeń między nauczycielami. Niektórzy chętnie się dzielą, pomagają młodym kadrom, niestety wielu innych swoje „know-how” zachowuje dla siebie.

Na przykład ja nie mam problemu z dzieleniem się materiałami, bo dlaczego nie, a są panie nauczycielki, które chętnie wezmą, ale nic od siebie nie dadzą.

Z jej słów wynikało, że w szkole, w której pracuje, raczej nie ma zwyczaju wspierania się, dzielenia pomysłami, radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Wydaje się, że doświadczona kadra jest zmęczona, może nawet przejawia symptomy wypalenia zawodowego i nie ma ochoty brać na siebie dodatkowych obowiązków.

Dotychczasowe doświadczenia pani Patrycji wskazują, że obecny system edukacji pozostawia kształcenie kompetencji społecznych w pierwszych latach szkolnych pewnemu przypadkowi. Bardzo dużo zależy bowiem od nauczyciela klas 1-3. Jeżeli jest on np. osobą empatyczną, istnieje duża szansa, że będzie wzmacniał zachowania empatyczne u dzieci, podkreślał, jak ważne jest wczucie się w sytuację drugiego człowieka. Jeżeli natomiast nastawiony jest np. na dobrą organizację i planowanie, u dzieci zapewne będą wzmacniane te właśnie obszary.

Dzieci mogą takie cechy tak odbierać, przekładać na siebie. Mogą się tego uczyć po prostu z przebywania, z takich jakby stawianych wymagań przed nimi.

Nauczycielka podawała ciekawe przykłady, w jaki sposób można kształcić kompetencje społeczne u dzieci – w poniższym przypadku: rozwijać wrażliwość na niepełnosprawnego człowieka. Warto zauważyć, że była to samodzielna inicjatywa koleżanki pani Patrycji, która była możliwa ze względu na jej kontakty towarzyskie, przystosowanie szkoły do potrzeb osób niepełnosprawnych i na pewno przychylność dyrekcji szkoły.

Moja koleżanka prowadziła taki projekt, że co miesiąc, jeden dzień to był, poświęcała jeden dzień w miesiącu, ale to też wymyśliła sama, zapraszała osoby z jakąś niepełnosprawnością. Jakiś miała tam kontakt, gdzieś pracowała tu i tu, że mogła na przykład zapraszać, żeby ktoś przyszedł... A, pamiętam. Zapraszała studentki ze szkoły z APS-u, żeby opowiadały o różnych niepełnosprawnościach. I dziewczyna, która się na przykład dobrze czuje w temacie, żeby wyjaśnić co to jest, nie wiem, stwardnienie rozsiane, wyjaśniała, mówiła i te dzieciaki słuchały. Więc znowu za miesiąc ktoś na wózku, znowu za miesiąc osoba niewidoma. I myślę, że fajny taki projekt, że te dzieciaki poznawały. Bo na przykład nasza szkoła jest niedostosowana dla osób niepełnosprawnych, więc one się nie pojawiają. Jak ktoś złamie nogę, to wtedy widać, że na korytarzu jest ktoś z kulami, ale tak

raczej nie. Po dziecku z zespołem Aspergera nie widać na zewnątrz takiej jakiegóż zmiany w wyglądzie, ewentualnie w zachowaniu i wtedy możemy porozmawiać o tym zachowaniu. I tyle.

Czy zatem zdaniem młodej nauczycielki szkoła powinna kształcić kompetencje społeczne? Jak najbardziej tak! Jednakże potrzebne jest większe uwrażliwienie nauczycieli oraz wyposażenie ich w narzędzia. Idealnie byłoby, gdyby nauczyciele współpracowali ze sobą w tym zakresie. Zdaniem pani Patrycji kształtowanie kompetencji społecznych powinno odbywać się świadomie, ale niejako „przy okazji” procesu kształcenia. Nie powinny być to zatem osobne „lekcje”.

To znaczy pojawiają się takie tematy, nawet w tych podręcznikach nowych ministerstw: różnokolorowe te dzieci, różne imiona, dzieci niepełnosprawne... Jest to pokazywane. Może w samym toku jest tego mało, więc tak jak mówiłam, ja staram się jak najbardziej urozmaicać. Nie wiem, zabrałam dzieci, w sumie cała szkoła poszła i wszystkie szkoły chyba na ten film o cudownym chłopaku i pamiętam, że przyszliśmy z tego filmu i próbowałam porozmawiać i ta rozmowa się nie udała ogólnie. No, szczerze powiem, że zostawiłam ten temat. No OK. Byliśmy w kinie, może nie zrozumieli, może za trudny temat. Po czym kilka tygodni później ten chłopiec z zespołem Aspergera, nie pamiętam, coś tam nawywijał, stłukł szybę chyba w pokoju nauczycielskim i chyba na drugi dzień nie przyszedł i ja poruszyłam ten temat. I pamiętam, że bardzo fajnie odnieśli się do filmu. W głowach coś zostało, wykorzystali to do rozmowy, więc ja mówię WOW, super. [śmiech] Nawet nie pomyślałam, żeby nawiązać do tej sytuacji z filmem, a oni coś tam wygrzebali, jakąś sytuację z tego filmu, jakiś kadr i opowiedzieli, że to przecież tak i tak, to tak nie może być.

Warto także zaznaczyć, że w szkole, w której pracuje narratorka, dobrze zorganizowane są procedury związane z dziećmi z orzeczeniami (np. zespołu Aspergera). Dzieci np. uczęszczają na TUS (trening umiejętności społecznych), mają wsparcie nauczycieli wspomagających (inna sprawa, że czasem współpraca między wychowawcą a nauczycielem wspomagającym nie jest taka, jakiej można by sobie życzyć). Brakuje jednocześnie jasno wytyczonych dróg, jak wspierać umiejętności społeczne u dzieci bez orzeczeń. Prawdopodobnie model integralny mógłby być tu użytecznym drogowskazem.

Myślę, że najlepszym podsumowaniem zdania pani Patrycji o rozwijaniu tych kompetencji w szkole będą jej słowa:

Myszę, że fajnie by było, jakby było do wyboru, tylko że nie do wyboru tak czy nie, tylko TAK, ale różne sposoby przekazywania tego.

Nauczyciel przedmiotów zawodowych, technikum, Kozienice

Pan Grzegorz jest inżynierem mechanikiem, nauczycielem z ponaddwudziestoletnim stażem. Uczy przedmiotów zawodowych oraz fizyki w technikum i szkole branżowej w Kozienicach. Technika, majsterkowanie zawsze były jego pasją, a fizykę ukończył ze względu na wymogi do awansu zawodowego. Po studiach pracował przez krótki czas w przemyśle. Następnie przeszedł do pracy w oświacie – pracę rozpoczął w technikum, które sam ukończył. Nigdy potem nie zmieniał miejsca pracy. Z pracy zawodowej jest zadowolony: łączy ona jego pasje techniczne z radością bycia nauczycielem.

Od dzieciństwa majsterkowałem, zajmowałem się modelarstwem, fascynuje mnie technika, tak że robię to, co lubię. Czyli wszystko, co jest związane z techniką mam na co dzień tutaj, właśnie w szkole. (...) Najważniejszy jest kontakt z młodzieżą. Każdy dzień jest inny, ciężko popaść w jakąś rutynę, bo młodzież jest pełna pomysłów przeróżnych. Może jakiś ułamek jest mojego działania w ich kształtowaniu, ale to też jest chyba i w drugą stronę: że czuję się młodszy dzięki temu.

Narrator ma dobre relacje z przełożonymi i innymi nauczycielami w szkole. Bywa, że spotykają się towarzysko, jak również udzielają sobie wsparcia merytorycznego.

Są koledzy, koleżanki z większym doświadczeniem, są osoby, które są o niebo lepszymi wychowawcami niż ja i też właśnie dobrymi kolegami, koleżankami, do których się idzie. No, słuchaj, tak się zdarzyło, tak, czy miałaś taką sytuację, jak to zrobiłaś, a jeżeli nie, to może byś coś poradziła, poradziła – i z takiej pomocy koleżeńskiej się jak najbardziej korzysta.

To, co utrudnia mu pracę i zmniejsza poziom zadowolenia, to przede wszystkim nieustające zmiany w oświacie, czasem także konflikty w klasie. Nie myśli natomiast o zmianie pracy.

Ciągła reforma, nic gorszego nie może się zdarzyć w szkolnictwie, jak właśnie ciągła zmiany. No, ale to mój wybór. Jestem inżynierem mechanikiem i myślę, że teraz to już trochę za późno, ale kilka czy kilkanaście lat temu, jak bym się rozczarował szkołą, mógłbym zmienić pracę. Ale nie, zostałem, jestem zadowolony.

Pan Grzegorz jest nauczycielem dostrzegającym człowieczeństwo swoich uczniów, nawet jeżeli przysparzają trudności. Zna ich osobiste historie, zna ich mocne i słabe strony. Angażuje się w swoją pracę.

No to jest mimo wszystko człowiek, tak, to nie jest uczeń, to jest człowiek przede wszystkim. Tutaj każdy uczeń to osobna historia. Są osoby, które niosą bardzo ciężki bagaż doświadczeń osobistych, jakieś tragedie rodzinne. W obecnej klasie mam dwie osoby, które są sierotami.

Narrator ma żonę i dwoje dzieci – syna w gimnazjum i córkę w klasie maturalnej (uczęszcza do liceum w Warszawie). Jest bardzo przejęty zbliżającą się maturą córki i jej planami zdawania na medycynę.

Jego pasją są rajdy turystyczne, wyjeżdża na nie z uczniami. Wolnych chwil nie ma za dużo, ponieważ udziela korepetycji – dziecko mieszkające w Warszawie mocno obciąża budżet domowy.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Pan Grzegorz nie myśli o sobie jako o osobie, która skutecznie potrafi kogoś do czegoś przekonać. Może wynikać to z faktu, że najczęstsze takie sytuacje to próby przekonania uczniów osiągających słabe wyniki w nauce do poprawy ocen. Jest to oczywiście trudna sytuacja, a skuteczność przekonywania nie zależy tylko od kompetencji narratora, ale także od poziomu motywacji ucznia, powodów słabych ocen oraz relacji nauczyciel – uczeń. Pan Grzegorz zazwyczaj stara się uświadomić uczniowi, że oceny mają wpływ na jego przyszłość. Jeżeli to natomiast nie skutkuje (a sytuacja jest poważna), zdarza się, że narrator grozi uczniowi wyrzuceniem ze szkoły.

Rozmowa zazwyczaj zaczyna się od tego, co on chce w życiu osiągnąć, kim chce być. No, jeżeli ktoś się nie uczy, ma słabe oceny, a mówi, że chce pójść na dobre studia, to trzeba mu pokazać, że to jest... Wiadomo, że uczelnia przyjmuje na podstawie wyników, tak. Są rankingi, listy, jest gruba kreska i koniec, jesteś pod kreską i zapomnij o dobrych studiach. Więc robimy porównanie, taką wizję lokalną: cel życiowy a obecna sytuacja. No w sumie to tak rozmawiamy najczęściej. Ale też zdarza się, że mówię: chłopie, nie zaliczysz tego, nie zaliczysz tego, idziemy, zabierasz papiery. Na ostro. A tutaj też często się po prostu straszy, straszy wyrzuceniem delikwenta. Tak że i kij, i marchewka.

Narrator próbuje przekonać czasem rodziców, aby motywowali swoje dzieci do nauki. Przypomina wówczas, ile przed uczniami jest egzaminów i jak one są ważne. Jednak jego próby nie zawsze dają pożądaną efekt. Pan Grzegorz był zdania, że to on jest mało skuteczny w przekonywaniu rodziców, ale jednocześnie zdawał sobie sprawę, że rodzicom może brakować narzędzi, aby namówić do nauki swoich dorastających synów. Wiedział także, że on nie jest w stanie tych narzędzi rodzicom dostarczyć.

Jeżeli jest problem klasowy, to zwykle tego typu, że niektórzy się nie uczą, mamy taką grupę. Więc gdy rodzice przychodzą na wywiadówkę i dostają kartki z ocenami: 1, 1, 1, 1, apeluję i przypominam, że przed nimi egzamin, jeden, drugi, trzydziesty...

Pan Grzegorz był zdania, że brakuje mu umiejętności skutecznej perswazji. Wydaje się jednak, że jego surowa ocena może wynikać z tego, iż lepiej pamięta sytuacje, w których mu się to nie udało. Poza tym z jego słów wynika, że (szczególnie w szkole branżowej) niektórzy uczniowie mają duże zaległości i nie są zainteresowani nauką. Są zatem bardzo trudnym partnerem do dyskusji.

Narrator nie uczestniczył w szkoleniach z perswazji, nie stara się także podwyższać swoich kompetencji w tym obszarze. Nabywał te kompetencje w toku życia i pracy zawodowej.

Motywacja

Narrator ma stabilną, wysoką motywację do pracy. Co ciekawe, z jednej strony z dużą pasją opowiada o swojej pracy nauczyciela, o uczniach, o próbach rozwiązywania ich problemów, z drugiej strony – nie docenia siebie w tym aspekcie, zarzuca sobie lenistwo. Prawdopodobnie wynika to z tego, iż pan Grzegorz nigdy nie rozważał problematyki motywacji, nie porównywał siebie z innymi nauczycielami, biorąc ten aspekt pod uwagę. A robi dla swoich uczniów bardzo dużo, poświęcając swoją energię i czas. Są to np. wyjazdy na targi branżowe umożliwiające uczniom kontakt z nowoczesną myślą techniczną.

Działania takie właśnie jak olimpiady czy wyjazdy związane mimo wszystko z programem nauczania, na te targi. To nie może być tylko książka, absolutnie nie może to być książka. Poza tym książka jest przez autora pisana czy drukowana powiedzmy 5 lat. Może czasami mam takie książki i korzystamy, bo nie ma nowszych, z jeszcze starszych, a co jak co, ale technika to się rozwija... Jest taki postęp, że ja uważam, że powinno się, że musimy jeździć na te targi, które pokazują świat nieujęty przez podręczniki.

Jeszcze wyższy poziom motywacji do działania można u narratora zaobserwować, gdy organizuje rajdy. Jest to jego pasja, którą stara się zarazić uczniów.

Ja sam kocham rajdy, więc jak w tym kołowrocie praca, dom, praca, dom, namówię klasę na rajd, na wycieczkę, na wyjazd, ja na tę wycieczkę jadę, ja na ten rajd jadę. Żonie mówię sorry, pracuję, trzy dni mnie nie ma. Bo to jest mój, mój prywatny interes, żeby na ten rajd pojechać.

Narrator jest w stanie rozpoznać, czy jego uczniowie są zmotywowani do pracy. Jeżeli uczeń ma cel, dużo łatwiej wykrzesać mu motywację. Mogą to być różne cele – np. chęć pójścia na studia, ale również obiecany ciągnik po ukończeniu szkoły branżowej. Uczeń słabo zmotywowany nie ma potrzeby osiągnięć, zadowala się niskimi ocenami.

Uważam, że jednak cel i motywacja bardzo blisko siebie leżą. Jeżeli ktoś ma cel, to już samo posiadanie celu jakoś motywuje do tego, żeby ten cel w jakiś sposób osiągnąć. Więc te osoby, które właśnie spełniają obowiązek szkolny, przychodzą do szkoły, sumiennie przygotowują się do sprawdzianów, biorą udział w lekcji, to świadczy o tym, że mają ten cel życiowy. Tak pracować ciężko, żeby chciało się wstać i do tej szkoły przyjechać. A, właśnie te osoby, o których mówiliśmy, że nie mają motywacji do nauki no, bo podejrzewam, że nie ma celu, tak, że nie ma celu. Jeżeli nie jest zmotywowany, dwoja, tak, dostanie dwóję i cieszy się jakby to było nie wiadomo co...

Narrator był zdania, że nie jest bardzo skuteczny w motywowaniu swoich uczniów. Brakuje mu szerszego spektrum narzędzi. Stawianie ocen oraz próby perswazji nie zawsze przynoszą pożądany rezultat.

Pan Grzegorz podkreślał, że rodzice czasem pytają go, co mogą zrobić, aby motywować swoje dzieci do nauki. Rodzicom także brakuje narzędzi, a narrator nie jest w stanie im pomóc. Wiąże to z brakiem pełnego wykształcenia pedagogicznego.

Rodzice kiwają głowami, no wiedzą, ale co my możemy zrobić? Tak, co my możemy zrobić? Tutaj rodzice są świadomi, że jest szkoła, jest egzamin, trzeba się uczyć, ale jak dziecko... właśnie to jest to, ale co ja mam zrobić? Bardzo często słyszę pytanie, co ja mam zrobić, więc współpraca z rodzicami nie zawsze jest taka skuteczna... Skuteczna, żebym mógł coś. Poza tym nie jestem pełnym pedagogiem, nie skończyłem pełnych studiów pedagogicznych. Kończyłem

politechnikę i... właśnie w takich sytuacjach wiem, że brakuje mi takiego psychologicznego podejścia do rodzica. No bo tak jak ucznia trzeba zmotywować, to być może i rodzica.

Pan Grzegorz kilka razy wspominał, że nigdy na ten temat nie zastanawiał się. Nie pogłębiał również swojej wiedzy w zakresie motywacji.

Planowanie/określanie celów

Ze słów pana Grzegorza wynikało, że zazwyczaj nie stawiał sobie dalekosiężnych celów. Otwierały się one przed nim po osiągnięciu danego etapu życia. Jest zadowolony z takiego podejścia do życia – toczy się ono w swoim tempie, nie odczuwa się wielkiej presji. Narrator ma świadomość, że w wieku dojrzałym niektóre cele są już dla niego nieosiągalne.

Mając 50 lat, powinienem powiedzieć, że już cele osiągnąłem, tak? [śmiech] Zobaczymy, co życie przyniesie. Tak, zobaczymy, co życie przyniesie... A cofając się pamięcią, no wiadomo, że skończyć technikum, tak, udało się. Potem skończyć szkołę wyższą tak, udało się. Znaleźć dobrą pracę, no i udało się, tutaj chciałem i jestem.

Rozmawiając o chwili obecnej, narrator skupiał się na wykształceniu dzieci (w szczególności córki, która w najbliższym roku szkolnym zdaje maturę i planuje zdawać na medycynę) i zdrowiu. Jest zadowolony ze swojej pracy, nie zamierza jej zmieniać. Nie ma także motywacji do osiągnięcia wyższych stanowisk.

No teraz chcę wykształcić dzieci, zachować zdrowie. Zawodowych celów nie mam, chcę być nauczycielem do emerytury. Ale nie mam jakiegoś tam, że na przykład za ileś lat będę dyrektorem tej szkoły. Broń Boże, absolutnie, to jest najgorsza chyba robota [śmiech] bycie dyrektorem. Pewnie dzisiaj wieczorem spędzę czas na szukaniu celu. [śmiech]

Jeśli chodzi o planowanie działań, narrator jest bardzo skuteczny, zarówno w obszarze zawodowym, jak i życia prywatnego. Pan Grzegorz podkreślał ogromną rolę planowania w pracy nauczyciela – należy odpowiednio zaplanować przerabianie materiału oraz pilnować, czy plan jest realizowany. Praca uporządkowana, zaplanowana odpowiada narratorowi, daje mu poczucie pewności, stabilizacji i bezpieczeństwa.

Jeżeli chodzi o pracę zawodową, to praca taka czysto nauczycielska musi być planowana bo jest założony rozkład materiału, jest zaplanowana

intensywność realizacji tego programu, jest ilość godzin i my to musimy zrobić, tak. My jesteśmy co miesiąc rozliczani, czy zrobiliśmy te lekcje. Wszystko musi się odbywać według planu, ten plan musi być przestrzegany i realizowany. Jako wychowawca na początku roku szkolnego przedstawiam plan pracy wychowawcy, to idzie do dyrektora do spraw wychowawczych i jest oceniane i ewentualnie dyskutowane, tak, że czegoś tu brakuje albo czegoś jest za dużo. Tak że tutaj jak najbardziej to planowanie musi być.

Przyzwyczajenie do planowania i dobrej organizacji działań narrator przenosi do swojego domu rodzinnego. Z jego słów wynikało, że to pomaga w życiu, rodzina jest w stanie efektywnie funkcjonować.

Codziennie obowiązki, nawet najprostsze czynności w domu, wymagają koordynacji. Żona ma wiele na głowie, ja także, do tego dzieci... Na przykład córka ma umówione spotkanie: nie daj Boże, żeby nie poszła do kogoś na urodziny... To oczywiście uproszczona wersja.

Pan Grzegorz nigdy nie pogłębiał swojej wiedzy i umiejętności planowania. Jest to dla niego zwykły element życia, który po prostu trzeba realizować, ale nie wymaga on szczególnych kompetencji ani skupiania na nim uwagi.

Empatia

Narrator jest zdania, że empatię wykształcił przede wszystkim w domu rodzinnym – miał ciepły, dobry, przyjazny dom; oraz podczas procesu edukacji. Wielokrotnie podczas rozmowy podkreślał, że miał szczęście trafić na dobrych nauczycieli, którzy zainspirowali go nie tylko do podjęcia zawodu nauczyciela, ale także kształtowali w nim empatię, wrażliwość na drugiego człowieka, otwartość.

Dom dzieciństwa, wspomnienia ciepłe, tak. Żadnej krzywdy, nie spotkało mnie nic złego w dzieciństwie, żadna krzywda. Ale też szkoła podstawowa czy średnia... Myślę, że miałem to szczęście, że trafiłem na poszczególnych tych etapach mojej edukacji na bardzo dobrych ludzi po prostu. No i tak jak teraz się zastanawiam, no to może uwielbiałem czytać, więc to może też i stąd.

Empatia jest niezwykle potrzebna w pracy nauczyciela, a w szczególności wychowawcy. Dotarcie do ucznia (zwłaszcza jeżeli ma on trudną sytuację rodzinną lub szkolną) wymaga wyczucia, intuicji, wrażliwości. Jednak codzienna praca nauczyciela czasem wymaga ukrycia empatii, a wyeksponowania stanowczości i decyzyjności. Pan Grzegorz opowiadał o tym zwłaszcza w kontekście faktu, iż szkoła,

w której pracuje, jest męska. Jego zdaniem nastoletni chłopcy wymagają czasem „twardej ręki”, a nadmierne okazywanie empatii będzie przynosić skutek przeciwny do zamierzonego w pracy nauczyciela.

Wrażliwość, otwartość, nie twierdzą, że jestem wzorcem takich cech, tego typu osobowości, ale powiedzmy na razie ogólnie, że nauczyciel powinien taki być. No, bo musi mimo wszystko traktować każdego indywidualnie, musi tę wrażliwość posiadać, tę spostrzegawczość. [dłuższa pauza] Trzeba mieć też wyczucie, bo nie można uczniów traktować jak kolegów, trzeba być troszeczkę czasami takim komendantem, sierżantem, trzeba pogonić, krzyknąć. Właśnie, trzeba być stanowczym. Jak jest jakaś umowa, staramy się, żeby tego przestrzegali, więc jeżeli złamią regulamin, to trzeba wyciągnąć konsekwencje, nie można obojętnie przejść obok. No i w drugą stronę też to działa: jeżeli coś obiecałem, no to muszę to spełnić, wypełnić, tak, muszę... trzeba się starać.

W jaki sposób narrator rozpoznaje, czy jego uczniowie są empatyczni? Przede wszystkim widać to po zachowaniu uczniów – czy np. angażują się w rozwiązywanie problemów, które ich bezpośrednio nie dotyczą.

No powiedzmy, że [dłuższa pauza] jest lekcja wychowawcza, omawiamy jakiś klasowy problem. Zawsze są osoby, które są zainteresowane tym, co się mówi, proponują jakieś rozwiązania problemu, a są osoby, które korkują pod ławkę... No, co ich to obchodzi, tak, co ich to obchodzi. Jest jego czas i on sobie coś innego załatwi...

Niestety, zdarzają się w szkole uczniowie bardzo mało empatyczni i czasem dochodzi do aktów przemocy. W takiej sytuacji zdaniem narratora wymagane są twarde metody.

No, ale są też takie sytuacje, że ktoś się słabiej uczy i są osoby, które dokuczają, żeby nie powiedzieć, że się znęcają. No właśnie to jest najgorsza sytuacja, kiedy my dowiadujemy się od prokuratora, że gdzieś tam było pobicie.

Pan Grzegorz nie prowadzi celowych działań wobec uczniów mających na celu kształtowanie w nich empatii. Wydaje się jednak, że jego osobowość i ciepło w sposób naturalny kształtują tę cechę u jego uczniów.

Personal branding

Pan Grzegorz nigdy wcześniej nie rozważał kwestii swojego wizerunku ani z nikim na ten temat nie dyskutował. Jego zdaniem to, że zachowuje się zgodnie

z zasadami *savoir-vivre'u* i ubiera się odpowiednio do sytuacji, wystarcza, aby otoczenie odbierało go pozytywnie. Jednak nigdy nie rozważał, jak jest postrzegany oraz jaka jest rola jego wizerunku w pracy nauczyciela.

Znaczy generalnie nie zastanawiałem się nad tym, ale myślę, że [dłuższa pauza] każdy lubi być postrzegany... dobrze, żeby dobrze się o nim mówiło, myślę, że każdemu na tym powinno zależeć. [dłuższa pauza] No to też myślę, że kwestia wychowania, jakie dostałem w domu rodzinnym no, że trzeba być grzecznym, uśmiechać się, rozmawiać ze wszystkimi, kłaniać się, mówić dzień dobry [dłuższa pauza] Ubierać się schludnie. [śmiech] Ale, nie, tak generalnie nigdy się nie zastanawiałem nad tym.

Jednocześnie wydaje się, że wizerunek kreowany (nieświadomie) przez pana Grzegorza łączy w sobie wiele pozytywnych cech: życzliwość wobec ludzi, otwartość, pewien luz, jak również konsekwencję i rzeczowość. Wynika to z cech jego osobowości oraz z faktu, iż bardzo cenił swoich nauczycieli-mistrzów i chciał być taki, jak oni.

Chodziłem do technikum i obserwowałem moich nauczycieli, mojego wspaniałego wychowawcę, właśnie nauczycieli przedmiotów zawodowych... W tamtych czasach było troszeczkę inaczej, bo to byli pracownicy, no w naszym przypadku elektrowni i oni byli delegowani do pracy w szkole. Tak że może taką typową dyscypliną szkolną nie byli zarażeni, to nie był taki do końca z krwi i kości nauczyciel, no i właśnie obserwując ich pracę chciałem być taki jak oni po prostu.

Narrator nie wykorzystywał aktywnie mediów społecznościowych, zatem kwestia ich wpływu na wizerunek nie została poruszona.

Refleksyjność

Pan Grzegorz jest człowiekiem raczej czynu i działania niż pogłębionej refleksji. Jego narracja wskazywała, że żyje on, pracuje, rzetelnie wykonuje swoje obowiązki, natomiast chwile refleksji i analizy przychodzą dość rzadko. Jeżeli pan Grzegorz poddaje coś analizie, zazwyczaj jest to konkretny problem, który stara się rozwiązać, zrozumieć jego genezę czy znaleźć alternatywne sposoby rozwiązania podobnego problemu w przyszłości.

Wszystko zależy od sytuacji, aczkolwiek czasem mi to przeszkadza, tak, bo to jakiś tam problem i ciężko usnąć czasami. No, bo coś źle zrobiłem, przesadzam trochę z tym usypianiem, ale są sytuacje, gdzie jeszcze przez

jakis czas się myśli o tym, co się zrobiło, czy zrobiło... czy udałoby się to zrobić lepiej, albo dlaczego tak się w ogóle zrobiło. Ale też są takie sytuacje, no dobrze, stało się, i się przechodzi do porządku dziennego.

Czasem zdarza się, że narrator próbuje wywołać refleksję u swoich uczniów. Zdarza się to głównie w sytuacjach problemowych. Z jego słów wynikało, że uczniowie nie zawsze są na to otwarci. Być może panu Grzegorzowi brakuje narzędzi, aby dotrzeć do wychowanków w tym obszarze i pobudzić ich refleksyjność. Byłoby to spójne z osobowością narratora – osoby energicznej, nastawionej na działanie.

No chociażby byliśmy uczestnikami czy świadkami jakiegoś zdarzenia i ktoś podjął próbę nawiązania rozmowy na ten temat. Nie, daj spokój, co tam, bzdura tam, pierdoła. Nie, idziemy.

Narrator zakończył spotkanie następującym zdaniem, które najlepiej chyba podsumowuje rolę refleksyjności w jego życiu.

Dla mnie to było bardzo ciekawe. Z wielu zagadnień nie zdawałem sobie sprawy, dopiero jak pojawiło się pytanie, człowiek zaczął się zastanawiać.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Jakie jest zdanie pana Grzegorza na temat roli szkoły w wyposażaniu młodzieży w kompetencje społeczne? Z jednej strony jest jak najbardziej na „tak”, ale podkreśla, że nauczyciele nie są rozliczani ze „spraw wychowawczych”. Czy zatem nauczyciele mają motywację i chęci, aby doksztalać się, organizować dodatkowe zajęcia czy starać się wplatać problematykę kompetencji społecznych w program nauczania? Chyba nie wszyscy...

Uczeń musi do tej szkoły przychodzić, więc myślę, że szkoła jak najbardziej powinna zająć się nie tylko przekazywaniem tych zagadnień czysto związanych z programem nauczania, ale też właśnie tę rolę kształtowania charakterów jak najbardziej też powinna na siebie wziąć, ten obowiązek. Czy jej się to udaje czy nie... to wszystko zależy od miasta, od szkoły, ale właśnie od nas, od nauczycieli. (...) Z tych spraw wychowawczych nikt nas nie rozlicza. Tak że jak na razie, póki istnieje taki system, cały czas będą nauczyciele wychowawcy, którzy będą tymi wychowawcami, a będą też powiedzmy raczej biurokraci. Są właśnie nauczyciele wychowawcy i nauczyciele, którzy te obowiązki redukują do sprawdzenia listy, do sprawdzenia nieobecności, rozliczenia dni nieobecnych.

Jako nauczyciel przedmiotów zawodowych w technikum ma poczucie, że przeładowany program szkolny nie daje przestrzeni na dodatkowe zajęcia. Jak i kiedy takie zajęcia mogłyby być prowadzone? Narrator jest pewien, że nie powinny być to dodatkowe lekcje. Bycie blisko uczniów, kontakt z nimi podczas lekcji wychowawczych czy przedmiotowych daje okazję do oddziaływań wychowawczych, ale... istnieje obawa o realizację programu nauczania.

Uważam, że to nie powinno być tak czysto sformalizowane, że 45 minut, dzwonek, tak, jeden, drugi i zamykamy, ale... nie zastanawiałem się. [śmiech] Jeżeli ja uczę ich trzech innych przedmiotów, to tak naprawdę każda lekcja przedmiotowa jest lekcją wychowawczą jak i w drugą stronę, lekcja wychowawcza może stać się lekcją przedmiotową. Potrzebny jest czas, żeby mieć możliwość kontaktu z klasą, z wychowankami każdego dnia, nie tylko, żebym ja kradł temat, wykres żelazo, węgiel...

Kolejną barierą jest to, że brakuje mu poczucia własnych kompetencji pedagogicznych. Czy słusznie? Na podstawie wypowiedzi pana Grzegorza można przypuszczać, że jest on bardzo zaangażowanym nauczycielem, o dużym doświadczeniu i dobrym wyczuciu. Wydaje się jednak, że jego działania pedagogiczne są raczej intuicyjne, niż w pełni świadome, oparte o teorie i materiał wyuczony na studiach. Nie oznacza to oczywiście, że jego skuteczność jest mniejsza.

Poza tym nie jestem pełnym pedagogiem, w sensie nie skończyłem pełnych studiów pedagogicznych. Kończyłem politechnikę i... także właśnie w takich sytuacjach wiem, że brakuje mi takiego psychologicznego podejścia. Brakuje mi właśnie takich szkoleń, kursów... Do tej pory to są szkolenia, kursy, jak się zmieniają procedury. Jak zmienia się powiedzmy program nauczania, jak zmieniają się te kompetencje, no to jest robione szkolenie, a nie ma takich szkoleń, które by uzupełniły tę moją wiedzę pedagogiczną. Bo na studiach pedagogicznych jest bardzo dużo, chociażby psychologia i tak dalej. Ja i tak musiałem kończyć kurs pedagogiczny, ale... to jest w sumie 200 czy 300 godzin. To nie wystarcza...

Narrator organizuje rajdy dla uczniów. Z jego słów wynika, że podczas tych wycieczek uczniowie nabywają umiejętność współpracy, komunikacji, motywują się do wysiłku. Czy nie jest to wspaniały przykład kształtowania umiejętności społecznych u młodzieży? Z wypowiedzi nauczyciela wynikało jednak, że nie brał tego aspektu pod uwagę, nie miał jego świadomości – pierwszoplanowe dla niego jest wspólne spędzenie czasu na łonie natury.

Wpływ grupy, no właśnie tych spotkań pozalekcyjnych, tych wycieczek, rajdów jest nie do zastąpienia. Bo szkoła to jednak takie specyficzne terytorium, inaczej się w tych murach dzieci zachowują, a inaczej właśnie na wycieczce, czy rajdzie, gdzie po 20 kilometrach ten młody człowiek jest już całkiem inny.

Wydaje się, że rozmowa z panem Grzegorzem uświadomiła mu, że jego działania wspierają rozwój kompetencji społecznych u jego uczniów. Podsumowując, nauczyciel jest otwarty na to, aby szkoła kształtowała umiejętności społeczne. Jednocześnie ma dużo obaw związanych z brakiem czasu, przeładowanym programem oraz brakiem narzędzi oraz umiejętności u nauczycieli. Zapewne model integralny, przedstawiony panu Grzegorzowi w przystępnej i praktycznej formie, pomógłby mu ocenić, które kompetencje społeczne ma wysoko rozwinięte, a nad którymi może pracować. Przede wszystkim jednak dostałby narzędzie wspierające jego kontakty z uczniami i możliwość świadomego wpływu na nich.

Wykładowca akademicki, Biała Podlaska

Pani Katarzyna pracuje jako wykładowca akademicki od 12 lat. Prowadzi zajęcia z przedmiotów ekonomicznych oraz warsztaty z negocjacji. Początkowo nie planowała pracy jako wykładowca, ale sama mówi, że praca nauczyciela „sama ją znalazła”. Narratorka studiowała międzynarodowe stosunki ekonomiczne, znała dobrze język angielski. Pozwoliło jej to na znalezienie pracy jako lektor języka angielskiego w przedszkolu. Okazało się, że świetnie się w tym sprawdza, dostaje bardzo pozytywne informacje zwrotne od dzieci, rodziców i innych nauczycieli. To zainspirowało ją do podjęcia studiów zaocznych na pedagogice.

W ostatnich latach studiów pracowała w dziale handlowym firmy współpracującej z zagranicą. Świetnie sprawdzała się w tej pracy, ale wkrótce urodziła dziecko i poszła na urlop macierzyński. Czuła, że jest to jej „potyczka na drodze jej ambicji”. Po niedługim czasie wróciła do pracy jako lektor języka angielskiego (praca pozwalała jej na dużą elastyczność). Gdy dziecko podrosło, rozpoczęła pracę w finansach publicznych w urzędzie państwowym. Wkrótce potem dostała propozycję pracy na uczelni. Pracowała w obu miejscach przez rok, ale było to zbyt obciążające.

Nie dam rady dwóch prac ciągnąć, i małe dziecko, jeszcze i kłopoty ze zdrowiem mi się pojawiły. Więc musiałam z czegoś zrezygnować. Zrezygnowałam wtedy z uczelni, ale bardzo tęskniłam za tym procesem nauczania. Bardzo tęskniłam za tym kontaktem z ludźmi. I po roku chyba powrotu tylko do tamtej pracy powiedziałam, że nie, nie

nadają się chyba jednak na takiego urzędnika państwowego, muszę wrócić na uczelnię. I szukałam różnych dróg, żeby wrócić. I się tak akurat okazało, że wtedy potrzebowali już człowieka na stałe, nie na zlecenie. Musiałam zrezygnować z tamtej pracy i przyjść tutaj. I jestem tu już 12 lat.

Pracę na uczelni ceni przede wszystkim ze względu na proces dydaktyczny. Jej pasją jest nauczanie, kontakt ze studentami. Narratorce zależy na tym, aby kształtować przedstawicieli młodego pokolenia, aby wpajać im ważne wartości (takie jak np. dążenie do zdobywania wiedzy, etos pracy).

Tak ten czas szybko minął mi, że 12 lat to jest krótko. Lubię bardzo to, że ci młodzi ludzie to jest taka świeża krew, świeże myślenie. Człowiek może czuć, że dzieli się czymś, czego nie widać, nie może tego dotknąć, ale ta wymiana jest, to się czuje na zajęciach. Zwłaszcza jak się przyjdzie do grupy, która słucha, co się mówi, pokazuje, objaśnia, to jest to wielka radość. Taka satysfakcja z przekazywania, że można się dzielić. Zawsze mówię swoim studentom, że to jest taki rodzaj skarbu, który oni gromadzą. Niezależnie, co by się działo w życiu. Czy człowiek jest zdrowy, chory, czy ma pieniądze, nie ma, to tę wiedzę zawsze będzie miał. Znaczący to jest taki skarb, którego nikt nie jest w stanie nam ukraść, zabrać. A jednocześnie jest dużo cenniejszy, niż wszystkie diamenty świata. Bo jednak to, że człowiek ma szerokie horyzonty, potrafi coś, wie coś, to czyni go wyjątkowym. Tak mi się wydaje. W życiu prywatnym tak uważam. I chyba przekładam to na swoje, na swoją pracę zawodową, także na swoje zajęcia. Żeby oni czuli, że to jest coś wyjątkowego. To jest taki element właśnie spotkania, które jest po coś. A nie przychodzą tu tylko spędzić 45 minut. Nie daj Bóg, się wynudzić. [śmiech] I po prostu przeżyć te, po prostu wydaje mi się, że ten czas trzeba zawsze w życiu dobrze wykorzystywać.

Narratorkę frustruje to, że dydaktyka w świecie akademickim nie jest ceniona na równi z badaniami naukowymi. Jest zdania, że nie ma możliwości, aby być równie skutecznym w obu tych dziedzinach.

To praca bardzo wymagająca. Momentami bywa tak, że rzeczywiście jest ciężko to wszystko pogodzić. No bo jeszcze po drodze jest rodzina. A chcąc rzeczywiście spełniać się na tyłu polach, coś trzeba zaniedbać, brzydko powiem. Więc czasami zaniedbuje się chyba rodzinę, wydaje mi się. Bo realizacja procesu dydaktyki uczciwie, poważnie,

z szacunkiem do słuchaczy wymaga czasu, uwagi, skupienia i pracy. Realizacja badań naukowych to też jest czas i to jest inna praca zupełnie.

Boli ją także, że wielu jej kolegów ze środowiska akademickiego nie dąży do rozwoju, nie rozwija się.

I sedno, istota w ogóle bycia nauczycielem to jest stałe uczenie się. Przyznawanie, że i tak nic nie wiem, więc jestem otwarty na to, żeby zobaczyć coś nowego, nauczyć się. To jest istota. A wielu nauczycieli: Nie, nie będę się uczył. Po co jakieś sale, po co jakieś programowania komputerowe, będę musiał się tego uczyć. Ale dlaczego jest nauczycielem? Przecież wybrał taki zawód, którego istotą jest uczenie się i innych nauczanie. Więc to jest istota. Powinno to mu sprawiać frajdę, radość.

Pani Katarzyna jest mężatką, ma dwoje nastoletnich dzieci (16-letniego syna i 12-letnią córkę). Bardzo ceni swoją rolę matki.

I chyba w zawodzie nauczyciela i rodzica jest taki element i pierwiastek bycia takim... może mistrzem to za dużo powiedziane. Siebie bym chyba tak nie nazwała. No, ale coś w rodzaju mentora, który gdzieś tam może służyć swoim doświadczeniem, swoją wiedzą, umiejętnościami. Więc chyba coś w tym jest, że i w roli rodzica to odnajduję, i w roli nauczyciela także.

Prowadzi ustabilizowane życie wykładowczyni, matki i żony. Akceptuje to życie, ale pragnie zmiany. Nie wie jednak, w którym kierunku powinna podążać.

Tak, musiałabym zupełnie przebudować życie. Chyba przeprowadzić rewolucję w swoim życiu. A trochę chyba, po pierwsze, obawiam się tych rewolucji. Bo rewolucja to też ofiary. [śmiej] Głównie chyba ze względu na te ofiary, że ktoś by poniósł ofiarę tej mojej rewolucji. No, ale cały czas czekam na życie... Właśnie. Czekam na życie, które chciałabym wieść, które chciałabym żyć. To dziwnie brzmi. Ale czekam na takie inne życie, żeby się coś zmieniło. Ale jednocześnie się boję tej zmiany. Nie wiem, jak to właściwie... brzmi to irracjonalnie.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Narratorka zna techniki perswazji, samodzielnie się ich uczyła i uczy (czytając literaturę tematu). Jest to temat jej bliski ze względu na zajęcia z negocjacji, które prowadzi. Czy je wykorzystuje w praktyce? To zależy od sytuacji i otoczenia. Pani

Katarzyna uważa, że jest w stanie skutecznie przekonać osoby bliskie do swoich pomysłów i rozwiązań. W przypadku sytuacji zawodowych na ogół nawet nie próbuje. Z osobami bliskimi czuje się swobodnie, ma odwagę być osobą perswazyjną. W pracy zawodowej nie ma tej odwagi – jest zdania, że styl zarządzania na uczelni nie zachęca do otwartego prezentowania własnego zdania. Obawia się, że próby perswazji z jej strony wobec przełożonych mogłyby jej zaszkodzić.

Wydaje mi się, że bardziej potrafię osiągnąć coś w rodzinie z osobami bliskimi. Potrafię ich bardziej przekonać, do swoich racji albo do swojego poglądu, albo do swojego rozwiązania. Czyli potrafię bardziej to wykorzystywać na gruncie osób, które dobrze znam. Natomiast chyba w pracy nie. Chyba jestem osobą, która raczej ulega tej perswazji. Chyba mam właśnie takie dwa równoległe istnienia, mam często wrażenie. Bo w pracy jest hierarchia, jest właśnie ta podległość służbowa. I wydaje mi się, że tutaj często oddaję pole do popisu tym, którzy są wyżej. Często też niesłusznie, bo może należałoby właśnie użyć perswazji, żeby swoje pomysły i swoje poglądy gdzieś tam ujawnić. Ale chyba odwagi mi na to brakuje. Odwagi mi na to brakuje często, bo mi się wydaje, że jeżeli będę... [zastanowienie] albo może, właściwie tak, nie wiem. Nie jest to dobrze postrzegane, jeżeli ktoś próbuje właśnie swoje zdanie gdzieś tam wygłaszać publicznie. I dlatego chyba tego już nie robię. Staram się w pracy znać swoje miejsce. I raczej właśnie się podporządkowuję tej perswazji innych. Bo właśnie od nich zależę, chyba. A w domu czuję większą wolność, że ja mam też wpływ na to, jak będzie coś wyglądało, jakie decyzje zostaną podjęte. Więc wygłaszam swoje poglądy i często ich bardzo ciekawie bronię w domu. Natomiast w pracy nie. Zarządzający mają wpływ na to, czy pracownicy są w stanie wygłosić swoje zdanie. No i w zasadzie chyba od nich właśnie zależy to, czy się nie powstrzymują. Ale to też od tego stylu zarządzania zależy. I właściwie chyba mam wrażenie, że tutaj, w miejscu, w którym ja jestem, jest taki styl zarządzania, w którym lepiej tego zdania nie wygłaszać.

Jak wspomniano wyżej, zauważalna jest ogromna różnica między używaniem perswazji w życiu osobistym i zawodowym przez narratorkę. Oprócz wspomnianej przez nią kwestii poczucia swobody i odwagi, prawdopodobnie istotną rolę odgrywa także odczuwane przez nią poczucie wpływu. W życiu osobistym jest w stanie przekonać kogoś, widzi efekt swojego wysiłku. Kiedy jednak pani Katarzyna opowiada o pracy zawodowej, mimo wysokiego poziomu motywacji i zaangażowania „między słowami” czuć pewną rezygnację, brak poczucia wpływu na miejsce pracy i dystans wobec osób zarządzających.

Motywacja

Pani Katarzyna ma bardzo wysoki poziom motywacji. Jest osobą bardzo aktywną, pragnie doświadczyć jak najwięcej. Ma bardzo wysoką potrzebę osiągnięć: chce zdobyć coraz więcej wiedzy, osiągać mistrzostwo w nauczaniu. Zależy jej również na własnym rozwoju.

Narratorka dostrzega, że czasem jej poziom motywacji do działania jest zbyt wysoki. Określa go wręcz jako „zgubną ambicję”, która negatywnie wpływa na jej relacje z rodziną.

Pani Katarzyna podkreślała, że od dzieciństwa była bardzo zmotywowana. Jej poziom motywacji jeszcze bardziej się podwyższył pod wpływem przebycia choroby nowotworowej. Uświadomiła sobie wówczas, że jej czas jest ograniczony i za pragnęła go wykorzystać w pełni.

Ja jestem za bardzo zmotywowana, do wszystkiego. Generalnie właśnie. Chyba lubię, po pierwsze, aktywność, lubię pracę. Wydaje mi się, że jestem raczej człowiekiem czynu, któremu życie wyznaczają czyny, których dokonał. Więc ja mam chyba za dużo motywacji. Wręcz ciągle, nawet na urlopie, rodzina moja się skarży, że ciągle ja bym coś zrobiła, poszła, zobaczyła, obejrzała, dotknęła, doświadczyła. A oni po prostu chcą tylko wypocząć. Co mnie frustruje, bo jak można nic nie robić? Więc chyba mam za dużo takich bodźców do działania. Nie wiem, z czego to wynika. Mam chyba za dużo. I wiele osób mi w tej chwili powtarza, włącznie z moim lekarzem, że należy zwolnić. Należy właśnie odpocząć, przestać aż tak pracować. Ale trzeba ją wyciskać, tę cytrynę, póki ona jest. Dla mnie to jest... nie, nie umiem tego sobie w głowie poukładać, że można właśnie przestać czuć tę motywację. Bo życie to jest stała motywacja do robienia czegoś. Nie chodzi mi tutaj o to, żeby jak najwięcej zgromadzić. Moja motywacja nigdy nie jest materialna, żeby mieć więcej. Ani też nie jest do końca chyba taką motywacją, żeby być lepszym od innych. Nigdy mnie to nie motywowało, że ktoś z boku ma więcej. Nic mnie to nie obchodziło i nie obchodzi nadal. Ja mam motywację, którą czasem, nie wiem, utożsamiam z ambicją swoją, że to mnie napędza, że ja mogę więcej. Że jeszcze, póki mogę, to mogę, to chcę to mieć. To chcę być wyżej, dalej i coś zrealizować jeszcze w życiu swoim, żeby coś jeszcze przeżyć, wiedzieć. Czasami sobie myślę, że to jest trochę taka zgubna ambicja, która wiedzie donikąd. Bo człowiek się chyba też w tej pracy, we wszystkim może zatracić trochę za dużo. Chciałby. I ta chęć chyba jest trochę też zgubna.

Motywacja jest niezbędna, aby osiągnąć cele życiowe, realizować swoje talenty, rozwijać się. Narratorka stara się przekonać o tym swoich studentów i dzieci (szczególnie syna, któremu brakuje motywacji do działania).

I on nie szuka tych dróg, żeby w jakiś sposób ten talent, który ma, jak diament szlifować dalej. Że nawet najlepszy sportowiec nie byłby olimpijczykiem bez wychodzenia codziennie w deszcz. I w tę burzę i we wszystko. I w błoto i we wszystko. Musi trenować. Po prostu każdy, kto chce być dobry w czymś, musi trenować.

Po czym pani Katarzyna poznaje, czy jej studenci są zmotywowani? Przede wszystkim po zaangażowaniu, z jakim podchodzą do pracy, terminowości i jakości pracy. Oczywiście dużo łatwiej jest rozpoznać poziom motywacji studentów podczas pracy w małych grupach. Narratorka pragnie, aby studenci cenili etos pracy, aby w swoje działania wkładali wysiłek i zaangażowanie.

Praca w dużych grupach powoduje, że trochę trudniej jest wyłonić tych, którzy mają jakiś cel. Ale często praca w mniejszych podgrupach, którą ja praktykuję... Daję im właśnie jakieś takie zadania, gdzie oni muszą w podgrupach mniejszych pracować, pozwala mi wyłonić lidera. Pozwala mi wyłonić osobę, która ma największą motywację do tego, żeby na przykład dostać dobrą ocenę czy być lepszym od pozostałych. Napędza ją jakiś rodzaj motywacji. Więc wtedy widzę, kto spośród takiej mniejszej grupki projektowej jest tym liderem. Więc wtedy mogę się zorientować. Jeszcze bardziej mogę się zorientować na seminariach, od razu widzę, który student pracuje i ma motywację do tego, żeby się obronić w pierwszym terminie i żeby mieć bardzo dobrą pracę. Bo zawsze im mówię, że powinni podejść do pracy tak, że to nie jest tylko zło konieczne pisanie pracy. Tylko to jest rodzaj takiego działania, w którym oni mogą się wykazać. I na końcu drogi muszą powiedzieć, złożyć tę w granatowych okładkach pracę i powiedzieć: Jestem dumny z tego, co zrobiłem.

Narratorka stara się wzmocnić motywację studentów, szczególnie podczas pisania prac licencjackich lub magisterskich. Podkreśla, jak ważne jest osiągnięcie najwyższego możliwego poziomu. Jak ważne jest, aby nie zadowalać się przeciętnością. Obserwuje wahania motywacji u studentów, chwile zniechęcenia, a potem znów chęci do pracy. Gdy widzi spadek motywacji u podopiecznego, podejmuje próby rozmowy, przekonuje do dalszego wysiłku.

To było najlepsze na ten moment dzieło, jakie mogłem stworzyć. Najlepsze. Ja jestem z tego dumny, jestem zadowolony. I mówię, nie musicie mnie zadowolić tylko siebie. Poczuć, że wy jesteście dumni z tego, co wypracowaliście, że był pot, były łzy. W cudzysłowie krew, tak. Ale na końcu drogi jestem zadowolony, bo to jest najlepsze, co mogłem stworzyć na ten moment. Więc to jest to, dla czego warto się męczyć, żeby potem być zadowolonym z siebie, że stworzyło się coś na miarę swoich możliwości najlepszego. Chyba staram się być właśnie takim motywatorem stałym dla nich. I widzę tę motywację i to, jak ona ewoluuje na etapie pisania prac. Doskonale to widać.

Mimo wysokiego poziomu motywacji do nauczania narratorka odczuwa czasem zniechęcenie. Bardzo jej zależy na osiągnięciu mistrzostwa w tej dziedzinie, ale ma poczucie, że nie ma możliwości realizacji tego pragnienia ze względu na zbyt małą liczbę szkoleń i brak mentoringu w tym obszarze. Aby podwyższyć swoje kompetencje, uczestniczy w programach zagranicznych, jak również podejmuje próby samokształcenia. Niestety, wiążą się one z koniecznością ponoszenia nakładów finansowych, co jest poważną barierą (własnych nakładów finansowych wymaga także praca nad habilitacją).

Mam takie poczucie, że właśnie się nie rozwijam w swojej pracy zawodowej, w tej umiejętności uczenia. Młodzież się zmienia, także metody i formy naszej pracy powinny się zmieniać. Dobrze by było się od kogoś dowiedzieć, szkolić się, jak pracować, jak być interesującym i ciekawym cały czas. Podtrzymywać tę ciekawość. No i tego mi brakuje. Brakuje mi czasu na to, brakuje mi chyba środków też na to, żeby się w jakiś sposób rozwijać. Szukam różnych dróg. Bo sama, mówię, tak staram się właśnie i gdzieś tam na Erasmusa wyjeżdżać, edukacyjnego, czyli uczyć gdzieś za granicą. W tej chwili uczestniczę też w takim projekcie, gdzie uczę na Ukrainie studentów. Więc chyba trochę, mówię, brakuje mi tego rozwoju w nauczaniu, w dydaktyce, żeby się szkolić z umiejętności przekazywania wiedzy. Chcę, bardzo bym chciała. Bardzo bym chciała, ale tak jak mówię, u nas chyba na uczelni nie istnieje taki program szkoleń dla dydaktyków. Szkolenia są rzadkością. Więc to wiąże się też z kosztem. I najczęściej to jest chyba taka moja blokada, mojej motywacji. [śmiech] Że musiałabym po prostu poświęcić własne środki. A sytuacja wygląda tak, że dziś nauczyciel akademicki musi też swoje środki poświęcać na publikacje. A publikacje liczą się bardziej niż proces dydaktyczny. Muszę być tu brutalna.

Pani Katarzyna jest sfrustrowana procesem robienia habilitacji, w szczególności poczuciem, że system publikacji artykułów w wysoko punktowanych czasopiśmiech nie działa sprawnie. Oczekiwanie na recenzje i decyzję o publikacji trwa bardzo długo. Zdarza się, że artykuły narratorki otrzymują skrajne recenzje (pozytywną i negatywną), a jak twierdzi narratorka, w negatywnych recenzjach brakuje merytorycznego uzasadnienia. Robienie habilitacji wymaga własnych nakładów finansowych (opłaty za konferencje i publikację artykułów). Pani Katarzyna jest osobą, która chce dążyć do jasno określonego celu. W przypadku habilitacji nie jest w stanie określić, czy i kiedy do niej dojdzie. To również powoduje obniżenie motywacji.

Muszę powiedzieć, że chyba ostatnimi czasy coraz częściej myślę, że utknęłam na mieliźnie. Bardzo często jest tak, że my musimy sobie opłacić uczestnictwo w konferencjach i publikacje. A wysoko punktowane [westchnięcie] konferencje i publikacje to już jest duży koszt. Jest coś takiego jak program, gdzie my możemy się starać o zwrot tych środków, do wysokości jakiegś. Tylko ta wysokość pokrywa raptem dwie może konferencje w roku. Kalendarz wydawniczy wygląda tak, że dwa lata się czeka w tej chwili na publikacje wysoko punktowane. Więc dwa lata jest to kredytowanie i nie wiadomo, czy wydrukuje się. Czeka się bardzo długo w tej chwili, naprawdę. Tak to się wydłużyło, że momentami to po prostu już wysyła się e-maile z zapytaniem: Kiedy? A tu odpowiedź: Proszę czekać. No i tak człowiek czeka. Aczkolwiek swój dorobek gromadzić musi.

Planowanie/określanie celów

Pani Katarzyna stawia sobie rozmaite cele – krótko- i długoterminowe. Jest to dla niej bardzo ważne. Cel wyznacza jej kierunek życiowy, wzmacnia motywację, daje napęd do życia. Brak celu powoduje niepokój narratorki i poczucie utraty energii życiowej.

Mnie się wydaje, że... przynajmniej ja jestem rodzajem takiego zadaniowca. Ja sobie postawię cel i ja do niego biegnę, ja go widzę. Wiem, że on jest. I to mnie uspokaja, że ja wiem, w którą stronę zmierzam. Nie lubię takiego tkwienia w niczym, tak, że nie wiem, w którą stronę, tracę za dużo energii. Wydaje mi się, że to się traci właśnie za dużo energii i czasu na to, żeby się rozglądać i tak tu pójść, wrócić. Tu pójść, wrócić. No i nie wiem, gdzie idę tak naprawdę.

Obecnym najważniejszym celem zawodowym narratorki jest habilitacja. Niestety, zdaniem pani Katarzyny jest to cel trudny do osiągnięcia ze względu niechęć środowiska naukowego do zwiększania liczby doktorów habilitowanych na

rynku pracy, problemy z uzyskaniem grantów naukowych, jak również bardzo długi proces publikacji artykułów naukowych w wysoko punktowanych pismach. Narratorka żaliła się, że zdarza się, że jej artykuły dostają skrajne recenzje – bardzo pozytywną, ale i negatywną. To także oddala możliwość uzyskania wymarzonego celu, powoduje frustrację i rozczarowanie.

Negatywne recenzje dostaje się też dlatego że proces habilitowania trwa. Ci, którzy mają habilitację, myślą chyba w ten sposób, że rynek jest już dość zagęszczony. Wpuszczanie nowych ludzi to jest często odbieranie sobie etatów. Parę lat temu tak nie było. Kiedy ja się starałam o doktorat i robiłam właśnie doktorat i publikowałam jeszcze przed doktoratem, to tak nie było. Teraz już widzi się, obserwuje się, że coraz więcej jest tych negatywnych recenzji, których jak się wczytać w treść recenzji, zasadniczych błędów merytorycznych nie widać. Niemniej jednak nie odpowiada ten sposób myślenia tudzież dowodzenia właśnie recenzentowi. A ja mówię: dosyć! Nawet teraz zdarza mi się to często, że mam skrajnie bardzo dobrą recenzję i skrajnie negatywną. I w zasadzie... Tak, jest to frustrujące. Bo gdyby całkowicie materiał był zły merytorycznie, podstawy badań, hipotez były po prostu negatywne, to należałoby wystawić te negatywy dwa razy.

Narratorka powtarzała, że zawsze, od dzieciństwa, stawiała sobie jasne i konkretne cele. Marzy o tym, aby jej dzieci podążały jej śladami w tym obszarze. Jest zadowolona z córki, która ma wysoką motywację do działania i potrafi wyznaczać sobie cele. Szesnastoletni syn jednak tego nie potrafi, nie wie, co chce osiągnąć w życiu, nie ma zdefiniowanych planów. To jest bardzo frustrujące dla narratorki. Wyrzucała sobie nawet, że to ona popełniła jakiś błąd wychowawczy, konsultowała się z psychologiem. Obecnie jest bardziej pogodzona z sytuacją, zrozumiała, że nie jest w stanie zmienić syna. Ma jednak nadzieję, że wraz z nabywaniem doświadczeń życiowych przez chłopca, dostrzeże on jakiś cel życiowy (np. studia na danym kierunku), do którego będzie dążył.

I cały czas mojemu synowi powtarzam, że on musi wiedzieć, do czego dąży, że jeśli chce coś osiągnąć w danej dziedzinie, to musi wiedzieć, że on tego chce. I nie może to być moja chęć. Wycofałam się z takiego myślenia, że moje dziecko coś musi. Bo jak człowiek czuje, że musi, to... No i powiedział psycholog w zasadzie, że: Nie może pani za niego chcieć. No i tyle. I w zasadzie tak trochę czuję się zawiedziona tym, że nie umiem tej chęci właśnie go jakoś nauczyć, tego motywowania właśnie, tego szukania celu gdzieś tam. Nie umiem nauczyć swojego

dziecka, żeby znalazło ten cel. Aczkolwiek nie wiem, czy nie umiem, czy to jest taki typ. No bo mam córkę, która z kolei jest takim człowiekiem może bardziej podobnym do mnie, jeżeli chodzi o usposobienie. Bo ona właśnie szuka tego celu. Ona chciała się nauczyć jeździć konno, to po prostu wiedziała, że chce. Deszcz nie deszcz, zima nie zima. Po prostu marzliśmy piekielnie, ale ona chciała. I mnie osobiście ogromnie cieszyło, że ona ma tę chęć. I pomimo tego, że czasami było to wyrzeczenie również dla mnie, dwie godziny stania przy tej stajni.

Jeśli chodzi o planowanie, narratorka „żongluje” wieloma obowiązkami. Dydaktyka na uczelni (kilka przedmiotów), promowanie prac magisterskich i licencjackich, pisanie artykułów naukowych, plany habilitacji, próba realizacji badań naukowych, rodzina z dwójką dorastających dzieci. Narratorka ma świadomość, że nie sposób pogodzić wszystkich obowiązków tak, aby spełniać się na każdym polu. Jednocześnie żaden obszar nie może zostać zaniedbany. Planowanie działań jest wobec tego bardzo ważne. Dla pani Katarzyny priorytetem są zajęcia dydaktyczne, ma ambicję być do nich zawsze świetnie przygotowana.

Jest to praca bardzo wymagająca. Momentami bywa tak, że rzeczywiście jest ciężko to wszystko pogodzić. No, bo jeszcze po drodze jest rodzina. A chcąc rzeczywiście spełniać się na tyłu polach, coś trzeba zaniedbać, brzydko powiem. Więc czasami zaniedbuje się chyba rodzinę, wydaje mi się. Bo realizacja procesu dydaktyki uczciwie, poważnie, z szacunkiem do słuchaczy wymaga czasu, uwagi, skupienia.

Empatia

Pani Katarzyna jest osobą o bardzo głęboko rozwiniętej empatii. Ma także tego świadomość. Współodczuwa głęboko z innymi, dostrzega ich cierpienie.

Chyba jestem taką osobą, bardzo empatyczną. Bardzo mnie boli jakaś taka krzywda innych. Bardzo, bardzo potrafię współodczuwać jakieś takie ciężkie, trudne chwile... Trzeba widzieć krzywdę innych. Trzeba widzieć, że inni nie mają wielu rzeczy, które my uważamy za coś normalnego, powszedniego. Że to, że mam rękę, głowę i nogę sprawną to jest dar, a nie coś normalnego.

Dom rodzinny wykształcił w narratorkę tak głęboką empatię. Zwłaszcza matka, która nie pozostawała obojętna na los innych, pomagała osobom w trudnej sytuacji życiowej. Własne doświadczenia życiowe, w szczególności ciężka choroba, jeszcze bardziej uwrażliwiły narratorkę na drugiego człowieka. Zamykanie się

w sobie sprawia, że człowieka pochłania własny ból, a wyznacznikiem człowieczeństwa jest przecież otwarcie się na innych.

Jakiś rodzaj empatii wyniosłam chyba z domu. Bo moja mama jest taką osobą, która nigdy nie jest obojętna na krzywdę innych. Zawsze nas na przykład motywowała do tego, że jak się zbliżały święta, Boże Narodzenie, to zbieraliśmy wspólnie finanse, nawet swoje kieszonkowe na to, żeby komuś kupić tonę węgla. Jakiejś rodzinie, której nie znaliśmy, biednej, która miała zimno i nie miała co jeść na Wigilię. Więc chyba mnie tego nauczyła, żeby być takim nieobojętnym na innych. Bo żyje się wspólnie, z innymi. Więc chyba to też wyniosłam z domu. Ale chyba od kąd zachorowałam, to mi się to wzmożyło. Jak zachorowałam poważnie sama, na nowotwór, to od tego czasu widzę, że jest mnóstwo krzywdy i chyba trzeba sobie po prostu pomagać. Bo taki świat jest lepszy, jak ludzie są w stanie zrozumieć swoją krzywdę. Poza tym chyba jakiś rodzaj cierpienia, wydaje mi się, które mnie gdzieś tam spotkało, prywatnie, to uszlachetniło mnie. Nauczyło mnie sporo. Nauczyło mnie trochę właśnie, że trzeba się rozglądać na boki. Trzeba wiedzieć, że są ludzie, którzy mają jeszcze gorzej. Że to, co się czasami wydaje nam małym naszym dramatem, to jest po prostu niczym w porównaniu. Więc trzeba się rozglądać, żeby zobaczyć to porównanie. I cały czas się przeglądać w tym, bo to nam daje właściwy dystans do własnego życia i swoich problemów. Jak się rozglądamy, że może być jeszcze dużo gorzej, może być trudniej.

Narratorka stara się kształtować tę kompetencję u swoich studentów. Prowadząc na przykład warsztaty z negocjacji, przekazuje im wiedzę dotyczącą różnych strategii negocjacyjnych. Zawsze podkreśla jednak, że strategie rywalizacyjne (mimo iż pozwalają na osiągnięcie celów) długofalowo mogą okazać się mniej skuteczne od strategii kooperacyjnych. Podczas negocjowania należy zawsze dostrzegać drugiego człowieka, rozumieć jego punkt widzenia. Należy negocjować, a nie walczyć za wszelką cenę.

Bo nawet patrząc przez pryzmat właśnie tego przedmiotu: negocjacje. Pomimo tego, że studentom mówię, że są różne drogi, są różne strategie, są różne techniki, to jednak zawsze próbuję ich chyba przekonać, że negocjowanie właśnie takie, nie 0:1, czyli negocjowanie oparte na zasadach, że wszyscy mogą wygrać. Więc zawsze staram się im przekazać, że to jest fajna droga, że tędy warto pójść w różnych sporach, że warto szukać tej drogi, takiej właśnie, w której wiele osób może wyjść zwyciężskich. I że pokonywanie innych często daje sukces na chwilę, bo nikt nie

lubi być do końca pokonany. I następny, i następny raz, to psuje relacje. Więc chyba też staram się w sposób może zawołowany, ale powiedzieć, że te relacje to jest coś ważnego, że nie mogą tylko właśnie tak, na zasadzie walki, traktować tych negocjacji. Że tylko te strategie rywalizacyjne są fajne, bo się ugra, bo się wygra, ale tylko na chwilę, że to jest krótkotrwałe. Że często porozumienia oparte na tym są bardzo nietrwałe, bo są wymuszone. Bo są właśnie w drodze walki uzyskane. I chyba gdzieś tam, mi się wydaje, że rzeczywiście swoje doświadczenia, swoje poglądy trochę przekazuję, bezwiednie nawet chyba. Ale tak, zgadzam się z tym, że taką empatię, że właśnie tutaj trzeba się pochylić często nad drugim. Nie można tylko go po prostu znokautować i czuć się... zwycięzcą. Bo to zwycięstwo przy porażce innego nie smakuje tak dobrze. A przy zwycięstwie obustronnym smakuje znacznie lepiej. Chyba to próbuję im powiedzieć, tak.

Tak silnie rozwinięta empatia czasem jest utrudnieniem w pracy wykładowcy. Pani Katarzyna mówiła, że niektórzy studenci tego nadużywają, np. prosząc o przesunięcie terminów zaliczeń czy oddania prac ze względu na chorobę czy trudną sytuację życiową (potem się okazuje, że skłamałi).

Narratorka cieszy się, że jej dzieci są empatyczne. Jest to dla niej ważna życiowa wartość, którą udało się im przekazać poprzez własny przykład, rozmowy, dyskusje.

Widzę, że wiele osób, takich nawet znajomych, czy nawet rodzina, czasami w jakichś takich rozmowach luźnych właśnie to potwierdza, że moje dzieci są takie współodczuwające, że potrafią się pochylić. No, mój 16-letni syn potrafi się pochylić nad trzyletnim synem mojego brata, potrafi znaleźć czas, żeby się z nim pobawić. Nie jest to dla niego jakąś ujmą, śmiesznością.

Personal branding

Pani Katarzyna ma bardzo wysoki poziom świadomości roli wizerunku, marki osobistej w pracy nauczyciela akademickiego. Składa się on z wielu różnych elementów: kompetencji merytorycznych i związanej z nimi pewności siebie, charyzmy, umiejętności interesującego przekazywania wiedzy i oczywiście prezencji (np. dostosowania stroju do wymogów sytuacji). Odpowiedni wizerunek buduje zaufanie studentów.

O, to jest bardzo ważne, żeby być przekonującym dla kogokolwiek. To trzeba zbudować swoją markę, a ją budujemy przez wiele różnych

możliwości, wiele jest form budowania tej marki. No, przede wszystkim nauczyciel akademicki musi zbudować swoją markę na tym, co wie. Wiedza. Tu się nie da nikogo w żaden sposób jakoś oszukać... Oni wiedzą, kto jak pracuje, kto jak bardzo się do swoich zajęć przykłada. Oni to wiedzą doskonale. Więc my tę markę budujemy codziennie na zajęciach. Poprzez właśnie to, jak się do nich przygotowujemy, jak podchodzimy do tej pracy. Bo właśnie, jeśli szanujemy tych naszych studentów, o czym mówiłam, to szanujemy też ten zawód, tak. I szanujemy też to, jak się przygotowujemy. Więc to jest ważne. Wydaje mi się, że dużo pracy wkładam w to, żeby się dobrze przygotować, żeby budować tę swoją markę na jakości. Bo moje zajęcia są jakościowo dobre. Po drugie, marka to właśnie też osoba prowadząca. I tu wizerunek osoby prowadzącej jest bardzo ważny. W sensie nawet autoprezentacji. Trzeba wiedzieć, w jaki sposób te informacje przekazywać. No i to jest też z mojego 12-letniego doświadczenia. Mogę powiedzieć, że to jest też temat, w który, w który wielu akademickich nauczycieli chyba nie bardzo chce pójść. Bo to, w jaki sposób my mówimy, w jaki sposób my właśnie się prezentujemy, ma znaczenie dla studentów ogromne. Od nich słyszałam wiele razy, że jednej osoby się słucha fajnie, z zaciekawieniem, a wobec innej osoby po 5 minutach znika koncentracja i już nie słucha nikt do końca. Więc coś jest w tym, że tę markę też budujemy poprzez wizerunek osoby charyzmatycznej, która wie, co mówi, która jest pewna tego, co mówi. Bo ta pewność siebie to po prostu jest klucz. Trzeba być pewnym, co się chce powiedzieć, do kogo się mówi i co, jak te zajęcia mają wyglądać. To trzeba też być osobą dobrze zaplanowaną właśnie. Tak właśnie musi być, to jest wszystko kwestia przygotowania. Nie da się zrobić dobrego spektaklu bez premiery i bez jakichś prób wcześniej. Ale dobre przygotowanie to też jest dobór formy. Dobre przygotowanie to jest właśnie też na przykład strój odpowiedni dla studentów. Tak żeby wiedzieli, że poważnie ich traktuje. Nie przyszłam, jak na plażę, tylko przyszłam do miejsca pracy, w którym chcę ich też w jakiś sposób zmotywować, że jestem też zaangażowana poprzez nawet swój strój. Poprzez to, jak się zachowujemy, jakich używamy elementów nawet komunikacji pozawerbalnej.

Wizerunek jest dla narratorki bardzo ważny, ale nie może być to wizerunek odległy od rzeczywistości, wykreowany, sztuczny. Pani Katarzyna stara się świadomie uzewnętrznić publicznie te cechy, z którymi naprawdę się utożsamia. Narratorka ma także doskonale rozpoznane wartości, które pragnie komunikować poprzez wizerunek: wykładowca dostarczający wysoką jakość, relacyjna, „żywa”.

Chyba jestem osobą, która tworzy markę poza świadomością. Nigdy tego nie robiłam w sposób zaplanowany, że tak: O, to teraz będę takim nauczycielem, tak i tak chciałabym, żeby mnie odbierali studenci. Raczej nie. Raczej dzieje się to w sposób wtórny. Jestem taka, a dlatego odbierają mnie tak studenci. Chyba w ten sposób. Raczej nigdy tego nie planowałam świadomie. Po prostu zawsze chciałam, żeby studenci utożsamiali mnie... Przede wszystkim chyba ze dwie, trzy takie cechy, które sobie zawsze stawiałam, że chciałabym, żeby myśleli, że są zajęcia dobre jakościowo. Ciekawe, na które przyjdą sami, a nie zmuszeni. I zajęcia chyba chciałabym, żeby jeszcze mnie postrzegali jako osobę, która umie z nimi nawiązywać właśnie te relacje, kontakt. Że ja nie mówię tylko do ścian, patrząc do ściany po przeciwnej stronie, w jeden punkt i tyle. Ja z nimi nawiązuję relację. Lubię to i zawsze chciałam, żeby oni wiedzieli, czuli, że ta relacja jest. Że ja jestem też żywą osobą, też chcę z nimi właśnie w taki rodzaj interakcji wchodzić, że ja ich uczę, ale oni mnie też.

Pani Katarzyna jest zadowolona ze swojej marki osobistej. Weryfikacją jest dla niej liczba studentów zapisujących się na zajęcia oraz na seminaria magisterskie i licencjackie (a jest ona osobą wymagającą). Narratorka cały czas zdobywa wiedzę na temat budowania wizerunku, czyta na ten temat artykuły i książki.

Chciałam się dowiedzieć jak najwięcej, żeby doskonalić się w tym, żeby mieć ten dobry właśnie wizerunek. Fajną markę swoją budować. I wiem, że tę markę właśnie w jakiś sposób weryfikuję, na przykład wtedy, kiedy są zapisy do osób, które mają prowadzić seminarium. I jeżeli studenci od razu wypełniają listę danego prowadzącego, i wręcz się ta lista trzykrotnie mogłaby zapełnić, gdyby było więcej miejsc, to mi się wydaje, że to jest potwierdzenie, że to jest dobra marka.

Kwestia budowania wizerunku w mediach społecznościowych nie została omówiona, ponieważ narratorka bardzo mało korzysta z tych mediów. Jak sama mówi, ceni prawdziwe życie i prawdziwych ludzi, a do mediów społecznościowych odczuwa pewną niechęć

Nie, nie korzystam w ogóle. Chyba nie korzystam z tych mediów społecznościowych, dlatego że bardzo cenię sobie życie tu i teraz i ludzi takich prawdziwych. Jakoś nie czuję chęci do tego, żeby prowadzić swoje życie w mediach (...). Jestem dostępna zawsze i wszędzie w momencie, kiedy pracuję, dla studentów. Staram się z nimi poprzez e-maile gdzieś tam utrzymywać jakiś taki kontakt jeszcze, wykraczający poza miejsce

pracy. Ale nie media społecznościowe. Nie, to już by było chyba dla mnie za dużo.

Refleksyjność

Dla pani Katarzyny chwile refleksji są nieodłączną częścią życia. Sama o sobie mówi, że „analiza to jej drugie imię”. Narratorka analizuje swoje doświadczenia, nadaje im nowe znaczenia, uzyskuje wglądy dotyczące życia. To definiuje ją jako człowieka. Pani Katarzyna podkreślała, że głęboka refleksja towarzyszy jej od lat wczesnej młodości.

Wydaje mi się, że to mnie buduje jako człowieka, że ja poprzez to, że myślę, zastanawiam się bardzo często, co moi bliscy zresztą poczytują za wadę. Zastanawiam się nad tym, co, kto mi powiedział. Rozpatruję to, analizuję, po prostu analiza to chyba drugie moje imię. [śmiech] Lubię to analizować, zastanowić się nad tym. Nie lubię pustych słów, szybko rzuconych. Lubię je przemyśleć. Nie wiem, lubię mieć taki rodzaj czasu na to, żeby to przemyśleć, przeanalizować. I wtedy też zastanawiam się, co dalej. Jak to życie z innymi właśnie sobie układać. Także ta refleksja jest mi potrzebna, żeby wiedzieć, co dalej. Tak mi się wydaje, że chyba lubię takie dochodzenie do istoty życia często. Tak. Lubię dochodzić do tej istoty, bo mi się wydaje, że ja chyba bardzo poważnie traktuję życie. Chyba poważniej, niż wszyscy inni. Bo tak zawsze mi się wydawało, że nawet jak byłam nastolatką, to jakoś tak poważniej traktowałam życie. I lubię się nad nim zastanowić, przemyśleć je. I rozważać to życie.

Trudne doświadczenie życiowe (choroba nowotworowa) sprawiło, że narratorka przedefiniowała swoje spojrzenie na życie. Dostrzegła wyraziście jego ulotność i ograniczony czas, jaki jest dany człowiekowi. To jeszcze bardziej pogłębiło jej skłonności do refleksji. Warto zaznaczyć także, że pani Katarzyna czuje się osamotniona w swoich przemyśleniach, nie ma z kim na ten temat porozmawiać, ma poczucie, że ludzie jej nie rozumieją.

Właśnie to mi chyba dało to chorowanie moje: taką perspektywę szerszą myślenia o innych, o życiu. Chyba nauczyło mnie, chyba mi w końcu dało prztyczek też w nos, życiowy, że właśnie trzeba się bardziej zastanowić czasami nad życiem, nad wszystkim, nad istotą chyba bycia tutaj na chwilę tylko. I tę chwilę trzeba dobrze przeżyć. Chyba boję się jakoś innym o tym mówić, żeby nie wyjść na nawiedzoną osobę. [śmiech]

Chwile refleksji nie tylko wzbogacają narratorkę, ale dają jej także poczucie sensu w życiu, sensu zdobywania wiedzy i dzielenia się nią. To sprawia, że nabiera silniejszej motywacji do bycia jeszcze lepszym wykładowcą, jeszcze lepszym rodzicem, jak również łatwiej jest pokonać jej trudy zdobywania habilitacji.

Chyba moje doświadczenia właśnie takie, chyba osobiste też, zaważyły na takim sposobie myślenia. Bo po drodze zdarzyła mi się poważna choroba. I chyba teraz tak myślę, że właśnie wszystko trzeba chwycić, bo to jest po coś. Wszystko trzeba brać, czerpać jak najwięcej. A wiedza jest właśnie tym, co chciałabym. A na końcu swojej drogi powiedzieć: o, udało mi się chociaż troszkę zaczerpnąć. Bo wiadomo, że nie da się wszystkiego. Nie da się wiedzieć wszystkiego i nie da się posiąść mądrości. Choć wielu było takich wyjątkowych, którzy mieli bardzo dużo tej mądrości, wiedzy niesamowitej. I są, mogą być swego rodzaju wzorami, mistrzami. Ale chyba to jest najważniejsze. Tak mi się wydaje życiowo, że nie, niczego w życiu nie uda nam się zabrać. Ale to, co mamy w głowie, poszerza nam spektrum widzenia, myślenia, czucia, bycia tutaj.

Narratorka przekazuje swoje przemyślenia i refleksje dzieciom, bardzo jej zależy na wpojeniu im ważnych życiowych wartości.

Dzieciom często wiele takich swoich życiowych przemyśleń, doświadczeń staram się przekazać, żeby to był jakiś rodzaj kręgosłupa, który mają, który ode mnie dostały. Takiego wczytanego, zaprogramowanego myślenia. Bo chcę, żeby potem kiedyś były ludźmi. Właściwie zawsze mówię swoim dzieciom jedno: że w życiu trzeba być przede wszystkim najpierw człowiekiem, a potem można być wszystkim innym. Czyli można być matką, nie wiem, żoną, mężem, pracownikiem. Ale najpierw trzeba być człowiekiem.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Narratorka, mówiąc o kompetencjach społecznych w publicznym systemie oświaty, brała pod uwagę dwie perspektywy: wykładowcy akademickiego oraz matki dzieci w wieku szkolnym.

Pani Katarzyna jest świadoma, jak ogromną rolę odgrywają kompetencje społeczne we współczesnym świecie. Ma również świadomość, że studentom kończącym uczelnię często tych kompetencji brakuje.

A społeczne kompetencje są niezwykle istotne. Na rynku pracy są istotne, w związku z czym my nie możemy być, nie wiem, obojętni na to, co jest istotne na rynku pracy. Bo stąd wychodzą na rynek pracy. Nie, to jest

na bardzo słabym poziomie. To jest na bardzo niskim poziomie. Bardzo mają mało zajęć z takich kompetencji. A jeśli mają zajęcia, to też one są takie bardzo sztampowe. I studenci nasi mają na pewno na ten moment niewystarczający poziom tych kompetencji. Bo wielu pracodawców zgłasza problem zwłaszcza z komunikacją. Tak, dochodzą do nas takie sygnały. Ja na przykład znam wielu przedsiębiorców z tego terenu, do których trafiają nasi studenci. I oni głównie mają problemy właśnie z komunikacją. Z podstawowymi takimi umiejętnościami właśnie, jak praca w grupie. Jak właśnie kompetencje, w postaci chociażby też negocjowania. To oni mają z tym duży problem.

Czy można to zmienić? Jak? Narratorka nie jest niestety optymistką. Diagnozuje wiele problemów – do najważniejszych należą niska świadomość środowiska akademickiego oraz niewystarczające kompetencje nauczycieli akademickich. Wykładowcy (w przypadku części przedmiotów) mogliby realizować program w oparciu o kompetencje społeczne – niestety, nie jest to powszechne. Narratorka zauważa, że wielu wykładowcom brakuje otwartości.

Idealnie byłoby, gdyby zajęcia takie mogły odbywać się w innych niż standardowe sale z ławkami – pozwoliłoby to studentom na wyjście poza schemat.

No i też umiejętność właśnie, też wydaje mi się, że to społeczne kompetencje są nadal niedoceniane. Przez środowisko akademickie chyba też. Nie za bardzo sobie wyobrażam, że to można wykorzystywać. Chyba my potrzebujemy więcej informacji osób kompetentnych i wiedzy też osób kompetentnych, które pokazały, że tak, to się da. To można wykorzystywać. To może być ciekawsze, to może być fajniejsze, to może być... Ale też, powiem szczerze, że wiele osób nie ma takiego nastawienia, nie są otwarte na te nowe...

Powinny być jakoś zupełnie inaczej wyposażone te sale. Już teraz chyba uczelnia do tego będzie dążyła, bo właśnie mamy zamiar takie sale do pracy nad kompetencjami stworzyć. Bo ławka przypomina szkołę, a oni już są trochę za duzi na tę szkołę, wydaje mi się. Mam tu dorosłych ludzi, dwudziestoparoletnich, którzy siedzą, jak uczniowie w podstawówce. A wolałabym z nimi jak z partnerami usiąść. Mieć ich na wyciągnięcie dłoni, tak, żebyśmy byli równi wobec tego, o czym mówimy. Żeby to była jakaś chyba bardziej relacja – nie nauczyciel zza biurka, który wymaga od nich, tylko partner w nauce. Partner w wymianie wiedzy. Partner we wszystkim w zasadzie. Więc to jest dobry kierunek, to jest dobre myślenie o tym, że te kompetencje trzeba budować. Więc, wydaje

mi się, że to jest niewystarczająca liczba godzin, lub też wiele przedmiotów można by było budować w oparciu także o te kompetencje. Tylko nauczycielom akademickim brakuje takiej świadomości i wiedzy, że można to zrobić, że może powinien ktoś nam też pomóc w tym. Że określone przedmioty da się poprowadzić tak, żeby jednocześnie kształcić, przekazywać tę wiedzę, ale umiejętności społeczne też mogą tam przemknąć gdzieś między tymi treściami, które muszą być przekazane.

Pani Katarzyna jest wyposażona w kompetencje społeczne i pragnie dzielić się nimi ze studentami. Wymaga to od niej sporego wysiłku, kreatywności i zaangażowania, ale widzi sens tych działań. W miarę możliwości (jeżeli przedmiot na to pozwala) stara się wykorzystać metody aktywizujące, uruchamiać kreatywność studentów, uczyć ich umiejętności współpracy. Wspominała, że studenci czasem nie mają ochoty na dodatkowy wysiłek, ale daje się ich przekonać. „Między wierszami” można było wyczuć, że zdaniem wykładowczyni studenci nie do końca są świadomi wagi kompetencji społecznych.

Na tych warsztatach z negocjacji staram się z nimi jak najwięcej ćwiczyć umiejętność właśnie negocjowania. Czyli umiejętność prowadzenia rozmów, w których są różne cele, różne interesy za tymi celami stoją, różne propozycje. Więc sztuki argumentacji, sztuki prezentowania siebie. Sztuki właśnie uzyskania tego, czego chcemy, na drodze wykorzystania różnych technik negocjacyjnych. Więc staramy się te techniki jakby przećwiczyć w sali. Jeszcze w poprzednich latach starałam się im też zadawać takie kreatywne zadania. Bywa, że jak spotykam swoich studentów, którzy dawno już skończyli uczelnię, to pamiętają te zajęcia ze mną. Ponieważ nagrywali filmiki właśnie z negocjacyjnymi sytuacjami, z technikami. I to było takie bardzo kreatywne dla nich zadanie. Bardzo się na początku buntowali, że muszą coś takiego nagrać, obrobić to, zaprezentować. Ale potem, z perspektywy czasu, każdy jednak pamięta te zajęcia z tego powodu, że włączali swoją kreatywność, co mi się bardzo podobało. Bo jedni nagrywali „Modę na sukces” 2678 odcinek i wtedy negocjowali, przyjmując te role. Albo obrady w Sejmie nagrywali u nas, na auli, albo porwanie w środku miasta, u nas. Te filmy były bardzo różne.

Narratorka, kształtując kompetencje społeczne u studentów, wykorzystuje swoją wiedzę, intuicję, doświadczenie, ale czasem metodę „prób i błędów”. Brakuje jej szkoleń i mentoringu w tym zakresie. Sprawia wrażenie, jakby intuicyjnie czuła, rozumiała i wspierała model integralny. Wydaje się, że świadome poznanie modelu

integralnego dałoby narratorce pewność, że idzie właściwą drogą, że we właściwy sposób oddziałuje na studentów. Miałyby w sobie więcej spokoju, co przełożyłoby się na wyższą jakość życia.

W szkołach, do których uczęszczają dzieci narratorki, jej zdaniem nie przykłada się odpowiedniej wagi do kształtowania kompetencji społecznych. Jest to tym większy problem, że współcześnie dzieci dużo czasu spędzają przed komputerem, zanika „instytucja” podwórka, gdzie dzieci w naturalny sposób uczyły się komunikacji, współpracy, negocjacji. Co prawda nauczyciele czasem dają zadania projektowe wymagające współpracy, jednak dzieci nie są wyposażone w narzędzia, aby te zadania skutecznie realizować.

Wydaje mi się, że one coraz mniej kształcą tych kompetencji właśnie społecznych. Bo na pewno my byliśmy bardziej gdzieś tam otwarci na kontakt z innymi, na właśnie te umiejętności kreatywnego działania, myślenia. Pracy grupowej. Bo wychodziło się na podwórko i w zasadzie cały czas praca grupowa. I kreatywność, bo z patyka trzeba było sobie zrobić karabin albo nie wiem, cokolwiek innego. A oni w zasadzie bardzo mało mają takich zajęć, w których te społeczne działania robią. Nawet jeżeli robią jakieś prace projektowe, grupowe, to jest jedno popołudnie w domu najczęściej, a wcale nie w szkole. Tak. Dzieci się spotykają w domu i mają jakiś projekt, który najczęściej... I to nauczyciel – wydaje mi się – że też zadaje trochę w sposób nieprzemyślany. Bo praca nad tym projektem powinna być w jakiś sposób już podzielona przez nauczyciela. To znaczy on powinien, moim zdaniem, pomóc dzieciom podzielić pracę w grupie. Tymczasem on daje tylko zadania. To nie są studenci tylko dzieci małe. I tak jak patrzę na moich studentów, ten temat, to oni też mają problem z podzieleniem zadań. I czasami muszę ich wspierać i powiedzieć im, że jedna osoba może zrobić to, druga to. I pokazać im, że można to zadanie podzielić.

Narratorka zauważa, że w szkołach jest przestrzeń na kształtowanie kompetencji społecznych – np. dzieci mogą pomagać sobie w nauce. Jednak musi być to w odpowiedni sposób zorganizowane i monitorowane przez nauczyciela. Niestety, jest z tym problem.

To jest nieumiejętne, ponieważ właśnie niesterowane przez nauczyciela. Umiejętność na przykład... tak jak moja córka. Udziela się w pracy takiej, takie wspieranie, uczenie uczniów, którzy mają problemy szkolne. Ponieważ uczy się sama bardzo dobrze, to może pomagać innym, do czego ja ją zachęcam zawsze, żeby rzeczywiście dzieliła się tą wiedzą.

I przyznam szczerze, że wielu rodziców już mi za to też dziękowało. Bo i syn uczył wcześniej, tam właśnie dzieląc się wiedzą, i teraz córka. I to jest fajne. Tylko że żaden nauczyciel na przykład tego nie wspiera. Nie ma, że nauczyciel zorganizował salę, że dopilnował, żeby to dziecko przyszło. Ja swoje dziecko na przykład przywożę przed zajęciami o godzinie 8 rano w czwartek, wiozę po to, żeby ona uczyła kogoś języka polskiego, a ten ktoś się nie pojawia. Muszą się dogadać, muszą sobie przekazać wiedzę. Muszą też spróbować dotrzeć do tej osoby, która ma większe kłopoty, wykazać się cierpliwością, empatią właśnie w pracy z kimś. Ale nie ma wsparcia dorosłego. A to dorosły powinien jednak, wydaje mi się, sterować tym wszystkim. Kreować te właśnie kompetencje, wiedzieć, że to jest ważne.

Podsumowując, narratorka jest zdania, że kompetencje społeczne powinny być kształtowane w szkołach na każdym etapie. Są to kompetencje XXI wieku, niezbędne do życia we współczesnym społeczeństwie. Szkoła wymaga jednak dużych zmian, aby było możliwe ich wprowadzenie do programów nauczania.

Na pewno uważam, że tylko ta wiedza podawana, teoretyczna, to jest za mało na dzisiejsze czasy. W ogóle zresztą zawsze to było za mało. Bo już Sokrates był tego zdania, że to jest za mało. Więc zawsze to było za mało. Trzeba to ćwiczyć w sposób praktyczny. Trzeba te umiejętności różne budować. Budować te umiejętności w trakcie procesu kształcenia. I one powinny być elementem nieodłącznym. Tego się nie da rozdzielić.

Pracownik, Warszawa

Pani Sylwia ma 42 lata, pracuje w banku – jest dilerem walutowym. Ma również stanowisko zastępcy szefa 10-osobowego zespołu. Zaczęła pracę w bankowości i finansach w wieku 19 lat, potem także ukończyła zaoczne studia ekonomiczne. Całe swoje życie zawodowe jest związana z branżą finansową. Początkowo pracowała jako osoba obsługująca klienta detalicznego, potem przeszła do *dealing roomu* w centrali banku w Warszawie, gdzie ma do czynienia z transakcjami o bardzo wysokiej wartości. Jest odpowiedzialna za kontakt z klientami i za sprzedaż. Z pracy jest zadowolona, odpowiadają jej wartości firmy (choć zwraca uwagę, że bank stawia coraz bardziej wymagające cele sprzedażowe).

U nas inaczej się myśli o pracy. Zmianie pracy. O podejściu do życia. Tam, w Stanach, jest sukces, sukces, sukces. U nas tak raczej się... Wydaje mi się, że tak tego jeszcze nie czuć, że raczej liczy się, żeby była

fajna atmosfera. Żeby szef był fajny. Żeby ludzie w pracy byli fajni. Żeby można było z tych pieniędzy, które się zarabia, przeżyć. Żeby wszystko było w porządku.

Ma bardzo dobre relacje w zespole, jest zadowolona także z relacji z klientami.

Jest taka atmosfera w pracy i jest takie wsparcie ludzi tam, na miejscu, że jak tam się przychodzi, to po prostu się czuje dobrze. Współpracuję z ludźmi inteligentnymi. Na poziomie. Ogarniętymi takimi życiowo. Nie tylko na poziomie współpracowników, ale również klientów. Bo mam do czynienia z klientami, którzy prowadzą biznesy. To są duże, międzynarodowe korporacje często. Więc jakby to są ludzie, którzy... Właściciele dużych firm albo prezesi. Albo dyrektorzy finansowi. Więc powiedzmy, że są to najczęściej – oczywiście zdarzają się wyjątki – osoby, z którymi normalnie ta współpraca się układa.

Narratorka sprawdza się w sprzedaży. Udaje jej się spełniać coraz wyższe wymagania pracodawcy.

Banki są bardzo agresywnymi sprzedawcami i to też oznacza, że duży nacisk jest na mnie. Na każdego pojedynczego człowieka w pracy jest duży nacisk, żeby robił wynik.

Narratorka jest zamężna, ma dwójkę dzieci – jedna córka ma 9 lat, a druga 4 lata. Dzieci bardzo zmieniły jej życie – wcześniej, jak sama mówi, „impreszowała”, teraz natomiast prowadzi ustabilizowany tryb życia (w szczególności, że oboje z mężem pochodzą spoza Warszawy i nie mają tu wsparcia rodziny).

Towarzystwo dilerskie to jest dość imprezowe towarzystwo. Tak było wcześniej. A teraz w zasadzie wszystko podyktowane jest pod życie zawodowe z dziećmi, bo przez to, że oboje pracujemy w takich stałych godzinach – dlatego że ja jestem do dyspozycji klientów od godziny 8:30 do 17:00 – no to zanim dotrę do domu to mniej więcej jestem po godzinie. Więc dzieci są w przedszkolu czy szkole, na świetlicach, i czekają na nas. Bo mąż pochodzi z kolei z Krakowa i też tutaj nie mamy takiego wsparcia, żeby ktoś nam pomógł przy dzieciach. Jesteśmy sami jakby z tym.

Nie ma konkretnych marzeń ani planów zawodowych, choć być może będzie zmuszona je w niedługim czasie określić – jej bank został wykupiony przez inny podmiot i część pracowników zapewne straci pracę. Narratorka nie wie, czy utrzyma etat. Poza tym po 13 latach pracy w jednym miejscu odczuwa pewną stagnację.

Tak jak wszyscy ludzie chciałabym rzucić korporację [śmiech]... Nie musieć pracować i realizować swoje marzenia [śmiech]. Ale tak naprawdę jestem w specyficznym momencie teraz w pracy. Dlatego że w ogóle moja praca jest bardzo ciekawa. Ale też długo już pracuję i mam chęć coś zmienić.

Dla narratorki bardzo ważne jest równe traktowanie kobiet i mężczyzn. Jest zadowolona, że zarówno w domu, jak i w pracy (gdzie jest bardzo zmaskulinizowane towarzystwo) nie odczuwa problemu dyskryminacji płciowej.

Jestem traktowana na równi z mężczyznami. Wynagrodzenie mam takie, jak moi koledzy. Mam pełne prawa. Tak samo mam w domu.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Narratorka ma kilkunastoletnie doświadczenie w sprzedaży wysokospecjalistycznych produktów bankowych. Z jej narracji wynika, że jest skutecznym sprzedawcą, zazwyczaj osiągającym założone cele sprzedażowe, jak również mającym wielu lojalnych klientów. Sama o sobie mówi jednak, że nie jest bardzo skutecznym sprzedawcą, gdyż bardziej dba o interes klientów niż pracodawcy. Być może temu jednak zawdzięcza swoje sukcesy.

Z tym bywa różnie u mnie, bo ja nie jestem supersprzedawcą. Dlatego że dla mnie bardziej liczy się dobre rozwiązanie dla klienta, a mniej, żeby na tym super bank zarobił. Ja mogę zaproponować rozwiązania trzy. Na jednym bank może zarobić 1000, na drugim – 2000, na trzecim – 3000, to nie będę się upierać przy rozwiązaniu na 3000, tylko wezmę ten 1000, bo wiem, że on jest dla klienta najkorzystniejszy. Ale większość osób, sprzedawców, ma cechę taką, że idzie na jak największy wynik.

Podczas procesu sprzedaży musi używać sztuki perswazji, tak aby przekonać klienta do najlepszego dla niego rozwiązania. Jest zdania, że potrafi bardzo skutecznie perswadować. Warunkiem koniecznym jest dla narratorki pewność, że poleca najlepsze z możliwych rozwiązań, do którego sama jest w pełni przekonana. Narratorka bardzo podkreślała, że nie zależy jej na dopięciu transakcji za wszelką cenę. Najważniejsze jest dobro klienta oraz jego poczucie komfortu.

Umiem przekonywać [śmiech]. Tak [pauza]. Umiem przekonywać, ale myślę, że też jestem taką osobą, że jeżeli do czegoś sama nie jestem przekonana, to to czuć. Dostosowuję się do tego, co wiem o człowieku, prawda? No, jeżeli na przykład muszę zaproponować

transakcję, na której wiem, że klient kiedyś stracił pieniądze, to mogę się do niej odnieść. Nie, nie udaję, że jej nie było [śmiech] jakby, tylko normalnie rozmawiam z tym klientem. Mówię, że wracam z tematem, bo uważam, że warto, żeby się zastanowił. Aczkolwiek wiem, że kiedyś się nie udało i że to jest jego decyzja i nie będę jakby w żaden sposób naciskać w taki sposób [pauza], no, nieuczciwy wobec niego. No bo bardzo wiele osób ma problem z odmawianiem.

Pani Sylwia uczestniczyła w wielu szkoleniach sprzedażowych i dotyczących perswazji. Najważniejsza okazała się jednak praktyka oraz umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji z klientami.

Nauczyłam się tego pewnie przez lata rozmów z klientami. Od 17 lat pracuję z klientami. Najpierw osobiście w oddziale – to trochę inna praca była. Teraz inaczej też wygląda. Ale też jeżdżę na spotkania z klientami. To dla takich klientów, którzy są ważni, albo dla których ważne jest, żeby mnie poznać, jeżdżę do nich, czy oni przyjeżdżają do mnie. Na kawę wpadają. Pokazują im dealing room.

Narratorka jest w stanie zaobserwować zmiany i trendy na rynku szkoleń sprzedażowych, które pojawiały się i znikaly w ciągu kilkunastu ubiegłych lat. Kilkanaście lat temu szkolenia te koncentrowały się na technikach sprzedażowych. Prawdziwe potrzeby klienta nie były kluczowe – ważniejsze było sfinalizowanie kontraktu. Nie zawsze te szkolenia uwzględniały osobowość sprzedawcy (czy z daną techniką będzie czuł się komfortowo) czy problemy, z którymi ma do czynienia w pracy. Narratorka postrzega niektóre z tych szkoleń jako naukę manipulacji, z czym się wewnętrznie nie zgadza. Zarówno ona, jak i jej zespół uważali te szkolenia za mało przydatne, choć narratorka przyznaje, że prawdopodobnie wprowadziła część nabytej wiedzy do swojego warsztatu sprzedażowego.

Miałam ich mnóstwo. Naprawdę. Miałam ich mnóstwo. [zastanowienie] „Od bycia efektywnym sprzedawcą” albo „Argumenty nie do odrzucenia”, albo „Szkoła Sandlera”, jakaś taka metoda kropli drążącej skałę. Po prostu to nie... To jest dla mnie manipulacja. I sama też oczywiście manipuluję, ale w ramach swojej etyki. Gdzieś tam mam jakąś taką, swój wewnętrzny kodeks wartości. Może świadomie nigdy nie wprowadziłam żadnych rzeczy. Być może zostało gdzieś tam, coś mnie zainteresowało i zapamiętałam to sobie, i gdzieś tam nie było mi trudno gdzieś... Jakby wprowadzić do swojego warsztatu, nawet nie zauważając tego... Takie szkolenia sprzedażowe w ogóle na początku pracy to był taki trend na

rynku właśnie, żeby robić jakieś scenki. Jak sobie rozwiązać na przykład sytuację konfliktową z klientem? Dla mnie takie szkolenie było bezwartościowe, bo ja nie miałam żadnych konfliktów z klientami [śmiech]. Doszło do tego, że my już nie chcieliśmy chodzić na żadne szkolenia sprzedażowe, bo mieliśmy serdecznie dosyć takiego czegoś. Kiedyś było tak, że [śmiech] po takim szkoleniu właśnie, jak mówić „ale”, „i”, metoda kanapki – że najpierw zaczynasz, później w środku coś jest, później tam coś jest, czegoś nie ma... To z kolegami się nabijaliśmy z tego. I mówię kiedyś do kolegów: „Chodźcie, zrobmy tak, że dzisiaj gadamy samymi kanapkami”. Nie da się tego po prostu zrobić. Poza tym, po drugiej stronie była straszliwa konsternacja ludzi, z którymi na przykład rozmawiałam cztery lata i słyszę: „Dzień dobry”... No i coś tam mówią, ja coś tam mówię. I taka cisza: „Pani Sylwio, co się stało?”. [śmiech] „Co pani do mnie mówi?”.

Kolejne trendy na rynku szkoleniowym były lepiej dostosowane do osobowości i potrzeb pani Sylwii. Pierwszy z nich stawiał klienta i jego potrzeby w centrum, rolą sprzedawcy było poznanie tych potrzeb i umiejętne zaoferowanie produktu, który tę potrzebę najlepiej zaspokoi. Narratorka najbardziej zadowolona była ze szkoleń prowadzonych przez coachów, którzy podkreślali rolę relacji i zaufania w kontaktach z klientem.

Później trochę zmienił się trend na rynku szkoleń sprzedażowych i pojawiły się szkolenia związane z tym, żeby właśnie zrozumieć swojego klienta. Żeby mówić językiem korzyści. W międzyczasie znowu zmienił się kolejny trend. Pojawili się coachowie i mówcy, którzy z kolei zaczęli pokazywać zupełnie inne metody. Mianowicie bardzo zbliżone do naturalnych. Czyli taką sprzedaż bez sprzedawania. Żeby zbudować zaufanie z klientem. Żeby mówić o jakichś rzeczach, a niekoniecznie mówić: „No i teraz... Jakby pan to teraz zrobił to jest super”, tylko żeby powiedzieć: „Tak, są osoby, które to by teraz zrobiły, inne osoby – nie”.

Dla narratorki umiejętności sprzedażowe są kluczowe w pracy zawodowej. Bez nich nie mogłaby pracować na obecnym stanowisku ani w ogóle w dziale sprzedaży. Obserwuje jednak zmianę pokoleniową wśród swoich klientów i jest zdania, że w ciągu najbliższych kilkunastu lat nastąpią duże zmiany. Młodzi ludzie (którzy niedługo obejmą wysokie stanowiska i staną się jej klientami) w dużej mierze funkcjonują w świecie cyfrowym. Mniej potrzebują kontaktu i rozmowy z człowiekiem, chcą raczej mieć dostęp do porównywarek ofert. Umiejętności sprzedażowe, perswazyjne przestaną się zatem aż tak liczyć, bo duża część transakcji przeniesie się do świata online.

Myszę, że z biegiem lat będzie coraz mniej ważne. Dlatego, że większość z moich obserwacji relacyjnych klientów i osób w pracy to są klienci z naszych pokoleń. Mianowicie z naszych rodziców, my, trochę od nas młodszy ludzie. Natomiast osoby, które mają po 20–30 lat to są ludzie, którzy wszystko załatwiają przez Internet i dla nich relacje nie mają większego znaczenia.

Motywacja

Pani Sylwia obecnie jest w specyficznym momencie kariery zawodowej, ponieważ jej bank został wykupiony przez inny podmiot. Pracownicy nie wiedzą, jak będzie wyglądać przyszła struktura banku, nie mają pewności, czy uda im się zachować swoje stanowiska, a może zostaną zwolnieni? To z jednej strony obniża poziom motywacji do pracy, z drugiej strony sprawia, że podwyższa się poziom motywacji do szukania nowych rozwiązań.

Moja praca jest bardzo ciekawa. Ale też długo już pracuję i mam chęć coś zmienić. Bo pracuję już 13 lat. Moje obowiązki się zmieniają na przestrzeni lat, ale baza jest ta sama mniej więcej. Więc jest to oczywiście duże wyzwanie. Tym bardziej, że banki są bardzo agresywnymi sprzedawcami i to też oznacza, że duży nacisk jest na mnie. Na każdego pojedynczego człowieka w pracy jest duży nacisk, żeby robił wynik. A to nie są małe kwoty, więc ten stres, czujemy... tak, presję. Ale teraz, od 2 lat, [nazwa banku] był bankiem, który miał być sprzedany. I został sprzedany. [nazwa banku] ma kupić nasz bank. Tę większą część. Więc teraz będziemy się łączyć. A to spowoduje zmiany też personalne. Być może one mnie dotkną, może nie dotkną. Jak kiedyś była taka sama sytuacja, to bałam się strasznie stracić pracę. I w ogóle wyobrażałam sobie, że to będzie straszna katastrofa. I że, no, po prostu – co ja wtedy pocznę? To było w okresie, w którym chciałam jeszcze mieć dziecko drugie i... A wiedziałam, że tutaj, jak urodzę dziecko to nie ma problemu – mam do czego wrócić tutaj... A teraz po raz pierwszy mam takie poczucie, że jeżeli mi powiedzą, że znalazłam się w gronie osób, z którymi będą się żegnać, no bo po prostu dublują nam się stanowiska i... naturalna rzecz to jest – to nie boję się tego. Znaczący, coś zmusi, bo trochę się zasiedziałam.

Wcześniej poziom motywacji pani Sylwii był wysoki. Wynikało to z wielu powodów: praca cieszyła ją, kontakt z klientami sprawiał satysfakcję, bardzo dobrze czuła się w zespole. Niebagatelną rolę odgrywały premie z banku za osiągnięcie wyników sprzedaży uzyskanych przy zachowaniu wysokiej etyki pracy.

Nie mam sobie nic do zarzucenia. Przez te wszystkie lata nie zrobiłam z klientami czegoś takiego, co by powodowało, że nie mogłabym na siebie spojrzeć w lustrze i miałabym poczucie, że doprowadziłam do jakiejś katastrofy. Bo są takie transakcje, które mogą klientów doprowadzić do niewypłacalności na przykład.

Narratorka uczestniczyła w szkoleniach dotyczących zarządzania i motywowania pracowników. W codziennym zarządzaniu daje pracownikom dużo swobody i autonomię. Wie, że na ogół są oni zmotywowani do pracy i realizują zadania zgodnie z planem. Wzajemne zaufanie i poczucie wsparcia wzmacniają motywację do pracy. Kwestia niewystarczającej motywacji do pracy u członków zespołu ani razu nie pojawiła się w narracji pani Sylwii.

Jak nie chce ci się, naprawdę nikt cię nie będzie zmuszał. Jak nie chce ci się gadać, dzwonić do klientów – nie rób tego. Po prostu, po co? – skoro możesz to jutro zrobić dwa razy efektywniej. Jakoś trzeba dzień przetrwać.

Pani Sylwia postrzega swoje córki jako zmotywowane, a głównym motywatorem dla nich jest zadowolenie rodziców.

Bo jeszcze są małe i najważniejsze dla nich jest, żeby rodzice byli z nich zadowoleni.

Narratorka dostrzega, że musi być ostrożna w motywowaniu starszej córki (8-latki), aby nie wywierać na nią zbyt silnej presji.

Gdybym bardziej ją dopytywała o wszystko, to ona by się jeszcze bardziej chciała starać, żeby pokazać, że jej bardzo zależy, żeby mnie zadowolić. A mnie absolutnie zadowala to, co ona dostarcza. Więc nie chciałabym jej [zastanowienie] na tak wczesnym etapie życia za bardzo dopingować.

Planowanie/określanie celów

W codziennym życiu i pracy zawodowej narratorka zachowuje równowagę między planowaniem a spontanicznym działaniem. Preferuje działanie bez uprzedniego dokładnego planowania, natomiast zdaje sobie sprawę, że praca zawodowa oraz obowiązki rodzicielskie wymagają planowania. Pani Sylwia zna narzędzia do planowania i organizacji czasu (uczęszczała na szkolenia z tego obszaru), zna także programy i aplikacje do planowania, ale preferuje swobodę.

Jest tak pół na pół. Nie bardzo lubię schematy. Lubię wolność. W związku z tym dowolność interpretacji i wolność zadań, które sobie robię jest bardzo duża. Ale kiedy są rzeczy, które muszę zrobić, to je wykonuję bez żadnego... Założmy, że na koniec miesiąca wiem, że czekają mnie jakieś cztery trudne sprawy. Różnego rodzaju, tam w pracy. To ich tam nie odwlekam, ani nie udaję, że ich nie ma. Nie biorę wolnego tego dnia w pracy [śmiech], tylko po prostu planuję sobie, jak to zrobić. Przygotowuję się do działania i realizuję je po prostu. Tak samo jest w życiu prywatnym. Ale też przez to, że jestem bardzo elastyczna, nie lubię mieć wszystkiego zaplanowanego [śmiech]. Wręcz tylko po prostu staram się mieć zaplanowane, co jest konieczne. A reszta, co może sobie płynąć, o, tak, to lubię, jak tak jest. Tak, to zawsze tak było. Aczkolwiek pewnie teraz na korzyść większej odpowiedzialności, planowania, no bo od kiedy jestem mamą, ta odpowiedzialność u mnie jednak się włączyła. Wcześniej nie czułam odpowiedzialności za drugiego człowieka, więc w ogóle... Takiej wprost, prawda? No bo ten dobrostan dziecka w zasadzie jest 100 procentach zależny ode mnie.

Narratorka nie zastanawiała się, czy jej współpracownicy planują swoje działania, ponieważ zazwyczaj realizują swoje działania w wyznaczonym terminie. Mają duże poczucie odpowiedzialności.

Jeżeli chodzi o wyznaczanie celów zawodowych, kiedyś pani Sylwia miała dużą łatwość wyznaczania ogólnego kierunku swojej kariery. Pierwszym celem było w ogóle znalezienie pracy, potem np. zmiana miasta czy branży. Narratorka podchodziła do realizacji tych celów odważnie i elastycznie. Kiedy miała trudności ze zmianą ówczesnej lokalizacji na Warszawę w ramach danego banku, złożyła wypowiedzenie. Kiedy myślała o zmianie branży, a dostała dobrą ofertę w bankowości, zdecydowała się pozostać. Nie miała natomiast konkretnych, jasno wyznaczonych celów zawodowych.

Na początku to były okazje, z których się korzystało. Ale później, kiedy już pracowałam w [nazwa banku], zaczęłam pracę w [nazwa banku], i tam pracowałam rok czy dwa, już nie chciałam pracować w oddziale. A w międzyczasie poznałam męża, który mieszkał tutaj w Warszawie. I... Przyszłego męża. I zdecydowałam, że... Na początku szukałam miejsca tu, w Warszawie, w [nazwa banku], i cały czas tylko słyszałam, że nie ma nic, nie ma nic. Więc pewnego dnia po prostu złożyłam wypowiedzenie i powiedziałam: „Trudno. Przyjadę, to coś znajdę”. Wyobrażałam sobie, że akurat jeżeli o pracę w oddziałach chodzi,

to jestem przekonana, że [śmiech] nie miałabym problemu ze znalezieniem pracy w innym banku, więc też jakby odważyłam się na taki krok. Ale wówczas dyrektor, z którym współpracowałam, taki całego dużego regionu, zapytał mnie, po co to wypowiedzenie w ogóle składałam. No to ja mu wtedy wyjaśniłam, że co jestem w kontakcie u nas z kadrami w Warszawie to nie ma, nie mają żadnego wakatów, który byłby interesujący dla mnie. Albo ja bym była interesująca dla nich. No to ja nie będę czekać w nieskończoność, bo ja się muszę wyprowadzić i tyle [śmiech]. Jakby nie jeden [nazwa banku] jest na świecie. No i wtedy ten mój szef powiedział, że to bez sensu. Za 2, 3 dni na pewno ktoś do ciebie zadzwoni i podrzemy to wypowiedzenie. No i rzeczywiście – tak się stało. I zaczęłam pracę tutaj, w oddziale... W tym czasie szukałam innej pracy w ogóle. Miałam taki plan, żeby w ogóle wyjść z bankowości. Ale tutaj, w Polsce [nazwa banku] robił właśnie taki duży dealing room, czyli miejsce, w którym ci dilerzy pracują, współpracują z klientami, no i zaproponowali mi pracę.

Obecnie sytuacja jest trudniejsza ze względu na to, że pani Sylwia nie wie, czy utrzyma etat w banku (ze względu na wykupienie jej banku przez inny podmiot). Po kilkunastu latach komfortowej pracy w jednym miejscu ma problem z określeniem swojego celu zawodowego. Z jednej strony chciałaby zostać – praca jej odpowiada, jest zadowolona z warunków zatrudnienia. Z drugiej strony – chciałaby podjąć nowe wyzwania, jednak nie wie, co konkretnego mogłaby robić. Nie ma jasno określonego marzenia, wizji.

Jestem trochę artystyczną duszą. Różne, różne takie rzeczy związane ze sztuką. Mam szerokie zainteresowania, ale tak, żebym miała powiedzieć, że no, nie wiem, na przykład są ludzie, którzy pracują gdzieś, ale ich marzeniem jest założyć na przykład firmę turystyczną. I oni do tego dążą. Mają wizję. Ja czegoś takiego nie mam. Niestety. Bo pewnie gdybym miała jakieś jedno skryształizowane marzenie, to pewnie by mi było łatwiej nakreślić sobie w głowie plan działań i coś tam zrealizować. A tak to w zasadzie żałuję, że na przykład nie zajęłam się socjologią czy psychologią emocjonalną, bo czuję się w tym dobrze. To mnie interesuje. Ale może kiedyś.

Sama o sobie mówi, że nie planuje długoterminowo, działa pod wpływem chwili. Długofalowe plany nie sprawdzają się w jej życiu.

No to trochę, jak z wyborem miejsca na wakacje – jak jest pogoda, to pojedziemy tu. Jak nie będzie pogody pojedziemy tam. Długoterminowe cele nie sprawdzą się u mnie, bo zawsze je robię w ostatniej chwili.

Empatia

Pani Sylwia to osoba o silnie rozwiniętej empatii. Mówiąc o swoich relacjach z ludźmi, podkreślała, że potrafi wyczuć ich emocje, że „czyta między słowami”. To pozwala jej na budowanie długotrwałych relacji, co przekłada się na skuteczną sprzedaż produktów finansowych. Oczywiście podstawowym celem biznesowym narratorki jest sprzedaż, ale zależy jej na dobrych, szczerych relacjach z klientami.

Owszem, są rzeczy, które możemy zrobić z klientami przez Internet, ale moje zadanie jest takie, żeby z klientami utrzymywać relacje. Bo wszyscy jesteśmy w pracy, u mnie, ludźmi relacyjnymi. Więc jesteśmy traktowani najczęściej z szacunkiem i po prostu – tak po prostu – po ludzku. Jak traktujemy klientów, tak najczęściej oni traktują nas. Mam takich klientów, którzy mi przysyłają życzenia urodzinowe...zdjęcie z wakacji. To są ludzie, których znam na przykład 10 lat. Już tam, powiedzmy, że o nich dużo więcej wiem. Wiem, kto się rozwiódł. Kto się nie rozwiódł. I takie tam.

Jest zdania, że empatia to wrodzona cecha jej osobowości i że wykształciła ją także w domu rodzinnym, od mamy. Prawdopodobnie trudne dzieciństwo w przemocowym domu także miało wpływ na rozwój empatii narratorki.

Myślę, że się z tym urodziłam. [zastanowienie] Miałam w ogóle... No tak, myślę, że to są moje cechy osobnicze. Przyszłam na świat z jakimś takim darem. Właśnie takim... Kolega mówi, że jestem socjotechnikiem, udanym. W ogóle pochodzę z domu, w którym była przemoc. I tam nikt specjalnie... Znaczą, moja mama była ofiarą przemocy i ja z rodzeństwem. Jakby [zastanowienie], moja mama jest cudownym człowiekiem i jakby jest też taka, że myśli o innych. Myślę, że ona była jakimś wzorem i jakieś takie cechy być może odziedziczyłam po niej. Albo jakieś rzeczy, które zauważyłam jako dziecko. I zostały we mnie, po prostu.

Narratorka jest zastępcą kierownika i ma duży wpływ na bieżące zarządzanie 10-osobowym męskim zespołem. Wielokrotnie podkreślała rolę prawdziwej, szczerzej empatii w zarządzaniu: trwałe, dobre relacje w zespole, lojalność, zaufanie i zadowolenie pracowników, które ma przełożenie na wyniki sprzedaży.

No, bo jednak chłopakom – jak tak u mnie w pracy patrzę na nich, to mam wrażenie, że to są troglodycy, jeżeli chodzi o rozwój emocjonalny [wrażenie uśmiechu] często. A często są to osoby też bardzo wrażliwe, empatyczne, tylko że męskie spojrzenie na świat jest inne niż damskie i nie, nie można udawać, że jest inaczej. Ja tam już dawno się z tym pogodziłam, że oni grubiańskie rzeczy sobie mówią, które być może nie wszystkie dziewczyny byłyby w stanie zaakceptować. Ja jestem traktowana trochę jak kumpel. Więc mają do mnie olbrzymie zaufanie od lat już, bardzo wiele osób. Z wzajemnością zresztą. Bo różne rzeczy nas spotykały w życiu i w pracy. Jak wiem, na przykład, że Tomek w poniedziałki jest załamany, bo jest poniedziałek, to na pewno nie wciągam go w nic, co by wymagało od niego jakiejś uwagi. Bo ja wiem, że on co poniedziałek w ogóle cierpi, że musiał wstać do pracy. [śmiech] Ale nie mogę narzekać na jego pracę.

Współpraca z osobą o niskiej empatii jest dla niej bardzo ciężka. W pracy zespołowej, z klientami, wymagany jest pewien (przynajmniej umiarkowany) poziom empatii i otwartości na drugiego człowieka. Osoba, która miała bardzo niski poziom empatii, została w końcu zwolniona z pracy (mimo iż osiągała bardzo dobre wyniki sprzedażowe).

Mieliśmy taki problem z osobą, która pobiła wszelkie rekordy, jeżeli chodzi o brak empatii i współpracy. I długo nie mogliśmy jej zwolnić. Bo to nie jest takie proste zwolnić człowieka [śmiech] z pracy. Nie to, że chcieliśmy, nie wiem, zemścić się, zrobić jej krzywdę – to była dziewczyna. Zresztą moja imienniczka, która pracowała bardzo długo w banku. Tylko że została przejęta z [nazwa banku]. Nie była przez nas rekrutowana, tylko po prostu... To była osoba, która myślała tylko wyłącznie o sobie. Do takiego stopnia, że my nie mogliśmy w to uwierzyć [śmiech] po prostu. I na przykład z tą dziewczyną, kiedy rozmawiałam wiele razy, nie udało mi się jej przekonać do zmiany postawy. Do świadomej zmiany postawy. Bo ja rozumiem, że ma się jakiś swój charakter, swoje nawyki, swoje przyzwyczajenia i jest się jakimś człowiekiem. Skończoną jakąś prawdą postacią. To nie, nie... Zresztą nie tylko ja próbowałam przekonać ją do tego, żeby zmieniła zachowanie, a jej zachowania były bardzo przykre.

Pani Sylwia dokładnie obserwuje swoje córki i jest zdania, że są to dzieci empatyczne. Poznaje to po ich zachowaniu, jak również słyszy to od osób, które mają z dziećmi kontakt.

Zwracają uwagę na dziecko, które się przewróci. Jak widzą, że ja się źle czuję, to przyjdą, pogłaszczą. Zapytają, czy przynieść mi wodę. Jak jest mi smutno z jakiegoś powodu, to zauważają to. I bardzo dużo mi mówi otoczenie o dzieciach, że są wrażliwe, skore do pomocy. Że nie ignorują innych. Taka czterolatka pomaga ubierać się dzieciom, które mają z tym problem...

Stara się rozwijać tę kompetencję u dzieci – dużo z nimi rozmawia, zwraca uwagę na naturę, uczy prawidłowych relacji społecznych. Jest zadowolona z efektów. Podkreśla jednak, że w przyszłości będzie musiała przygotować dzieci do życia wśród ludzi, którzy nie zawsze są tak empatyczni, jak ich rodzina i najbliższe otoczenie.

Ja patrzę na dzieci i opowiadam im na przykład, żeby nie deptać biedronek. I żeby dostrzegały, że idzie gąsienica, z której będzie motyl. Albo – jak chcesz, żeby ktoś coś podał, to mu nie wyrwij, tylko zapytaj. No takie proste rzeczy, które budują interakcje społeczne zdrowe. Ale do tego też trzeba będzie moje dzieci przygotować, żeby poradziły sobie w środowisku, w którym nie będzie przyjaźni.

Personal branding

Pani Sylwia ma bardzo wysoki poziom świadomości roli i wagi wizerunku w pracy zawodowej. Ma do czynienia z klientami na bardzo wysokich stanowiskach, którzy zarządzają ogromnymi budżetami. Od jej wizerunku często zależy dopełnienie kontraktu, a zatem zysk dla banku oraz realizacja celów biznesowych stawianych przed narratorką.

Narratorka ma także świadomość, z jakich wymiarów i cech powinien składać się (i składa) jej wizerunek. Jest to profesjonalizm i wysokie kompetencje merytoryczne – musi doskonale znać różne instrumenty finansowe, ich zalety, wady oraz potencjalne zagrożenia związane z ich wykorzystaniem.

Jeśli chodzi o duże sprawy związane z finansowaniem dużych takich projektów, to po prostu trzeba mieć ogarnięty swój zawód. Nie da się wiedzieć wszystkiego. Ale trzeba wiedzieć, gdzie to sprawdzić. Wiedzieć, kogo zapytać. I jakby to daje dużą przewagę, bo to buduje też w oczach innych, że może ktoś nie wiedzieć, ale będzie wiedział, kto będzie wiedział i to wystarczy, żeby pójść ze sprawą do przodu.

Drugą niezwykle ważną cechą jest uczciwość i dbałość o dobro klienta.

Dla mnie bardziej liczy się dobre rozwiązanie dla klienta, a mniej, żeby na tym super bank zarobił. To jest tak, że ja mogę zaproponować rozwiązania trzy. Na jednym bank zarobi 1000, na drugim – 2000, na trzecim – 3000, to nie będę się upierać przy rozwiązaniu na 3000, tylko wezmę ten 1000, bo wiem, że on jest dla klienta najkorzystniejszy. Nic nie robiłam za wszelką cenę, żeby wziąć na przykład jakiś bonus w banku, bo nie czułabym się z tym dobrze. Znaczący, w ogóle byłam w stanie poświęcić się jakby... Wiedząc, że czegoś nie zrobię, mogę stracić pracę, bo nie zrobiłam takiego wyniku, jaki był ode mnie oczekiwany, ale wiem, że to by było dla mnie [zastanowienie] łatwiejsze do przeżycia, niż to, że ja bym zrobiła klientowi krzywdę. Po prostu... Przez te wszystkie lata nie robiłam z klientami czegoś takiego, co by mi powodowało, że nie mogłabym na siebie spojrzeć w lustrze i miałabym poczucie, że doprowadziłam do jakiejś katastrofy. Bo są takie transakcje, które mogą klientów doprowadzić do niewyplacalności na przykład.

Klienci to doceniają – narratorka ma tego świadomość, ponieważ na co dzień ma z nimi kontakt, jak również otrzymuje formalne potwierdzenie w postaci wyników badań rynku (Net Promoter Score).

Klienci mają tego świadomość. Mamy badania NPS-a robione co roku. Tacy jak ja to otrzymują dużo wyższe oceny. A z kolei osoby, które są nastawione bardziej na wynik – taki za wszelką cenę – są cenione w obszarach innych, ale ogólna ocena tych osób jest niższa.

Kolejnym istotnym wymiarem wizerunku jest empatia i relacyjność.

Muszę być profesjonalna i też otwarta, elastyczna. I też współpracująca, relacyjna.

Narratorka zwraca także uwagę na język, jakim się posługuje. Zdaje sobie sprawę z tego, że język bankowy jest hermetyczny i jeżeli widzi, że klient jest mało doświadczony w jej branży, nie stara się zaimponować mu swą eksperckością, ale dostosowuje komunikat do jego potrzeb.

Jestem w stanie dopasować język do poziomu rozmówcy. Taki ekspercki język. Choć nie zawsze się to udaje zrobić, po prostu nie na każde słowo znajdzie się synonim.

Pani Sylwia jest zdania, że jej wizerunek publiczny odpowiada temu, jaka jest naprawdę. Jest z niego zadowolona. Narratorka kreuje swój wizerunek w sposób

świadomy, a wypływa on z jej osobowości oraz działań. Nie jest to na pewno sztuczny konstrukt.

Nie robię tego dlatego, że zależy mi na tym, żeby mieć jakiś super wizerunek. W ogóle być postrzeganą jakoś super fajnie. Raczej mi zależy na tym w kontekście, że traktuję innych, jak sama chciałabym być traktowana. To przyświeca w ogóle mojemu życiu – taka zasada. Staram się być osobą empatyczną i dostrzegającą problemy innych ludzi. Dostrzegającą ich odmienność.

Pani Sylwia nie kształciła się w obszarze kreowania wizerunku, natomiast jest osobą bardzo czytaną, uczęszczała także na wiele różnorodnych szkoleń i kursów z obszaru kompetencji społecznych. Mogły mieć one duży wpływ na jej świadomość oraz sposób, w jaki kształtuje wizerunek.

Refleksyjność

Narratorka jest osobą, która wiele spraw poddaje szczegółowej i pogłębionej refleksji. Szczególnie dotyczy to jej relacji z ludźmi, zarówno z pracownikami, jak i z rodziną. Zbiera informacje, wyciąga wnioski, nadaje im nowe znaczenie. Szkolenia, w których uczestniczy, inspirują ją do kolejnych przemyśleń i wglądów.

Jestem wielką w ogóle promotorką modelu Discovery Insights, więc jak prawie wszyscy nakleili te kartki ze swoimi wynikami, potwierdziło to tylko moje umiejętności, takie społeczne, że ja wiedziałam... To wszystko się tak zgadzało, te wyniki tak mi się zgadzały z moją taką wewnętrzną obserwacją, jacy ci ludzie są, że to było dla mnie niesamowite.

Z racji swojej pracy zawodowej, jak również empatycznej, otwartej, relacyjnej osobowości, wiele jej przemyśleń i refleksji dotyczy kompetencji społecznych.

Dla mnie ten człowiek jest najważniejszy. Jakby myślę w ogóle tak, w taki sposób, żeby było harmonijnie. Ale wiem, że tak mam... To jest taka moja cecha. Dużo ludzi w ogóle nie ma takiej potrzeby. I to też dostrzegam. I o takich cechach społecznych to ja bym mogła godzinami opowiadać. Trudno jest ludziom, którzy ich nie posiadają. Albo gdzieś mają głęboko ukryte z różnych względów. Albo zawodowo są one niepotrzebne. Albo są samotni. Mieszkają sami. Nie muszą, prawda, jakimś kompromisami tam sobie żyć. Czy właśnie zawodowo nie zostali do tego zmuszeni.

Pani Sylwia bardzo dużo czyta książek z różnych dziedzin (jej zainteresowania szybko się zmieniają). To również pobudza ją do chwil refleksji.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Jeżeli chodzi o podejście do szkoły, to jak tylko moja Ania zaczęła chodzić do szkoły, to przypomniało mi się, dlaczego jej tak nienawidziłam.

Ta smutna wypowiedź narratorki w dużej mierze stanowi podsumowanie jej zdania na temat nabywania kompetencji społecznych w szkole. Pani Sylwia ma złe zdanie o szkole, uważa, że jest to instytucja, która nie szanuje dzieci, ich indywidualności ani nie interesuje się ich dobrem. Wyjątek stanowią poszczególni nauczyciele, którzy niestety nie są w stanie pokonać systemu.

Szkoła nie interesuje się dobrem dzieci. Owszem, pojedyncze osoby, które pracują z dziećmi, najczęściej to są panie wychowawczynie, które są oddane dzieciom. I dla nich najważniejsze jest dobro tych dzieci. Chcą je czegoś nauczyć. Chcą, żeby się dobrze czuły. Chcą być akceptowane i lubiane przez te dzieci. Najczęściej z wzajemnością. Ale szkoła to jest maszyna do okrawania ludzi na prostokąty. Wszyscy muszą być tacy po prostu, żeby pasowali do modelu. Jak ktoś jest urodzonym muzykiem, to nikogo nie obchodzi, że jest urodzonym muzykiem – musi być dobry z polskiego i z matmy...

Córka pani Sylwii (Ania) rozpoczęła naukę jako sześciolatka w klasie „0” integracyjnej. Ania jest dzieckiem pełnosprawnym, bez orzeczeń. Niestety, ze względu na bardzo niemiłe i bolesne doświadczenia dziecko zmieniło klasę (nie obyło się bez problemów, gdyż dyrektor nie chciał wyrazić na to zgody).

Mam takie doświadczenie ze szkołą, bo ta córka, która teraz jest w szkole, w klasie zerowej i w klasie pierwszej była w klasie integracyjnej. Tam była właśnie ze względu na to, że była bardzo wrażliwa i emocjonalna, i nie chciałam jej jako sześciolatki posłać do I klasy. I proszę sobie wyobrazić, że w świetlicy byli pierwszoklasiści, czyli to były siedmiolatki w ogóle, pani na świetlicy, jakaś tam wychowawczynie, powiedziała, że to jest klasa debili czy tam imbecyli... Koleżanka z klasy mojej córki przyszła do domu i zapytała, czy z nią jest coś nie tak? Siedmiolatka, nie? [śmiech] Zmieniliśmy klasę po prostu. Bo ja Ani nie muszę uczyć empatii, tolerancji dla dzieci niepełnosprawnych, bo ona tę cechę ma. A chciałam – jak to ja – żeby dziecko moje chodziło do klasy integracyjnej, żeby po prostu pomóc innym. A nie sobie [śmiech]. Ale skoro taka krzywda by Anię dotknęła, bo gdyby Ania zaczęła myśleć o sobie, że coś z nią jest nie tak...

Czy szkoła powinna kształcić umiejętności społeczne u dzieci? Teoretycznie oczywiście tak. Dziecko spędza w szkole dużo czasu, jest to dla niego ważne środowisko społeczne. Spotyka się z różnymi sytuacjami, z różnymi ludźmi. Może być to wspaniały „poligon doświadczalny” do kształtowania umiejętności społecznych. Jednak, niestety, brakuje możliwości, a może i chęci. Pani Sylwia wobec tego podkreśla ważną rolę domu jako miejsca, gdzie rodzice mogą oddziaływać wychowawczo na dzieci i kształtować w nich kompetencje społeczne.

Mnie to utwierdziło w przekonaniu, że szkoła powinna się tym zajmować, bo dzieci w wieku 7 lat większość dnia spędzają w szkole, a nie w domu. Ale [pauza] czy szkoła tego uczy? Myślę, że chciałaby tego uczyć, ale jeżeli jest bardzo dużo dzieci, to chyba nie ma na to szansy. Bo tak trochę te dzieci są puszczane same sobie. I to, co się dziś w domu wkłada dzieciom do głowy, do serc, to chyba jest ważniejsze na samym początku, żeby dziecko jakby w tej dużej grupie rówieśniczej, gdzie jest jednym z dzieci po prostu...

Reasumując, narratorka chciałaby, aby szkoła kształtowała umiejętności społeczne. Jednak w obecnej sytuacji bardziej istotne są kwestie podstawowe: szacunek do dzieci, do ich indywidualności, jak również równe traktowanie chłopców i dziewcząt, z czym obecnie jest problem.

Wydaje mi się właśnie, że tak to jest, że później w szkole dziewczynki się bardziej temperuje. Od dziewczynek się wymaga... To ta równość w szkole, na przykład: „Jak na dziewczynkę to zeszyt masz brzydko prowadzony”.

Pracownik, Biała Podlaska (imię zmienione)

Pani Małgorzata jest pracownicą administracyjną uczelni, zajmuje się stypendiami socjalnymi dla studentów. W obecnej pracy jest zatrudniona od 10 lat. Mieszka w Białej Podlaskiej z rodziną (mężem – lokalnym politykiem i dwójką dzieci – syn ma siedem lat, a córka półtora roku). Ma 35 lat i pochodzi z Białej Podlaskiej.

Uzyskała wykształcenie wyższe. W Białej Podlaskiej ukończyła studia licencjackie, a w Warszawie zaoczne magisterskie na SGGW (ekonomiczne). Podczas studiów pracowała w Urzędzie Skarbowym oraz dziale sprzedaży firmy szkoleniowej.

Do obecnej pracy ma ambiwalentny stosunek. Z jednej strony praca daje jej poczucie stabilizacji, pewności, odpowiada jej atmosfera w pracy. Z drugiej strony narratorka odczuwa dyskomfort związany z brakiem rozwoju, stagnacją zawodową, powtarzalnością działań. Wydaje się również, że praca biurowa nie odpowiada żywemu temperamentowi pani Małgorzaty.

Stoję w miejscu trochę, takie monotonne. Wiadomo, tam się zmieniają przepisy, więc muszę coś tam doczytać i tak dalej, no ale jednak jest to taka praca stricte siedząca, może dlatego potrzebuję... adrenaliny i gdzieś tam popołudniami też sobie czy biegam, czy ćwiczę, ale mam takie marzenia właśnie, gdzie chciałabym coś zacząć robić w tym kierunku. Natomiast chyba jeszcze, może przez to, że miałam małe dzieci, to zawsze gdzieś tam odkładałam na później [śmiej].

Jej na razie niezrealizowanym marzeniem jest praca związana z dekoracją wnętrza.

Pani Małgorzata jest pasjonatką sportu i aktywnego trybu życia. Pracowała jako instruktorka zumbi oraz pracuje w charakterze instruktora i animatora w rodzinnej firmie turystycznej organizującej wyjazdy sportowe dla dzieci.

Tak, zimą na pewno narty, jestem instruktorem narciarstwa. Latem mamy też obozy na campach, organizujemy takie campy właśnie i są to obozy sportowe, sporty wodne. Jestem instruktorem także kajakarstwa no i też mam wychowawcę kolonijnego... I jestem animatorem [śmiej]...

Największym sukcesem zawodowym narratorki jest właśnie obszar sportu. O tym mówiła z pasją i błyskiem w oku. O pracach biurowych, administracyjnych, sprzedażowych wypowiadała się bez entuzjazmu.

Bardzo mnie ucieszyły osiągnięcia moje, jeżeli chodzi o tego instruktora, wiadomo, zrobić instruktora narciarstwa i też później uczyć, na przykład małe dzieci, bo wiadomo, zrobić jakieś uprawnienia to jedno, ale później móc nauczać i na przykład sprawdzać się w tym, no to...

Nie wyklucza przeprowadzki do innego miasta, jeżeli okaże się, że mąż nie będzie miał pracy w Białej Podlaskiej.

No i tak osiadłam tutaj [śmiej], w tej Białej, ale w sumie nie żałuję, bo Biała Podlaska bardzo mi się podoba jako miejscowość, nie jest za duża, jest... no nie wiem, wygodnie bardzo mi się tutaj żyje, jeśli chodzi o rodzinę, o dzieci, mój mąż ma też bardzo dobrą pracę tutaj... jest na dobrym stanowisku, więc zdecydowaliśmy, że jednak na razie tutaj. Chociaż niewykluczone, że gdzieś tam może się przeniesiemy dalej, wiadomo... podążamy za pracą, tym bardziej teraz. Na chwilę obecną, to, że mąż ma taką pracę, jaką ma, to... po prostu nas tutaj trzyma, ale być może będzie tak, że niebawem się zmieni coś i będziemy musieli gdzieś tam uciekać, dalej.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Jak wspomniano wcześniej, pani Małgorzata przez rok pracowała podczas studiów w dziale sprzedaży firmy szkoleniowej. Mimo iż nie miała przygotowania ani formalnych kompetencji w zakresie sprzedaży, odnosiła sukcesy. Za czynniki sukcesu uważa bardzo dobre przygotowanie merytoryczne (np. co wchodzi w zakres szkolenia, dla kogo ono jest, jakie kompetencje podwyższa), jak również swoje cechy osobowościowe: życzliwość, otwartość na ludzi, pracowitość, pewność siebie.

Myszę, że sporo ludzi udało mi się zdobyć przez właśnie kontakt też bezpośredni taki, po prostu rozmową i... no nie wiem... może ta siła przekonywania jakaś [śmiech], którą gdzieś tam mogę mieć... bezpośrednia rozmowa. Może dlatego, że ja byłam perfekcyjnie zawsze przygotowana, na każde pytanie starałam się mieć zawsze odpowiedź dotyczącą tych szkoleń, co ewentualnie dalej. To był nie lada wysiłek, jak udało mi się zamknąć pewną grupę, bo tam były... minimum na przykład dwadzieścia pięć osób na zebranie się na dane szkolenie.

Narratorka jest zdania, że sprzedaż przychodzi jej w sposób naturalny.

Właściwie to nie miałyśmy aż takich szkoleń. Wydaje mi się, że może mam to w sobie [śmiech], ale nie, nie miałam żadnych takich szkoleń. Po prostu zostałam zatrudniona...

Nie zawsze tak jednak było. W latach dzieciństwa i wczesnej młodości pani Małgorzata była raczej nieśmiałą osobą. Dopiero poznanie przyszłego męża podczas studiów i jego wsparcie sprawiło, że „rozwinęła skrzydła”. Nabrała pewności siebie, która jest jej zdaniem niezbędną, aby skutecznie sprzedawać.

Myszę, że... na przykład, tak cofnąć się troszkę dalej, to raczej jako dziecko byłam może bardziej troszkę taka... nieśmiała [śmiech], no nie wybijałam się gdzieś tam, na przykład na tle klasy czy w szkole podstawowej. Mnie się wydaje, że może już na studiach, kiedy już poznałam swojego przyszłego męża i mnie się wydaje, że on we mnie wzbudził takie poczucie własnej wartości i też... no takiej pewności siebie może nabrałam [śmiech], tak można powiedzieć. Mam takie wsparcie w mężu właśnie, to, że czuję się bezpiecznie w naszym związku... to, jak mnie traktuje i myślę, że to on wydobyl we mnie taką pewność siebie.

W obecnej pracy nie wykorzystuje zbyt często swoich umiejętności perswazyjnych. Czasem jest zapraszana na spotkania z kierownictwem. Wówczas próba perswazji czy przekonania kogoś o słuszności własnego zdania jest uzależniona

od sytuacji, tematu rozmowy, rozmówcy. Należy wówczas mieć duże wyczuć – zbyt forsowanie swojego zdania i nadmierna perswazja mogą zaszkodzić pracownikowi.

Na jakichś spotkaniach – mamy spotkania na szczelbu jakimś kierowniczym, gdzie też czasami jestem zapraszana – jest po prostu taka walka przebicia własnego zdania. W tych sytuacjach warto przemyśleć pewne rzeczy, żeby też nie drążyć aż tak tematu, wtedy te osoby na pewno zyskują, bardziej są takie, można powiedzieć, że można im zaufać. No ale też nie we wszystkich. Czasami trzeba walczyć o siebie i o swoje jedno zdanie, bo jak się nic nie powie, to czasami... wyjdzie gorzej na tym taka osoba.

W życiu prywatnym podczas prób perswazji narratorka nie zawsze jest w pełni dyplomatyczna.

Jestem taką dosyć... no, wydaje mi się, że jestem silną osobowością i... bardzo często też wchodzę komuś w zdanie i na przykład mówię też głośno, jeżeli coś mi się nie podoba... i wydaje mi się, że mam siłę przekonywania... [śmiej].

Słyszała o szkoleniach z perswazji i sprzedaży (prowadzi je jej szwagier). Nigdy w nich nie uczestniczyła, sporadycznie z nim na ten temat rozmawia. Nie jest to obszar jej szczególnych zainteresowań.

Motywacja

Biorąc pod uwagę poziom motywacji narratorki, zauważalna jest duża dysproporcja między jej natężeniem w głównej pracy zawodowej i poza nią (szczególnie w sporcie i pracy w firmie rodzinnej). Wynika to z narracji, ale również ze sposobu, w jaki pani Małgorzata mówi o tych dziedzinach życia.

Praca zawodowa nudzi narratorkę, nie porusza jej emocji, nie daje ciekawych perspektyw. Można wręcz postawić hipotezę, że pani Małgorzata odczuwa wypalenie zawodowe. Nic więc dziwnego, że poziom motywacji narratorki jest umiarkowany. To, co ją jeszcze motywuje, to poczucie własnej kompetencji, że jest osobą docenianą w pracy, przełożeni liczą się z jej zdaniem i że lubią ją studenci.

Znaczą... nie wiem, to też, no nie chcę być... znaczą lubię też wiedzieć, lubię być doinformowana, lubię też przekazywać wiedzę, jeżeli coś wiem, nigdy nie chowam dla siebie tej wiedzy, tylko, nie wiem, czy z koleżankami się dzielę, więc... Tak, bo one też doceniają to i chyba to

też jest taki plus, że potrafią docenić, no i tak... no miłe to jest po prostu, usłyszeć coś takiego właśnie, że, za pomoc, jakieś dziękuję, czy...

Zupełnie inaczej kwestia poziomu motywacji wygląda w przypadku pracy dodatkowej w rodzinnej firmie turystycznej. Pani Małgorzata nawet mówi o niej w inny sposób – z „błyskiem w oku”, pasją, werwą, energią. Tam ma przestrzeń do działania, ma cele, które może realizować i za które jest doceniana. Pragnie, aby firma się rozwijała, aby zdobywała klientów i utrzymywała lojalność dotychczasowych. To się udaje, zatem również bardzo pozytywnie wpływa na poziom motywacji narratorki.

To też działa na mnie motywująco, żeby na przykład zacząć działać, tak żeby coś robić albo dalej rozszerzać swoje umiejętności, czy te sportowe, poszerzyć jakieś pole, te instruktorskie, czy też nie wiem... przez to, że gdzieś tam działamy w tej firmie, to też czasami wymaga nowości, świeżości i wtedy też, kolejne uprawnienia może jakieś. Po prostu, żeby było ciekawiej, żeby dzieci miały jakieś fajniejsze atrakcje, żeby nie było rok w rok to samo. Wiadomo, że świat się zmienia, my razem z nim...

Jej motywację (jak również poczucie własnej wartości) podwyższa to, że osiąga swoje założone cele – np. sprawdzenie się w roli instruktora narciarstwa.

Bardzo mnie ucieszyły osiągnięcia moje, jeżeli chodzi o tego instruktora. Wiadomo, zrobić instruktora narciarstwa i też później uczyć, na przykład małe dzieci, bo wiadomo, zrobić jakieś uprawnienia to jedno, ale później móc nauczać i na przykład sprawdzać się w tym, no to co innego.

Pani Małgorzata ma także wysoką motywację do osiągania dobrych wyników w zawodach sportowych oraz działaniach artystyczno-charytatywnych. Ma wówczas poczucie, że robi coś dobrego dla innych, a jednocześnie może wykorzystywać swoje talenty artystyczne.

Mnie się wydaje, że ludzie są taką siłą napędową. Spotykamy się z różnymi ludźmi, którzy mają różne fajne pomysły. To sprawia... mnie się wydaje, że właśnie bardziej może ukazać różne drogi i może mogłoby stanowić motywację dla innych ludzi. Mam też wśród znajomych takie osoby, które non stop coś organizują w Białej i też mnie czasami włączają w takie akcje, też organizowaliśmy różne charytatywne akcje w Białej, jakieś pokazy mody...

Narratorka wielokrotnie podkreślała, że osobą, która wzmacnia jej motywację do działania, pracy, sportu, jest mąż.

Mam też motywację w osobie męża, który gdzieś tam zawsze we mnie wierzył i był moim wsparciem.

Pani Małgorzata czerpie motywację z mediów, szczególnie dotyczy to dbałości o ciało.

Środki masowego przekazu, obrazy, które odbieram, działają na mnie jak bodźce do podjęcia pewnych działań. Często obserwuję różne stro-ny, w ogóle sporo rzeczy w sieci można znaleźć, które działają motywująco, ja jestem typem wzrokowca, na mnie działa obraz [śmiech]. Jak zobaczę na przykład jakieś fajne ciało, to mnie motywuje do tego, żeby podjąć działania.

Po czym narratorka rozpoznaje, czy współpracownicy są zmotywowani? W przypadku firmy rodzinnej nie ma wątpliwości – wszystkim bardzo zależy, mają bardzo wysoki poziom motywacji. W przypadku pracy biurowej wskaźnikami są przede wszystkim relacje z innymi ludźmi, życzliwość, chęć do pomocy.

Jak odnoszą się do innych ludzi, czy to jest kontakt ze studentem na przykład, jak studenci odbierają te osoby, jak się o nich mówi, jakie są, no... niezycliwe i niemiłe w stosunku do drugiego człowieka. Myślę, że tutaj też często takie podłoże jest, nie wiem... czasami ludzie przynoszą pewne rzeczy z domu, że są nieszczęśliwi w życiu, więc mogą przekładać to na pracę, czy są jakoś chorzy i... to też może być gdzieś tam powiązane z tym, że nie są do końca szczęśliwi i gdzieś tam cierpią... Nie są zadowoleni też z pracy, nie tylko z pracy, ale i życia osobistego, ze zdrowia...

Dla narratorki poziom motywacji jest naturalną cechą osobniczą, która nie poddaje się łatwo modyfikacjom. Słyszała o szkoleniach z motywacji (prowadzi je jej szwagier), ale nigdy w nich nie uczestniczyła.

Planowanie/określanie celów

Pani Małgorzata jest bardzo skuteczna, jeśli chodzi o planowanie działań w codziennym życiu. Pracuje zawodowo na cały etat, ma dwójkę małych dzieci, a jednocześnie znajduje czas na pracę dodatkową, na realizację swoich pasji sportowych i artystycznych. W jej narracji nie pojawiał się problem braku czasu, nadmiaru zajęć ani nadmiernego obciążenia obowiązkami. W pracy zawodowej działania

narratorki są silnie związane z terminami w roku akademickim. Nie ma problemów, aby je skutecznie realizować.

Znaczy, właściwie to są pewne terminy i pewne działania trzeba skończyć do jakiejś daty, czyli na przykład przychodzi październik, więc wiadomo, już wtedy są studenci, jest bieżąca obsługa, no i wtedy właściwie też zaczyna się ta moja też działka, ze stypendiami, to jest coś, co po prostu przychodzi sezonowo, bo jesienią właśnie, jak się zaczyna kolejny rok akademicki, robimy to. Za chwilę przychodzimy, jest sesja, są jakieś następujące po sobie etapy, no bo jest odgórnie jakiś harmonogram ustalony, my pracujemy na jakimś programie i robimy to po prostu tak...

Jeśli chodzi natomiast o stawianie długofalowych celów (w szczególności zawodowych), pani Małgorzata jest mniej skuteczna. Ma wiele pomysłów (myśli np. o pracy jako dekorator wnętrz), ale nie są to konkretne, zoperacjonalizowane cele. Nie wiedząc, do czego w istocie dąży, nie jest w stanie zbudować pomostu między dniem dzisiejszym a marzeniem. Ma poczucie, że utknęła w martwym punkcie, ponieważ praca nie daje jej zbyt dużej satysfakcji, a nie widzi możliwości realnej zmiany.

Znaczy... zawsze są jakieś takie plany, ale człowiek jakoś tak się troszkę zawsze obawia, że... no nie wiem, że może coś nie wyjdzie i wiadomo, trzeba... mam takie marzenia... w ogóle. Myślałam kiedyś o zmianie pracy, bo wiadomo, moja praca jest bardzo stabilna i taka chyba mało rozwojowa, bo jednak... Właściwie o każdej porze roku robię to samo i te czynności moje się powtarzają... Chyba wiem, czego chcę w życiu. Wiadomo, że... no nie wiem, czy do końca uda mi się sprostać wszystkiemu, co bym chciała, natomiast będę dążyć, bo chcę coś zmienić w swoim życiu. Raczej tak zakładałam sobie, że w tej pracy długo nie zostanę, aż tyle lat... Nie wiem, być może, jeżeli to by się wiązało z jakimś, nie wiem... może awansem, przeniesieniem gdzieś... no, u nas jest trudno.

Słuchając narracji pani Małgorzaty, można odnieść wrażenie, że gdyby miała jasno wyznaczony cel, jej energia, upór i wytrwałość umożliwiłyby jego skuteczną realizację. Dlaczego go nie ma? Może wynikać to z nadmiaru zajęć i obowiązków, rozproszenia energii życiowej, jak również niewystarczająco wielu chwil refleksji – „czego ja naprawdę chcę?”, „czego ja naprawdę potrzebuję?”.

Jeżeli mam jakiś cel, to... no staram się raczej go dopiąć, jestem taką osobą, która raczej będzie drążyć temat [śmiech] i wiercić dziurę, aż w końcu gdzieś osiągnę to, co zamierzam. Czasem wiadomo, że to jest okupione nieraz porażką, ale raczej jestem silną osobowością i nie poddaję się tak łatwo.

Narratorka natomiast bardzo sprawnie realizuje swoje cele związane ze sportem (np. zdobycie uprawnień instruktora narciarstwa lub wysoka lokata w zawodach sportowych). Są to cele jasne, konkretne, jednowymiarowe.

Empatia

Pani Małgorzata uważa siebie za osobę empatyczną. Wymaga tego od niej praca zawodowa (m.in. przyznawanie pomocy finansowej osobom w trudnej sytuacji życiowej). Stara się zrozumieć drugiego człowieka, postawić się w jego sytuacji. Stara się również zachować obiektywność.

Raczej jestem taką osobą, która gdzieś tam stara się zrozumieć drugą osobę i postawić się na jej miejscu, może też pochopnie nie oceniam ludzi i jeżeli... no nie wiem, staram się właśnie wyobrazić sobie siebie na ich miejscu, zanim w ogóle podejmę jakąś decyzję, czy nie wiem, jeżeli ktoś mi coś powie o kimś, to raczej staram się sprawdzić to sama. Nie nastawiam się jakoś tak negatywnie do drugiej osoby. Mam do czynienia ze stypendiami i jednym ze stypendiów jest taka jednorazowa pomoc w postaci zapomóg. Takie dodatkowe środki są przyznawane, kiedy ktoś się znajdzie w trudnej sytuacji życiowej... nie wiem, czy to choroba, czy śmierć najbliższej osoby w rodzinie, wtedy taka osoba przychodzi... ja mam z nią bezpośredni kontakt i chcąc nie chcąc muszę usłyszeć mniej więcej, co będzie... jakie będzie uzasadnienie tego podania. Czasami nawet jest to rozmowa i próba znalezienia się w sytuacji tej osoby. No bo czasami naprawdę są bardzo ciężkie sytuacje...

Narratorka kilkakrotnie wspominała, że jest lubiana przez studentów, docierają do niej wyrazy ich sympatii. To także było dla niej potwierdzeniem, że w trudnej sytuacji potrafi być dla nich wsparciem. Biorąc pod uwagę narrację, jak również sposób mówienia, język ciała pani Małgorzaty, można wywnioskować, że w pracy zawodowej prezentuje ona odpowiedni do sytuacji poziom empatii. Nie jest on bardzo głęboki (narratorka musi się chronić przed przeżywaniem trudnych emocji swoich interesantów), ani nie jest nadmiernie płytki (nie sprawia wrażenia obojętnej czy zdystansowanej).

Dużo empatii wymaga prowadzenie obozów sportowych z dziećmi. Narratorka podkreślała, że każde dziecko wymaga „wycucia” i indywidualnego podejścia. Ważne jest, aby dzieci nie zrazić do sportu, aby respektować jego obawy czy początkowe ograniczenia. Pani Małgorzata jest zdania, że świetnie się w tym sprawdza, zwłaszcza że ma doświadczenie z dwójką własnych dzieci.

Chyba też, ponieważ dzieci... no jak przyjeżdżają, to czasami właśnie jest tak, że niektóre jeżdżą z nami ileś sezonów, więc już je znamy, a jak przyjeżdżają jakieś nowe, to... wiadomo, musimy poznać te dzieci, czy one nadają się do pewnych wyzwań, jakichś takich sportowych, czy jakichś zajęć, są to też jakieś rozmowy i jeżeli, na przykład, takie dziecko boi się wody, to wiadomo, że trzeba najpierw przełamać się, podjąć tę próbę, albo nie wiem, jakieś rozmowy... No zdarzały się naprawdę różne sytuacje takie... Trzeba wyczuć, tak, tak. Myślę, że ważna jest rozmowa i też podejście do dzieci, wiadomo, każde dziecko jest inne... Na przykład są dzieci bardzo bojące się wszystkiego... Są takie dzieci na przykład bardzo zamknięte w sobie, gdzieś tam... albo jakieś takie dzieci, też... no nie wiem... Są dzieci z rodzin zastępczych, bo mieliśmy też takie... one są, na przykład, takie mniej otwarte, bardziej są takie zamknięte w sobie i też trzeba podjąć jakieś takie kroki, żeby się najpierw otworzyły te dzieci i też, jedne są bardzo śmiałe, odważne i od razu wszystkich sportów chcą próbować, inne są takie bardziej ostrożne...

Narratorka wykształciła empatię w domu rodzinnym, jak również w toku doświadczeń życiowych. Nie czuła potrzeby doskonalenia tego obszaru.

Personal branding

Dla pani Małgorzaty wizerunek w pierwszym odczuciu związany jest z odpowiednim ubiorem i prezencją. Doskonale też zdaje sobie sprawę z wymogów miejsca pracy odnośnie ubioru i zachowania.

Więc trzeba jakoś chyba wyglądać [śmiej], jakoś się prezentować. Czasami właśnie jest tak, że jak cię widzą, tak cię gdzieś tam piszą. To pierwsze spojrzenie, parę sekund gdzieś tam, później dalej przekłada się na odbiór, chociaż w jakiejś dalszej rozmowie może wyjść całkiem odwrotnie, prawda?

Narratorka podkreślała, że jest żoną lokalnego polityka. Wychodząc z nim na oficjalne spotkania przykładą ogromną wagę do stroju i stosownego zachowania. Ale również na co dzień czuje się (do pewnego stopnia) „na cenzurowanym”. Zdaje sobie sprawę, że nie wypada jej zachowywać się nieodpowiednio – mogłoby to

zaszkodzić jej mężowi. Nie stanowi to dla niej problemu, ale jednak (w porównaniu z innymi rozmówcami) pani Małgorzata sprawiała wrażenie bardziej przejętej tym, jak jest postrzegana przez otoczenie.

No na pewno, jak gdzieś wychodzimy razem z mężem... a dokładniej na jakieś towarzyskie spotkania czy biznesowe, to zwracam uwagę na strój na pewno... Pewnych rzeczy nie przystoi też robić na takich spotkaniach, więc wiadomo, że uważam na to, co mówię, raczej staram się też chyba jakoś nie zaszkodzić.

Narratorka bardzo wstrzemięźliwie korzysta z mediów społecznościowych, rzadko kiedy udostępnia swoje zdjęcia czy informacje dotyczące prywatnego życia. Natomiast udostępnia porady dietetyków, rady dotyczące zdrowego stylu życia czy sportu. Uważa to za drobny element budowania wizerunku osoby zainteresowanej zdrowym stylem życia.

No na pewno gdzieś tam ludzie odbierają cię jakoś... znaczy widząc... czytając o tobie.

Jak wspomniano wcześniej, narratorka jest pasjonatką sportu, pracuje także w firmie rodzinnej organizującej wyjazdy sportowe dla dzieci. Interesujące było, że te obszary sporadycznie tylko pojawiały się jako istotne w kontekście komunikowania lub budowania wizerunku. Sprawiało to wrażenie, jakby wizerunek dla pani Małgorzaty był istotny przede wszystkim w obszarze bycia żoną polityka oraz pracy zawodowej.

Choć wizerunek dla narratorki jest bardzo ważny, nie poszukiwała informacji na ten temat. Dbaność o to, jak jest postrzegana przez innych, przychodziła jej w sposób naturalny i opierała się na ponadczasowych zasadach *savoir-vivre'u*.

Refleksyjność

Narratorka jest osobą umiarkowanie refleksyjną. Nastawiona jest raczej na działanie, aktywność. Chwile pogłębionej refleksji zdarzają jej się niezbyt często – głównie w sytuacjach trudnych dla niej osobiście. Wówczas analizuje sytuację, stara się rozważyć różne scenariusze działania po to, aby w przyszłości być lepiej do takiej sytuacji przygotowaną. Sama jednak podkreśla, że żyje dniem dzisiejszym, „zamyka tematy”.

Znaczy, jeżeli coś się wydarzy, co mi sprawi jakąś przykrość, albo coś, nie wiem... to gdzieś tam jest jakiś okres czasu, gdzie myślę o tym, bo jednak... no wtedy się zastanawiam, czy mogłam postąpić inaczej, albo mogłam coś innego powiedzieć, że mogłam powiedzieć to i to, ale to jest

przez jakiś krótki okres, taki następujący zaraz po tej sytuacji, ale nie jestem osobą jakąś taką pamiętliwą, żeby to... nie wiem, analizować i wracać do tego za jakiś czas, albo pamiętać, kto coś powiedział i być jakimś takim... raczej staram się tak na bieżąco, bo wiadomo, tych spraw jest dużo i później kolejne przychodzą i staram się po prostu zamknąć temat i nie wracać. Ale wiadomo, że to jest zawsze jakieś doświadczenie i gdzieś tam... no, w podobnych sytuacjach wiemy, jak się później zachować.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Pani Małgorzata ma dzieci w wieku przedszkolnym, nie miała więc bezpośrednich doświadczeń z obecną szkołą. Nie miała także wielu przemyśleń na temat roli szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych u dzieci. Ponieważ jedno z jej dzieci wkrótce ma rozpocząć edukację szkolną, zwracała uwagę na ogromną rolę nauczyciela w pierwszych klasach edukacji. Oczywiście chciałyby, aby szkoła rozwijała kompetencje społeczne (w szczególności motywację do pracy), ale podkreślała ogromną rolę domu rodzinnego i rodziców.

Chciałabym, żeby oczywiście szkoła jakoś motywowała dzieci do podejmowania aktywności... nie wiem, czy to będą jakieś sportowe zajęcia i tak dalej, do jakichś pasji, żeby właśnie szkoła rozwijała też, nie tylko rodzice i dom, ale i szkoła właśnie, żeby działała motywacyjnie, chociaż dzisiaj wiadomo, jest różnie. Też zależy, mówię, od pani, która ma podejście do dzieci, że dzieci po prostu, wiadomo, w tych pierwszych klasach są... jak jest fajna pani, to one są wpatrzone w nią i czasami tak jest, że to, co powie pani, to jest ważniejsze niż mama [śmiech]. No tak, tak. Ale myślę, że też nauczyciel nauczycielem, ale tutaj rola rodzica... rola rodziców jest bardzo duża, żeby pracować nad dzieckiem i właśnie żeby je motywować do podejmowania przeróżnych zainteresowań, bo jednak... żeby pomóc dziecku jakoś później się odnaleźć w życiu czy na rynku pracy... Myślę, że tak, że rodzic to jednak jest najważniejszy.

Narratorka niewiele odnosiła się również do własnych doświadczeń edukacyjnych. Wspominała, że na studiach na ćwiczeniach organizowano pracę w grupach, ale nie traktowała tego jako czynnika wspierającego kształtowanie kompetencji społecznych. Zdaniem pani Małgorzaty większość swoich kompetencji społecznych nabyła w domu rodzinnym, dzięki mężowi oraz w toku pracy zawodowej.

4.1.3. Pracownicy

Pracownik, Kozienice

Pani Jolanta jest główną księgową w stadninie koni w Kozienicach, gdzie pracuje od 1984 roku. Wcześniej pracowała na wsi, w firmie związanej z rolnictwem. Ma wykształcenie średnie ekonomiczne. Do podjęcia nauki w technikum ekonomicznym namówiła ją ciocia.

Do podjęcia pracy w stadninie zachęciła ją możliwość otrzymania mieszkania. W latach 80. awansowała na główną księgową. Od tej pory nie zmieniała stanowiska. Mimo awansu nie czuła się pewnie, zawsze miała kompleksy i niskie poczucie własnej wartości.

Księgową taką nie jestem do końca... Pomimo że przepracowałam tyle lat, wydaje mi się, że wciąż jeszcze bardzo dużo powinnam się nauczyć. Zawsze miałam bardzo dużo kompleksów, w związku z tym to też jest związane, że i dlatego wydaje mi się, nigdy nie miałam takich priorytetów, że muszę być głównym księgowym czy kimś, żeby nie być po prostu na świeczniku.

W biurze stadniny pracuje obecnie 9 osób (kiedyś było to ponad 50), zatem narratorka, oprócz pracy związanej z księgowością, zajmuje się także bieżącą obsługą różnych spraw firmowych. Obecnie praca jest spokojna, pani Jolanta nie ma w niej większych problemów. Mogłaby już odejść na emeryturę, ale chce pracować, aby mieć kontakt z ludźmi.

Mogę iść do pracy i też spotkam tam [śmiech] co niektórych miłych ludzi, którzy przychodzą tylko po to czasami, żeby sobie porozmawiać. I spędzić jakoś czas, wypić herbatę. Dla mnie są ważni.

Wydarzeniem zawodowym, które odcisnęło na niej duże piętno, był konflikt Solidarności z dyrekcją stadniny w latach 80. Z narracji pani Jolanty wynika, że zmieniło to jej postrzeganie pracy i współpracowników, straciła poczucie bezpieczeństwa, boleśnie odczuwała sytuację jako swoją porażkę. Dopiero rozmowa na ten temat pozwoliła jej zmienić perspektywę i uświadomić sobie, że sam fakt, iż przetrwała i nie załamała się – może być traktowany jako sukces.

Solidarność doszła do wniosku, że dyrektor traktuje stadninę jak swoją własność i że robotnicy doszli do wniosku, że trzeba zmienić dyrekcję i dyrektora, i księgową. Czasami ci, którzy rządzą, nie zawsze są postrzegani obiektywnie, zawsze się ich traktuje trochę inaczej, że...wymagają Bóg wie czego, a później okazuje się, że ci, którzy krytykowali, a znajdują się na

tych samych miejscach, nie mieli racji... No i niestety wtedy mieliśmy bardzo nieprzyjemne sytuacje [śmiech], bo nas chcieli... uniknąć bardzo dużych kontroli, no i przysyłali... Ale, no przetrwałam, przetrwałam, ale było tak, zdarzało się, że wracałam do domu i szłam, i płakałam. Tak, bo to nie, nie można wszystkiego wytrzymać, bo wtedy pracownicy też się stali bardzo agresywni. To było okropne. Ale mówię, no przetrwałam, w związku z tym to może jest sukces.

Narratorka ma 61 lat, nie ma własnej rodziny, ale ma znajomych i wąskie grono przyjaciół. Pracuje dodatkowo w PTTK.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Pani Jolanta dość nisko ocenia swoje umiejętności perswazji w sytuacjach zawodowych. Wie, co jest potrzebne, aby być w stanie skutecznie kogoś przekonać (pewność siebie, wiedza merytoryczna, motywacja, wytrwałość, umiejętność odpowiedniego wysłownienia się). Wydaje się, że podstawowym problemem kiedyś były kompleksy i niskie poczucie własnej wartości narratorki. Obecnie narratorka jest bardziej pewna siebie niż kiedyś, ale jest mniej zmotywowana, mniej jej zależy.

Teraz to właściwie nie mam takich potrzeb, ale muszę czasami przekonać konfrontującego czy kogoś, że mam rację, robiąc coś tak jak zrobiłam. Tutaj perswazja się kończy. Nie za dobrze, nie za dobrze. [śmiech] Nie jestem chyba w tym dobra. No nie. Myślę, że się szybko zniechęcam, jak ktoś nie chce [śmiech] uznać moich racji i chyba za szybko się wycofuję. Tak, ale to chyba jest związane z tym, że nie jestem zbyt pewna siebie... To trzeba być... trzeba być przekonany na 100 procent, że ja mam rację i trzeba to jakoś tak ubrać w bardzo ładne słówka, żeby te osoby oporne przekonać, że się miało rację.

Dodatkowym problemem jest brak pewności narratorki, że jest ekspertem w swojej dziedzinie, że na pewno ma rację. Częste zmiany przepisów nie ułatwiają sytuacji, a u pani Jolanty w pracy nie ma osoby, z którą mogłaby te sprawy przedyskutować, omówić, wyrobić stanowisko.

Myślę, że jak się już ma wiedzę, taką stuprocentową, to wtedy człowiek jest pewniejszy swojego. Tylko że przepisy bardzo się zmieniają, w związku z tym trzeba się ciągle uczyć. A nie zawsze jest czas, żeby wszystko dokładnie przeczytać.

W życiu osobistym sytuacja wygląda inaczej. Pani Jolanta nie musi się obawiać o to, że popełni błędy merytoryczne. Bliskie jej osoby (np. siostra) mówią, że „chce rządzić” – być może narratorka próbuje przeforsować swoją wolę bez uwzględnienia potrzeb i oczekiwań drugiej strony.

Narratorka nigdy nie uczestniczyła w szkoleniach dotyczących sprzedaży czy perswazji. Nie czytała na ten temat książek ani też nie była zainteresowana doszkalać się w tej dziedzinie. Wydaje się, że nie ma świadomości, że umiejętności perswazji można próbować podwyższać.

Motywacja

Historia życia zawodowego pani Jolanty wskazuje, że jej poziom motywacji zawodowej był bardzo umiarkowany, a obecnie jest niski. Wydaje się, że jest to zgodne z jej temperamentem i osobowością: narratorka to osoba, dla której ważnymi wartościami są spokój, przewidywalność, rutyna. Mimo iż sprawdzała się w pracy i czasem dostawała od przełożonych propozycje zmiany na wyższe, bardziej odpowiedzialne stanowisko, nie zdecydowała się na podjęcie takiego wyzwania (poza awansem na główną księgową w latach 80., z którego nie była w pełni zadowolona). Oprócz niewysokiej motywacji istotną rolę odegrał także brak wiary we własne siły.

Nie, no chyba też i z lenistwa by mi się nie chciało już nigdzie iść, jak już usiadłam w Kozienicach to już doszłam do wniosku, że tam. Chociaż miałam propozycję, bo dyrektor chciał, żebym przeszła do Michałowa do stadniny. Ale ja jakoś tak bałam się podjąć decyzję, wydawało mi się, że nie dam sobie rady. Tak, tak. Uważałam, że to, to jest ponad moje możliwości. Ale mówię, tu już miałam mieszkanie.

Obniżenie motywacji postępowało z wiekiem. Naturalna utrata sił żywotnych, stagnacja w pracy, brak bliskich relacji z innymi pracownikami, jak również świadomość zbliżającego się końca zatrudnienia były tego powodem.

Na początku to byłam bardzo chętna i chciało mi się dużo, ale myślę, że to przychodzi z wiekiem, że już później się trochę odpuszcza. No właściwie teraz to już mi na niczym nie zależy. Bo ja jestem na emeryturze. I ja tylko najpierw chciałam dokończyć rok, żeby zamknąć rok, no, a teraz to tylko pracuję, dlatego żeby coś robić. A ponieważ jeszcze prezes mi nie proponuje odejścia całkowicie, no to... no nie wiem, jak długo jeszcze będę pracować.

Ze słów narratorki wynika, że w jej miejscu zatrudnienia nie są stosowane nowoczesne metody zarządzania i motywowania pracowników. Wydaje się

wręcz, że firma (w tym obszarze funkcjonowania) pozostała w poprzedniej epoce. Pracownicy (zwłaszcza fizyczni), zdaniem pani Jolanty, często mają bardzo niski poziom motywacji. Jedynym skutecznym (a być może jedynym wykorzystywanym?) bodźcem są środki finansowe.

Przyjdzie do pracy i mu się nic nie chce, nie wykazuje żadnej inicjatywy, że coś można zrobić bez nakazania mu. Tylko absolutnie wszystko trzeba pokazać palcem, co ma zrobić. A wydaje mi się, że jakby sam wykazał inicjatywę, że może coś zrobić, żeby było lepiej, żeby było czystiej czy też lepiej, to byłoby całkiem inaczej. Tak, ale u mnie tam w pracy to jest najważniejsze, żeby dostali jakiś ekwiwalent pieniężny. Najważniejsze są dla nich pieniądze.

Takie otoczenie dodatkowo obniża (i tak już niewysoki) poziom motywacji pani Jolanty. Jednocześnie, kiedy narratorka „wychodzi” poza obszar zawodowy, widać na jej twarzy ożywienie, zaczyna mówić nieco głośniejszą i energiczniej. Czuć, że ma motywację do życia:

Że tak do końca praca nie jest najważniejsza. Najważniejsze jest życie, koniec. Chce mi się żyć, bo chcę jeszcze zobaczyć dużo rzeczy. Chcę przeczytać jeszcze dużo książek. Obejrzeć dużo filmów. Nie wiem, bardzo długo chcę żyć. Mam mnóstwo motywacji do tego, żeby codziennie rano wstać i żeby nawet sobie zrobić śniadanie, sięść z książką, z kawą i posiedzieć. Samo życie. Chcę sobie na przykład gdzieś wyjechać, coś zobaczyć, gdzieś pójść. Nawet do naszego kina, żeby zobaczyć jakiś film. No teraz to już mi tylko to zostało.

Zmiana, którą można było zaobserwować u narratorki, była wręcz zaskakująca. Było to piękne doświadczenie – zobaczyć, jak rozmówczyni z radością opowiada o drobnych przyjemnościach, które sprawiają, że ma motywację, aby żyć osiągalną dla niej pełnią życia.

Planowanie/określanie celów

Jak narratorka podchodzi do określania celów? Czy potrafi je określać, czy je realizuje? Historia jej życia wskazuje, że pani Jolanta nie miała ambitnych celów zawodowych, podążała raczej za tym, co się w życiu wydarza, na jakie sytuacje trafia, jakie propozycje dostaje. Dlaczego nie stawiała sobie celów? Prawdopodobnie wynikało to z jej kompleksów, poczucia niższości oraz obawy przed rozczarowaniem, jeżeli celu nie uda się zrealizować. Równie ważna jest postawa wobec życia narratorki – jest to osoba, która nie sięga po „więcej”, zadowolona się tym, co ma, pragnie życia w spokoju.

Nie, absolutnie nie. Nie, nigdy nie miałam takich ambicji. Nie, ja chciałam być tylko, ja chciałam tylko pracować w biurze i koniec. A to, czy ja będę główną księgową, czy nie, absolutnie... Nawet o tym nie myślałam, nigdy. I nie stawiałam sobie nigdy tego za cel. Nie, właśnie dobrze, że sobie nie stawiam, bo gdybym sobie postawiła, a nie daj Boże, by mi się nie udało, tobym była rozczarowana, a tak to byłam... no przyszło, tak? Zostałam tą główną księgową, ale mówię, nie było to dla mnie jakimś takim priorytetem, żebym ja akurat musiała być główną księgową. Nigdy nie chciałam, bo ja wolę, żeby ktoś ponosił odpowiedzialność, a ja mogę pracować, mnie to nie przeszkadza.

Pani Jolanta nie odczuwa dyskomfortu wynikającego z braku konkretnego celu w życiu, w szczególności życia zawodowym (jest już w wieku emerytalnym).

Podczas rozmowy poruszono kwestię planowania. Pani Jolanta jest w stanie zaplanować i zrealizować działania, które muszą być zakończone w określonym, raczej bliskim terminie. Jeśli chodzi natomiast o plany długofalowe, tu nie jest bardzo skuteczna. Jednocześnie nie przeszkadza jej to ani w życiu prywatnym, ani zawodowym. Jak sama siebie określa, nie jest „typową księgową” i „idzie na żywioł”.

No z tym planowaniem to jest różnie, dlatego że jeżeli coś sobie zaplanuję i wymyślę, że to ma być tak czy tak zrobione, nie zawsze się trzymam planów i nie zawsze mi to wychodzi. Jako główna księgowa to jestem chyba taka, ja chyba nie jestem typową księgową, bo ja, no mówię, z planami u mnie jest różnie i nie zawsze wychodzi to, co sobie zaplanuję. Nawet jak zaplanuję, to i tak nigdy to nie zda egzaminu. I lepiej, znaczy taki zarys ogólny, to może być, że muszę, najlepiej jak mam określone, pilne rzeczy zrobić w tym dniu, termin jest i ja mam to zrobić, to wtedy się mobilizuję, szybko się ściskam w sobie, spinam i wtedy jest zrobione, a jak mam zadania w dłuższej perspektywie, to wtedy jest tak różnie.

Narratorka nie uczestniczyła nigdy w żadnych kursach dotyczących planowania, organizacji, zarządzania sobą w czasie. Nie miała też świadomości, że są to obszary, nad którymi można pracować. Wydaje się jednak, że nie byłaby tym zainteresowana.

Empatia

Narratorka z jednej strony ma świadomość, czym jest empatia i jak dużą rolę odgrywa ona w relacjach z ludźmi, także w pracy zawodowej. Z drugiej strony wielokrotnie podkreślała, że dla niej liczy się wynik i realizacja zadania. Jest możliwe,

że pani Jolancie zabrakło umiejętności zarządzania ludźmi, dotarcia do nich, wyczucia ich emocji i potrzeb: z jej słów wynikało, że albo nie stawiała wymagań pracownikom (i dzięki temu w pracy panowała miła atmosfera), albo je stawiała (co wiązało się z niezadowolaniem i frustracją pracowników).

Myszę, że współpraca z ludźmi. Najważniejsze. Tak. Tak, chyba współpraca z ludźmi, chociaż nie zawsze to wychodzi. Jak się nic od ludzi nie chce i się nic nie wymaga, to wtedy jest bardzo dobrze. Ale jak się tylko trochę zaczyna wymagać i coś się od nich więcej chce otrzymać, to już wtedy zaczynają się jakieś takie... Ale od tego jest się księgowym, żeby wymagać i koniec, nie ma. I obojętnie, czy komuś się to podoba, czy nie. Trzeba to egzekwować i już. Nie ma wyjścia.

Prawdopodobne jest, że narratorka brakuje czasem empatii wobec współpracowników w sytuacji spiętrzenia pracy, zagrożonych terminów. Są to bez wątpienia trudne sytuacje, zwłaszcza że pracownicy są przyzwyczajeni do niezbyt intensywnej pracy na co dzień.

Jeżeli już coś ma być zrobione, chociaż nie, nie, no nie wiem, czasami potrafię się postawić w innej sytuacji, ale dla mnie praca jest najważniejsza. Jeżeli mamy coś zrobić, to nie liczy się wtedy, że trzeba iść do domu czy coś tam, tylko mamy zrobić i koniec.

Narratorka ocenia swój poziom empatii niejednoznacznie. Co ciekawe, nie traktuje empatii jako stabilnej cechy (na wyższym lub niższym poziomie), ale podkreśla jej labilność.

Nie, no wydaje mi się, że się zachowuję... jakby potrafię wyczuć, że ktoś ma jakieś problemy, ale chyba tak do końca to nie. We mnie są jakby dwie osoby [śmiech] i mówię, czasami jest we mnie dużo empatii, a czasami nie ma w ogóle. Tak mi się wydaje. Nie, to chyba wszystko zależy od nastroju, od jakichś takich różnych okoliczności, a są bardzo różne... No nie wiem. Zależy od tego, w jakim nastroju wstanę, jak się dzień układa...

Pani Jolanta ma świadomość roli empatii w stosunkach międzyludzkich. Osoba empatyczna ma lepsze relacje z innymi, jest lepiej postrzegana, bardziej lubiana.

W stosunkach międzyludzkich empatia pomaga. Tak mi się wydaje. Może, bo takie osoby są postrzegane jako miłe, przyjazne innym osobom. A tak bez empatii to patrzy się na nie jak na osoby bez uczuć.

Narratorka nie była pewna, czy tę kompetencję można nabyć.

Pewnie można się empatii nauczyć. Ale to bardzo dużo chyba wymaga pracy. Nie, no można się... chyba można nauczyć się odczuwać, tak mnie się wydaje, ale może się myłę, nie wiem.

Narratorka nigdy wcześniej nie zastanawiała się nad tym obszarem życia, nie rozmawiała z nikim na ten temat. Podczas rozmowy badawczej zaczęła odkrywać siebie.

Personal branding

Narratorka jest zdania, że nie robi pozytywnego pierwszego wrażenia na ludziach.

Nie jestem postrzegana pozytywnie, ponieważ nie umiem... dopiero po jakimś czasie czasami się przekonuję, że to nie jest tak, jak się widzi osobę, bo czasami jest tak, że spotykamy kogoś albo widzimy na ulicy i nam się wydaje, że Matko Boska, nie podchodź bez kija. A później okazuje się, że ta osoba jest całkiem inna. Pierwsze wrażenie jest mylące. I ja myślę, że zawsze jest tak, że najpierw jestem postrzegana jako ta zółta, bo mam taką minę czy coś takiego, no a czasami się zmieniam na lepsze.

Skąd to wie? Świadczą o tym reakcje ludzi, którzy na początku znajomości podchodzą do niej z dużym dystansem, a później, poznając ją bliżej, nabierają do niej zaufania. Jest to zgodne także z subiektywnym odczuciem moderatorka – pani Jolanta początkowo budziła duży dystans, sprawiała wrażenie chłodnej i zamkniętej.

Czy narratorka próbuje zmienić ten wizerunek? Nie – po pierwsze, nie wie jak, nie zna żadnych narzędzi, które mogłyby jej w tym pomóc. Po drugie, wydaje się, że nie jest to dla niej kluczowy problem, nad którym chciałyby pracować.

Rozmawiając o wizerunku, narratorka skupiła się na pierwszym wrażeniu, jakie wywiera na ludziach. Nie miała innych przemyśleń ani wglądów, jak również nie korzystała z mediów społecznościowych. Kwestia budowania wizerunku poprzez media społecznościowe została zatem pominięta.

Refleksyjność

Podczas rozmowy narratorka skupiała się przede wszystkim na faktach. Dopiero pogłębiona rozmowa pozwoliła jej na poddanie swoich doświadczeń analizie, ich pogłębieniu i zrozumieniu. Pierwsza odpowiedź narratorki na pytanie o zadowolenie z pracy brzmiała:

Chyba tak, mówię, no powiedzmy, że no chyba jestem zadowolona, bo skoro tu tyle lat siedzę i pracuję...

Dopiero rozmowa, podczas której pani Jolanta miała czas i zainteresowanego słuchacza, umożliwiła jej refleksję, na którą nie ma przestrzeni w codziennym życiu. Była wówczas w stanie przeanalizować swoje doświadczenia, spojrzeć na nie z różnych perspektyw, ocenić ich wpływ na swoje obecne życie. Od moderatora wymagało to stawiania wielu pytań pomocniczych.

Na co dzień jednak narratorka nie jest osobą, która poddawałaby swoje życie i doświadczenie pogłębionej refleksji. Może to wynikać z perspektywy życiowej, zgodnie z którą pani Jolanta przyjmuje swój los ze spokojem i pokorą. Być może także pani Jolanta nie jest w pełni zadowolona ze swojego życia (jest osobą samotną, bezdzietną, z pracy nie jest w pełni zadowolona, ma świadomość, że nie budzi powszechnej sympatii) i brak pogłębionej refleksji jest mechanizmem obronnym. Z jej słów wynikało także, że jej relacje z ludźmi są raczej powierzchowne lub oparte na wspólnym działaniu, a nie głębokiej więzi sprzyjającej szczerym rozmowom. Narratorka nie ma zatem inspiracji do tego, aby poddawać swoje doświadczenia głębokiej refleksji.

No niby czasami się zastanawiam i myślę [śmiech], ale tak jak już mówiłam, przyjmuję wszystko z dobrodziejstwem inwentarza. Nawet jak mi się coś nie podoba, przyjmuję jakoś te niekomfortowe dla mnie sytuacje, tylko że przeżywam, że czegoś tam nie osiągnęłam czy coś, ale jak mówię, ponieważ nie stawiałam sobie za cel, że muszę osiągnąć coś za wszelką cenę, no to, jeżeli nie, nie mam czegoś, no to nie mam, nie?

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Pani Jolanta nie ma bezpośredniej styczności ze szkolnictwem (nie ma dzieci ani wnuków). Jednak pracuje dodatkowo w PTTK i tam ma kontakty z młodzieżą oraz z nauczycielami organizującymi rajdy. Wyraźnie dostrzega, jak ważne jest współdziałanie, wspólna aktywność, wyjście poza mury szkoły. Można wnioskować, że narratorka jest bardzo przychylnie nastawiona do tego, aby szkoła wspierała kompetencje społeczne u dzieci i młodzieży.

Ja chodzę z dziećmi w PTTK-u na rajdy i bardzo mi się to podoba, że nauczyciele poświęcają tym dzieciom dużo czasu, zabierając je na te rajdy i uczą ich tam współżycia ze sobą i z innymi ludźmi. I wydaje mi się, że przez kontakt też z przyrodą te dzieciaki nabywają bardzo dużo innych cech i jakichś takich umiejętności, których szkoła wymagająca tylko

nauczenia się z podręcznika odtąd dotąd... nie daje. Nawet chyba na tych rajdach, jak te dzieci są i one się więcej według mnie nauczą, niż gdyby siedziały w klasie i uczyły się z podręczników. I myślę, że są nauczyciele, akurat ja się spotykam z takimi, którzy bardzo dużo robią dla tych dzieci i są zainteresowani tym. Ale myślę, że to, żeby tym dzieciakom pokazać, że jest nie tylko nauka, owszem, nauka jest ważna, ale ważne jest jeszcze coś poza tym.

4.1.4. Rodzice

Rodzic, Kozienice

Pani Ewa jest matką trójki dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Pracuje jako nauczycielka języka angielskiego w technikum i w szkole branżowej. Lubi uczyć, a wybrała taką ścieżkę kariery, ponieważ pozwala ona na połączenie życia rodzinnego i zawodowego. Pani Ewa jest bowiem w dużej mierze odpowiedzialna za prowadzenie domu i wychowanie dzieci – jej mąż pracuje w Warszawie, w ciągu tygodnia prawie nie ma go w domu.

Podczas studiów językowych była na praktykach w szkole w Szwecji, co dało jej ciekawy wgląd w system edukacji innego kraju i otworzyło na innowacyjne metody nauczania. Mówi o sobie:

Na co dzień jestem mamą trójki dzieci w wieku trzy, pięć i dziesięć lat, i większość mojej energii idzie w dom i w dzieci. Natomiast bardzo lubię swoją pracę, bardzo mi się podoba, to trochę przypadkiem wyszło, że jestem nauczycielem i tak naprawdę teraz z perspektywy czasu absolutnie nie żałuję, że tak się ułożyło. Trochę wyszło tak, że nauczycielem zostałam dlatego, że myślałam o tym, żeby mieć dużą rodzinę i jak się zastanawiałam nad tym, jak to połączyć z pracą, to stwierdziłam, że niemożliwe jest, żeby pracować osiem godzin w firmie, jeszcze gdzieś w Warszawie, bo w Warszawie studiowałam, tam zaczęłam właśnie pracę. Zaczęłam w agencji PR i tam pracowałam przez pewien czas, ale tak jak mówię, nie łączyło mi się to zupełnie z posiadaniem dużej rodziny i stwierdziłam, że muszę mieć jakiś inny plan, mimo że było mi bardzo ciężko odejść z tej firmy. (...) No i plan B był taki, że właśnie zostanę nauczycielem. I jest taki wymóg, że by zostać nauczycielem, to trzeba mieć praktyki w szkole, to każdy nauczyciel musi mieć, i ja wpadłam na taki pomysł, żeby praktyki zrobić w Szwecji.

Jest matką bardzo uważną i jednocześnie uporządkowaną. Zależy jej, aby jak najszybciej wychwytywać mocne strony, talenty dzieci i je rozwijać. Podchodzi do tego w sposób systematyczny.

Chciałabym, żeby każde z nich odkryło swoją pasję, bardzo mi na tym zależy, dlatego też spisuję te wszystkie rzeczy, bo wydaje mi się, że to są rzeczy, które mogą umknąć. Zwłaszcza że oni są naprawdę absolutnie wyjątkowi od samego początku w pewnych kwestiach. Kubuś na przykład: mimo że jest malutki jeszcze, to jego lista z tymi właśnie talentami jest już dosyć długa. Ja bardzo starannie spisuję te wszystkie ich talenty, mam dla każdego z nich taki osobny notes i wpisuję, w czym są dobrzy w danej chwili, gdzie ta intuicja i tak dalej jest niezawodna. I na tej liście jest bardzo dużo rzeczy, ale tak najbardziej to właśnie trzy elementy u Hani to jest opieka nad dziećmi, gotowanie i niesamowity zmysł do wynalazków. Moja Hania po prostu jest geniuszem absolutnym.

Pani Ewa realizuje się jako matka, lubi spędzać czas z dziećmi, jest to dla niej wielka przyjemność.

Tak, Hania w tej chwili ma dziesięć lat, no ale przez pięć lat była jedynaczką i ja świetnie wspominam ten czas, no absolutnie wyjątkowo. Bardzo lubiłam z nią spędzać czas, każdą wolną chwilę. Razem właśnie organizowałyśmy jakieś zabawy, pikniki na balkonie, no bo wtedy jeszcze nie mieliśmy domu z ogrodem. I wszystkie wyjścia na place zabaw i tak dalej, jakby pasowało mi to, bardzo mi to pasowało. Tak też intuicyjnie czułam, że taka rola jest dla mnie dobra, że ta rola mamy jest dla mnie dobra.

Zależy jej na tym, aby w pełni korzystać z chwil z dziećmi. Kiedy spędza z nimi czas, stara się w pełni koncentrować na byciu „tu i teraz”. Dzieci, zwłaszcza najstarsza dziewczynka (która ma kontakt z rodzicami innych dzieci), doceniają to:

Są to takie perełki w ciągu dnia, takie diamenty, że są takie na wagę złota, naprawdę. Uwielbiam z nimi gotować, kiedy jesteśmy razem, zresztą właśnie bardzo lubię takie momenty teraz, jak z Hanią rozmawiam. Ona już jest dużą dziewczynką, więc sobie fajnie możemy porozmawiać. I ostatnio właśnie miałam taki moment z nią, że jej teraz jest przez wakacje bardzo mało w domu, była na półkoloniach tak od dziewiętej do piętnastej, po piętnastej od razu biegła do jakichś koleżanek, wracała do domu o dwudziestej pierwszej, czyli w zasadzie już się tylko

kąpała i kładła spać. No i ja przychodziłam do niej wieczorem, rozmawialiśmy sobie króciutko. I ostatnio właśnie pytam, jak tam było u koleżanki i ona mówi, że OK, OK, że cały dzień spędziły z jej mamą. Pytam, czy fajna ta mama, a ona mi mówi: „Ty jesteś fajniejsza”.

Narratorka ma ogromny pęd do wiedzy. Dużo czyta, doksztalca się, korzysta ze współczesnych możliwości edukacyjnych. Stara się rozwijać swoje pasje, jak również zdobywać wiedzę, która pomoże jej w byciu lepszą matką.

Przede wszystkim książki, bo ja jestem bardzo taką introwertyczną osobą, ja nie czerpię energii, tak jak moja córka czerpie energię z bycia z innymi osobami, to dla mnie to jest większy stres. Natomiast bardzo dużo czasu spędzam właśnie w domu i tak sobie organizowałam zawsze czas, żeby coś w tym domu robić. Nie lubię siedzieć przed telewizorem, nic nie robić, nawet ciężko mi sobie wyobrazić, więc bardzo dużo czytam. No i kursy online, na które też niestety za bardzo teraz nie mam czasu, ale bardzo lubię pomysły Briana Tracy czy Marie Forleo, czy różnych takich osób, które niesamowite rzeczy przekazują właśnie, i to też za darmo.

Ma wiele marzeń. Nie są one jeszcze konkretne, ponieważ etap życia (jak również osobiste zaangażowanie w rolę matki) zajmuje prawie całą uwagę pani Ewy.

Jestem bardzo uważna w stosunku do moich dzieci, mój mąż się śmieje i mówi: „Twoja intuicja to jest po prostu na wagę złota”. Ja mówię: „wiesz co, może i tak, ale do końca to nie wiem, czy to intuicja, czy właśnie takie wpatrywanie się”. Oczywiście w cudzysłowie, bo to nie to, że ja się w nich wpatruję, tylko takie mikro sygnały gdzieś tam faktycznie jestem w stanie wylapać. A ponieważ jest ich trójka i jeszcze jest ta dynamika między nimi, to jest zupełnie inaczej, jak oni są pojedynczo, zupełnie inaczej, jak oni są wszyscy razem, więc taką energię teraz skupiam na nich, bo wydaje mi się, że oni teraz tego potrzebują, że to jest właśnie ta „pora”, jak to mówią mamy ze Stanów.

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Narratorka musi często wykorzystywać perswazję w swoim życiu rodzinnym i zawodowym. Jako matka i nauczycielka przekonuje swoje dzieci i uczniów (nastolatków) do określonych działań, próbuje im wpoić określone postawy. Często

także kontakty z dyrekcją szkoły i rodzicami wymagają umiejętności perswazji i „sprzedaży” swoich pomysłów.

Pani Ewa uważa, że ten obszar nie należy do jej najmocniejszych stron. Perswazji musiała się nauczyć i stale się uczy, czasem metodą prób i błędów. Jest skuteczniejsza w przypadku pracy z dziećmi i młodzieżą niż z dorosłymi.

Kiedyś nie byłam skuteczna w ogóle, to jest taka rzecz, której musiałam się zdecydowanie nauczyć. Nadal nie jestem skuteczna jeżeli chodzi o dorosłych, bo mam wrażenie, że dorośli, nie chcą bardzo uogólniać, bo to też nie jest do końca prawda, ale bardzo często się spotykałam z taką sytuacją, że dorośli znacznie słabiej słuchają niż właśnie młodszy czy dzieci albo młodzież.

Pani Ewa nie narzuca z góry swojego punktu widzenia, stosuje natomiast metodę majeutyczną.

Z uczniami i z moimi dziećmi raczej nie mam z tym problemu i zwykle po prostu pomaga zadawanie pytań, tak żeby oni sami do tego doszli. To jest bardzo skuteczna metoda.

Co jest jej zdaniem potrzebne do skutecznej perswazji? W przypadku dzieci i młodzieży jest to przede wszystkim cierpliwość, otwartość na drugiego człowieka, akceptacja.

Nie jestem niecierpliwa, kiedyś byłam bardziej niecierpliwa w tej kwestii, że chciałam, jakby mi się wydawało oczywiste, że przecież to jest takie, że można inaczej w takiej sytuacji. Natomiast teraz jestem bardzo cierpliwa, bardziej cierpliwa zarówno do uczniów i do moich dzieci. I wiem, że to jest proces, że nie da się komuś czegoś nakazać, nie da się czegoś komuś zakazać, tylko najlepsza droga to jest, jak ktoś dojdzie do tego sam i jedni potrzebują mniej czasu, a inni potrzebują więcej czasu. I to jest właściwie coś, taka rzecz, którą bym najchętniej zmieniła w edukacji, bo u nas wszystkim dajemy na wszystko tyle samo czasu.

Okazuje się, że szacunek i serce okazane tzw. trudnej młodzieży sprawiają, że uczniowie otwierają się, stają się podatni na działanie pedagogiczne – zatem łatwiej jest ich do czegoś przekonać.

Jednak oni, mimo tego właśnie buntu, tak, no bo ja pracuję też z taką młodzieżą, przed którą tu mnie przestrzegali, że to taka trudna młodzież i tak dalej, nigdy nie miałam żadnego problemu. Dlatego że naprawdę, jak okazać szacunek i dać czas, i traktować ich na takiej zasadzie nie

podwójnych standardów, że nie wiem, ja wchodzę, w życiu bym czegoś takiego nie zrobiła, że wchodzę do klasy z kawą, a denerwuję się, że ktoś wyciąga kanapkę czy wodę. A to są dla mnie podwójne standardy, bo co innego nauczyciel, co innego uczeń. No i też często okazuje się właśnie z tą trudną młodzieżą, że to jest efekt grupy, no i niestety też w szkole mamy takie warunki, że mamy grupy. Natomiast często się okazuje, że jak wezmę nawet największego twardziela na osobności na chwilę spokojnej rozmowy, to coś się dzieje magicznego po prostu, z każdym się można dogadać.

W przypadku dyskusji i prób przekonania osób dorosłych narratorka odwołuje się do „twardych” danych oraz do autorytetu dyrekcji. Te metody często okazują się skuteczne, ale nie dają pani Ewie tak dużej wewnętrznej satysfakcji, jak negocjacje z dziećmi.

Fakty, statystyki to już odwoływanie się do autorytetu czasami. Wtedy, jeżeli mam coś załatwić w pracy, to jak widzę, że jest sprawa trochę beznadziejna, albo bardzo beznadziejna, to najpierw zapytam dyrekcję, czy nie mają nic przeciwko, żebyśmy zrobili tak i tak. Jeżeli powiedzą, że nie, to mówię, że pan dyrektor powiedział, żebyśmy zrobili tak i tak.

Narratorka stara się podwyższać swoje kompetencje w tym obszarze, przede wszystkim czytając literaturę tematu (w szczególności dotyczącą interakcji z dziećmi).

Będę już nudna, ale chyba też znowu z książek. Tak, bardzo wiele takich książek właśnie czytałam, które pokazywały na zasadzie takiego kontrastu, co zwykle rodzice mówią w takiej sytuacji, a co by dało spektakularnie lepszy efekt.

Motywacja

Narratorka jest osobą o bardzo wysokim poziomie motywacji, choć sama ma poczucie, że czasem jej motywacji brakuje, że mogłoby być jej więcej, że mogłaby robić więcej. Można odnieść wrażenie, że żyje w poczuciu niespełnienia. Poziom motywacji pani Ewy jest bardzo wysoki, ale możliwości jej realizacji – dość ograniczone (większą część dnia zajmują obowiązki zawodowe i rodzinne).

Cały czas mam wrażenie, że mam jej za mało, chociaż teraz właśnie zaczęłam też kolejną książkę z psychologii sportu i mam nadzieję, że mi jakieś przyniesie odpowiedzi. Bo mam apetyt na więcej i chciałabym więcej, tak, zdecydowanie, przydałoby mi się więcej. Bo wiem, że

miałam takie momenty, że dużo więcej, dużo szybciej, dużo lepiej, więc gdzieś ten potencjał jest na to, żebym właśnie była bardziej produktywna, to co lubię, żebym więcej czegoś robiła. Chyba właśnie dlatego, że już kiedyś sobie udowodniłam, tylko że no to jest może złe słowo, to nie to, że ja to próbuję sobie czy komuś udowodnić, ja to po prostu lubię, lubię działać. (...) Moja motywacja raz jest większa, raz jest mniejsza, chociaż generalnie wydaje mi się, że jest na dosyć wysokim poziomie. To moja siostra ostatnio zauważyła, właśnie tak to opisała, że destyluję to, co jest najważniejsze, tak mówiła o mnie. Znaczący destyluję to, co jest najważniejsze, skupiam się na swoich celach i je realizuję. No i ciągle działam, i wydaje mi się, że ta motywacja z działania pochodząca to jest absolutnie bezcenna, że najgorsze, co można zrobić, to usiąść i się zastanawiać. Tylko w działaniu jest ten przypływ energii.

Narratorka potrafi świetnie rozpoznać poziom motywacji u swoich dzieci i dostosować do niej swoje działania wychowawcze

Środkowej córeczce, Lence, to absolutnie nie brakuje motywacji. To tak jak mówię, my musimy uważać na to, na jakie zajęcia ją posyłamy, bo z jej temperamentem, z jej osobowością, z jej czarem... Ostatnio poszła na naukę pływania pierwszy raz, dołączyła do trójki dzieci, no i już od razu w trakcie ona była gwiazdą, tak jak mówiłam, ona kocha, ona czerpie energię z tego, że jest gwiazdą, wszystko jej szło.

Skąd narratorka czerpie motywację? Pragnie dużo osiągnąć w życiu, stawia sobie różnorodne cele życiowe (osobiste, związane z dziećmi, zawodowe) i wie, że motywacja jest kluczowa do ich osiągnięcia.

Narratorka wie, że motywacja jest niezbędna do osiągnięcia celów życiowych i stara się to przekazać młodzieży w szkole. Rozmawia z nimi, ale przede wszystkim pokazuje rzeczy im bliskie. Przedstawia w działaniu, jak ważny jest język angielski.

Często jak im właśnie opowiadam, jak odnoszę się do takich rzeczy, które są im bliskie, nie mnie bliskie, tylko im są bliskie. Cokolwiek: piosenki, filmy, sportowcy jacyś, nie wiem, młodzi celebryci, cokolwiek. Czyli oni często jakby nie myślą o tym, że Robert Lewandowski na przykład, skoro gra w Niemczech no to zna niemiecki, on zna też angielski. I jak zobaczę filmik z Robertem Lewandowskim, który mówi pięknie po angielsku to nagle po prostu jest, wow, serio, on też, tak? I jakby do przodu. Albo jak wzięłam maturzystów, którzy byli w klasie elektrycznej, więc elektrycy i oni cały czas nastawieni: to jest mój zawód, to będą moje studia i tak dalej, i tak dalej. I pomyślałam, że dobrym pomysłem

jest, żeby ich wziąć na Politechnikę Warszawską, gdzie pan im pokazał niesamowite laboratoria, niesamowite rzeczy, które tam mają, hangary w ogóle z samolotami, no super. Ale powiedział: no wiecie, u nas to jest taki prosty algorytm na to, żeby się dostać, trzeba mieć tak, z fizyki rozszerzonej, z matematyki rozszerzonej i z angielskiego. I oni nagle: na serio z angielskiego? Więc jakby często... A i jeszcze lepszy przykład, jak kiedyś zaprosiłam na lekcję pisarkę z Australii...I cały myk polegał na tym, że to jest kobieta, która jest Polką, nazywa się Lucyna Lech, ale jak przyszła do nas na lekcję, to powiedziałam, że to jest pani Lucy, ona jest z Australii. No i że w związku z tym całą oprawę przygotowaliśmy po angielsku, uczniowie przygotowali, jakie pytania będą, jak będzie się siedzieć, wszystko sobie zaplanowali z przekonaniem, że to jest pani z Australii, która tylko po angielsku mówi. Na koniec lekcji się okazało, ona się wygadała, bo ona do mnie mówi, w trakcie już, my tam po angielsku rozmawiamy, a ona do mnie mówi: jak to schronisko było po angielsku?, ponieważ zabrakło jej słowa. [rozbawienie] I wszyscy wybuchnęli śmiechem.

Pani Ewa niestety dość często czuła się sfrustrowana, ponieważ nie mogła realizować wszystkich swoich zamiarów i marzeń. Z jednej strony bardzo realnie oceniała swoje możliwości, z drugiej strony jednak czasem traciła motywację (przy niepowodzeniach lub braku czasu na realizację zamierzeń). W takich sytuacjach ogromnym źródłem motywacji jest dla niej wspierający mąż.

Każdy ma takie momenty obniżenia motywacji, takich momentów jest dużo. Ja też mam często takie momenty i za każdym razem w zasadzie mój mąż mnie potrafi świetnie uratować. To zwykle przychodzi taki moment, kiedy właśnie jest ta porażka, że albo mi się nie udało czegoś zrobić, albo zrobiłam to źle. No i chociażby ostatnio kupiłam kwiaty, przepiękne kwiaty, o których zawsze marzyłam, no i niestety te kwiaty zwiędły. Tak, te kwiaty zwiędły. No i mój mąż mówi: nic się nie martw, potrenuj sobie, kup sobie następne, spróbuj, za parę lat będziemy mieli piękny ogród.

Planowanie/określanie celów

„Ja kocham produktywność” – to zdanie, wypowiedziane przez panią Ewę, bardzo dobrze oddaje jej nastawienie do życia. Narratorka bardzo dokładnie i skutecznie planuje zarówno swoje działania, jak i wdraża do takiego systemu dzieci.

Pani Ewa sprawia wrażenie perfekcjonistki. Zależy jej na tym, aby skutecznie godzić wiele pełnionych ról (żony, matki trójki dzieci, pani domu, nauczycielki),

jak i na tym, aby w miarę możliwości dbać o własny rozwój. Nie jest to łatwe, szczególnie że jej mąż pracuje poza miejscem zamieszkania i w ciągu tygodnia jest bardzo mało w domu.

Zawsze było to dla mnie ważne, ale teraz jest arcyważne, dlatego że przy trójce dzieci to standard chociażby właśnie prowadzenia domu spada maksymalnie niestety. Tak się obniża, że to jest po prostu nie do opisanania.

Realizacja tak wielu zadań (w szczególności przy stawianych sobie wysokich wymaganiach) jest możliwa wyłącznie przy bardzo dobrej organizacji życia. Pani Ewa jest w tym obszarze bardzo skuteczna.

Ostatnio robiłam sobie właśnie test talentów Gallupa i na pierwszym miejscu mi wyszła właśnie dyscyplina, więc akurat u mnie to nie ma problemu z takimi rzeczami. Śmiałyśmy się wczoraj z moim mężem, jego akurat nie było, ale pisaliśmy do siebie esemesy, on pyta wieczorem, co ja robię, po dwudziestej pierwszej już było, gdzieś przed dwudziestą drugą, mówię, że jeszcze zmieniam pościel, wiem pranie, coś tam, coś tam. On mówi: oho, no to widzę, że na 100 procent, a ja mu piszę, że nie, nie, ja wstałam dzisiaj o siódmej, zamiast o piątej.

Narratorka bardzo skrupulatnie zarządza sobą w czasie, planuje nawet drobne czynności codzienne. Korzysta z nowoczesnych narzędzi wspierających organizację czasu – np. z aplikacji mobilnych. Bardzo ją to wspiera w organizacji dnia codziennego. Narratorka nie pozostawia niczego przypadkowi.

Nie mam z tym żadnego problemu, mam mnóstwo systemów zsynchronizowanych właśnie z Google Calendar. Mam to na telefonie i na komputerze, wszystko planuję z wyprzedzeniem, nic mnie nie zaskakuje. Mam zapisane i obiady, i posiłki, i mam dokładnie zaplanowane, kiedy zmieniam pościel, kiedy podlewam kwiaty, wszystko na tip-top. I trzymam się tego planu, to nie jest tak, że jest, w zasadzie cały czas go udoskonalam i trzymam się go. I się śmieję, że gdyby cokolwiek mi się stało, to po prostu Łukasz wejdź sobie na mój kalendarz i tam wszystko znajdziesz, wszystkie szczepienia, wszystkie wizyty, u logopedów, wszystko tam jest po prostu... To jest dla mnie bezcenne, gdyby mi ktoś zabrał ten mój kalendarz, to nie wiem, co bym zrobiła, to większa strata dla mnie, niż strata telefonu czy pieniędzy, to jest po prostu bezcenne dla mnie. No machina, która u nas działa w domu, która jest oparta na mnie, no bo mój mąż dojeżdża do Warszawy. Wszystkie decyzje, procesy decyzyjne to jest tak

energetycznie wyczerpujące, że ten kalendarz daje mi oddech. Bo już nie muszę decydować przynajmniej właśnie, kiedy mam podlać kwiatki, kiedy mam umyć okna, no jakby ten kalendarz zdejmuje ze mnie masę decyzji.

Taki sposób funkcjonowania odpowiada narratorce, jest zgodny z jej osobowością i potrzebami. Ma ona świadomość, że być może czasem w jej życiu brakuje spontaniczności, z drugiej strony – lepiej się czuje, funkcjonując w określonych ramach i strukturach.

Ja to uwielbiam, ja tak robię i wydaje mi się to bardzo cenne. I dla mnie ta struktura, planowanie, rutyny – to wszystko jest takie dające mi bezpieczeństwo i komfort, i tak psychicznie odpoczywam. To jest taki ogromny minus, bo ja nie jestem spontaniczna, ale mi z tym w zasadzie jest dobrze.

Pani Ewa stara się wdrażać dzieci (w szczególności najstarszą córkę) do dokładnego planowania i organizacji życia. Robi to dla dziecka – dzięki temu córka uczy się samokontroli, systematyczności, rzetelności, samodzielności. Robi to również dla siebie – dzięki temu może dziecku pozostawić część odpowiedzialności, nie musi go ciągle nadzorować. Mimo iż narratorka jest zadowolona z tej metody wychowawczej, czasem zastanawia się, czy nie popełnia błędu. Np. wymaga od dziewczynki regularnego, codziennego czytania, a może warto byłoby pozwolić na to, aby realizowała w tym czasie swoje pasje?

Pomyślałam, że nie wiem, czy u niej to chwyci, czy nie, ale pomyślałam, że to jest taka rzecz, której nikt jej nie nauczy, tylko ja mam szansę to zrobić i właśnie takimi bardzo drobnymi rzeczami, żeby to nie było absolutnie wysiłkiem dla niej. Więc ona codziennie wieczorem planuje jedną rzecz na kolejny dzień, no i od czasu do czasu robi taki większy plan w sensie tygodniowym. Ma taki swój planer, zrobiłyśmy go razem, gdzie po prostu wpisuje sobie, tam ma takie konkretne zakładki planu na jeden dzień, ale tam są też takie dodatkowe rzeczy, na przykład, w jakim jest nastroju. Chciałabym, żeby zwracała uwagę na to, jak dzień się układa w zależności, jaka jest pogoda, ona tam zaznacza, jaka jest pogoda, w jakim jest nastroju i właśnie planuje tam sobie swój dzień tak zwyczajnie, godzinowo. Kolejna zakładka to jest czytanie, bo ona potrzebuje treningu czytania i sama sobie wybiera pory, sama sobie wybiera książki, natomiast wie, że musi dwa razy minimum po dwadzieścia minut czytać w ciągu dnia. I jeszcze, i kolejne takie zakładki to tak jej trochę

ułatwiłam, wypisałyśmy po siedem obowiązków porannych i siedem obowiązków wieczornych w tym jej planerze, gdzie po prostu ma krok po kroku siedem punktów na poranek i siedem punktów na wieczór. I jak ona się mnie pyta: mamo, co jeszcze mam zrobić, zanim na przykład wyjdę do koleżanki czy gdzieś tam, no to mówię: zajrzyj sobie, tak? Żeby nie było tak, że jestem wyrocznią i takim, nie wiem, panem Google dla moich dzieci, bo to, że ja słyszę mamo, mamo, mamo, to jest non stop po prostu. To ja nie jestem w stanie przez telefon porozmawiać chwilę nawet, nawet trzy minuty, nawet pięć, bo jeżeli oni są, to jest non stop: mamo, mamo, mamo.

Koncentracja na planowaniu i rzetelnym wypełnianiu obowiązków ma wpływ także na to, jaką nauczycielką jest narratorka. Daje z siebie dużo, ale również oczekuje poważnego podejścia do przedmiotu i do niej samej. Z jej relacji wynika, że jest dość zasadnicza.

Właśnie ta produktywność i to nietracenie czasu, wiem, że przez pryzmat tego właśnie ja mam tę dyscyplinę i na drugim miejscu zresztą mam fokus, czyli ukierunkowanie, w teście Gallupa tak mi wyszło, więc to na pewno bardzo mocno wpływa, czego ja oczekuję później od uczniów. I o ile w stosunku do uczniów to jestem dużo mniej wymagająca, jeżeli chodzi o dyscyplinę niż w stosunku do siebie, od siebie więcej wymagam, to jednak takie rzeczy jak prawdomówność, szczerłość... i nie toleruję lenistwa. Przykładowo jeżeli ktoś nie zrobił czegoś, bo mu się nie chciało, to dla mnie to jest natychmiast już sygnał, że coś musimy z tym zrobić, no nie zostawimy...

Narratorka, oprócz bardzo wysokiej skuteczności planowania i organizacji życia, potrafi stawiać sobie cele (krótko- i długoterminowe). Z jednej strony pomaga jej to ukierunkować się, wyzwala w niej motywację życiową. Z drugiej strony – powoduje pewną frustrację. Niektóre cele są ambitne, a na ich realizację narratorka nie ma zbyt wiele czasu (szczególnie, gdy weźmie się pod uwagę perfekcjonizm pani Ewy, jak i dużą liczbę jej obowiązków). Warto podkreślić, że pierwszoplanowe (biorąc pod uwagę ilość czasu i uwagi) dla narratorki są cele związane z domem i rodziną, na drugim miejscu – sprawy zawodowe, a osobiste cele – na ostatnim.

Jakbym miała spisać wszystkie te moje cele małe i duże, to myślę, że ta lista byłaby tak ogromna, że lepiej, że tego nie robię. [śmiech] Bardzo to ważne dla mnie, od zawsze w zasadzie miałam takie strategie długo- i krótkoterminowe. To znaczy krótkoterminowe na zasadzie tygodni,

miesiąc, rok, no i te dalsze gdzieś tam dwu-, trzy- i pięcioletnie cele. Ale w tej chwili jest to trudne, dlatego że cała moja energia idzie w dom i w dzieci, i ta moja przestrzeń tylko moja jest w zasadzie zupełnie w tej chwili niedostępna. Bo ja mam konkretne pomysły, konkretne rzeczy, które chciałabym zrealizować... Chociaż można się zniechęcić, właśnie w mojej sytuacji można się zniechęcić, bo nie jestem w stanie moich tych prywatnych, takich osobistych celów, rodzinne tak, domowe tak, moich dzieci tak. Jakby oni są na pierwszym miejscu, więc jak zużyję całą energię i zużyję cały mój czas, bo ten czas jest też bardzo deficytowym towarem w moim życiu w tej chwili, to za moment pewnie się zmieni, to już niewiele zostaje na to, żebym ja cokolwiek dla siebie zrobiła. (...) Cele takie duże dzielę na te małe kroki. Tylko tak jak mówię, no nie jestem w stanie sprostać tym moim deadline'om, które sobie wyznaczam.

Pani Ewa marzy o tym, aby stworzyć platformę online dla zapracowanych mam, które chciałyby uczyć się języka angielskiego i mieć poczucie uczestniczenia we wspólnocie kobiet, z którymi łączą je podobne zainteresowania, troski i radości. Takie przedsięwzięcie łączyłoby obszary, w których narratorka czuje się ekspertem lub które są jej bliskie emocjonalnie: rozwój osobisty, wsparcie dla matek oraz nauczanie języka angielskiego.

Ponieważ ja uczę angielskiego, ale jednocześnie temat dzieci jest takim bardzo bliskim mi tematem, pomyślałam, że fajnie by było to jakoś połączyć. I ponieważ na mojej drodze spotkałam sporo mam, które by chciały uczyć się angielskiego, ale przy dzieciach dla nich jest to w zasadzie niemożliwe. Niemożliwe, żeby zrobić sobie kawę i usiąść, a co dopiero pouczyć się angielskiego. I tak pomyślałam, żeby stworzyć przestrzeń na takie spotkania, czy nawet jakieś takie materiały, czy nagrania dla takich mam, które chciałyby się uczyć angielskiego, żeby stworzyć to online. I myślałam właśnie o tym, żeby nagrywać podcasty, to są takie nagrania, które myślę, że dużo by mi uporządkowały rzeczy. Bo bardzo często do mnie mamy dzwonią i pytają: a co byś zrobiła z tym czy z tamtym, takie moje bliskie osoby z rodziny czy koleżanki – i tak mówią, opowiadają takie problemy. I tak jak mówię, rzadko oceniam coś, rzadko jakieś daję rady, ale często właśnie one się śmieją, że ty to zawsze jakąś książkę mi powiesz. I wydaje mi się, że nagrywając takie podcasty, uporządkowałabym sobie też dużo rzeczy na różne tematy...

Empatia

Pani Ewa jest osobą bardzo empatyczną w stosunku do swoich dzieci i męża. Wobec uczniów do pewnego stopnia „blokuje” empatię, ponieważ nastawiona jest na realizację zadań i jest zdania, że nadmierna empatia mogłaby zagrozić produktywności. Uważa siebie za osobę niezbyt empatyczną, zwłaszcza w porównaniu z najstarszą córką.

Ja nie mam tak empatii rozwiniętej, na pewno nie, dlatego że dla mnie emocje są na drugim miejscu względem faktów, jakby dla mnie fakty mówią same za siebie. A często też nawet nie mówię, jaką mam opinię na jakiś temat, dlatego że wydaje mi się, że fakty to jest sprawa oczywista i że każdy powinien rozumieć, co i jak, i często... I druga rzecz poza faktami, no to dla mnie najważniejsza jest szczerść, prawdomówność i to jest też niesamowite, że do tej pory właśnie, no najstarsza córka ma dziesięć lat, jeszcze mi się nie zdarzyło żadnego z moich dzieci oszukać. (...) Hani znacznie szybciej się udaje uspokoić maluchy, zwłaszcza jak jeszcze te nasze maluchy nie mówiły za dobrze, nie komunikowały się werbalnie, to ona natychmiast wyczuwała, czego one potrzebują, w jakim są stanie emocjonalnym. No bo dziecko malutkie to jest po prostu płaczące dla większości osób, a ona natychmiast wiedziała, że no nie, no pewnie się wystraszył, pewnie jest smutny, pewnie coś tam. I natychmiast, jakby nie wiem skąd, ale wiedziała, jak odczytać, co się dzieje i co może pomóc – czy zgasić światło, czy może włączyć muzyczkę, czy może coś zaśpiewać, czy przytulić. Jakby gdzieś intuicyjnie, bo to ciężko powiedzieć, że ona się z czegoś nauczyła, ona nie oglądała filmów. Ona nas absolutnie zaskakuje, zaskakuje totalnie. To tak jak z tą zmianą pieluszki, my nie wiedzieliśmy totalnie, skąd się to wzięło, bo nawet jakoś nie przypominam sobie sytuacji, żebyśmy byli u znajomych, którzy mieli tak maleńkie dziecko i żeby ona widziała ten moment zmiany pieluchy.

Mimo tego, że pani Ewa uważa siebie za niezbyt empatyczną w stosunku do uczniów, można wywnioskować, że jej zachowanie opiera się na zdrowej równowadze między empatią a stawianiem rozsądnych wymagań.

Hania na przykład, moja najstarsza córka, jest w stanie od razu się zaopiekować uczuciami innych osób, ona bardzo dba o to, żeby każdy był na takim maksymalnym komforcie psychicznym, a ja nie. Ja, jak jest coś, co mi się nie podoba, czy właśnie coś jest dla mnie oczywistego,

że tak nie może być, czy że coś się nie sprawdzi, to na pierwszym miejscu jest to, żeby zrobić to, co słuszne, a na drugim miejscu jest to zaopiekowanie się emocjami innych osób. Też nie lekceważę tego absolutnie, tylko że... no nie wiem... tak sobie myślę, że jakbym miała mieć pracowników, to na pierwszym miejscu bym ceniła produktywność, a na drugim lojalność, nie w odwrotnej kolejności.

Co się dzieje, kiedy człowiekowi bardzo brakuje empatii? Zdaniem narratorki trudno być dobrym nauczycielem, bo jednak należy wykazać się pewnym ciepłem i zrozumieniem uczniów. Brak empatii można poznać po języku ciała.

Są takie osoby, które właśnie mówią to, co mają do powiedzenia, tak, nawet jedna osoba konkretna przychodzi mi do głowy, i w ogóle nawet jak to mówią, to nie patrzą na twarz rozmówcy, nie patrzą, co się dzieje na tej twarzy, jaka jest reakcja. Tylko po prostu chcą to powiedzieć, chcą to zrobić i to robią, i mówią przeróżne rzeczy, czasem neutralne, czasem mniej neutralne, czasem wywołują jakieś emocje. Ale nawet nie... Właśnie jak myślę o tej konkretnej osobie, to ta osoba po prostu nie widzi, nie patrzy na tę twarz, co się na niej dzieje.

Narratorka stara się uczyć młodsze dzieci empatii poprzez własny przykład oraz tłumaczenie, opowiadanie, stawianie pytań adekwatnych do wieku. Uważa, że odnosi sukcesy – dzieci są empatyczne, zwracają uwagę na uczucia innych.

Ja to robię zawsze z dziećmi pytaniami, jeszcze z najmłodszym nie jest to do końca możliwe, natomiast z pięcio- i dziesięciolatką jest to możliwe, zadając im pytania... no najprostsze. Oni mieli taki trudny okres, na przykład właśnie Lenka z Kubusiem, gdzie Leneczka musiała jakoś dojrzeć do tego, żeby gdzieś poczuć się w roli starszej siostry, którą została bardzo szybko. No i po prostu były trudne sytuacje, zwłaszcza z jej temperamentem takim impulsywnym... Ale też kilka sytuacji opisywałam, co się dzieje z Kubą w momencie, kiedy ona go ugryzie czy popchnie, czy kiedy nawet na niego krzyknie. Natomiast kolejna sytuacja była taka, że ja już ją pytałam, jak on się czuje, co się dzieje z nim teraz. No i oni już sami, to jest niesamowite, jak procentuje teraz, po latach mniej więcej trzech, i ona już sama w tej chwili jako pięciolatka jest w stanie powiedzieć: a co mogę zrobić, żeby ci wynagrodzić? Więc oni załapali, że to jest tak, że druga osoba ma inną perspektywę, tak, ma swoje uczucia. Tak że wydaje mi się, że im nie brakuje empatii.

Personal branding

Pani Ewa na co dzień nie zajmuje się szczególnie kwestią swojego wizerunku. Żyje w zgodzie ze sobą i swoimi wartościami i to jej zdaniem jest najważniejsze, aby otoczenie pozytywnie ją odbierało.

Tutaj w naszej miejscowości czy w pracy to jakby nie martwię się tym, jestem spokojna i wiem, że wszystko, co robię, to jest OK. Najważniejsza dla mnie zasada to żeby nikogo nie krzywdzić tym, jakich wyborów dokonuję, więc jestem spokojna.

Ma świadomość, że jako nauczycielka musi spełniać określone wymogi dotyczące zachowania czy stylu ubioru. Jednocześnie w jej naturze leży spokojne, wyważone zachowanie, nie przepada również za ekstrawaganckimi strojami. Zatem wymogi wizerunkowe świetnie współgrają z tym, jaka w istocie jest narratorka.

Pani Ewa zamierza w przyszłości uruchomić video blog, który będzie łączył wsparcie dla kobiet z nauką języka angielskiego. Narratorka ma świadomość, że wchodząc w obszar mediów społecznościowych i video, musi poważnie podejść do wykreowania swojego wizerunku. Ma wiele obaw z tym związanych. Wie, jak bardzo to jest ważne, a jednocześnie odczuwa dużą niepewność: co robić, w jaki sposób, dlaczego.

To bardziej myślę w kontekście tego wejścia w świat online, bo bardzo się tego obawiam w kontekście właśnie kształtowania wizerunku, wiem, jakie to jest bardzo ważne, jak chociażby mamy dbają o ten swój wizerunek na Instagramie, tak, i tak dalej, I jak to zrobić, żeby być jednocześnie autentycznym, jednocześnie żeby mieć tę swoją jakąś misję w głowie i ją realizować, i nie przejmować się tym, że komuś to nie pasuje. Tak, to w kontekście świata online. No właśnie nie wiem nawet co, jakoś to było chyba... Ja może jeszcze nie odkryłam tego, nie doprecyzowałam tak bardzo, co to by mogło być u mnie i jak ja bym to chciała prowadzić. O ile w szkole właśnie, w pracy, czy w domu to wiem dokładnie, co jak chcę prowadzić, już jakby jestem na tym etapie, że to stałe doskonalenie to już jest bardzo zaawansowane. Natomiast tutaj stawiałabym pierwsze kroki, więc taka duża niepewność w tym wszystkim.

Pani Ewa poszukiwała informacji na ten temat przede wszystkim online. Nie była z nich jednak zadowolona – są one jej zdaniem zbyt dyrektywne i niedostosowane do jej potrzeb.

Interesowałam się tym tematem, natomiast te materiały, które są dostępne online, różne kursy i tak dalej bardziej mnie przytłaczały. W sensie właśnie, że trzeba zrobić to, to, i to, na stronie powinno być to, to i to. Jakby w ogóle to nie było to, czego ja szukałam.

Narratorka czerpie inspirację od celebrytek (np. ceni Ewę Chodakowską), jak również od amerykańskich mam – vlogerek. Zwraca uwagę na styl, język, sposób komunikacji, podejście do widza. Cały czas jednak poszukuje.

Bardzo mi się podoba Ewa Chodakowska w swojej komunikacji, uważam, że robi bardzo dużo dobrego, zachęcając właśnie do ruchu, do dbania o siebie, bardzo dużo dobrego. Ja jakoś bardzo się nie wgłębiłam, nie mam na to czasu, ale podoba mi się to, że to jest coś pozytywnego, że ona na pierwszym miejscu stawia te swoje dziewczyny, te klientki – w przeciwieństwie do Ani Lewandowskiej, która stawia siebie na pierwszym miejscu i swój wizerunek. No i dodatkowo Chodakowska też, właśnie ta komunikacja jest niesamowita, prosty język, taki po prostu koleżeński, nie boi się, że kogoś dotknie w czymś, na wszystko ma odpowiedź i to taką naprawdę skuteczną. Ale to też nie jest taka komunikacja, którą ja bym chciała dla siebie, tylko że ona mi się podoba, jest taka spójna, jest taka jej. Widać, że to jest coś, co dużo dobrego robi.

Pani Ewa miała poczucie, że brakuje jej czasu, aby zgłębić się w problematykę tworzenia wizerunku online. W chwili prowadzenia wywiadu miała także bardzo dużo zebranych informacji, ale były rozproszone. Zapewne potrzeba czasu, aby zintegrować je w całość.

Refleksyjność

Pani Ewa jest zdania, że refleksyjność pomaga we wszystkich obszarach życia. Dzięki temu może lepiej spełniać wszystkie swoje życiowe role: matki, żony, nauczycielki. Refleksyjność pozwala na przygotowanie się do zmian, które następują w każdym dniu życia. Pomaga przede wszystkim w przygotowaniu się do nowej sytuacji bycia matką nastolatki, zaakceptowania nieuchronnych zmian, zrozumienia innych ludzi.

No jakby układa wszystko na miejsce, bo jak ktoś z zewnątrz mi powie, co się dzieje w takiej sytuacji dla mnie nowej, no bo w zasadzie każdy krok do przodu to jest dla mnie nowe, bo żadne z nich nie jest takie samo, no i teraz jeszcze ten wiek Hani też nastoletni. I jak ktoś mi wytłumaczy, no tak, no to jest mózg, który się przebudowuje, tak, i tak

dalej, i tak dalej, i dlaczego się tak dzieje, i co z tego wyniknie, i jak sobie można z tym radzić, jakie są strategie – to nawet, jeżeli te strategie nie działają w 100 procentach, to i tak jest mi dużo łatwiej, jest mi zdecydowanie łatwiej.

Pani Ewa rzadko na ten temat rozmawia z innymi ludźmi. Jak sama twierdzi, jest introwertyczką i nie jest jej łatwo otworzyć się przed kimś (poza mężem). Z drugiej strony nie jest zwolenniczką dyskusji o jednostkowych przypadkach. Jako „paliwo” do swoich refleksji wybiera teorie i hipotezy naukowe.

Bardzo mi brakuje tego w rozmowach z innymi osobami, jakby no jednak w książkach są, wybieram takie, które są poparte badaniami naukowymi, a nie tylko „wydaje mi się”, bardzo nie lubię tego „wydaje mi się”. I fajne jest, jeżeli z innymi osobami rozmawiam o naszych doświadczeniach, jak u nas jest, jak my to widzimy i tak dalej, ale super jest też zobaczyć, jak to jest, nie wiem, czy statystycznie, czy właśnie, jak w badaniach to wyszło. Bardzo lubię czytać o różnych badaniach, jak się ludzie zachowują, jak się dzieci zachowują, co z tego wyniknie, jaki to ma wpływ w ogóle, bo to często nie wiadomo, jaki ma to wpływ, a jak ktoś przebałał, to są niesamowite odkrycia, naprawdę. A jeszcze jak mam tę wiedzę zupełnie za darmo, to tylko kwestia organizacji czasu.

Inspirację do swoich przemyśleń i refleksji czerpie także od matek z USA. Mimo iż są to jednostkowe przypadki, pani Ewa ceni możliwość zagłębienia się w nie, wczucia, znalezienia inspiracji i wglądów.

Natomiast też bym chciała jeszcze więcej, jakby słucham takich podcastów mam ze Stanów Zjednoczonych i mam wrażenie, że one są niesamowite, to jak one potrafią opisywać świat swój i swoich dzieci to jest w ogóle jakiś mój ideał, żeby coś takiego osiągnąć, żeby... One każdy po prostu wyrzywek, skrawek ze swojego życia potrafią opisać, nazwać, one to nazywają „seasons”, czyli takie sezony w swoim życiu, że jest pora na to, pora na to. To jest po prostu niesamowite. Ciężko jest samemu tak wszystko nazwać. Myślę, że to, że one, te mamy ze Stanów Zjednoczonych tak potrafią to nazywać wynika z tego, że one non stop rozmawiają ze swoimi przyjaciółkami, one o tym otwarcie mówią. One chodzą na jakieś spotkania tam biblijne chyba, bo to wokół tej Biblii tam jest – nie za wiele, ale ona gdzieś tam w tle się przewija. One właśnie rozmawiają na te tematy, to są takie ważne tematy, ale nie w taki powierzchowny sposób. Nie na zasadzie, że moje

dziecko płacze, tak to bywa, no tak to bywa, nie ma tego. Jest wchodzenie głębiej, i głębiej, i głębiej, ale nie po to, żeby jakby tracić czas i się skupić, i rozgrzebywać coś tam, tylko żeby właśnie znaleźć ten sens, tam jest coś takiego ciekawego. One naprawdę autentycznie szukają sensu w tym, co robią, ich główna rola to jest takie „encouragement”, czyli takie wsparcie i zachęta dla mam. Bo przecież większość mam, jak ma małe dzieci, to naprawdę czegoś takiego potrzebuje. Jakby nagle urywa się im tyle rzeczy i jest taki spadek, po prostu w każdej dziedzinie życia jest pogorszenie można nawet powiedzieć, ale jak się nada temu właśnie ten sens, to nagle jest taki wyjątkowy czas i można to dostrzec. Tylko że trzeba to jakoś opisać i nazwać, żeby dostrzec ten sens.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Pani Ewa o kompetencjach społecznych w publicznym systemie oświaty może mówić z dwóch, a nawet trzech perspektyw: z perspektywy matki, której córka idzie wkrótce do IV klasy szkoły podstawowej, z perspektywy nauczycielki w technikum oraz szkole branżowej, jak również z perspektywy osoby, która odbywała praktyki nauczycielskie w Szwecji. To daje jej szeroki i pogłębiony ogląd sytuacji.

Niestety, z doświadczeń narratorki wynika, że często hierarchiczność i strach są na porządku dziennym w szkole, w której uczy. Brakuje zatem podstawowego warunku do kształcenia umiejętności społecznych – poczucia bezpieczeństwa.

Ta hierarchia, tak. I to, że nie ma przestrzeni na żarty, na śmiech często, chociaż z młodszymi nauczycielami pewnie to jest, nie wiem, bo u nas sale są pozamykane, więc ciężko się domyslać, jak wyglądają też lekcje w tej chwili, nie wiem. Ale jest często atmosfera trudna myślę na lekcjach, to mi uczniowie często opowiadają, że oni się po prostu boją, oni się boją przed lekcją, oni się boją w trakcie lekcji, oni się boją, że ktoś ich wyrwie do odpowiedzi. A jeżeli jest dziecko, które jest takie, jak moja Hania, która nie lubi nawet wstać, nie lubi, jak ktoś jej imię powie na głos, to ja sobie mogę wyobrazić, że to jest ogromny stres.

Nauczycielka podkreślała, że w przeciwieństwie do edukacji przedszkolnej (gdzie nie było ocen, a indywidualność dziecka była szanowana), szkoła podstawowa jej córki wymaga dostosowania się, przyjmowania tej samej wiedzy w tym samym czasie. A przecież dzieci są różne – zarówno biorąc pod uwagę rozwój fizyczny, emocjonalny, jak i zainteresowania czy zdolności.

Moja córka jest najwyższa w klasie, ma metr pięćdziesiąt, a jednocześnie są w jej klasy osoby, które mają metr dwadzieścia pięć. I przecież

każdy ma ten swój moment, każdy trochę innego czasu potrzebuje na to, żeby się czegoś nauczyć.

Dążenie do „ujednoczenia” dzieci jest poważnym problemem szkoły, do której chodzi Hania. Kolejnym problemem (który jest związany ze wspomnianym powyżej) jest to, że szkoła nie dąży do odkrywania i rozwoju indywidualnych talentów dzieci.

Bo ja jestem bardzo za tym, żeby rozwijać talenty i żeby właśnie przede wszystkim odkryć mocne strony, bo moim zdaniem w ogóle się temu nie poświęca czasu.

Interesujące jest, że pani Ewa (która jest przecież bardzo uważną i zaangażowaną matką) przyznaje, że nie ma pełnej świadomości, czy szkoła jej córki dba o rozwój kompetencji społecznych uczniów. Z jej słów wynikało, że sama jest głównym źródłem rozwoju tych kompetencji u dzieci: *Mnie bardzo interesują kompetencje, te kompetencje, które sprawią, że dziecko będzie się czuło komfortowo w tym XXI wieku.* Narratorka natomiast stara się dbać o bardzo dobre relacje z nauczycielami dziecka, np. w miarę możliwości jeździ z klasą na basen czy wycieczki.

Jak wspomniano, pani Ewa odbywała praktyki w szkole średniej w Szwecji. Zaobserwowała, że szkoła ta daje dużo więcej swobody uczniom, pozwala im na samodzielność, na próby. Działania uczniów mają większy sens i cel. Wspólna praca, podział zadań, realizacja wspólnego celu – to wszystko wspiera kompetencje społeczne uczniów.

Bardzo dobrze to widać na przykładzie tych zajęć z gotowania, to były zajęcia takie na zasadzie projektu. To znaczy uczniowie od początku planowali menu, planowali, kiedy zorganizują przyjęcie, kogo zaproszą, jak będą wyglądały dekoracje, co ugotują, kto będzie za co odpowiedzialny i tak dalej, i tak dalej. I jakby się weszło do tej sali, to miałoby się wrażenie, że nie ma nauczyciela, wszystko robią uczniowie. To jest ich sprawa, czy przy gotowaniu wysypią mąkę, u nas ja już widzę to, po prostu mam obrazek, jak nauczyciel podbiega i mówi, uważajcie, uważajcie, nie wysypujcie tej mąki, nie rozsypujcie, uważajcie i tak dalej. Natomiast tam nauczyciel w zasadzie był niewidoczny, wysypali mąkę, trudno, będą musieli posprzątać. I cały ten projekt miał sens, bo to nie było tylko robienie, napisanie czegoś, żeby napisać, zrobienie projektu, żeby zrobić, zrobienie prezentacji, żeby tylko była. Tylko oni wiedzieli, że na przykład czternastego czerwca będą organizować przyjęcie, ja byłam jedną z tych osób zaproszonych na przyjęcie, ale ja jakby w międzyczasie

też widziałam, jak ten projekt powstawał. I oni dokładnie się podzielili: ty zrobisz zaproszenia, ty przygotujesz dekoracje, ty pójdziesz na zakupy, ty w tym czasie ugotujesz, tam ciasto upieczesz, czy coś innego, ta osoba ci pomoże, a później posprzątam, ty, ty i tak dalej. Wszystko mieli zaplanowane sami, nikt im nie powiedział: ty jesteś za to odpowiedzialny, ty jesteś za to, ty będziesz to robił, ty się będziesz...

Podsumowując, pani Ewa jako matka przede wszystkim oczekiwałaby od szkoły tego, że dostrzeże, iż każde dziecko jest indywidualnością. Kompetencje społeczne nie są w tym przypadku priorytetem, gdyż narratorka jest zdania, że potrafi je kształtować u swoich dzieci. Jako nauczycielka pani Ewa stara się te kompetencje kształcić u swoich uczniów (w miarę możliwości). Jako osoba zatrudniona w oświacie jest jednak zdania, że aby szkoła naprawdę mogła kształcić kompetencje społeczne, wymagane są duże zmiany w relacjach nauczyciel-uczeń.

Rodzic, Warszawa

Pani Magdalena jest osobą energiczną i pełną temperamentu. Ma 36 lat, mieszka w Warszawie, jest matką dwóch synów. Jeden ma 16 lat, chodzi do drugiej klasy liceum językowego, a drugi ma 9 i chodzi do trzeciej klasy szkoły podstawowej. Są to bracia przyrodni (narratorka rozwiodła się z pierwszym mężem, a po kilku latach weszła w nowy związek).

Chłopcy są bardzo różni. Starszy syn jest ekstrawertykiem, ma zdolności aktorskie, zajmuje się dubbingiem, chodzi na castingi. Nauka w szkole nie leży w głównym nurcie jego zainteresowań, woli realizować pasje pozaszkolne. Jest mało zdyscyplinowany i mało zmotywowany do wykonywania swoich podstawowych obowiązków. Ze względu na postawę nauczycieli oraz zbliżającą się maturę, narratorka stara się jednak, aby syn koncentrował się obecnie na nauce. Organizuje mu również korepetycje – wręcz „równoległą” szkołę z niektórych przedmiotów.

Ja po prostu zauważyłam w nim pewną taką indywidualność, którą warto rozwijać jako talent, że miał tę odwagę, pewność siebie, taką trochę przebojowość i po prostu no udało się, gdzieś tam moje przeczucie, intuicja. Udało się i trochę to robiliśmy. Później trochę przestaliśmy, bo wpadliśmy w takie coś, że on myślał sobie, że właściwie skoro on już chodzi do pracy, to dlaczego ma chodzić do szkoły? I musiałam tutaj się troszeczkę z tego wycofać. Szkoła na to reagowała różnie. Teraz już trochę jest lepiej, ale na początku to bywało tak, że jeśli był kłopot z jakimś przedmiotem, to potrafili być złośliwi [śmiejch]. Że najpierw szkoła, później kariera.

Pani Magdalena trochę żałuje, że starszy syn nieco „zaniedbał” swoją karierę artystyczną. Uważa, że ta działalność dawała mu bardzo dużo, także w obszarze kompetencji społecznych.

Na pewno uczy to tego, że on chociażby nie ma problemów z przemawianiem, z kontaktami z dorosłymi też nie ma żadnego problemu, dlatego że to jednak uczy odwagi, takie różne przedsięwzięcia. Na pewno to w nim wypracowało taką odwagę. Te dubbingi to też sobie realizujemy gdzieś tam, od czasu do czasu zapraszają nas a to do Radia Zet, a to gdzieś tam.

Młodszy syn jest dzieckiem z orzeczeniem zespołu Aspergera. Diagnoza ta (postawiona w ubiegłym roku szkolnym) była trudna emocjonalnie dla matki. Mimo iż narratorka wydaje się z nią pogodzona i dostrzega jej pozytywne strony (np. możliwość udzielenia odpowiedniego wsparcia dziecku), to nie czuje się z nią w pełni pogodzona. Wydaje się wręcz, jakby przeżywała żalobę po diagnozie niepełnosprawności. Mówiąc o dysfunkcji syna, ścisza głos i używa słowa „przypadłość”.

Młodszy syn jest zupełnie inny, bo raczej wycofany i nieśmiały. Nawet tutaj, jak chodzi do tej szkoły, na samym początku okazało się, że te jego problemy nawet wymagają większego wsparcia, dlatego że tam zdiagnozowano takiego lekkiego Aspergera, który właśnie oznacza te kłopoty z emocjonalnością i takie wycofanie się troszeczkę. No i właśnie jest bardzo odwrótny, bo jest zdyscyplinowany, bardzo ambitny. To są dzieci bardzo inteligentne, które mają tylko... mają jakby takie właśnie bardzo mocno rozbudowane ambicje, że w sytuacji, kiedy coś mu nie wychodzi, to niedobrze reaguje na to.

Dla narratorki bardzo ważne są relacje z dziećmi oraz wspieranie ich indywidualności, pasji i talentów. Jest wręcz motorem działań swoich dzieci. Czasem chyba nie dostrzega, że dzieci nie zawsze chcą i potrzebują aż tak intensywnego trybu życia.

Ja zawsze byłam za tym, żeby rozwijać w dziecku to, oprócz tego, że jest w grupie i w szkole, to jeszcze, żeby rozwijać go tak jakoś, żeby nie tracił swojej indywidualności. To zawsze było dla mnie bardzo ważne. Ja w ogóle jestem taką matką, której bardzo zależy na tym, żeby dziecko... żeby był ten rozwój. Sama się męczę, jak nic... jak nic... za długo już nic się nie dzieje, to mam wrażenie, że po prostu coś trzeba byłoby wymyśleć, żeby jednak rozwijać się. Czy jakiś to jest wyjazd, czy jakiś

kurs, czy coś... Bo po prostu taka to jest sytuacja: ja nienawidzę takiej monotonii, kiepsko się w niej odnajduję. Dla dzieci też bym tak chciała, żeby... żeby po prostu fajnie się rozwijały. Na pewno im to też sprawia jakąś przyjemność, że chociażby wyróżniają się w towarzystwie, czy mają coś do powiedzenia na wiele aspektów, bo są takie trochę, nazwijmy to, obyte.

Pani Magdalena ma wykształcenie wyższe pedagogiczne, ale nigdy nie pracowała w zawodzie. Odnosiła natomiast sukcesy w działach sprzedaży. Od kilku lat nie pracuje na etacie, zajmuje się własnym biznesem. Chęć bycia bliżej synów, wspierania ich była jednym z motywatorów odejścia z pracy na etacie. Narratorka jest zadowolona ze swojego wyboru. Pierwsze dziecko urodziła na studiach, jednocześnie pracując. Ma poczucie, że nie poświęciła mu tyle czasu i uwagi, ile chciałaby.

Potem przy drugim dziecku to już się zmieniło, że ja się tak trochę wycofałam, że jednak co innego się liczy trochę bardziej, że ta harmonia i równowaga musi być gdzieś znaleziona. Praca jednak też człowieka trochę eksploatuje. Nie jest się tak do końca u siebie, tylko jeszcze u różnych ludzi, musi człowiek się dostosować.

Pani Magdalena podkreślała, że bardzo zmieniła swoją postawę przy drugim dziecku. Przy pierwszym była nadmiernie ambitna, przy drugim natomiast pozwoliła sobie na większy dystans i luz.

Przy pierwszym dziecku bardzo duże ambicje, że same piątki musi mieć, bo ma te możliwości i w ogóle, i ciśnienie. No ale on mnie skutecznie z tego wyleczył. Natomiast przy tym drugim dziecku już jestem bardziej wyluzowana na to, a z kolei on by tego wymagał właśnie, że chciałby być najlepszy.

Narratorka lubi spędzać czas ze swoimi synami, cieszy się ich obecnością. Jest zadowolona, że starszy syn ma do niej zaufanie, że mają dobre relacje.

[o starszym] *Mamy relację zbudowaną. Ja jestem z nim tam na Facebooku w kontakcie, on mi mówi wszystko, gdzie wychodzi, o której wróci, zawsze wraca po szkole. [o młodszym] Więc ja bardzo cieszę się z samego faktu przebywania z nim, bo on jest taki ugodowy, bardzo... Samo przebywanie razem, jest spokojnym dzieckiem, nieabsorbującym, tylko tam... Może to też wynika z jego przypadłości, ale potrafi się sobą zająć i nie stwarza w ogóle większych kłopotów, rozumie też wszystko.*

Narratorka podkreślała, że pochodzi z rozbitej rodziny. Matka, która była w ciężkiej sytuacji finansowej, wpajała córce samodzielność.

Narratorka pragnie, aby jej synowie w przyszłości byli szczęśliwi, pracowali z pasją, znaleźli odpowiednie partnerki życiowe oraz potrafili ustalić odpowiednie priorytety w życiu (nie powielając jej błędów).

Moje największe marzenie to jest przede wszystkim, żeby te dzieci były szczęśliwe, żeby trafiły na fajne osoby w życiu, które gdzieś tam będą je wspierać też w tym rozwoju. Fajną pracę, żeby były dobrze wykształcone, przede wszystkim odnalazły swoje powołanie i swoje talenty tak stuprocentowo, bo to jest największa radość, jaka może być w sytuacji, kiedy właśnie dziecko... kiedy dziecko pracuje w zgodzie ze sobą, że nie musi pracować dla tych przysłowiowych pieniędzy, tylko dla pasji. To są chyba najfajniejsze... No i też żeby miały partnerów fajnych, z czym ja trochę miałam problem, więc tutaj bym na pewno też bardzo chciała, żeby trafiły na takie idealne drugie połowy, żeby to życie im się jakoś tak fajnie... żeby żyli w harmonii też, tak żeby nie było takiej sytuacji, że to jest jakaś kariera i tylko kariera, tylko żeby była ta harmonia. O tym się już teraz dużo mówi, ale wbrew pozorom ciężko... łatwo ją zgubić, a ciężko ją zachować. To trzeba tak... no pracować, pytać siebie, obserwować, jak tak naprawdę, czy żyjemy w tej harmonii, czy gdzieś tam się ją gubi. Bo ja sama wiem po sobie, że był taki moment, kiedy właśnie tylko pieniądze się liczyły i to było w ogóle takim dla mnie nawet wyznacznikiem mojej wartości, a dzisiaj z perspektywy czasu to już wiem, że owszem, one są ważne, bardzo ważne te pieniądze, bo one umożliwiają wiele różnych rozwiązań, ale generalnie wszystkie inne aspekty też. Tak że ja bym sobie życzyła, żeby te dzieci były szczęśliwe [śmiech].

Kompetencje

Perswazja/sprzedaż

Narratorka postrzega siebie jako bardzo skutecznego sprzedawcę i osobę, która jest w stanie przekonać innych do swoich racji. Historia jej życia zawodowego (w szczególności kilka lat pracy w dziale sprzedaży) potwierdza, że ocenia siebie racjonalnie. Lubiła sprzedawać, realizowała się w tej dziedzinie.

Co sprawiało, że pani Magdalena odnosiła sukcesy w sprzedaży podczas pracy na etacie? Narratorka podkreśla wagę trzech czynników: umiejętności budowania relacji z potencjalnymi klientami (czyli swoje kompetencje społeczne), umiejętność rozpoznania potrzeb klientów oraz szczerze przekonanie, że oferowany produkt faktycznie tę potrzebę zaspokaja. Oczywiście rozpoznanie potrzeb klientów

i umiejętność ich zaspokojenia wymagały wysokich kompetencji merytorycznych w danym obszarze.

Ale to też musiały być pewne warunki spełnione. Przede wszystkim taki, że to jest rzeczywiście tak, jak ja sprzedawałam te usługi, to że to jest rzeczywiście rzecz, w którą ja wierzę i która wiem, że jest dobra. To na pewno dużo ułatwia. Umiałam jakoś tam wyczuć tę sytuację, że to o kurczę, to rzeczywiście mogłoby się tutaj sprawdzić. Ta osoba faktycznie tego potrzebuje, więc ja jej o tym opowiem. I to przekonywanie nie było jakiegoś specjalnie trudne [śmiej], mówiąc szczerze, no bo jak się trafi na ten podatny grunt, gdzie jest ta potrzeba i umie się opowiedzieć o tym, bo się wierzy w to, wie, że to jest wszystko fajnie, fajnie zrealizowana usługa, więc to jakoś tam nie przychodziło z wielkim trudem. Pomijając różne inne aspekty, które są. Walki ceną w tych przetargach. Ale ponieważ bardzo łatwo też budowałam relacje z wszystkimi, to dużo mi to ułatwiało, bo dużo uzyskiwałam odpowiedzi różnych. Bardzo szybko potrafię poznać rynek.

Narratorka jest zdania, że ma naturalny talent do sprzedaży i perswazji. Poza tym w młodym wieku (około 20 lat) musiała wziąć pełną odpowiedzialność, także finansową, za siebie i dziecko. To sprawiło, że miała motywację do rozwoju swoich naturalnych predyspozycji.

Narratorce zależało na tym, aby zwiększać swoją skuteczność. Uczyła się od osób, które osiągały dobre wyniki sprzedaży w firmie, podpatrywała ich metody, sposób działania, wykorzystywane narzędzia. Korzystała (i do tej pory korzysta) z wielu metod: np. książki dotyczące sprzedaży i perswazji, szkolenia, tutorialne video.

Przede wszystkim poprzez obserwację. Poprzez obserwację też tych ludzi, którzy odnoszą sukcesy. Teraz jest tak dużo materiałów, szkoleń, wszystkiego... No ja to powiem szczerze, że naprawdę się w to głęboko zaangażowałam w sensie takim, że bardzo dużo przeczytałam książek tych wszystkich osób, które odniosły duży sukces w sprzedaży. Naprawdę czytam też wiele szkoleń. Byłam w to zaangażowana. Ja się tym naprawdę głęboko interesowałam, tymi wszystkimi rzeczami, jak to oni realizują i tak dalej, i tak dalej. Jak rozmawiać z klientem. To wszystko było takie... Ja byłam w to zaangażowana.

Umiejętność perswazji, przekonania rozmówcy do własnych pomysłów jest bardzo istotna także w roli matki. Dzięki tym umiejętnościom narratorka jest

w stanie pokierować dzieckiem w sposób, jaki uważa za najlepszy. Oczywiście nie zawsze jest to w pełni możliwe, szczególnie w przypadku dorastającego syna.

I tak samo jest z dziećmi. Jak człowiek ma takie wycucie, to wie, jakich słów użyć, żeby temu dziecku podpowiedzieć, że warto byłoby na przykład realizować takie czy inne zajęcia dodatkowe, albo w ogóle nauczyć się i mieć to z głowy. Ze starszym synem to naprawdę trzeba negocjować, bo ma swoją teorię. On już wie w ogóle wszystko, co mu się przyda, a co mu się nie przyda w życiu.

Narratorka dostrzega różnice między synami w ich umiejętnościach perswazji. Wynikają one z wieku, dojrzałości, temperamentu, osobowości. Niebagatelną rolę odgrywają także niewysokie kompetencje społeczne młodszego syna związane z zespołem Aspergera. Starszy syn śmiało próbuje przekonać ludzi do swoich racji, jest w tym wytrwały. Prawdopodobnie czasem jest za mało dyplomatyczny (zwłaszcza w relacjach z nauczycielami). Często natomiast osiąga zamierzone cele w kontaktach z matką (jeżeli potrafi podać rozsądne argumenty) i rówieśnikami.

Starszy syn to bardzo wytrwały jest w tych przekonywaniach [śmiech] i swoich argumentach, że jest bardzo wytrzymały. Czy potrafi? No chyba tak. Myślę, że tak. Zależy, na kogo tam trafi, bo jak w obszarze na przykład nauczycieli w szkole, to taka osoba jak dziecko nie jest koniecznie mile widziana. I on swoim „tupetem”... no dostało mu się parę razy za to, że jest właśnie... nie ma tego dystansu do nauczycieli.

Narratorka podkreślała, że młodszy syn jest dzieckiem introwertycznym i pewnie w przyszłości wybierze pracę niewymagającą wielu kontaktów z ludźmi. Obecnie nie jest szczególnie skuteczny, gdy podejmuje próby perswazji. Pani Magdalena ma jednak nadzieję, że trening umiejętności społecznych pomoże chłopcu rozwinąć tę umiejętność.

On jest zupełnie inny, bo Aleksander [starszy syn] jest błyskotliwy i taką ma bardzo łatwą, spontaniczną komunikację, a ten młodszy syn być może z uwagi na tę dysfunkcję Aspergera to po prostu no nie. Do tego trzeba jednak takiej werbalnej komunikacji, a on raczej jest wycofany trochę i to na pewno utrudnia takie przekonanie kogoś do czegoś. Tu nie za bardzo. Tutaj będzie... Tu ja już widzę, że to raczej będzie zawód, tak mi się wydaje, taki raczej samemu.

Motywacja

Narratorka jest osobą o bardzo wysokim poziomie motywacji do działania. Wynika to zapewne z jej cech wrodzonych, jak również z wartości wpojonych

jej w domu rodzinnym. Narratorka wychowywana była przez rozwiedzioną matkę, która podkreślała rolę niezależności i pracy zawodowej w życiu kobiety. Przełożyło się to na postawę narratorki wobec pracy, wykazywane zaangażowanie, zatem także osiągnięte wyniki.

Ja też byłam wychowywana przez mamę raczej, rodzice się rozwiedli, tak jak u mnie, i to jakoś tam samemu ciągnie. I też przez mamę. I mama też mi to bardzo wpajała, była niezależną kobietą i wpajała mi, że to jest bardzo ważne, żeby być niezależnym człowiekiem, żeby samodzielnie pracować i żeby po prostu... Nie było w ogóle innej opcji takiej, żeby... Ja też bym nie wpadła na pomysł na przykład, żeby nie wiem, pożyczyć pieniądze od mamy. (...) Dla mnie praca była zawsze bardzo ważna. I tak jak mówię, nawet miałam wrażenie, że stanowiła o mojej wartości wręcz bardzo. Dlatego też może nie miałam problemu ze znajdowaniem tych prac, bo bardzo szybko ktoś to wylapywał, że ja się tam angażuję i przejmuję, i staram się bardzo dobrym być pracownikiem, więc łatwo mi było, tak że... nawet w branży przejść między jedną a drugą i tak dalej. Ale no nie wiem, z czego to u mnie wynikało, to... Może też z wychowania, że miałam to tak wpajane bardzo mocno.

Również teraz narratorka wykazuje bardzo wysoki poziom motywacji do działania. Z jednej strony podkreśla, że jest „skazana” na działanie ze względu na sytuację osobistą, z drugiej strony – widać, że cieszy ją aktywność, że lubi działać i prawdopodobnie niewiele osób jest w stanie dotrzymać jej kroku.

Ja miałam dosyć ciężko, bo ja to realizuję sama. Niezbyt dobrze wybierałam tych partnerów, kurczę, do tego, żeby mieli wspólny front ze mną w tym wychowywaniu synów. Muszę mieć tę motywację, bo nikt tego za mnie nie zrobi, żeby po prostu wszystko to jakoś działało i funkcjonowało.

Narratorka wielokrotnie podkreślała, że jej dzieci (w szczególności starszy syn) nie mają odpowiedniej motywacji. Przypuszcza, że różnice w poziomie motywacji jej i dzieci wynikają z odmiennych warunków w domu rodzinnym. Narratorka pochodzi z niezamożnego domu, sama musiała wcześniej zatroszczyć się o byt i osiągnięcie określonego poziomu materialnego. To ją motywowało, było jej napędem. Jej dzieci natomiast wychowują się w dobrobycie. Starszy syn dostrzega, że majątek matki (nieruchomości pod wynajem) może stanowić zabezpieczenie materialne jego przyszłości. Pani Małgorzata martwi się, że nie jest w stanie wykrzesać w synu takiej motywacji, jaką jej matka pobudziła w niej.

Ja się musiałam trochę o wszystko postarać, a tutaj to są dzieci, które trochę mają dobrobyt, nazwijmy to, bo nie znają problemu tego, na przykład moje dzieci, że nie ma pieniędzy, takich rzeczy. To też jest trudne, bo czasem takie dzieci, ja sobie tak myślałam o tym, mogą stracić motywację też do osiągnięcia sukcesu, bo mój syn na przykład jak ja mówiłam: musisz się... jak ja mu tłumaczyłam, był moment, że nie chciał się przyłożyć do nauki, a jeszcze nie miałam wdrożonego tego systemu z tymi nauczycielami dodatkowymi... i tłumaczyłam mu, to ja mówię: co ty będziesz robił właściwie później? Bo o to chodzi z tą szkołą, żebyś był przygotowany do pracy dla ludzi, do dorosłego życia w społeczeństwie. A on mi mówi: aaa, to najwyżej... właściwie to ja u ciebie będę pracował na przykład.

Z drugiej strony z relacji matki wynika, że chłopiec ma dużą motywację do działań, które go pasjonują (aktorstwo, dubbing, komentowanie gier komputerowych na YouTube). Być może narratorka w zbyt silnym stopniu stara się pobudzić i ukierunkować motywację nastolatka na obszary, które ma on zaspokojone lub które nie są jeszcze dla niego ważne. Pani Magdalena pragnie, aby synowie korzystali z możliwości, których ona nie miała i frustrujące jest dla niej uświadomienie sobie, że nie są tym zainteresowani. Z jednej strony rozumie, że każdy człowiek ma inny temperament i zainteresowania, z drugiej – chciałaby, aby synowie podążali za jej propozycjami.

Oczywiście moim marzeniem było, no kurczę, wy macie takie fajne możliwości, spróbować wszystkiego. Ja strasznie chciałam, żeby oni chcieli na przykład konno jeździć albo coś podobnego. Bardzo dużo ja muszę stymulować, bo powiem szczerze, że tak sami z siebie to nie, a wszystko to w ogóle... to nie, niefajne, to niefajne. (...) No to prawda, że tutaj ja tak się nad tym czasem sama zastanawiałam, że chciałabym, żeby... żeby byli bardziej, nazwijmy to, ambitni.

Wysoki poziom motywacji narratorki bez wątpienia umożliwił jej osiągnięcie sukcesu zawodowego oraz wysokiego poziomu materialnego. Na pewno także sprawił, że jej synowie mają bardzo dużo możliwości rozwijania zainteresowań i realizacji swoich pasji. Trudnością pani Magdaleny jest natomiast poczucie napięcia i rozczarowania niższym (niż oczekuje) poziomem motywacji starszego syna.

Planowanie/określanie celów

Pani Magdalena już od młodości potrafiła określać cele zawodowe oraz finansowe (związane z uzyskiwaniem pasywnego dochodu). Kiedy ją coś zainspirowało,

kiedy w coś uwierzył – skutecznie do tego dążyła. Miała wiarę w siebie, ale nie podejmowała niepotrzebnego ryzyka. Potrafiła ocenić mocne i słabe strony różnych rozwiązań. Dzięki temu przez kilkanaście lat zbudowała bazę nieruchomości pod wynajem.

Ja jestem taką osobą, która się rzeczywiście wyróżniała, bo jak miałam 25 lat, to już wtedy sobie to budowałam na miarę możliwości, że miałam trochę pieniędzy, trochę kredytów, że już myślałam o tym... To było po książce Kiyosakiego, że ja chcę mieć te wynajmy. Nikt się tym nie zajmował, wszyscy w głowę się pukali, gdzie, jakie, nie masz pojęcia w ogóle o takich rzeczach. A ja stwierdziłam, że to ma dla mnie sens, to jest fajne, że jak tak chcę, żeby pieniądz robił pieniądz. I zrobiłam to. I po prostu kupiłam, gdzieś się trafiła jakaś nieruchomość, potem ją z czasem wyszykowałam na to. Ja jestem też asekurant, więc... może dlatego, że kobieta i że samodzielna, to były moje decyzje, więc ja sobie wszystko przemyślałam zawsze, aha, co będzie w najgorszej sytuacji, co w najlepszej.

Cele w życiu osobistym, rodzinnym, dotyczą przede wszystkim edukacji i rozwoju dzieci. Jej marzeniem jest, aby synowie w pełni wykorzystali swoje talenty, chciałyby oczywiście, aby osiągali dobre wyniki w szkole. Obecnie jest spokojniejsza, wywiera mniejszą presję na dzieci niż kiedyś. Z narracji pani Magdaleny wynika bowiem, że przy pierwszym synu wywierała na niego nacisk, aby osiągał świetne rezultaty. Narratorka wręcz wyręczała dziecko w odrabianiu prac domowych czy realizacji zadanych w szkole projektów, po to, aby dostał dobrą ocenę. Teraz już wie, że to jest błędna droga – dziecko traci poczucie sprawczości, motywację do działania.

Jak miałam tego syna młodo pierwszego i te ambicje takie, że bardzo, masz taką świetną możliwość, bo masz taką świetną pamięć, to ty będziesz najlepszy w ogóle z klasy. Ja tak sobie myślałam. Ja ci jeszcze w tym pomogę bardzo dużo w ogóle. Różne. Przez różne błędy też swoje przechodziłam. Przez nawet takie czasem, że ja coś zrobię za niego, bo on nie chciał, a ja zrobię to za niego, więc będzie to miał. To w ogóle głupota totalna. Głupota totalna, bo takie dziecko w ogóle się nie usamodzielnia, tylko robi to wszystko jeszcze gorzej, jest powiązane, zależne.

Skuteczne planowanie było jednym z ważnych czynników osiągnięcia sukcesu w sprzedaży przez narratorkę. Sama opracowała system, który pozwalała na skuteczne zarządzanie dużą liczbą umówionych spotkań.

Potrafiłam umówić 40 spotkań w miesiącu. Więc naprawdę... mając tylko tę bazę i tylko telefonicznie te spotkania umawiać jeszcze tam jakimś wtedy handlowcowi, który jeździł. Cały taki fajny system wymyślony. Ja sama wymyśliłam. Takie planowanie, tak. Że rozmawiam z osobą, wpisuję sobie w notatkę, bo ona teraz nie może, to ja z nią uzgadniam w takim razie, kiedy może.

Obecne zajęcie narratorki nie wymaga aż tak dokładnego planowania. Jednak planowanie jest bardzo silnie obecne w życiu pani Magdaleny. Skuteczność, efektywność, działanie, zdobywanie nowych doświadczeń – to dla niej bardzo ważne wartości. Realizacja ich bez planowania byłaby bardzo trudna lub wręcz niemożliwa.

To jest bardzo ważne to planowanie, bo bez tego tak trochę gubimy, prawda, to, co mamy do załatwienia, a czas leci bardzo szybko. A trzeba tej koncentracji. (...) Strasznie szybko czas teraz leci. Czasem sama się na tym łapię. Tylko że mnie to na przykład męczy, jak za długo pozwolę sobie na taki luz totalny, nie mam ani określonej rzeczy, którą chcę zrealizować, ani efektów, ponieważ tego nie określiłam, to ja jestem potem... niedobrze się czuję ze sobą, że zmarnowany czas tak naprawdę i to niefajne. Ale tak to jest taki człowiek spełniony, że coś nowego zrealizował, osiągnął, zobaczył. Cokolwiek. Doświadczył. Po to tu jesteśmy mam wrażenie [śmiech], żeby coś się działo, żeby zdobywać te doświadczenia, takie czy inne, ale jednak.

Warto zaznaczyć, że narratorka jest zadowolona z tej sytuacji, z takiego stylu życia. Uważa, że osiąga pełnię, że czerpie z życia i umożliwia to także dzieciom.

Jak chciałam jednocześnie pracować i miałam dzieci, i musiałam sama to wszystko pogodzić, i jeszcze chciałam, żeby, nie wiem, sobota i niedziela rozwijały się w jakiejś tam szkole dodatkowej, no to po prostu to trzeba było... Ale mnie to cieszyło. Cieszyło mnie to, że dzieci nie marnują czasu też, tylko uczą się nowych rzeczy, zdobywają nowe przyjaźnie, mają potem występy.

Można postawić hipotezę natomiast, że narzuca sobie bardzo wyśrubowane standardy aktywności, nie pozwala sobie na chwile bezczynności, wypoczynku, nie pozwala sobie na stan „bycia” – wszystko jest podporządkowane działaniu.

Planowanie jest ważne także ze względu na rozwój dzieci. Narratorka organizuje zajęcia dodatkowe czy korepetycje dla starszego syna. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, gdy ten opuszcza szkołę ze względu na swoje zajęcia artystyczne.

Na pewno wyznaczam standardy aktywności, bo chociażby planuję te zajęcia dodatkowe, które chciałabym, żeby go rozwijały albo żeby na przykład zabezpieczyć jakąś sytuację też, tak jak tutaj, że jak go nie będzie z powodu jakiejś rzeczy, to żeby nie było problemów, tylko żeby była ta kontynuacja nauki.

Narratorka chciałaby, aby synowie (szczególnie starszy) potrafili efektywnie planować działania i zarządzać sobą w czasie. Z jej relacji wynika, że synowie tego nie potrafią. Wymagają nadzoru, ponieważ brakuje im samodyscypliny i motywacji do działania. Wydaje się, że pani Magdalena pozostawia niewielki margines błędu synom – nie dopuszcza np. aby poszli do szkoły nieprzygotowani. Chce, aby osiągnęli dobre wyniki w nauce, mieli zawsze odrobione lekcje, zatem przejmuje za to odpowiedzialność. Choć „tu i teraz” metoda ta się sprawdza, długofalowo może okazać się nieskuteczna (zwłaszcza w przypadku starszego syna – nastolatka).

Ja trochę za nich to robię [śmiech]. To mają, że tak powiem, ułatwioną sprawę jeszcze, póki co. No nie mają takiej dużej samodyscypliny, kurczę, trzeba ich jeszcze pilnować. Nie jest to... Skłamałabym, gdybym powiedziała, że o, tacy są idealni. To nie. Ja muszę. Ja ich sporo wspieram.

Pani Magdalena zna różne techniki planowania oraz zarządzania sobą w czasie. Wiele na ten temat czytała, jak również korzystała ze szkoleń.

Empatia

Czym jest zdaniem narratorki empatia? To przede wszystkim wewnętrzna umiejętność dobrego „wycucia” drugiego człowieka – jego intencji, nastroju, nastawienia. Osoba empatyczna ma „szósty zmysł”, który pozwala na porozumienie bez słów. Aby móc w pełni korzystać z potencjału empatii, konieczna jest świadoma uważność na drugiego człowieka, koncentracja, skupienie.

Tutaj to trzeba po prostu umieć zdefiniować sytuacje różne, jakie mogą być i musi na tym się skupić, i mieć obserwację taką. Tak mi się wydaje. Jak ta osoba odbiera to, co do niej mówi w danym momencie albo jak ta osoba reaguje. To nawet czasem bez słów widać, jak ta osoba to odbiera, czy ona jest przychylna, czy raczej czeka tylko, aż się skończy to spotkanie, na przykład przy sprzedaży. To można wyczuć.

Pani Magdalena uważa siebie za osobę o bardzo dobrze rozwiniętej empatii. Jest w stanie rozpoznać intencje ludzi, wczuć się w ich emocje, dobrze wyczuć sytuację. Historia życia narratorki wskazuje, że ocenia siebie w sposób adekwatny.

Ja taki talent mam do ludzi [śmiech]. Naprawdę... Dlatego też w ogóle lubię pracę z ludźmi, bo ja zawsze mam taką... mam wrażenie że rozwiniętą inteligencję emocjonalną, że po prostu odczuwam. Mam bardzo dobre odczucie sytuacji i jestem lubianą osobą, to mi ułatwia na pewno. Potrafię wyczuć sytuację. Są osoby, które kompletnie czasem nie wyczują tej sytuacji i nie będą potrafiły się adekwatnie zachować, a ja to miałam po prostu zawsze [śmiech].

Empatia jest bardzo ważna, aby być dobrym rodzicem, uważnym na potrzeby dziecka. Każde dziecko wymaga bowiem indywidualnego podejścia, w zależności od wieku, osobowości, temperamentu, wrażliwości. Podejście do dziecka zmienia się także w zależności od sytuacji. Narratorka zwracała uwagę, że musi być bardzo wyczulona na potrzeby swojego młodszego syna z zespołem Aspergera. Stresująca sytuacja, zbyt intensywne bodźce (np. krzyk matki), może zupełnie rozstroić dziecko.

No to też jest ważne, żeby wyczuć nie tylko, czego to dziecko potrzebuje, ale też... Z każdym dzieckiem indywidualnie, bo z jednym będzie się inaczej rozmawiać, a z drugim w ogóle inaczej. Z tym małym to jakbym podniosła głos, czego się nie powinno, ale czasem się zdarza, no to byłby koniec świata. By się popłakał i w ogóle. A z tym starszym to tak trzeba trochę rozmawiać [śmiech] poważniej czasem, bo on w ogóle sam po prostu... te argumenty padają z jego... on się upiera. Ja muszę zawalczyć o swoje stanowisko, więc to wycucie też jest ważne, że nie z każdym tak samo się rozmawia chociażby, czy nie każde dziecko potrzebuje tego samego.

Narratorka jest zdania, że dzięki dobrze rozwiniętej empatii jest świadoma atmosfery w domu i potrafi nią odpowiednio „zarządzić”, np. przez organizację określonych aktywności. Z drugiej strony, jak opisano w sekcji dotyczącej motywacji, wydaje się, że narratorka nie do końca uwzględnia potrzeby swoich dzieci dotyczące ilości i typów aktywności. Pani Magdalena uważa, że poziom wykazywanej empatii jest ściśle związany z jej stanem psychicznym oraz obciążeniem obowiązkami. Ma porównanie siebie sprzed lat, gdy intensywnie pracowała, studiowała i wychowywała małe dziecko – i siebie z dnia dzisiejszego, gdy ma zdecydowanie więcej czasu i zapewniony byt materialny. Dzisiaj dużo łatwiej jest jej wykazać empatię wobec dzieci.

Chociażby w tym, czy widać, czy to dziecko jest szczęśliwe, w tym, co się aktualnie dzieje w domu, czy może warto by było na przykład,

nie wiem, zaplanować coś, co by jakoś zmieniło atmosferę, żeby coś się działo, żeby gdzieś wyjść, czy gdzieś wyjechać, czy zaprosić kogoś chociażby. A taka matka skupiona wyłącznie na przykład na sobie czy na swoich sprawach, ja wiem, bo ja znam siebie z tej drugiej strony i wiem, jak to było, kiedy pod presją jakichś targetów czy... przychodziłam wypompowana i o niczym innym nie myślałam, tylko o tym, żeby mieć spokój.

Czy poziom empatii można podwyższyć, czy można się jej nauczyć? Narratorka nie miała takiej potrzeby osobiście, bo zawsze uważała się za osobę o wysokim poziomie empatii i wrażliwości na drugiego człowieka, a empatię postrzega jako cechę wrodzoną. Wychowując starszego syna, nie stosowała szczególnych metod ani zabiegów mających kształtować u niego tę cechę. Dopiero diagnoza zespołu Aspergera u młodszego syna sprawiła, że uświadomiła sobie istnienie narzędzi, które mogą wspierać rozwój empatii. Ma nadzieję, że będą skuteczne.

Trening czyni mistrza, może tak. Nie wiem tylko, jakimi metodami. Bo to jest jakaś taka też wrażliwość wewnętrzna. Ja jestem dosyć empatyczną osobą. Czy można to nabyć? Mam nadzieję, bo chociażby ten mój syn z tym... z tą przypadłością, a tutaj też to jest tak, że to co my mamy wrodzone, bardziej lub mniej rozwinięte, to on się tego uczy. To, co dla nas jest naturalne, to dla takich dzieci... one muszą się tego uczyć. To na tych treningach różne sytuacje są w jakiś sposób przedstawiane czy podczas różnych gier, różne sytuacje, jak dziecko powinno zareagować.

Empatia jest niezwykle ważną cechą, która umożliwiła narratorkę osiągnięcie sukcesu zawodowego.

I to też mi pomagało w sprzedaży na przykład bardzo, ta inteligencja emocjonalna, że czasem jak nawet były osoby z konkurencyjnych firm, które bazowały na swojej wiedzy, ja wygrywałam czymś zupełnie innym, na przykład wyczuciem, żeby nie być zbyt namolnym do tej osoby, żeby nie... Takie wyczucie myślę, że pomaga w ogóle w wielu aspektach człowiekowi.

Personal branding

Pani Magdalena ma bardzo wysoką świadomość roli wizerunku, przede wszystkim w życiu zawodowym, ale także jako matki. Kiedy pracowała na etacie w dziale sprzedaży, jej wizerunek był cennym zasobem ułatwiającym kontakt z klientami, realizację celów biznesowych, jak również zmianę pracy.

Mnie później ułatwiało bardzo dużo to, że już nie byłam anonimową osobą w środowisku. Każda branża hermetyczna ma swoje środowisko. Ludzie... czasem się ktoś tam zmieni, z jednej przejdzie do drugiej, a jakaś opinia pozostaje, jak się współpracuje. Więc później takie osoby to nawet pomagają załatwić pracę czy same proponują. Zaraz jak odeszłam, to miałam propozycję z konkurencji.

Na czym zależało narratorki w procesie tworzenia wizerunku? Przede wszystkim na tym, aby wyeksponować swoje silne strony, czyli umiejętności społeczne. To była jej przewaga nad sprzedawcami z konkurencyjnych firm. Oczywiście wiedza merytoryczna była również ważna, ale „twarde” kompetencje mogły być uzupełnione przez kogoś innego.

Na przykład ja byłam bardziej od relacji, kompetencji społecznych, a od ścisłych rzeczy takich stricte był product manager, czy nawet sam prezes czy dyrektor, którzy ze mną współpracowali i jeździli, i opowiadali od swojej strony. I ja zawsze tak... potrafiłam sprawić, żeby na tych spotkaniach każdy dobrze się czuł, żeby tak fajnie po prostu to wszystko wyglądało i nie było na siłę też.

Warto zaznaczyć, że pani Magdalena ogromną rolę przykładu do spójności wizerunku z „prawdziwym ja”. Wizerunek będzie skuteczny tylko wówczas, jeżeli będzie eksponował czy podkreślał prawdziwe cechy człowieka.

Ja myślę, że nic się nie sprawdzi, jak nie jest naturalne [śmiejch] i nie wynika z takiej pewnej jednak człowieka spontaniczności i naturalności. Uważam, że ta naturalność też ma po prostu znaczenie. Musi ta osoba, bo ona sprzedaje sobą dużo, musi być zadbana na pewno, lubiana, zadbana, potrafiąca nawiązać relację z drugim człowiekiem, no i też wiedzieć, co sprzedaje.

W obszarze życia rodzinnego narratorka zwracała uwagę głównie na to, jak jest postrzegana przez kolegów dzieci. Odnosiła się do swojego młodszego syna z zespołem Aspergera, którego trzeba wspierać w relacjach z innymi dziećmi, organizować spotkania w domu, łagodzić nieprzyjemne czasem i niezrozumiałe dla innych zachowania chłopca. Sympatyczna, uśmiechnięta matka pomaga swojemu dziecku przezwyciężyć bariery.

Zadowolony człowiek nosi zadowolenie. I jak mama jest zadowolona, zadowolone są też dzieci. To się udziela. Nawet inne dzieci lubią bardziej też taką mamę, która po prostu jest zadowolona, miło z nimi

porozmawia, potrafi spędzić z nimi czas, a nie jakaś tam, nie wiem, zła na cały świat.

Pani Magdalena jest zadowolona ze swojego wizerunku. Jest on skuteczny w osiąganiu różnych celów (biznesowych, rodzinnych) i jest zgodny z jej wartościami i osobowością. Narratorka kreowała go początkowo intuicyjnie, a z biegiem czasu – coraz bardziej świadomie. Pani Magdalena dużo czyta, uczęszcza na różnorodne szkolenia, rozwija się – to także ma niebagatelny wpływ na proces kształtowania jej wizerunku.

Refleksyjność

Narratorka ceni możliwość refleksji, przemyślenia różnych obszarów życia. Inspiruje się rozmowami z ludźmi, lekturą. Refleksja daje jej bogatszą perspektywę życiową. Kilkakrotnie podkreślała, że w jej życiu ważny jest aspekt duchowości, ale niezależnej od religii.

Ja rzeczywiście lubię ze sobą pracować, ja to tak nazywam, coś tam sobie przeanalizować, przemyśleć. Ja lubię też inne osoby słuchać, lubię czytać, bo mnie to inspiruje do jakichś rozwiązań, że ja coś czytam i od razu to wiem, aha, to można by było tak zrobić w takim przypadku albo takiej już odpowiedzi szukałam, albo... No na pewno ja się zastanawiam, bo ja w ogóle interesuję się świadomością i tym aspektem takim nawet bym powiedziała wręcz nietypowym, bo duchowością niezależną kompletnie od religii.

Dobry kontakt ze swoim duchowym aspektem i praca nad sobą dają pani Magdalenie dużo życiowego optymizmu i siły. Jej doświadczenia potwierdzają skuteczność przyjętej perspektywy.

Bardzo wielu ludzi jest zaprogramowanych wręcz na to, że coś jest niemożliwe. Ja mam bardzo dużo koleżanek, mamy dzieci, które chodzą do szkoły z moimi dziećmi. I one na przykład, ja obserwuję, mają takie nastawienie, że to jest niemożliwe. Niemożliwe jest rozwiązanie tej sytuacji w moim przypadku. A ja w ogóle czegoś takiego nigdy nie miałam, że... Wszystko jest możliwe, tylko potrzeba czasu. Ja miałam coś takiego, że wszystko... Normalnie trzeba chcieć i wiedziałam, że prawdę wszystko jest możliwe.

Narratorka doświadcza wglądów, które pozwalają jej na podejmowanie decyzji i wybór dobrej drogi życiowej.

Takie z głębi duszy połączenie jakby ze swoim właśnie wyższym ja, że to aha... Takie pytanie i odpowiedź.

Takie podejście do życia daje narratorkę poczucie pewności i siły w roli matki. Poczucie dotarcia do głębi swojej istoty oraz wiara w sprzyjającą jej „siłę wyższą” sprawia, że jest spokojna i pełna optymizmu.

Na pewno jestem człowiekiem większej wiary, że... Bo to ma z tym bardzo duży związek, że jak człowiek wierzy, że ma te siły wyższe, że ten wszechświat jakoś... że może złożyć mu to zamówienie, że tak powiem, czy rozwiązanie problemu, czy... No jest to ta dawna forma modlitwy, tylko taka własna, bym to nazwała. To w tym sensie, że ma taka osoba chyba większy spokój, że się nie nakręca na jakieś tam o Boże, o Boże, co będzie, bo tam, nie wiem, nie uda się coś, tylko... Jednak taka osoba ma przede wszystkim wiarę w te siły wyższe, że też wesprą, że znajdzie się jakieś rozwiązanie tego problemu.

Narratorka podkreślała, że zazwyczaj swoje refleksje, analizy, przemyślenia zachowuje dla siebie. Duchowość, refleksje życiowe, wglądy – to nie są tematy, którymi mogłaby się komfortowo dzielić z innymi ludźmi. Zauważa także, że inni ludzie też nie poruszają tych tematów. Wynika to przede wszystkim z obaw o niezrozumienie i możliwe negatywne postrzeganie osoby próbującej poruszyć temat z „głębszego wymiaru”. Narratorka ma z jednej strony poczucie wyobcowania (w tym obszarze), z drugiej strony – pewnej wyjątkowości.

Trudno mi o tym mówić, bo to takie zupełnie indywidualne... Czasem też jest tak, że ludzie się trochę boją o tym mówić na głos, bo też nie wiedzą, jak inni. Jakim słownictwem operować, ja też tak mam, że wiem, że nie z każdym można o wszystkim porozmawiać. (...) Ludzie żyją sobie gdzieś tam, mają nawet i fajnie, ale nie zastanawiają się, nie zadają sobie takich pytań, nie szukają rozwiązań.

Kompetencje społeczne w publicznym systemie oświaty

Jak wspomniano wcześniej, narratorka ma dwóch synów w różnym wieku uczęszczających do szkół państwowych (podstawowej i liceum). Jej zdaniem w idealnej sytuacji szkoła oczywiście powinna dbać o rozwój kompetencji społecznych dzieci. Niestety, rzeczywistość wygląda inaczej – rozbudowane wymagania programowe, zbyt duża liczebność klas, czasem także brak wyczerpania nauczycieli na ten obszar sprawiają, że rozwój kompetencji społecznych nie należy do priorytetów szkół, do których uczęszczają synowie narratorki.

Nie ma w takim obszarze żadnych zajęć, mam wrażenie, takich raczej... Raczej nie. Szkoła realizuje swój program, dziecko musi opanować to, to, taki i taki materiał. Zaliczyć takie i takie testy, i tyle. Fajnie, żeby było grzeczne, ciche i...nie robiło problemów, bo jest dużo tych dzieci. To jest tak nadal i w ogóle najlepiej, żeby było zdolne i żeby sporo rodzice pracowali, no bo wtedy jest łatwiejsza praca takiego nauczyciela też. U starszego syna nie, to w ogóle czegoś takiego nie ma. Jest godzina wychowawcza, na której są omawiane bieżące jakieś problemy klasy.

Pani Magdalena podkreślała dwie sprawy. Pierwsza to bardzo istotna rola nauczyciela w kształtowaniu umiejętności społecznych dzieci. Wiąże się to jednak z pewną przypadkowością: nie wiadomo, na jakiego pedagoga trafi dziecko i czy nauczyciel ten będzie w stanie skutecznie kształtować kompetencje społeczne u dzieci. Szczególnie dotyczy to klas 1–3, gdzie rola i wpływ nauczyciela są ogromne.

Jak dziecko ma problem, to jest jakaś ścieżka, natomiast jeżeli nie ma problemu, to tak trochę jest wolna amerykanka, że jak jest dobry nauczyciel, który na to zwraca uwagę, to jest dobrze. Jaką on ma inteligencję emocjonalną i co on, na przykład w klasach 1–3 jest w stanie przekazać, jak swoje dzieci wychowywał, jak był wychowywany, na ile jest świadom...Ale jak nauczyciel na to nie zwraca uwagi albo nie ma tej inteligencji emocjonalnej rozwiniętej jakoś bardzo silnie, to już trzeba wykazać się niejako własną inicjatywą i też mieć możliwości ku temu. (...) Bo to zależy na kogo, na jakiego nauczyciela prowadzące się trafi, z jakim doświadczeniem i tak dalej.

Drugą sprawą, która bardzo poruszała narratorkę, była diagnoza zespołu Aspergera u jej młodszego syna. Przeszła ona, jak się wydaje, dość typową ścieżkę rodzica dziecka z niezbyt nasilonym zespołem Aspergera (zaburzenie powodujące trudności w regulowaniu emocji, w relacjach społecznych, dążenie do rutyny, niewielką elastyczność). Przed pójściem dziecka do szkoły matka nie miała świadomości, że syn ma specyficzne potrzeby i wymagania. Na szczęście zauważył to nauczyciel. Pani Magdalena początkowo zaprzeczała, ale zdecydowała się na zdiagnozowanie syna. Diagnoza potwierdziła zespół Aspergera i dziecko zostało objęte dodatkowymi działaniami w szkole i poza szkołą (np. Treningiem Umiejętności Społecznych). Narratorka podkreślała, że jeżeli dziecko ma problem (a w szczególności, gdy ma orzeczenie), szkoła uruchamia odpowiednie procedury. Dziecko otrzymuje odpowiednie wsparcie. Jednocześnie, jeżeli problem nie jest bardzo nasilony lub z klasą nie ma problemów, kwestia rozwoju umiejętności społecznych zależy od chęci, motywacji i kompetencji nauczyciela.

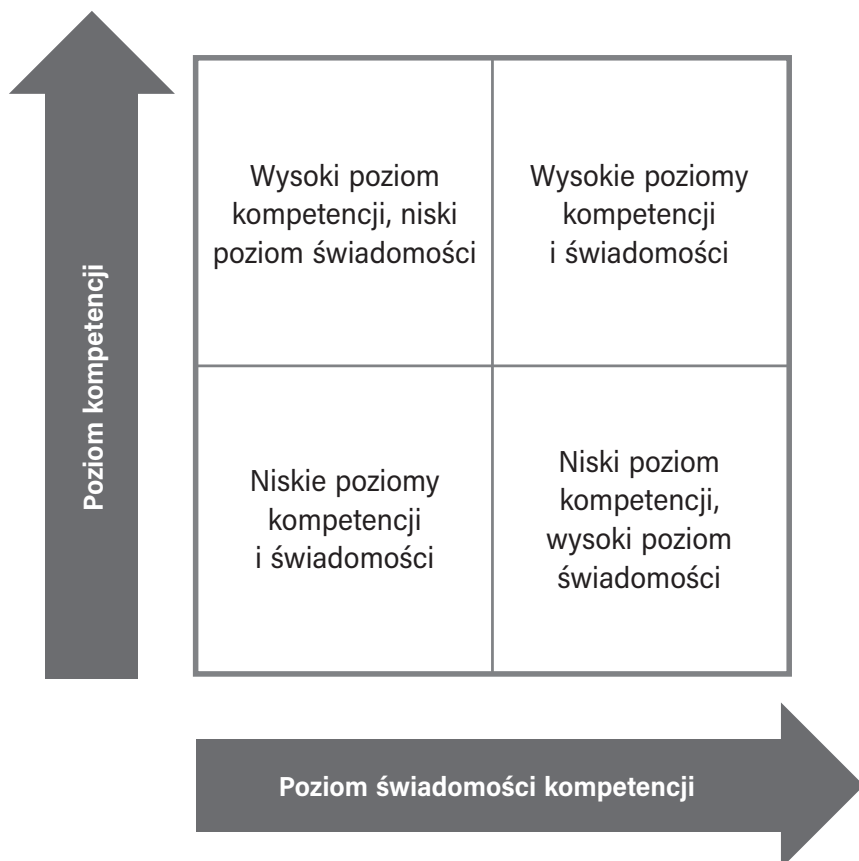
Ale powiem szczerze, że tutaj na przykład u mojego syna to wylapano. Ja na początku nawet się opierałam bardzo długo, że kurczę, to jest takie grzeczne dziecko, co oni od niego chcą? Może po prostu rozwija się w swoim tempie? I dlatego nie jest taki... On może w ogóle nie jest też taki bardzo śmiały, więc... Ale przyjrzałam się i faktycznie ten nauczyciel, który miał duże doświadczenie, rzeczywiście trafnie wylapał te dysfunkcje związane z takimi problemami na tle emocji, że trzeba zapisać się na takie zajęcia i na takie, na takie. I poszłam potem tym tropem, i załatwiłam te wszystkie dokumenty, które ułatwią mu przede wszystkim to, że dostanie odpowiednie wsparcie i nie będzie traktowany jak wszystkie dzieci.

Podsumowując, pani Magdalena chciałaby, aby szkoła zajmowała się tym obszarem, ale nie wierzy, że jest to możliwe. Jako zamożna mieszkanka Warszawy ma dostęp do wielu zajęć prowadzonych komercyjnie i uważa, że w obecnej sytuacji (oprócz oczywiście wpływu domu rodzinnego) jest to dobra droga, aby dzieci kształcić w szeroko rozumianych kompetencjach społecznych.

4.1.5. Podsumowanie wywiadów jakościowych

Słuchając uważnie narratorów i analizując ich wypowiedzi, można przypisać ich do jednego z czterech obszarów, określonych poziomem kompetencji oraz poziomem świadomości tych kompetencji.

Rysunek 8. Poziom kompetencji a poziom świadomości kompetencji



Źródło: opracowanie własne

Matryca zaprezentowana na rys. 8 jest oczywiście dużym uproszczeniem, nieoddającym pełnej złożoności ludzkiej psychiki, biografii, ani wyposażenia genetycznego. Została ona zaproponowana wyłącznie jako próba ujęcia rozważań w pewną strukturę i ramy. Należy podkreślić, że każdy z uczestników badania był indywidualnością obdarzoną niepowtarzalną kombinacją omawianych kompetencji (jak również wielu innych).

Warto zaznaczyć, że każdy z narratorów mógł znaleźć się w innym miejscu tej matrycy, biorąc pod uwagę różnorodne kompetencje. Np. jedna osoba może cechować się bardzo dużą empatią i mieć tego świadomość, a jednocześnie mieć niskie umiejętności perswazyjne. Jednakże można podjąć próbę wyciągnięcia ogólnych wniosków.

Wśród uczestników badania dominowały osoby, które miały dobrze lub bardzo dobrze rozwinięte umiejętności społeczne (a przynajmniej niektóre z bogatego

spektrum tych kompetencji). Nie wszyscy narratorzy zdawali sobie z tego sprawę: czyli prezentowali dość wysoki lub wysoki poziom kompetencji przy jednocześnie niskiej tego świadomości. Brak świadomości nie przeszkadzał im w życiu, osiągnięciu sukcesów rodzinnych i zawodowych, ale w dużym stopniu uniemożliwiał świadomy rozwój danej kompetencji i jej wsparcie u innych. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli przedmiotów zawodowych (bez pełnego wykształcenia pedagogicznego). Moderator odnosił wrażenie, że niewielkie wsparcie merytoryczne sprawiłoby, że nauczyciele ci mogliby jeszcze lepiej, bardziej świadomie wspierać uczniów i ich rodziców. Wprowadzenie modelu integralnego do oświaty mogłoby się temu bardzo dobrze przysłużyć. Jest on bowiem kompleksowy, a jednocześnie zrozumiały i sprawdzony w praktyce.

Dom rodzinny był najczęściej wymienianym miejscem, w którym badani zdobywali kompetencje społeczne – zwłaszcza takie jak motywacja i empatia. Działania wychowawcze rodziców, rozmowy, jak również przykład rodziny i rodzeństwa był najważniejszy. Warto także podkreślić, że motywacja i empatia były traktowane dość często jako cechy wrodzone, niezależne od zewnętrznych działań.

Planowanie i określanie celów to kompetencje, które były zdobywane zarówno w domu rodzinnym, jak również w szkole i pracy zawodowej (niektóre osoby także na szkoleniach lub studiując literaturę).

Perswazja/sprzedaż to kompetencja, która wymaga treningu. Choć zdarzały się osoby, które mówiły, że urodziły się z umiejętnością przekonywania, większość była zdania, że droga do bycia dobrym sprzedawcą jest długa, wymaga pracy i praktyki. Uczestnicy badania zazwyczaj zdobywali tę kompetencję w pracy zawodowej.

Refleksyjność to z kolei kompetencja, którą postrzegano jako wrodzoną, zazwyczaj związaną z osobowością, temperamentem, a mniej z działaniami wychowawczymi rodziców czy środowiska pracy.

Umiejętność świadomego kształtowania wizerunku, zwłaszcza online (personal branding) to nowa kompetencja, której niektórzy uczestnicy badania (głównie młodsi) chętnie się uczą. Często dzieje się to metodą prób i błędów.

Rozmowy z narratorami wskazały na prawdziwość hipotezy głównej (poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego zarówno w kontekście budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju). Osoby o wysokim poziomie kompetencji sprzedażowych/perswazyjnych realizowały się w życiu zawodowym jako świetny sprzedawca lub menadżer zarządzający ludźmi. Osoba o umiarkowanej motywacji nie pragnęła awansu.

Czy szkoła powinna umożliwiać nabywanie kompetencji społecznych? Zdecydowana większość uczestników badania wyrażała przekonanie, że szkoła powinna wyposażać dzieci i młodzież w kompetencje społeczne. Wątpliwości pojawiały się wśród nauczycieli, którzy obawiali się przeciążenia dodatkowymi obowiązkami,

jak również nie czuli się kompetentni do prowadzenia takich zajęć. Warto tu natomiast zaznaczyć, że te konkretne osoby (nauczyciele przedmiotów zawodowych) miały dość wysoko rozwinięte kompetencje społeczne, a nie zdawały sobie z tego sprawy. Już teraz, bazując na swojej intuicji i realizując swoje pasje, przy okazji swoich działań wzmacniali różne kompetencje społeczne swoich uczniów.

Niektórzy rodzice, mimo bardzo pozytywnego stosunku do idei nabywania kompetencji społecznych w szkole, wyrażali wątpliwości i obawy wynikające z obecnych doświadczeń ze szkołą swoich dzieci. Chcieliby, aby szkoła była miejscem otwartym, przyjaznym, w którym ich dzieci mogą nabywać kompetencje społeczne i je wzmacniać. Jednakże nie w pełni wierzą, że jest to możliwe.

Przy opracowywaniu programów należy pamiętać o równowadze między różnymi kompetencjami. Zauważalne było bowiem, że osoby spełnione, czerpiące radość z życia osobistego i zawodowego, prezentowały określony (nie nadmiernie wysoki, ani nie nadmiernie niski) poziom większości kompetencji. Zbyt niski poziom określonej kompetencji utrudniał funkcjonowanie w danym obszarze: np. osoba, która nie potrafi odpowiednio planować, nie jest w stanie określić swojej drogi zawodowej, zdaje się na przypadek. Z kolei nadmierna empatia może utrudniać funkcjonowanie w środowisku społecznym, zwłaszcza osobie na stanowisku wymagającym podejmowania trudnych decyzji dotyczących innych ludzi.

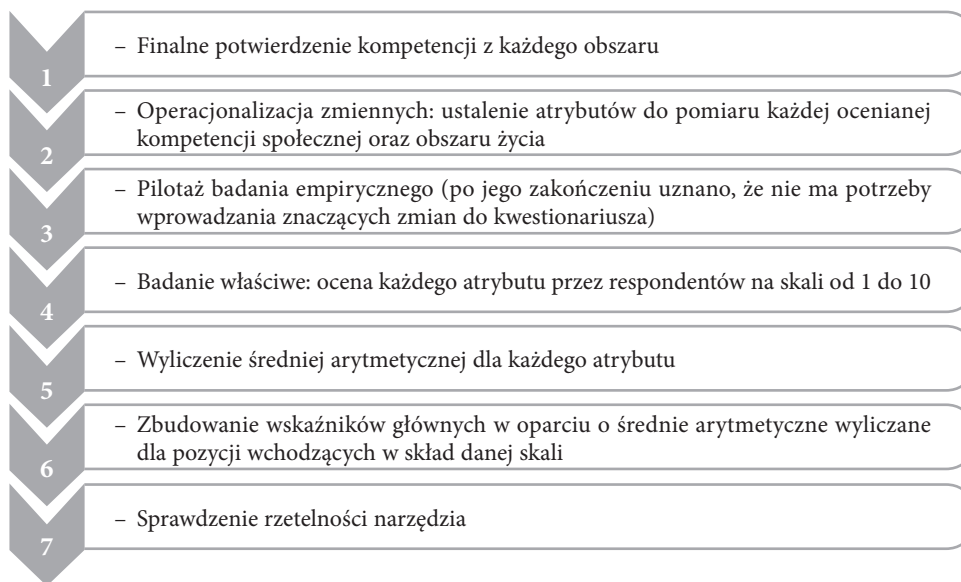
Zatem równowaga w nabywaniu różnych kompetencji i podnoszenie świadomości istnienia różnych kompetencji i ich kombinacji. Jednocześnie – szacunek dla różnorodności, troska i wspieranie dzieci i młodzieży w nabywaniu tych umiejętności, które pozwolą im na szczęśliwe, spełnione życie. Wydaje się, że model integralny realizowany praktycznie (w oświacie, ale także w innych obszarach – np. biznesu) pozwoliłby na osiągnięcie tego celu. Daje bowiem możliwość wyboru określonych kompetencji, będąc jednocześnie kompleksowym i zrównoważonym.

4.2. Kompetencje społeczne w kontekście jakości życia i kariery zawodowej wśród osób pracujących, identyfikowanie potrzeby wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do publicznego poziomu kształcenia – analiza wyników badania ilościowego

4.2.1. Analizy dotyczące hipotezy głównej

Na każdym etapie procesu badawczego autor pamiętał o hipotezach, które dzięki wynikom badania miał zweryfikować. Po zebraniu realizacji badania w terenie, przygotowano indeksy dla wszystkich badanych kompetencji społecznych oraz obszarów życia. Tworzenie indeksów składało się z kilku etapów, które przedstawiono na rys. 9.

Rysunek 9. Tworzenie indeksów



Źródło: opracowanie własne

Po dokonaniu pomiarów wskazanych na rys. 9, można było przejść do dalszych kroków, czyli dokonania obliczeń pozwalających na przyjęcie bądź odrzucenie hipotezy głównej.

Z uwagi na fakt, że mamy do czynienia z dużymi próbami oraz korelujemy ze sobą skale, które w psychologii uznawane są za ilościowe, użyto metody parametrycznej, czyli współczynnika korelacji liniowej Pearsona.

Wartość współczynnika korelacji interpretuje się w następujący sposób (klasyfikacja według J. Guilforda):

- $r=0$ zmienne nie są skorelowane
- $0 < r < 0,1$ korelacja nikła
- $0,1 \leq r < 0,3$ korelacja słaba
- $0,3 \leq r < 0,5$ korelacja przeciętna
- $0,5 \leq r < 0,7$ korelacja wysoka
- $0,7 \leq r < 0,9$ korelacja bardzo wysoka
- $0,9 \leq r < 1$ korelacja prawie pełna

W tabeli 10 przedstawiono korelacje pomiędzy kompetencjami społecznymi a oceną różnych obszarów życia.

Tabela 10. Korelacje między kompetencjami społecznymi a oceną różnych obszarów życia

Zmienna	Ocena jakości życia	Ocena pracy i życia zawodowego	Ocena relacji	Ocena obszaru duchowego i samorealizacji
Tworzenie marki osobistej	0,57 ***	0,50 ***	0,58 ***	0,63 ***
Perswazja/sprzedaż	0,57 ***	0,52 ***	0,59 ***	0,66 ***
Motywacja	0,63 ***	0,56 ***	0,63 ***	0,70 ***
Planowanie/określanie celów	0,60 ***	0,56 ***	0,60 ***	0,66 ***
Empatia	0,52 ***	0,47 ***	0,57 ***	0,61 ***
Refleksyjność	0,45 ***	0,42 ***	0,48 ***	0,58 ***

*** oznacza, że $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie uzyskane wyniki są istotne statystycznie. Udowodniono związek między poziomem kompetencji społecznych a oceną jakości życia, pracy zawodowej i życia osobistego. Wzrastającym wartościom na skalach kompetencji społecznych towarzyszą bowiem rosnące wartości na skalach związanych z oceną różnych sfer życia.

Zaproponowany model integralny został sprawdzony w praktyce na rynku w systemie warsztatowo-szkoleniowym. W kompletnym projekcie wzięło udział 5600 kursantów i opinie większości z nich dowodzą, że miało to pozytywny wpływ na ich życie zawodowe i prywatne. Nie są to jednak oczywiście dowody naukowe. Tym większą radość i satysfakcję odczuł autor publikacji, gdy okazało się, że model integralny przeszedł przez rygorystyczne analizy statystyczne.

Niektóre związki (np. poziom empatii korelujący z oceną relacji czy motywacja korelująca z oceną pracy i życia zawodowego) są dość oczywiste. Osoba o wyższym poziomie empatii ma szansę i możliwość nawiązywania głębszych, bardziej satysfakcjonujących związków, niż osoba o niskim poziomie tej cechy. Osoba, która ma wyższą motywację, ma szansę na uzyskanie lepszych wyników w pracy, co może przełożyć się na wyższe zadowolenie (np. ze względu na awans, podwyżkę lub uznanie szefa). Niektóre jednak (np. wysoka korelacja perswazji/sprzedaży z obszarem obszaru duchowego i samorealizacji czy umiarkowana korelacja refleksyjności z większością ocenianych obszarów) są mniej oczywiste i mogą wymagać dalszych pogłębionych badań.

Powyższe analizy zostały wykonane dla całej próby (N=1240). Autor publikacji przeprowadził dalszą analizę uzyskanych wyników, biorąc pod uwagę następujące zmienne niezależne:

- płeć;
- wiek;
- wykształcenie;
- wielkość miejscowości zamieszkania;
- dochód osobisty.

W przypadku analizy różnic między płciami, z uwagi na to, że dysponowano dużą próbą, można było zastosować metodę parametryczną. Zastosowano test t (Studenta) dla zmiennych niezależnych. Za pomocą tego testu zweryfikowano hipotezę o istnieniu różnic między średnimi w dwóch grupach. Gdy $p < 0,05$: mamy podstawę do odrzucenia hipotezy o braku różnic i przyjęcia hipotezy o istnieniu różnic pomiędzy badanymi grupami (czyli kobietami i mężczyznami). Wyniki testu t (Studenta) dla zmiennych płć oraz siła efektu d-Cohena zaprezentowano w tabeli 11.

Tabela 11. Wyniki testu t (Studenta) dla zmiennych: płeć oraz siła efektu d-Cohena

Zmienna	Średnia		t	p	Odch. std		d-Cohena
	Mężczyzna	Kobieta			Mężczyzna	Kobieta	
Tworzenie marki osobistej	6,87	7,26	-4,18	0,000	1,65	1,68	0,24
Perswazja/sprzedaż	7,08	7,38	-3,08	0,002	1,69	1,69	0,18
Motywacja	7,19	7,34	-1,51	0,132	1,72	1,77	nie dotyczy
Planowanie/określanie celów	7,17	7,36	-1,93	0,054	1,65	1,69	nie dotyczy
Empatia	7,01	7,55	-5,97	0,000	1,58	1,58	0,34
Refleksyjność	7,01	7,41	-4,14	0,000	1,67	1,64	0,24
Ocena jakości życia	6,78	6,94	-1,76	0,079	1,54	1,62	nie dotyczy
Ocena pracy i życia zawodowego	6,73	7,00	-2,42	0,016	1,89	1,92	0,14
Ocena relacji	6,81	6,99	-1,83	0,067	1,68	1,74	nie dotyczy
Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	6,87	7,15	-2,86	0,004	1,66	1,72	0,17

Siła efektu d-Cohena liczona wyłącznie dla wyników istotnych statystycznie. N=1240

Źródło: badanie własne

W przypadku badania kompetencji społecznych analiza przeprowadzona przy pomocy testu t dla zmiennych niezależnych wykazała istnienie istotnych statystycznie ($p < 0,05$) różnic pomiędzy średnimi uzyskiwanymi przez kobiety i mężczyzn w odniesieniu do czterech z sześciu rozpatrywanych wymiarów: tworzenie marki, perswazja, empatia, refleksyjność. Planowanie jest na granicy (tendencja do istotności), motywacja jest nieistotna. Choć w przypadku planowania uzyskano wynik na poziomie tendencji do istotności ($p = 0,054$), a dla motywacji wynik nieistotny ($p = 0,132$), to warto zaznaczyć, iż wyliczone średnie również były wyższe wśród kobiet.

Analizując wyniki globalnie, zauważymy, że na każdej ze zmiennych tworzących kompetencje społeczne wszystkie wyniki uzyskiwane przez kobiety są wyższe, niż uzyskiwane przez mężczyzn. Maksymalna różnica jest w przypadku empatii, i jest to 0,54 punktu (raczej niewiele).

W przypadku badania obszarów życia, zauważamy również, że wyniki kobiet są systematycznie wyższe niż wyniki mężczyzn. Różnice dla dwóch spośród czterech obszarów są istotne statystycznie (ocena pracy i życia zawodowego oraz ocena obszaru duchowego i samorealizacji).

Oprócz podawania faktu, czy wynik jest istotny, czy nie, warto przy wynikach testów t zaprezentować również wskaźnik mówiący o sile efektu, który jest powiązany właśnie z oceną różnic pomiędzy grupami. Najpowszechniej w przypadku testu t używa się wskaźnika d -Cohena. W przypadku różnic między kobietami i mężczyznami zaobserwowano słaby efekt d -Cohena.

Z uwagi na fakt, iż jedna zmienna (wiek) jest na skali porządkowej z przedziałami, a druga jest wskaźnikiem ilościowym na skali ilościowej, do obliczenia korelacji użyto współczynnika korelacji rang Spearmana (tab. 12).

Tabela 12. Korelacja porządku rang Spearmana: wiek (N=1240)

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Grupa wiekowa & Tworzenie marki osobistej	1240	0,04	1,50	0,134
Grupa wiekowa & Perswazja/sprzedaż	1240	0,12	4,08	0,000
Grupa wiekowa & Motywacja	1240	0,10	3,43	0,001
Grupa wiekowa & Planowanie/określanie celów	1240	0,17	6,00	0,000
Grupa wiekowa & Empatia	1240	0,09	3,19	0,001
Grupa wiekowa & Refleksyjność	1240	0,06	2,29	0,022
Grupa wiekowa & Ocena jakości życia	1240	0,13	4,51	0,000
Grupa wiekowa & Ocena pracy i życia zawodowego	1240	0,12	4,31	0,000
Grupa wiekowa & Ocena relacji	1240	0,14	4,94	0,000
Grupa wiekowa & Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	1240	0,16	5,65	0,000

Źródło: badanie własne

Zaobserwowano dodatnią korelację, ale słabą siłę związków w przypadku wszystkich kompetencji (z wyjątkiem „Tworzenia marki osobistej”) oraz wszystkich obszarów życia.

W odniesieniu do wielkości miejscowości, korelacje wyliczono, używając współczynnika korelacji rang Spearmana, gdyż wielkość miejscowości zamieszkania potraktowano jako zmienną porządkową, drugi wskaźnik natomiast jest ilościowy (tab. 13).

Tabela 13. Korelacja porządku rang Spearmana: wielkość miejscowości (N=1240)

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < 0,05000$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Wielkość miejscowości & Tworzenie marki osobistej	1240	0,05	1,77	0,0776
Wielkość miejscowości & Perswazja/sprzedaż	1240	0,05	1,93	0,0536
Wielkość miejscowości & Motywacja	1240	0,04	1,49	0,1358
Wielkość miejscowości & Planowanie/określanie celów	1240	0,04	1,29	0,1962
Wielkość miejscowości & Empatia	1240	0,07	2,56	0,0107
Wielkość miejscowości & Refleksyjność	1240	0,03	0,91	0,3622
Wielkość miejscowości & Ocena jakości życia	1240	0,03	1,16	0,2452
Wielkość miejscowości & Ocena pracy i życia zawodowego	1240	0,06	2,11	0,0353
Wielkość miejscowości & Ocena relacji	1240	0,05	1,62	0,1047
Wielkość miejscowości & Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	1240	0,01	0,31	0,7580

Źródło: badanie własne

Zaobserwowano dodatnią korelację, ale słabą siłę związków jedynie w przypadku empatii oraz oceny pracy i życia zawodowego.

W odniesieniu do wykształcenia korelacje wyliczono, używając współczynnika korelacji rang Spearmana, gdyż wykształcenie to zmienna porządkowa, drugi wskaźnik natomiast jest ilościowy (tab. 14).

Tabela 14. Korelacja porządku rang Spearmana: wykształcenie (N=1240)

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Wykształcenie & Tworzenie marki osobistej	1240	0,11	3,90	0,000
Wykształcenie & Perswazja/sprzedaż	1240	0,08	2,73	0,006
Wykształcenie & Motywacja	1240	0,07	2,38	0,018
Wykształcenie & Planowanie/określanie celów	1240	0,08	2,93	0,003
Wykształcenie & Empatia	1240	0,08	2,68	0,008
Wykształcenie & Refleksyjność	1240	0,09	3,20	0,001
Wykształcenie & Ocena jakości życia	1240	0,09	3,34	0,001
Wykształcenie & Ocena pracy i życia zawodowego	1240	0,07	2,61	0,009
Wykształcenie & Ocena relacji	1240	0,02	0,64	0,521
Wykształcenie & Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	1240	0,04	1,33	0,182

Źródło: badanie własne

Analiza wykazała dodatnią korelację, ale słabą siłę związków w przypadku wszystkich kompetencji społecznych, ogólnej oceny jakości życia oraz oceny pracy i życia zawodowego.

Podobnie jak w przypadku wieku, z uwagi na fakt, iż jedna zmienna (dochód) jest na skali porządkowej z przedziałami, a druga jest wskaźnikiem ilościowym na skali ilościowej, do obliczenia korelacji użyto współczynnika korelacji rang Spearmana (tab. 15).

Tabela 15. Korelacja porządku rang Spearmana: dochód osobisty netto (N=1083 – osoby, które udzieliły odpowiedzi na pytanie o dochód)

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$ Warunek pomijania: $v115=9$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Dochód netto & Tworzenie marki osobistej	1083	0,022341	0,73471	0,462673
Dochód netto & Perswazja/sprzedaż	1083	0,034742	1,14296	0,253310
Dochód netto & Motywacja	1083	0,067363	2,21985	0,026636
Dochód netto & Planowanie/określanie celów	1083	0,001260	0,04142	0,966968
Dochód netto & Empatia	1083	-0,030907	-1,01668	0,309533
Dochód netto & Refleksyjność	1083	-0,031571	-1,03851	0,299264
Dochód netto & Ocena jakości życia	1083	0,162920	5,42913	0,000000
Dochód netto & Ocena pracy i życia zawodowego	1083	0,162245	5,40599	0,000000
Dochód netto & Ocena relacji	1083	0,070252	2,31551	0,020772
Dochód netto & Ocena obszaru duchowego i samorealizacji	1083	0,043058	1,41699	0,156774

Źródło: badanie własne

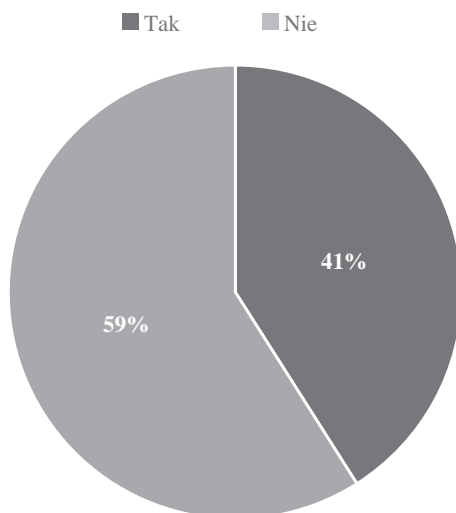
Analiza wykazała dodatnią korelację, ale słabą siłę związków w przypadku motywacji oraz większości obszarów życia (z wyjątkiem oceny obszaru duchowego i samorealizacji).

4.2.2. Analizy dotyczące hipotezy pomocniczej

Uczestnicy badania zostali zapytani, czy spotkali się z pojęciami „kompetencje społeczne” lub „kompetencje miękkie”. Pytanie to zostało zadane, ponieważ jednym z ważnych celów badania było potwierdzenie lub odrzucenie hipotezy pomocniczej („Istnieje deklarowana potrzeba społeczna wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do systemu oświaty”). Należało zatem sprawdzić, czy samo pojęcie „kompetencje społeczne” jest znane respondentom. Nie można bowiem zakładać, że badani je znają.

Jak się okazuje, pojęcie to było znane około 40% próby (wykres 1).

Wykres 1. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie”

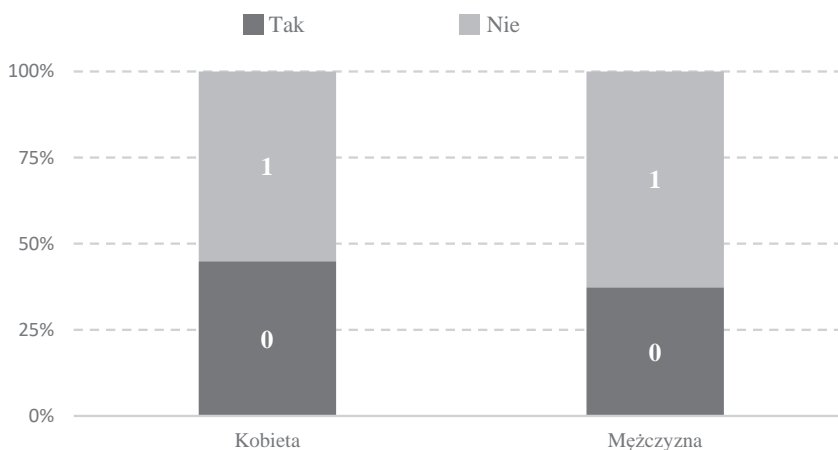


N=1240

Źródło: badanie własne

Znajomość badanych pojęć wśród kobiet jest nieco wyższa niż wśród mężczyzn (45% kobiety vs. 37% mężczyźni), co przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na płeć

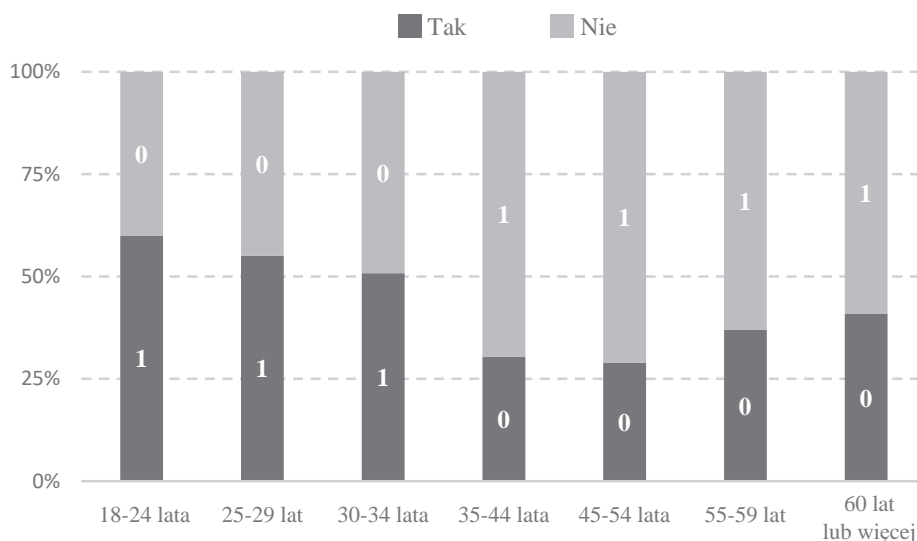


N=1240

Źródło: badanie własne

Zauważalne jest, że badani z młodszych grup wiekowych słyszeli o badanych pojęciach częściej, niż osoby bardziej dojrzałe (powyżej 35. roku życia). Zapewne wynika to z faktu, że młodszy ludzie mogli bezpośrednio zetknąć się np. z tym tematem w szkole i na studiach. Prawdopodobnie także bardziej intensywnie korzystają z Internetu, gdzie można znaleźć wiele informacji dotyczących kompetencji społecznych. Omówione wielkości przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wiek

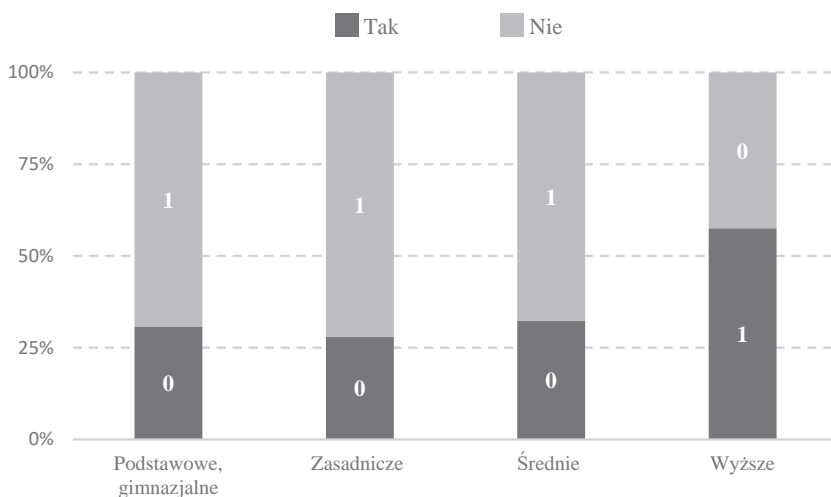


N=1240

Źródło: badanie własne

Wykształcenie jest zmienną bardzo silnie różnicującą badany parametr. Około 30% osób o wykształceniu do średniego włącznie słyszało o pojęciach „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie”. W przypadku osób z wykształceniem wyższym odsetek ten znacząco wzrasta i wynosi prawie 60%. Znajomość pojęcia kompetencji ze względu na wiek zaprezentowano na wykresie 4.

Wykres 4. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wykształcenie

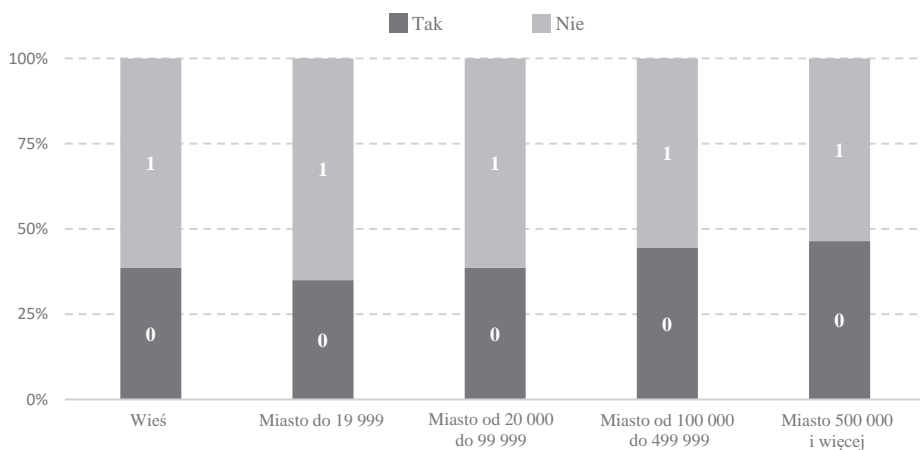


N=1240

Źródło: badanie własne

Zauważalna jest tendencja, zgodnie z którą mieszkańcy większych miast (od 100 000 mieszkańców) częściej słyszeli o kompetencjach społecznych niż mieszkańcy mniejszych miast i wsi (wykres 5).

Wykres 5. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wielkość miejsca zamieszkania (liczby mieszkańców)



N=1240

Źródło: badanie własne

Uczestnikom badania przedstawiono definicję kompetencji społecznych i poproszono o zapoznanie się z nią. Autorowi publikacji zależało na tym, aby była ona jak najbardziej czytelna i prosta, a jednocześnie treściwa i krótka. Miał pełną świadomość, że nie obejmuje ona wszystkich obszarów związanych z kompetencjami społecznymi. Jednocześnie zdawał sobie sprawę, że osoby wypełniające kwestionariusz online mogą nie być chętne ani gotowe na poznawanie bardziej złożonych definicji. Byli to bowiem ludzie o bardzo różnym poziomie wykształcenia, mający różne doświadczenia zawodowe. Z konieczności została więc ona bardzo uproszczona. Był to jednak ważny etap kwestionariusza ankiety, gdyż kolejne pytania dotyczyły zdania badanych na temat nabywania kompetencji społecznych na różnych etapach nauki. Ważne było zatem, aby wszyscy uczestnicy badania mieli jedną, wspólną płaszczyznę.

Definicję opracował autor publikacji na podstawie dostępnej literatury, przemyśleń i dyskusji. Przegląd literatury podano w rozdziale 1. Definicja została dopracowana po omówieniu jej z uczestnikami badania jakościowego (już po zakończeniu zasadniczej części rozmowy), tak, aby była jak najbardziej zrozumiała dla szerokiego grona respondentów w badaniu ilościowym.

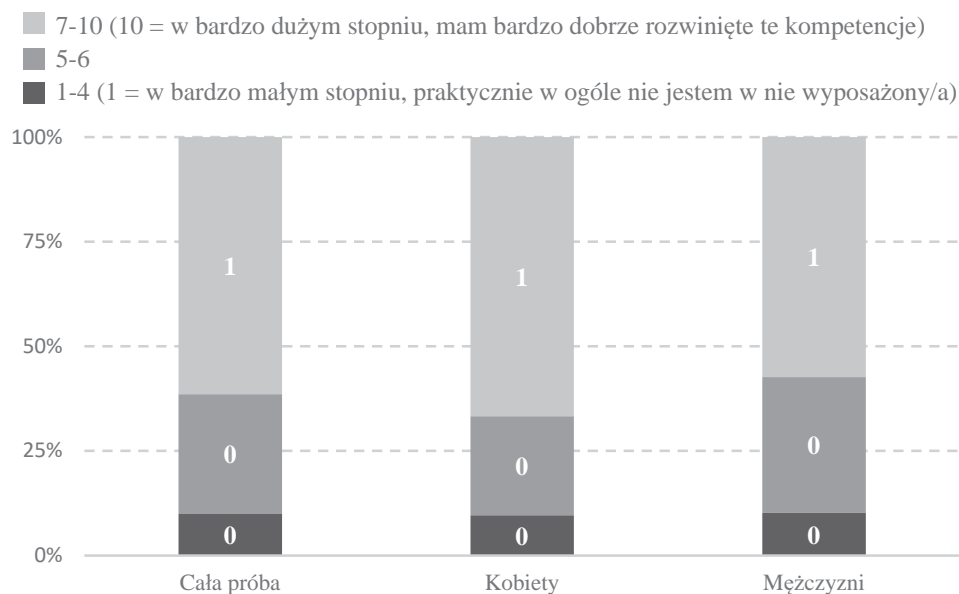
Kompetencje społeczne to umiejętności zarządzania myślami, emocjami i zachowaniami umożliwiające osiągnięcie wyznaczonych celów w życiu zawodowym i osobistym. Są to np.:

- umiejętność skutecznej komunikacji;
- umiejętności przekonywania i negocjacji;
- zdolność do wyznaczania sobie celów i osiągnięcia ich;
- umiejętność rozpoznawania swoich uczuć, jak również uczuć innych ludzi;
- umiejętność motywowania siebie do działania.

Bazują na teoretycznej oraz praktycznej wiedzy pochodzącej z różnych nauk i dziedzin.

Następnie respondentom zostało postawione pytanie, na ile, w swoim odczuciu, są wyposażeni w kompetencje społeczne. Rozkłady odpowiedzi na to pytanie wskazują, że ludzie oceniają się dość wysoko. 61% całej próby jest zdania, że ma dobrze rozwinięte kompetencje społeczne, a tylko 10% – że słabo. Kobiety oceniają się lepiej niż mężczyźni (wykres 6).

Wykres 6. Kompetencje społeczne – samoocena (cała próba oraz ze względu na płeć)

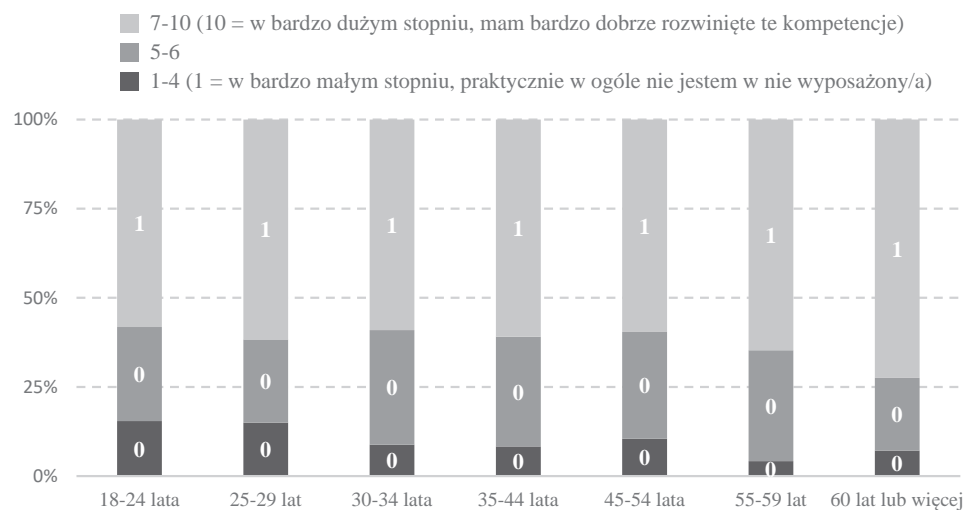


N=1240

Źródło: badanie własne

Zauważalne jest, że osoby bardzo młode (do 24. roku życia) oceniają swoje kompetencje nieco niżej niż pozostałe grupy wiekowe. Samoocena osób w grupach wiekowych 25-54 nie różni się znacząco, by potem wyraźnie rosła. Ewaluację kompetencji społecznych według grup wiekowych zaprezentowano na wykresie 7.

Wykres 7. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wiek

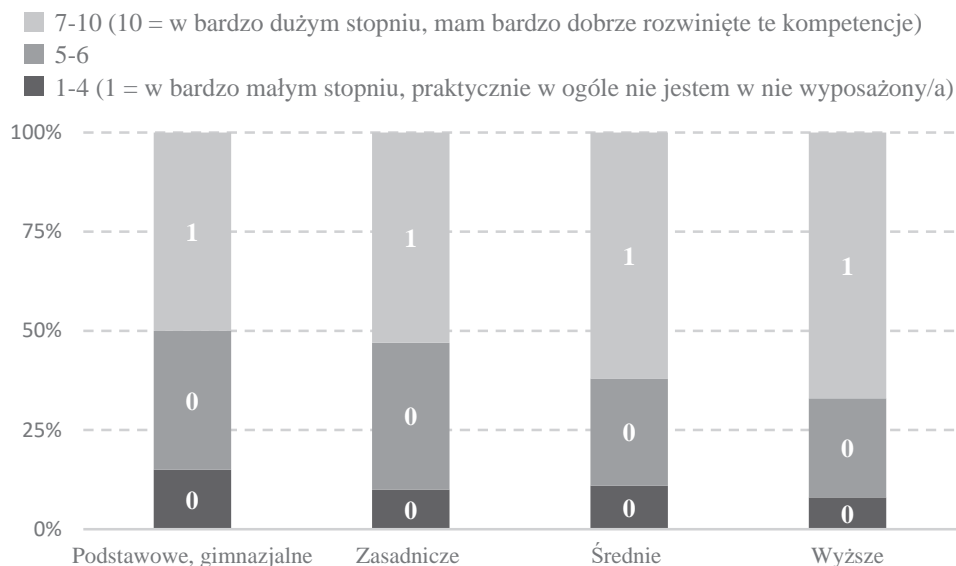


N=1240

Źródło: badanie własne

Im wyższe wykształcenie, tym wyższa ocena swoich kompetencji społecznych. Może być to związane zarówno z dłuższym procesem formalnej edukacji, jak i rodzajem wykonywanej pracy. Osoby z wykształceniem średnim bądź wyższym wykonują zazwyczaj inny rodzaj pracy niż osoby z wykształceniem zasadniczym lub niższym. Praca ta może zarówno wymagać określonych kompetencji społecznych (zatem poziom wyjściowy kompetencji może być wyższy), jak również pozwalać na ich rozwój (wykres 8).

Wykres 8. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wykształcenie

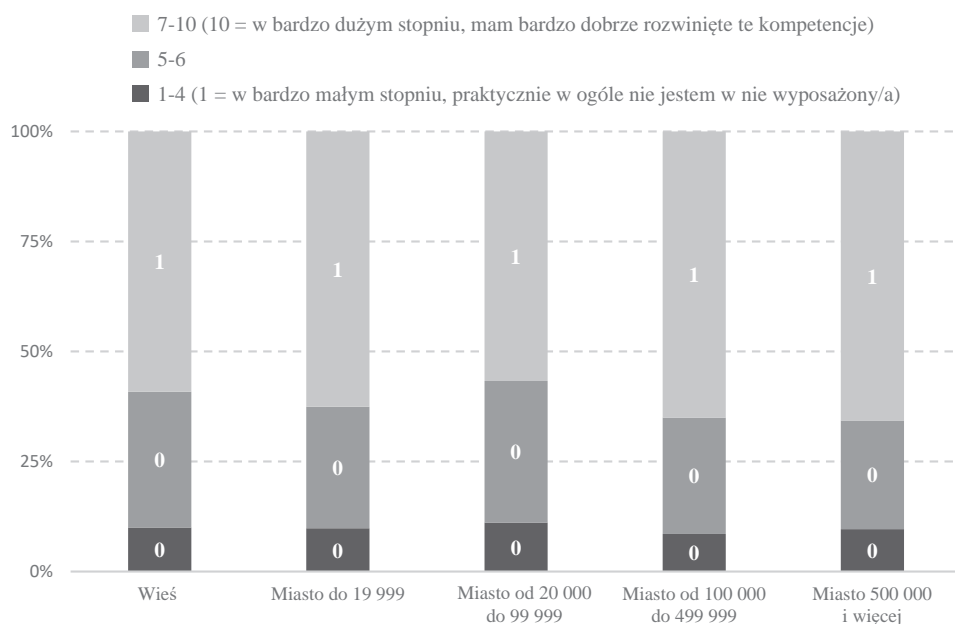


N=1240

Źródło: badanie własne

Biorąc pod uwagę wielkość miejsca zamieszkania, zauważalna jest tendencja, zgodnie z którą mieszkańcy dużych miast (od 100 000 mieszkańców) nieco wyżej oceniają swoje kompetencje społeczne niż mieszkańcy mniejszych miast i wsi. Wynika to z większego udziału osób z wyższym wykształceniem w większych miastach.

Wykres 9. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wielkość miejsca zamieszkania (liczby mieszkańców)



N=1240

Źródło: badanie własne

Autora publikacji zastanowiło, na ile odpowiedzi udzielane przez respondentów w blokach pytań dotyczących kompetencji społecznych skorelowane są z samooceną w tym obszarze. Wykorzystując korelacje porządku rang Spearmana, sprawdzono, czy występuje związek między tymi zmiennymi. Uzyskane wyniki wskazują, że zmienne są wyraźnie dodatnio skorelowane (korelacja od przeciętnej do wysokiej). Można zatem założyć, że uczestnicy badania są w stosunkowo dużej mierze racjonalnie ocenić swój poziom kompetencji społecznych (mając oczywiście świadomość niedoskonałości narzędzi opartych wyłącznie na deklaracjach). Korelację pomiędzy samooceną kompetencji a deklarowanymi kompetencjami zaprezentowano w tabeli 16.

Tabela 16. Samoocena kompetencji a kompetencje

Para zmiennych: Kompetencja & samoocena	Korelacja porządku rang Spearmana			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Tworzenie marki osobistej	1240	0,548883	23,10396	0,00
Perswazja/sprzedaż	1240	0,618141	27,66867	0,00
Motywacja	1240	0,589728	25,69298	0,00
Planowanie/określanie celów	1240	0,541353	22,65429	0,00
Empatia	1240	0,546933	22,98672	0,00
Refleksyjność	1240	0,459383	18,19727	0,00

Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < 0,05000$

Źródło: badanie własne

Interesującą kwestią jest to, gdzie badani (w swojej opinii i odczuciach) nabywali kompetencje społeczne. Zaprezentowano im zatem listę różnych miejsc i sytuacji oraz poproszono o wybór. Etapy edukacji zostały podzielone na trzy: szkołę podstawową, szkołę ponadpodstawową (gimnazjum, liceum, technikum) oraz studia wyższe. Autor publikacji ma świadomość, że ten podział nie oddaje całej złożoności polskiego systemu edukacji. Zależało mu jednak na możliwie jasnym i prostym podziale – czytelnym dla ludzi z różnych grup wiekowych, mających odmienne doświadczenia edukacyjne (np. związane z reformą z 1999 roku). Zestawienie odpowiedzi respondentów odnośnie do miejsca nabywania kompetencji zaprezentowano na wykresie 10.

Wykres 10. Gdzie badani zdobywali umiejętności społeczne



Źródło: badanie własne

Na wykresie 10 odpowiedzi respondentów nie sumują się do 100% z uwagi na fakt, iż pytanie miało charakter kafeterii koniunktywnej. Przedstawione dane dotyczą całej próby (N=1240), wśród osób z wykształceniem wyższym odsetek ten wynosi 58%.

Najczęściej wymieniane miejsca/sposoby zdobywania kompetencji społecznych to „praca zawodowa” (56% próby), dom rodzinny (49%) oraz samokształcenie – np. czytanie książek (41%). Wśród osób z wykształceniem wyższym studia zajmują jedno z trzech pierwszych miejsc z wynikiem 58%.

To, na co wskazują dane, to prawdopodobnie niewykorzystany potencjał formalnego procesu edukacji dla rozwoju kompetencji społecznych. Choć prawie 60% osób z wykształceniem wyższym jest zdania, że na studiach zdobywały kompetencje społeczne, to powstaje pytanie, dlaczego pozostałe osoby są zdania, że nie nabyły kompetencji społecznych podczas tego etapu kształcenia?

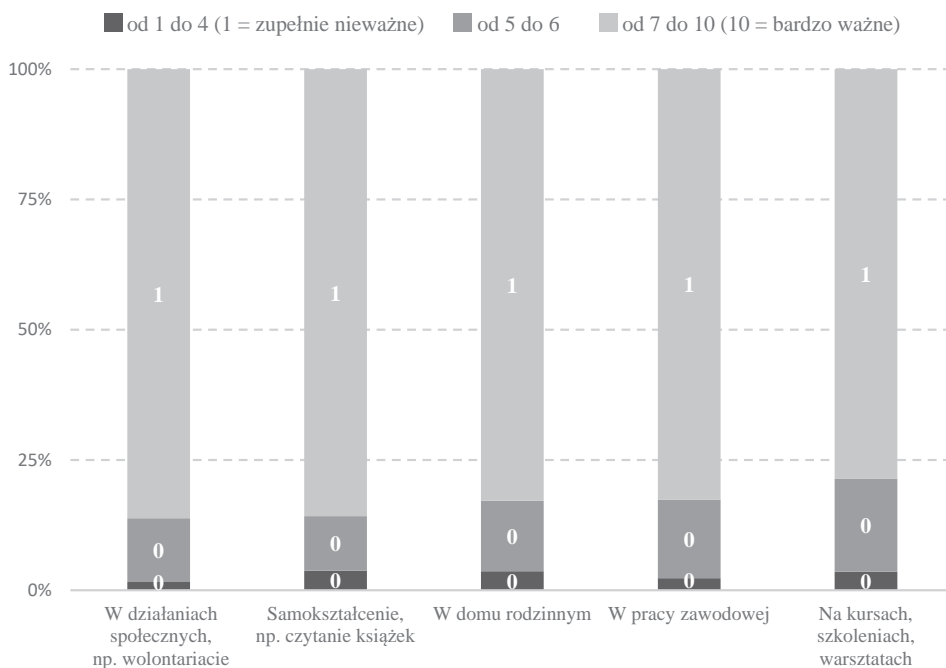
Dla niższych szczebli edukacji odsetek osób, które są zdania, że nabywały w ich trakcie kompetencje społeczne jest zdecydowanie niższy: 29% dla szkoły ponadpodstawowej i 19% dla szkoły podstawowej. Powstaje pytanie, czy faktycznie odsetek ten jest tak niski, czy też badani nie zdają sobie sprawy, że nabywali te kompetencje nieświadomie? Nie było możliwości zbadania tego, jakże ciekawego, problemu (wymagałoby to bowiem innej metody, niż kwestionariusz ilościowy online do samodzielnego wypełnienia).

Badanie kwestionariuszowe online nie pozwala oczywiście na pogłębienie tematu i odwołanie się do doświadczeń uczestników badania. Być może podczas wywiadu biograficznego przypomnieliby sobie historie świadczące o tym, że jednak szkoła podstawowa czy ponadpodstawowa umożliwiła im nabycie bądź rozwój kompetencji społecznych (np. podczas wycieczek czy wspólnych działań klasowych).

Jednakże, niezależnie od tego, czy respondenci adekwatnie oceniają rolę szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, znamienne jest, że dla 71% (w przypadku szkoły ponadpodstawowej) i dla 81% (w przypadku szkoły podstawowej) na poziomie świadomym nie były to miejsca nabywania kompetencji społecznych.

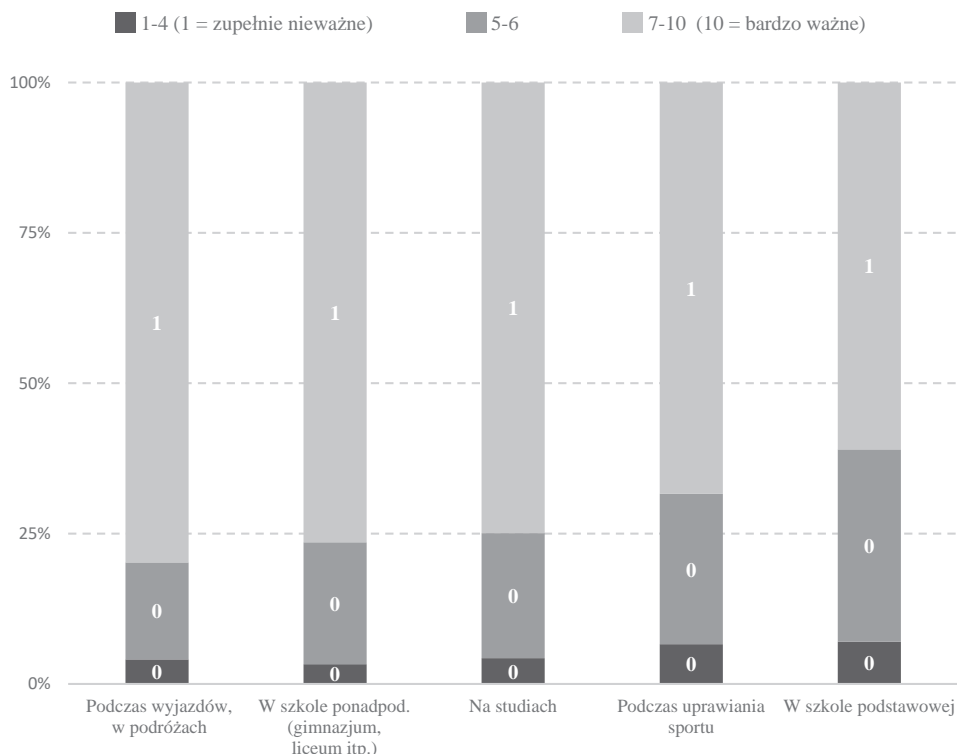
Osoby, które wybrały dane miejsce/sposób jako pomocne w nabywaniu kompetencji społecznych, zostały zapytane o jego ważność. Okazuje się, że wszystkie miejsca są ważne (średnia od 7,25 do 8,25 w skali od 1 do 10, gdzie 1=zupełnie nieważne, a 10=bardzo ważne). Interesujące jest, że etapy edukacji formalnej zajmują końcowe miejsca – wykres 11. Ostatnie miejsce szkoły podstawowej być może związane jest z faktem, że osoby dorosłe (biorące udział w badaniu) nie w pełni widzą przełożenie kompetencji zdobytych na tym etapie edukacji na swoje dorosłe życie.

Wykres 11a. Postrzegana ważność danego miejsca/sposobu dla rozwijania kompetencji społecznych



Sortowanie zgodnie z ważnością (od najważniejszego do najmniej ważnego, biorąc pod uwagę średnie)

Wykres 11 – cd.



n=osoby, które wybrały dane miejsce/sposób, liczebności w poniższej tabeli.

Źródło: badanie własne

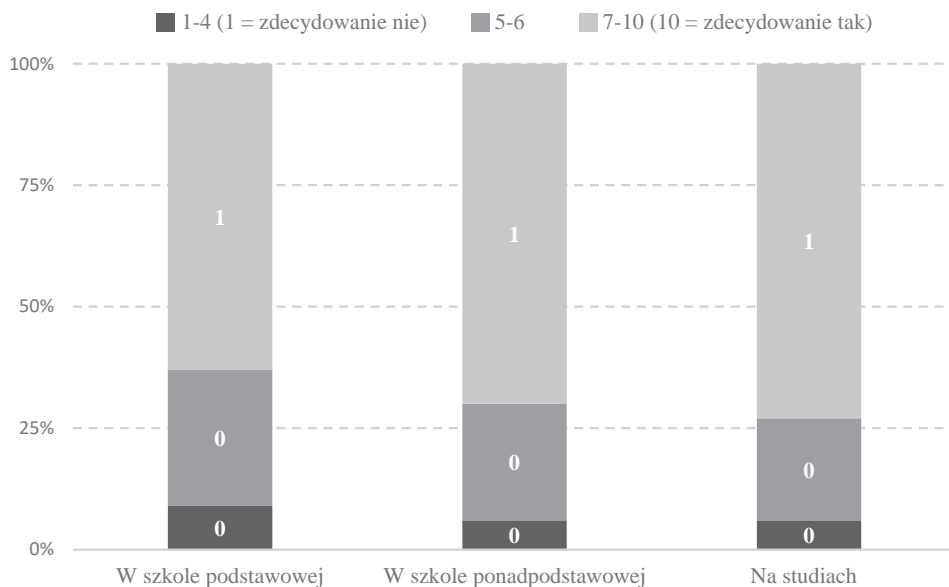
Uczestnicy badania wyraźnie widzą potrzebę nabywania kompetencji społecznych na poszczególnych etapach edukacji: 63% osób twierdzi, że kompetencje te powinny być nabywane w szkole podstawowej, 70% osób – że powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej, a 73% – że powinny być nabywane na studiach. Omówione wielkości zostały zaprezentowane w tabeli 17 i na wykresie 12.

Tabela 17. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji – średnie wyniki ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania

Zmienna	Średnia	Odch. Std	Min.	Maks.	N
W działaniach społecznych, np. wolontariacie	8,25	1,63	1	10	188
Samokształcenie, np. czytanie książek	8,20	1,70	3	10	507
W domu rodzinnym	8,13	1,82	2	10	606
W pracy zawodowej	8,00	1,65	2	10	696
Na kursach, szkoleniach, warsztatach	7,91	1,79	2	10	309
Podczas wyjazdów, w podróżach	7,82	1,71	1	10	366
W szkole ponadpodstawowej (gimnazjum, liceum itp.)	7,69	1,77	1	10	365
Na studiach	7,60	1,67	3	10	327
Podczas uprawiania sportu	7,42	2,00	1	10	212
W szkole podstawowej	7,25	2,05	1	10	241

Źródło: badanie własne

Wykres 12. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji



Źródło: Badanie własne

Przedstawione na wykresie 12 dane dotyczą całej próby (N=1240), wśród osób z wykształceniem wyższym odsetek ten wynosi 78%.

Autor publikacji sprawdził, czy parametry takie jak: płeć, wiek, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania różnicują opinie ludzi dotyczące potrzeby nabywania kompetencji społecznych na różnych etapach edukacji. Okazuje się, że:

- kobiety częściej niż mężczyźni wyrażają przekonanie, że podczas procesu formalnej edukacji należy nabywać kompetencje społeczne;
- im bardziej dojrzały wiek, tym to przekonanie jest silniejsze;
- im wyższe wykształcenie, tym częściej ludzie są zdania, że podczas procesu formalnej edukacji należy nabywać kompetencje społeczne. „Cezurą” jest wykształcenie zasadnicze. Osoby o wykształceniu podstawowym i gimnazjalnym raczej nie mają przekonania, że formalna edukacja powinna zapewniać możliwość nabycia kompetencji społecznych, ale już osoby o wykształceniu zawodowym – tak. Różnice między osobami o wykształceniu zawodowym a wyższym są znaczące, ale nie ma między nimi przepaści;
- jeśli chodzi o wielkość miejsca zamieszkania, można ogólnie wyodrębnić dwa duże „bloki” – wieś i miasta do 99 000 mieszkańców oraz miasta od 100 000 mieszkańców. Badani z większych ośrodków miejskich częściej byli zdania, że kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas formalnego procesu edukacji.

Tabela 18. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji – średnie wyniki ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania – ciąg dalszy Tabeli 17

		Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa	Studia
Cała próba		7,41	7,79	8,04
Płeć	Kobiety	7,84	8,20	8,39
	Mężczyźni	7,07	7,47	7,76
Wiek	18-24 lata	6,98	7,38	7,91
	25-29 lat	7,17	7,58	7,82
	30-34 lata	7,30	7,48	7,63
	35-44 lata	7,48	7,86	8,05
	45-54 lata	7,37	7,74	7,98
	55-59 lat	7,80	8,47	8,69
	60 lat lub więcej	7,91	8,31	8,63
Wykształcenie	Podstawowe, gimnazjalne	5,92	5,75	5,76
	Zasadnicze	7,23	7,60	7,71
	Średnie	7,49	7,96	8,19
	Wyższe	7,60	7,96	8,33
Wielkość miejsca zamieszkania (ze względu na liczbę mieszkańców)	Wieś	7,19	7,53	7,85
	Miasto do 19 999	7,35	7,92	8,10
	Miasto od 20 000 do 99 999	7,00	7,38	7,62
	Miasto od 100 000 do 499 999	7,93	8,24	8,45
	Miasto 500 000 i więcej	7,73	8,10	8,33

N=1240

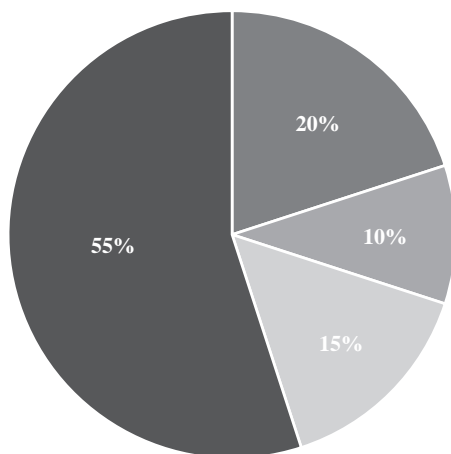
Źródło: badanie własne

Agregując zebrane odpowiedzi, uzyskujemy informację, że aż 80% uczestników jest przekonanych, że kompetencje społeczne powinny być nabywane na przynajmniej jednym etapie formalnej edukacji! Ponad połowa próby (55%) jest zdania, że kompetencje społeczne powinny być nabywane na wszystkich etapach formalnej edukacji (udzieliły odpowiedzi 7–10 na pytanie o wszystkie trzy poziomy edukacji, gdzie 1=kompetencje społeczne zdecydowanie nie powinny być nabywane na danym etapie edukacji, a 10=zdecydowanie powinny).

20% próby nie ma przekonania do nabywania kompetencji społecznych podczas formalnego procesu edukacji. Wśród nich tylko 3% odrzuca ideę nabywania kompetencji społecznych podczas formalnego procesu edukacji (udzieliły odpowiedzi 1–4 na pytanie o wszystkie trzy poziomy edukacji, gdzie 1=kompetencje społeczne zdecydowanie nie powinny być nabywane na danym etapie edukacji, a 10=zdecydowanie powinny). Omówione wielkości zaprezentowano na wykresie 13.

Wykres 13. Zagregowane dane – czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas formalnej edukacji

- Nie są przekonani do nabywania kompetencji społecznych na żadnym etapie edukacji (ani razu nie udzieliłi odpowiedzi 7-10)
- Są przekonani (odp. 7-10), że kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas jednego etapu formalnej edukacji
- Są przekonani (odp. 7-10), że kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas dwóch etapów formalnej edukacji
- Są przekonani (odp. 7-10), że kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas wszystkich etapów formalnej edukacji



N=1240

Źródło: badanie własne

Jak wykazano, istnieje wyraźna społeczna potrzeba nabywania kompetencji społecznych podczas formalnego procesu edukacji. Czy jednak to znaczy, że należy te kompetencje do szkół wprowadzić? A może obecny system edukacyjny daje możliwość ich nabycia, czyli odpowiada na tę ważną potrzebę? Sprawdzono to, analizując wyniki odpowiedzi na pytanie dotyczące miejsc, w których badani zdobywali te kompetencje.

Okazało się, że istnieją wyraźne luki pomiędzy tym, jak badani postrzegają to, czy nabywali kompetencje społeczne na danym etapie edukacji, a tym, czy ich zdaniem dany etap powinien to umożliwiać. Dla szkoły podstawowej są to 44 punkty procentowe, dla szkoły ponadpodstawowej – 41 punktów procentowych,

a dla studiów wyższych – 20 punktów procentowych (najmniejsza luka, ale wciąż bardzo znacząca). Oznacza to, że w badanej próbie istnieje niezaspokojona potrzeba nabywania kompetencji społecznych na wszystkich etapach edukacji. Warto zaznaczyć, że dane te odnoszą się do doświadczeń uczestników badania (którzy w zdecydowanej większości zakończyli proces formalnej edukacji). Jednakże te doświadczenia wpływają na percepcję obecnej sytuacji w edukacji, jak również na artykułowanie oczekiwań wobec programów nauczania. Prawdopodobnie zatem w percepcji społecznej system edukacji nie wypełnia w 100% założeń opisanych w rozdziale 1. Omówione wielkości przedstawiono na wykresie 14.

Wykres 14. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji, a czy były tam nabywane

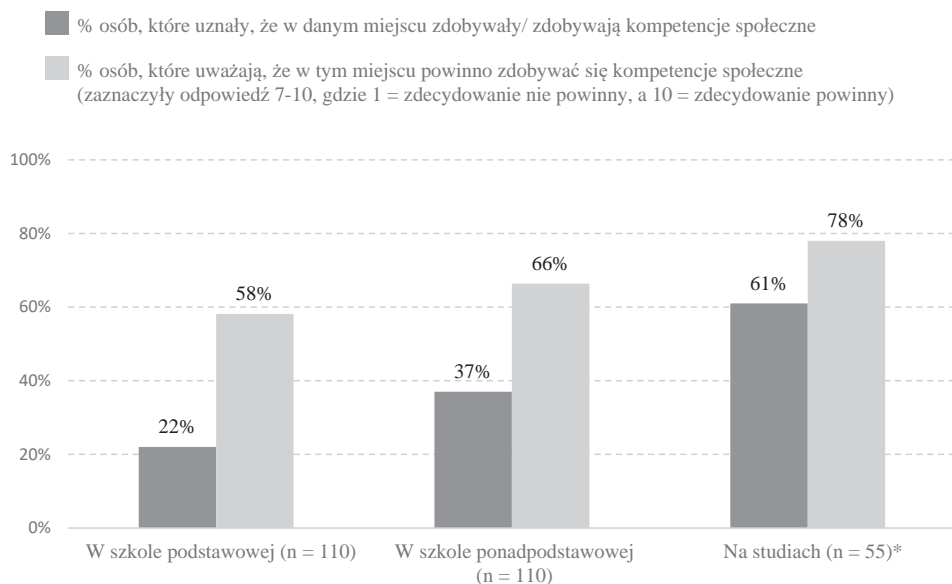


* dane dla osób, które ukończyły studia wyższe

Źródło: badanie własne

Można oczywiście dyskutować, czy dane dla całej próby (w tym osób, które już dawno zakończyły formalną edukację) są miarodajne. Sprawdzono więc rozkłady odpowiedzi dla najmłodszej grupy wiekowej (osoby w wieku 18-24 lata), które albo niedawno zakończyły ten proces, albo wciąż uczą się/studiują. Poniżej zaprezentowano wykres dla tej grupy wiekowej (wykres 15).

Wykres 15. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji, a czy były/są tam nabywane



* dane dla osób, które ukończyły studia wyższe

Źródło: badanie własne

Młodzi ludzie nie różnią się znacząco od całej próby w opinii, czy poszczególne etapy formalnej edukacji powinny umożliwić zdobycie kompetencji społecznych:

- Szkoła podstawowa: 58% vs. 63% (młodzi ludzie vs. cała próba)
- Szkoła ponadpodstawowa: 66% vs. 70% (jw.)
- Studia: w obu próbach 78% (dane dla osób z wykształceniem wyższym lub studiujących)

Czy miejsca te umożliwiały zdobycie kompetencji społecznych?

- Szkoła podstawowa: 22% vs. 19% (młodzi ludzie vs. cała próba)
- Szkoła ponadpodstawowa: 37% vs. 29% (jw.)
- Studia: w obu próbach 61% vs. 58% (jw.)

Jak wskazują dane, młodzi ludzie nieznacznie tylko częściej niż cała próba wskazywali na szkołę podstawową i studia jako miejsca nabywania kompetencji społecznych. Pozytywne jest natomiast, że wskazywali oni szkołę ponadpodstawową częściej, niż cała próba jako miejsce nabywania kompetencji społecznych. Być może te szkoły sprawniej wypełniają zadania postawione przed nimi w programach nauczania (w tym konkretnym obszarze). Jednak różnice między oczekiwaniami a subiektywną oceną sytuacji są wciąż bardzo znaczące. Ponownie widać

rozdźwięk między podstawami programowymi opisanymi w pierwszej części pracy a doświadczeniami ludzi, podmiotów procesu edukacyjnego.

Aby pogłębić temat i dać badanym możliwość swobodnej wypowiedzi, umieszczono w ankiecie kwestionariusza pytania otwarte. Po udzieleniu odpowiedzi na ile, zdaniem badanego, kompetencje społeczne powinny być nabywane przez uczniów/studentów podczas formalnego procesu edukacji, zadawano pytanie „Dlaczego wybrał daną odpowiedź?”. Pytano o jeden, losowo wybrany etap edukacji (szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa, studia wyższe). Nie zadawano pytań o każdy etap, aby uniknąć wysokiego odsetka porzuceń ankiety (co zdarza się często przy zbyt dużej liczbie pytań otwartych, zwłaszcza następujących jedno po drugim) i aby nie przedłużać czasu trwania badania.

Poniżej zaprezentowano wybrane, typowe odpowiedzi na pytania otwarte.

W wypowiedziach uczestników badania poprawiono wyłącznie błędy zewnętrznojęzykowe (ortograficzne, interpunkcyjne, graficzne). Nie ingerowano w treść ani strukturę wypowiedzi.

SZKOŁA PODSTAWOWA

Dlaczego badany uważa, że kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej? (odpowiedź 7–10)

Wielu badanych było zdania, że jest to najlepszy wiek na zdobywanie różnych umiejętności i kompetencji. Dziecko w szkole podstawowej jest chłonne, szybko się uczy.

- *Wierzę, że we wczesnych etapach edukacji uczymy się najszybciej i wtedy nabywamy większość nawyków.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Wówczas następuje intensywny rozwój dziecka.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Bo jest to początek życia i umiejętności zdobyte tutaj są najtrwalsze.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Wtedy można najwięcej się nauczyć.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Wtedy najłatwiej je nabyć.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Już w młodym wieku powinno się szkolić młodzież pod tym kątem.* (mężczyzna, 30-35 lat)
- *Każdemu należy wpajać te umiejętności od najmłodszych lat.* (mężczyzna, 40-44 lata)

Szkoła podstawowa to czas, w którym kształtuje się osobowość dziecka, jego nastawienie do świata i ludzi. Szkoła daje podwaliny pod przyszłe sukcesy dziecka.

- *Bo jest to początek życia i umiejętności zdobyte tutaj są najtrwalsze.* (mężczyzna, 40-45 lat)
- *W tym miejscu kształtuje się postawa młodego człowieka, również życiowa.* (kobieta, 50-55 lat)

- *Nauka i młodzięncze relacje kształtują nasze myślenie i postrzeganie wielu spraw w różnych sytuacjach i uczy nas je rozwiązywać.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Wtedy zaczynamy kształtować swoje życie.* (mężczyzna, 40-44 lata)

Optymalną strategią życiową jest jak najwcześniejsze nabycie kompetencji społecznych – to będzie procentować. Dziecko będzie w stanie nawiązywać dobre relacje z kolegami, odnajdzie się w świecie.

- *Bo potem są wykorzystywane całe życie, trzeba je nabyć jak najwcześniej.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Na tym etapie kształtuje się nasza osobowość społeczna.* (mężczyzna, 30-34 lata)
- *Nabycie tych kompetencji we wczesnym wieku rzutuje na przyszłe relacje z ludźmi.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Kreatywne działanie należy rozpocząć jak najszybciej i dane umiejętności wykorzystujemy w dalszym życiu.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Najważniejszy czas, by poznawać otoczenie i budować pierwsze relacje społeczne.* (kobieta, 40-44 lata)
- *Ponieważ każde dziecko powinno umieć się komunikować z kolegami.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Ponieważ tutaj nawiązuje się pierwsze przyjaźnie i rozwój na tym etapie jest najważniejszy, bo rzutuje na kolejne etapy życia i rozwoju.* (kobieta, 50-55 lat)
- *Ponieważ w dzisiejszych czasach ludzie są egoistyczni i zapatrzeni w siebie, nie potrafią słuchać i budować relacji, które pozwoliłyby na efektywniejszą pracę i lepsze życie.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Ułatwiają odnalezienie się w społeczeństwie.* (kobieta, 40-44 lata)

Jeżeli dziecko nie zdobędzie kompetencji społecznych w szkole podstawowej, potem może być mu już trudniej.

- *Czym skorupka nasiąknie za młodu...* (mężczyzna, 50-55 lat)
- *Wg powiedzenia „czego Jaś się nie nauczy, Jan nie będzie umiał”.* (kobieta, 65 lat lub więcej)
- *„Co Jaś się nauczył, to Jan będzie umiał”.* (mężczyzna, 40-45 lat)
- *Ponieważ jest to etap w życiu człowieka, w trakcie którego najbardziej się socjalizujemy i nabywanie kompetencji społecznych w tym czasie jest najłatwiejsze. Im człowiek jest starszy, tym trudniej nadgonić mu braki w kontaktach międzyludzkich w późniejszym okresie życia.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *Umiejętności te kształtują się już we wczesnym dzieciństwie. Osoby niemające kompetencji społecznych gorzej radzą sobie w późniejszym życiu zawodowym.* (mężczyzna, 40-45 lat)

Szkoła podstawowa to miejsce, w którym dziecko spędza dużo czasu, warto go zatem wykorzystać jak najefektywniej.

- *Najwięcej czasu spędzamy w szkole podstawowej.* (mężczyzna, 40-45 lat)
Szkola podstawowa to także miejsce, w którym dziecko spotyka się z różnorodnością, może z niej czerpać.
- *Zdecydowanie im wcześniej tym lepiej i w miejscu, gdzie dzieci przebywają w różnorodnej grupie.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Duże zbiorowiska i można nabyć coś od każdego.* (mężczyzna, 40-45 lat)

Dlaczego badany uważa, że kompetencje społeczne nie powinny być nabywane w szkole podstawowej? (odpowiedź 1–4)

Dzieci są jeszcze zbyt niedojrzałe na to, aby nabywać kompetencje społeczne.

- *To jeszcze dzieci.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Za młody wiek.* (mężczyzna, 40-45 lat)
- *Na niektóre rzeczy jesteśmy jeszcze zbyt młodzi, aby zacząć się uczyć.* (mężczyzna, 40-45 lat)
- *Jesteśmy zbyt niedojrzali.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *To ważne, ale małe dzieci mogą mieć problemy ze zrozumieniem, więc powinno to być nabywane w późniejszym etapie życia, kiedy rozumie się te mechanizmy.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Dzieci bardzo szybko chłoną wiedzę, jednak nie jestem do końca pewien, czy nie są za młode na tę dziedzinę wiedzy.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *Bo to jeszcze dzieci – we wszystko, czego się nauczą, zdążą potem zwątpić.* (kobieta, 30-35 lat)

Dzieci mają jeszcze czas na to, aby nabyć kompetencje społeczne – np. w szkole średniej.

- *Ponieważ w takim wieku jest jeszcze czas na nauczanie.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Powinny być nabywane kompetencje, ale może nie tak do końca – jeszcze ma czas na zwiększenie kompetencji po szkole.* (mężczyzna, 30-35 lat)
- *Powinny być nabywane raczej w szkole średniej.* (mężczyzna, 25-29 lat)

Szkola podstawowa powinna przekazywać konkretną, merytoryczną wiedzę.

- *Trochę się przydadzą, ale ważniejsza jest w tym wieku nauka podstawowych informacji o świecie, czytania, pisania.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *W szkole podstawowej skupić powinniśmy się na tym, by potrafić mnożyć, dzielić i wiedzieć, gdzie jest Polska na mapie świata.* (mężczyzna, 18-24 lata)

Dzieci są przeciążone, należy minimalizować ich obciążenia, pozwalać cieszyć się dzieciństwem.

- *Ponieważ uczniów najniższych klas i tak mocno obciąża się nauką innych mniej lub bardziej przydatnych przedmiotów. Ponadto takie umiejętności mogą być niewykorzystane w ich wieku, co dąży do kuriozum.* (mężczyzna, 18-24 lata)

- *Ponieważ w młodym wieku dzieci powinny się skupiać na prostej zabawie i dostrzeganiu świata.* (kobieta, 25-29 lat)

Nabywanie kompetencji społecznych sprawia, że dziecko staje się przedwcześnie dorosłe.

- *Nie należy na pewno uczyć tego dzieci w szkole podstawowej, burzyć ich dzieciństwa i niewinności dziecka.* (kobieta, 35-39 lat)

SZKOŁA PONADPODSTAWOWA

Dlaczego badany uważa, że kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej? (odpowiedź 7–10)

Młodzież w szkole ponadpodstawowej jest już dojrzalsza, doroslejsza, lepiej przygotowana do nabywania kompetencji społecznych.

- *Człowiek jest bardziej świadomy.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Człowiek jest starszy, więcej rozumie, jest bardziej odpowiedzialny.* (mężczyzna, 60-64 lata)
- *Ponieważ uczniowie są starsi więc będą w stanie zrozumieć, na czym to polega.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Ponieważ w szkole ponadpodstawowej człowiek jest już wystarczająco „dorosły”.* (mężczyzna, 50-55 lat)

Kompetencje społeczne są po prostu niezbędne do życia w społeczeństwie, należy zdobywać je jak najwcześniej.

- *Bo uważam, że od najmłodszych lat trzeba nabyć umiejętności współżycia w społeczeństwie.* (kobieta, 40-45 lat)
- *Dlatego że człowiek młody powinien je zdobywać jak najwcześniej, wtedy dobrze procentują na przyszłość.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Im wcześniej, tym lepiej – oczywiście w odpowiednim zakresie wiekowym.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Młody człowiek powinien już zdobywać takie umiejętności.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Młody umysł dużo wiedzy pochłania.* (kobieta, 40-45 lat)
- *Młodzież powinna nabywać umiejętności życia w społeczeństwie od wczesnych lat.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Im wcześniej, tym lepiej/więcej czasu, dojrzewanie do dorosłości; bardzo wskazany wolontariat. Jest to czas, kiedy uczymy się współżyć. Na studiach trochę późno...* (kobieta, 50-55 lat)
- *Takie umiejętności zawsze się przydają, więc powinny być na każdym etapie dostępne do nauki i rozwijania.* (mężczyzna, 50-54 lata)
- *Ponieważ to ważne i się przydaje w życiu.* (kobieta, 40-45 lat)
- *Sprzyjają sprawnemu funkcjonowaniu w społeczeństwie, w szkole.* (kobieta, 40-44 lata)

Młodzież już za chwilę wkroczy w dorosłe życie, gdzie kompetencje społeczne są niezbędne.

- *Bo ma to wpływ na dalsze, już bardziej dojrzałe życie i relacje.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Bo umiejętności społeczne pozwalają sobie radzić z różnymi sytuacjami np. w pracy.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Żeby uczniom było łatwiej na studiach lub w pierwszej pracy.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Żeby w dorosłym życiu poradzić sobie z tym, co nas czeka.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *Żeby być lepiej przygotowanym do życia.* (mężczyzna, 30-34 lata)
- *Żeby przygotować dzieciaki do trudnego życia.* (mężczyzna, 30-35 lat)

Badani opierają się na własnych doświadczeniach.

- *Tam nauczyłem się podejścia do życia.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Ponieważ takie mam doświadczenia.* (kobieta, 18-24 lata)

Nabywanie kompetencji społecznych to ważny element rozwoju osobowości, stawania się dojrzałym człowiekiem, zdolnym do empatii i współpracy.

- *Młodzi ludzie powinni nauczyć się słuchać i rozmawiać z drugim człowiekiem. Praca w grupie, negocjacje to umiejętności, które powinniśmy nabywać jak najwcześniej.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Do pracy w grupie.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Żeby dawały pewność siebie.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Młodzież powinna uczyć się prawdziwych i szczerych zachowań w życiu, umiejętności współżycia z innymi.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Od dzieciństwa trzeba widzieć innych wokół siebie.* (mężczyzna, 30-35 lat)
- *Ponieważ to jest istotne, bo wtedy człowiek dalej kształtuje swoją osobowość, umiejętności, nawyki.* (mężczyzna, 65 lat lub więcej)
- *Ponieważ to ważny etap rozwoju dla ucznia.* (kobieta, 18-24 lata)

To jest po prostu jeden z obowiązków szkoły.

- *Bo niby gdzie mamy się tego uczyć, jak nie w szkole.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Bo nie tylko suche wiadomości powinny być przekazywane.* (mężczyzna, 50-55 lat)
- *Dlatego, że młodzież spędza tam bardzo dużo czasu.* (kobieta, 18-24 lata)

Dlaczego badani uważa, że kompetencje społeczne nie powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej? (odpowiedź 1-4)

Brak dojrzałości młodzieży.

- *Człowiek jeszcze jest nieprzygotowany ma inne cele i myśli w głowie.* (mężczyzna, 50-54 lata)

- *Młodość jest już przemądrzała.* (mężczyzna, 50-55 lat)
- *Nie wiem, czy młodość będzie tak bardzo zainteresowana tym zagadnieniem, jak młodość zaczynająca studia.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Nie wszyscy są wystarczająco dojrzały, aby zrozumieć znaczenie kompetencji społecznych w życiu człowieka.* (mężczyzna, 50-55 lat)

Wyposażenie dziecka w kompetencje społeczne to rola rodziny.

- *Rodzina wychowuje w tym wieku.* (mężczyzna, 25-29 lat)

Dlaczego badany uważa, że kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach? (odpowiedź 7–10)

Studenci to dojrzały już ludzie, rozumieją znaczenie kompetencji społecznych.

Są w stanie je świadomie nabywać i wykorzystywać.

- *Bo tam tacy mądrzejsi są.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Człowiek dużo rozumie w tym wieku.* (kobieta, 40-45 lat)
- *Bo ludzie na studiach są w pełni świadomi już.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Człowiek już wie, czego oczekiwać w życiu.* (mężczyzna, 50-55 lat)
- *Człowiek jest już wtedy starszy i inaczej pojmuje niektóre rzeczy.* (mężczyzna, 40-44 lata)
- *Człowiek jest na tyle dojrzały, aby właściwie móc wykorzystać tę wiedzę.* (mężczyzna, 60-64 lata)
- *Ponieważ człowiek w tym wieku jest już dorosły i w pełni świadomy, w tym swoich wartości. Obcuje w otoczeniu o różnym poziomie intelektualnym, różnych stanach emocjonalnych, różnej świadomości, celach. Jest to dobry czas do nabywania kompetencji społecznych.* (kobieta, 50-55 lat)

Kompetencje społeczne są niezbędne w życiu. Dzięki nim człowiek może wzrastać, rozwijać się.

- *By człowiek wychodził przygotowany do życia, by potrafił określać cele, wiedział, czego chce, umiał zdobywać to, na czym mu zależy.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Czas największego rozwoju w życiu dorosłym.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Ponieważ samą nauką i wykształceniem człowiek nie powinien się kierować w życiu.* (mężczyzna, 30-34 lata)
- *Bo jest to bardzo właściwy czas na dojrzewanie i nabywanie kompetencji.* (mężczyzna, 50-55 lat)
- *Bo to przydatne w życiu.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Człowiek musi być przygotowany do życia.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Dla lepszej komunikacji i osiągnięcia założonych sobie celów.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Na studiach nauczysz się życia.* (mężczyzna, 25-29 lat)

- *Na studiach są ludzie dojrzały przed wejściem w konkretne życie po studiach i dlatego powinni doksztalać się w tym kierunku – to będzie procentować.* (kobieta, 65 lat lub więcej)
- *Niewielu ludzi ma świadomość możliwości wpływania na swoje życie dzięki odwadze i mądrości. Studia to ostatni moment, by pozbyć się naszej posłuszności i strachu przed aparatem państwa i przymusowości, które zostały nam wpojone przez profil socjalizmu w Polsce.* (kobieta, 50-55 lat)

Kompetencje społeczne umożliwiają sprawne poruszanie się na rynku pracy, bycie pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, usamodzielnienie się.

- *Bardzo ważne są na etapie wkraczania na rynek pracy, samodzielnego życia.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Bo to studia przygotowują do dalszego życia i pracy.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Osoba dorosła zdobywa końcowe wykształcenie i wchodzi na rynek pracy, więc te umiejętności są potrzebne.* (kobieta, 50-55 lat)
- *Osoba ta powinna być przygotowana do dorosłego życia zawodowego, jak i rodzinnego.* (kobieta, 40-45 lat)
- *Inaczej nie poradzi sobie w życiu.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *Kompetencje społeczne to coś, co w życiu dorosłego człowieka jest wręcz niezbędne do osiągnięcia sukcesów. Dlatego powinno się je rozwijać na każdym etapie edukacji.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Pod kątem przygotowania do pracy, sprawowania kierowniczych stanowisk.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Studia są ostatnim etapem kształcenia formalnego. Później większość absolwentów zasila rynek pracy. Powinni oni mieć oprócz przeszkolenia naukowego szereg umiejętności komunikacji z różnymi podmiotami w sposób uniwersalny.* (mężczyzna, 25-29 lat)
- *Ponieważ są potrzebne podczas wykonywania projektów grupowych na studiach, a później także w pracy zawodowej.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Przygotowują do dorosłego życia.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Przygotowują do dorosłego życia, odpowiedzialności i cierpliwości.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Przygotowują do pracy.* (mężczyzna, 65 lat lub więcej)
- *Pomaga to w przyszłej pracy zawodowej i relacjach z ludźmi.* (kobieta, 50-54 lata)
- *Pomoże to w pracy zawodowej.* (mężczyzna, 30-34 lata)
- *Ponieważ po tych studiach ruszamy w życie i cały czas nikt za rękę nas prowadził nie będzie.* (mężczyzna, 18-24 lata)

- *Studia to bezpośrednia granica między młodością a dorosłym życiem, to ostatni moment na przystosowanie do życia w społeczeństwie i poradzenie sobie w życiu. (mężczyzna, 25-29 lat)*
- *Ułatwia to zdobycie dobrej pracy. (kobieta, 40-44 lata)*
- *Ułatwiają one późniejsze życie prywatne, poruszanie się w życiu zawodowym, a także dają większą pewność siebie podczas załatwiania pewnych formalnych rzeczy, których załatwienie wymaga bardzo dobrej komunikacji. (kobieta, 18-24 lata)*

Studia, jak żaden inny etap życia, umożliwiają zdobywanie kompetencji społecznych.

- *Jest to ostatni etap przed podjęciem pracy, nie może on być wypełniony jedynie zdobywaniem wiedzy. Na studiach spotykamy najwięcej różnorodnych ludzi – studentów z zagranicy, innej wiary, ukształtowanych w pewnym stopniu politycznie, wywodzących się z różnych kultur. Wcześniejsze etapy nauki są jednak pod tym względem bardziej jednolite. Jest to czas, kiedy możemy z tej różnorodności czerpać, kształtując swoje kompetencje. (kobieta, 50-54 lata)*
- *Na studiach mamy wiele możliwości rozwoju, spotykamy różnych ludzi, uczymy się czasami trudnych sytuacji, jak z nich wybrnąć. (kobieta, 30-35 lat)*
- *Bo tam jest sposobność. (kobieta, 30-35 lat)*
- *Bo to ostatni etap przygotowania do zawodu i takie kompetencje stają się bardzo przydatne. (kobieta, 50-55 lat)*
- *Przede wszystkim dlatego, że spotykają się młodzi ludzie z bardzo różnych środowisk, jeszcze słabo ukształtowani. (kobieta, 50-54 lata)*

Dlaczego badany uważa, że kompetencje społeczne nie powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej? (odpowiedź 1–4)

Studenci powinni już być wyposażeni w kompetencje społeczne przez dom rodzinny i poprzednie etapy edukacji. Samodzielna praca nad sobą również jest pożądana. Studia mogą ew. wesprzeć podczas procesu „szlifowania” kompetencji.

- *Na studiach możemy nabywać kompetencje społeczne, lecz w większości powinniśmy robić to sami. (mężczyzna, 25-29 lat)*
- *Myszę, że takie kompetencje społeczne powinny być nabywane w każdej życiowej sytuacji i w każdym miejscu, natomiast ze względu na dojrzały wiek studentów, nie muszą one być w tak dużym stopniu jak na niższych szczeblach edukacji. (mężczyzna, 30-34 lata)*
- *Na studiach powinno być tylko dopełnienie kompetencji zdobytych wcześniej. (mężczyzna, 40-44 lata)*
- *Bo ważne jest nabywanie tych kompetencji w domu rodzinnym. (mężczyzna, 65 lat lub więcej)*

- *Na tym etapie wydaje mi się, że te kompetencje powinny być dobrze rozwinięte. Studia oczywiście to też dobre miejsce na rozwijanie ich (w prawie każdej dziedzinie życia, w każdym czasie, używamy ich nawet nieświadomie), ale nie uważam, że studia to główne miejsce do nabywania umiejętności społecznych.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Na tym poziomie edukacji te kompetencje powinny być już rozwinięte.* (kobieta, 25-29 lat)
- *Najszybciej uczą się osoby poniżej 18 lat.* (kobieta, 60-64 lata)
- *Ponieważ tam już powinno się je mieć przyswojone; studia powinny być wykorzystywane do przyswajania innego rodzaju wiedzy.* (kobieta, 18-24 lata)
- *Szkoły powinny być miejscem nabywania kompetencji.* (kobieta, 25-29 lat)
- *To każdy powinien wynieść z domu.* (mężczyzna, 40-45 lat)
- *To nie jest miejsce na takie rzeczy.* (kobieta, 30-34 lata)
- *Uważam, że trzeba wcześniej.* (mężczyzna, 30-35 lat)
- *Bo to nauka zawodu.* (kobieta, 30-35 lat)
- *Jest dużo nauki.* (kobieta, 30-34 lata)

4.3. Weryfikacja hipotezy głównej i pomocniczej w świetle wyników badań własnych

Obie hipotezy (główna i pomocnicza) zostały przyjęte.

Hipoteza główna, w myśl której poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego zarówno w kontekście budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju, została potwierdzona w badaniu empirycznym. Uzyskano komplet wyników istotnych statystycznie. Wszystkie mają dodatnie znaki – co oznacza, że wzrastającym wartościom na skalach kompetencji społecznych towarzyszą rosnące wartości na skalach związanych z oceną różnych sfer życia. Uzyskane siły związków: od przeciętnych ($r = 0,42$) do wysokich ($r = 0,70$).

Bardzo wysoka korelacja (0,7 i powyżej) występuje między poziomem motywacji a oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,70^{***525}).

Wysoka korelacja (od 0,5 do 0,69) występuje między większością badanych obszarów, czyli:

- Skutecznym tworzeniem marki osobistej a ogólną oceną jakości życia (0,57^{***}), oceną pracy i życia zawodowego (0,50^{***}), oceną relacji (0,58^{***}) i oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,63^{***})

⁵²⁵ *** oznacza, że $p < 0,001$

- Umiejętnościami perswazji/sprzedazy a ogólną oceną jakości życia (0,57***), oceną pracy i życia zawodowego (0,52***), oceną relacji (0,59***) i oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,66***)
- Poziomem motywacji a ogólną oceną jakości życia (0,63***), oceną pracy i życia zawodowego (0,56***) i oceną relacji (0,63***)
- Umiejętnościami planowania/określania celów a ogólną oceną jakości życia (0,60***), oceną pracy i życia zawodowego (0,56***), oceną relacji (0,60***) i oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,66***)
- Poziomem empatii a ogólną oceną jakości życia (0,52***), oceną relacji (0,57***) i oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,61***)
- Refleksyjnością a oceną obszaru duchowego i samorealizacji (0,58***)

Przeciętna korelacja (od 0,3 do 0,49) występuje między następującymi obszarami:

- Poziomem empatii a oceną pracy i życia zawodowego (0,47***)
- Refleksyjnością a ogólną oceną jakości życia (0,45***), oceną pracy i życia zawodowego (0,42***) i oceną relacji (0,48***).

Autor publikacji ma oczywiście świadomość, że korelacja nie może być interpretowana jako zależność przyczynowo-skutkowa, jednakże wyniki badania ilościowego wsparte wglądami z badania jakościowego uprawniają do takiego wniosku. Narratorzy o wyższych kompetencjach społecznych bardziej świadomie budowali relacje z otoczeniem (zarówno rodziną, jak i relacje towarzyskie i zawodowe). Bardziej świadomie również podchodzili do budowania kariery zawodowej – np. byli w stanie wybrać drogę zawodową, która dobrze im służyła na danym etapie życia (co niekoniecznie oznacza dążenie do potocznie rozumianego „zrobienia kariery”). W ich życiu było poczucie większej sprawczości i mniejszej przypadkowości (zależności od losu) niż u osób o niższych kompetencjach społecznych. Częściej poczucie także poczucie spełnienia zawodowego.

Potwierdzenie hipotezy głównej w opinii autora publikacji daje również możliwość pozytywnej weryfikacji modelu integralnego, gdyż to na jego podstawie zostały przygotowane wskaźniki w badaniu ilościowym.

Hipoteza pomocnicza, w myśl której istnieje wyraźna deklarowana potrzeba społeczna wprowadzenia edukacji kompetencji społecznych do systemu oświaty, także została potwierdzona w badaniu empirycznym: ogółem 55% badanych jest zdania, że kompetencje społeczne powinny być nabywane przez dzieci i młodzież podczas wszystkich etapów formalnej edukacji (szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa, studia wyższe). 80% deklaruje, że dzieci i młodzież powinny mieć możliwość nabywania tych kompetencji podczas przynajmniej jednego etapu formalnej edukacji. Szczegółowe wielkości zaprezentowano w tabeli 19.

Tabela 19. Odsetek badanych będących zdania, że na danym etapie edukacji powinno się zdobywać kompetencje społeczne

Etap edukacji	%
Szkoła podstawowa	63%
Szkoła ponadpodstawowa	70%
Studia wyższe	73%

N=1240, cała próba

Źródło: opracowanie własne

Warto zaznaczyć, że w badaniu jakościowym zdecydowana większość narratorów była zdania, że dzieci i młodzież podczas procesu edukacji powinny nabywać kompetencje społeczne. Wątpliwości zgłaszane były przez niektórych nauczycieli, którzy obawiali się, że wprowadzenie dodatkowego „przedmiotu” będzie dla nich dodatkowym obciążeniem, do którego nie są przygotowani merytorycznie. Niekiedy także rodzice byli zdania, że w obecnej sytuacji szkolnictwa jest więcej pilniejszych spraw do rozwiązania (np. zbyt duże klasy, przemęczenia, wypaleni nauczyciele). Nie zmienia to jednak faktu, że wszyscy uznawali, iż w optymalnej sytuacji szkoły powinny być miejscem nabywania kompetencji społecznych.

5. Rekomendacje dla praktyki

5.1. Ogólne wytyczne wykorzystania kompetencji społecznych w formalnych strukturach nauczania

Najważniejsze kompetencje społeczne wyszczególnione w powyższej pracy obejmują perswazję/sprzedaż, motywację, planowanie/określanie celów, empatię, personal branding, oraz refleksyjność. Z przeprowadzonych badań wynika, iż w formalnych strukturach nauczania w Polsce nie występują szczegółowe wytyczne co do nauczania powyższych kompetencji wśród młodzieży. Wykazano także zapotrzebowanie na kształcenie uczniów w kierunku poznawania kompetencji społecznych. W związku z tym powinna się zmienić się rola szkoły jako głównego i formalnego źródła dostarczania wiedzy na instytucję przygotowującą uczniów również do życia w społeczeństwie, a także rola nauczyciela z przekaziciela wiedzy na osobę wspierającą i kreującą rozwój indywidualny i społeczny młodego człowieka.

W obecnej chwili w wielu krajach na świecie wprowadzono już programy służące do rozwoju kompetencji społecznych. Zostały one stworzone pod wymogi i potrzeby ośrodków edukacyjnych, a ich głównym zamiarem jest usprawnienie kompetencji społecznych uczniów. Do znanych programów należą Head Start, PATH (Promoting Alternative Thinking Strategies), oraz Program Rozwoju Społecznego K-12 (Social Development Program K-12)⁵²⁶. Zadaniem wspomnianych programów jest przygotowanie dzieci oraz młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie szkolno-przedszkolnym oraz późniejszym życiu społecznym. Począwszy od wieku przedszkolnego stymulowany jest u dzieci rozwój fizyczny, intelektualny i społeczny. W późniejszym okresie uczniowie dodatkowo uczeni są empatii, technik rozwijania problemów, planowania i wyznaczania celów oraz podejmowania decyzji⁵²⁷. Efektywne funkcjonowanie wyżej wymienionych programów dowodzi, iż wprowadzenie kompetencji społecznych do programu formalnych struktur

⁵²⁶ Knopp K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

⁵²⁷ Ibidem.

nauczania daje dzieciom możliwość zdobycia nie tylko podstawowej wiedzy, ale również kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też zaleca się wprowadzenie podobnych programów do instytucji oświatowych i programów edukacyjnych w Polsce.

Kompetencje społeczne mogą być wprowadzone do systemu edukacji dwutorowo. Jednym ze sposobów jest tworzenie i wdrażanie dodatkowych programów edukacyjnych ukierunkowanych typowo na naukę kompetencji społecznych. Natomiast drugim sposobem jest zintegrowanie wiedzy z zakresu tych umiejętności z już istniejącymi programami nauczania. Bez względu na wybór sposobu nauki kompetencji społecznych, wdrażanie ich powinno się zacząć już od najwcześniejszych lat, czyli od edukacji przedszkolnej. Już w tak wczesnym wieku można wprowadzać elementy konstruktywistycznej strategii edukacyjnej, polegającej na stymulowaniu dzieci do samodzielnego odkrywania świata⁵²⁸. Dodatkowymi działaniami, wspomagającymi rozwój kompetencji społecznych mogą też być organizowane zabawy promujące prace w grupach, w których liczy się współpraca, wyrażanie własnej opinii oraz samodzielne rozwiązywanie konfliktów.

Jedną z przykładowych metod, która może być wykorzystywana do uczenia dzieci wspomnianych wcześniej kompetencji, są mapy myślowe. Służą one nie tylko do utrwalania zdobytej już wiedzy, ale również do rozwijania takich zdolności jak: współdziałanie, negocjowanie oraz przekonywanie kogoś do swoich racji⁵²⁹. Drugą metodą jest burza mózgów, mająca na celu wykształcenie wśród dzieci zespołowego poszukiwania pomysłów oraz rozwiązywania problemów. W okresie przedszkolnym można również stosować wiele metod opartych na ćwiczeniach ruchowych oraz muzycznych, lub obydwu połączonych jednocześnie. Takie ćwiczenia wzmacniają koncentrację, zapamiętywanie sekwencji ruchów bądź też sekwencji wyrazów, oraz wykształcają analizę przyczynowo-skutkową⁵³⁰. Wyżej wymienione metody mogą być również stosowane w edukacji szkolnej jako dodatkowy element wykorzystywany w prowadzeniu już istniejących zajęć.

W szkołach podstawowych najczęściej kompetencje społeczne są nauczane w ramach przyswajania wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Odbywa się to przeważnie na przedmiotach humanistycznych, godzinie wychowawczej oraz, w klasach starszych, na przedmiocie wiedza o społeczeństwie⁵³¹. Zazwyczaj na-

⁵²⁸ Kapuścińska A., Wichrowska, K., *Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny*, [w:] J. Uszyńska-Jarмоć, *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2015.

⁵²⁹ Dryjas K., Jas M., *Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu u dzieci kompetencji kluczowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

⁵³⁰ Ibidem.

⁵³¹ Dąbrowska A., Krawczyk A., Straszak E., *Kształtowanie kompetencji społecznych w szkole/placówce*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Częstochowa 2016.

uczyciele stosują w tym celu metody wyjaśnienia, na czym polega zagadnienie, metody pracy w grupach, oraz stwarzania możliwości do dyskusji. Do powyższych metod powinno się dołączyć korzystanie w większym zakresie z technik dydaktycznych, które umożliwiłyby uczniom naukę kompetencji społecznych w trakcie zdobywania wiedzy powszechnej. Rolą nauczyciela jest zachęcanie uczniów do aktywnego uczestniczenia w procesie zdobywania wiedzy z zastosowaniem takich technik, jak szeroko pojęte metody aktywizujące. Zalicza się do nich na przykład metody projektu, odwróconą lekcję, interaktywne quizy, mapy myśli, metodę sytuacyjną lub symulacyjną, lub też różnego rodzaju techniki teatralne⁵³². Zaleca się też stosowanie metod dydaktycznych w postaci gier planszowych, karcianych, werbalnych, umysłowych i ruchowych.

Kolejną metodą nauczania kompetencji społecznych w szkołach jest tworzenie dodatkowych programów edukacyjnych ukierunkowanych typowo na prezentowanie wiedzy z tego zakresu. Szkoły, zarówno podstawowe, jak i ponadpodstawowe, zachęcane są do tworzenia i wdrażania nowych przedmiotów, opartych na wiedzy dotyczącej kompetencji społecznych. Powyższy schemat jest już częściowo stosowany w strukturach szkół branżowych oraz technikach, które mają ogromny deficyt zajęć propagujących nauczanie kompetencji społecznych. Powstały w tych szkołach przedmiot nosi nazwę kompetencji personalnych i społecznych KPS⁵³³. Program edukacyjny powyższego przedmiotu obejmuje materiały dotyczące pogłębiania umiejętności komunikacji, współpracy w zespole, mowę ciała, porozumiewanie się ludzi, negocjacje, rozwiązywanie problemów, planowanie i podejmowanie działań oraz pokonywanie stresu. Realizowany jest on za pomocą metod propagujących bezpośredni kontakt, takich jak: wycieczki dydaktyczne, wywiady lub obserwacje. Zachęca się też uczniów do stosowania metody portfolio, czyli teczki, w której uczeń zamieszcza swoje prace. Stosowana jest też metoda symulacyjna, za pomocą której jest tworzony model rzeczywistości, w której uczeń się porusza i praktykuje zdobyte zdolności.

Zarówno w przypadku tworzenia nowych przedmiotów programowych do nauczania kompetencji społecznych, jak i stosowania metod krzewiących te kompetencje w ramach już istniejących przedmiotów dużą rolę odgrywa nauczyciel. Jego rola w dużej mierze oparta jest na sposobie funkcjonowania placówki oraz strategii nauczania, jaką owa placówka przyjmuje. W wielu placówkach nadal nauczyciele kierują się dyskursem funkcjonalno-behawiorystycznym⁵³⁴, polegają-

⁵³² Program nauczania obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kompetencji personalnych i społecznych (KPS), Warszawa, 2019.

⁵³³ Ibidem.

⁵³⁴ Kapuścińska A., Wichrowska, K., *Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny*, [w:] Uszyńska-Jaromość J., *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2015.

cy na szczegółowym realizowaniu programu i koncentrowaniu się na osiągnięciu wyników, pomijając potrzeby rozwojowe dzieci. Drugim wariantem jest dyskurs humanistyczno-adaptacyjny, zakładający wspieranie samorozwoju dziecka. W tym przypadku nauczyciel stosuje metody stymulujące w dzieciach kreatywności, ciekawości w odkrywaniu świata, zadawanie pytań i podejmowanie własnej inicjatywy. Zaleca się podążanie za dyskursem humanistyczno-adaptacyjnym aby umożliwić dzieciom i młodzieży rozwój w zakresie kompetencji społecznych.

Z wyżej wymienionych zaleceń najskuteczniejsze jest wprowadzenie dwutorowego systemu nauczania umiejętności społecznych w polskich placówkach edukacyjnych. Zaleca się wprowadzenie długofalowych programów, które tworzyłyby bezpośrednie warunki do nauki wyżej wspomnianych kompetencji. Jednakże należy pamiętać, iż w szkole jest wiele sytuacji wymuszających na uczniach praktykowanie kompetencji społecznych, dlatego też powinno się stosować zawarte w tekście metody zarówno na każdej lekcji, jak i na przerwach.

5.2. Przewidywane korzyści związane z nauczaniem kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne są określane mianem umiejętności, jakie człowiek zdobywa, zarówno w czasie okresu edukacji, jak i swojego całego życia. Aby określić korzyści, jakie są związane z nauczaniem tychże kompetencji, należy uwzględnić natychmiastowe korzyści, jakie odnosi uczeń, student w czasie okresu nauki oraz korzyści długoterminowe, widoczne już w życiu dorosłym. Kolejnym elementem podkreślającym ważność umiejętności społecznych są oczekiwania społeczeństwa wobec zaradności jednostki oraz wymagania stwarzane na rynku pracy. Zdobyte przez młodego człowieka kompetencje przynoszą mu korzyści w trzech głównych obszarach jego życia: obszarze zawodowym, w kontaktach interpersonalnych oraz w samorealizacji. Przedstawiony w publikacji model kompetencji uwzględnia powyższe obszary i kataloguje je na następujące działy kompetencji społecznych: marketingu, zarządzania, relacji, samorealizacji oraz duchowości.

Dzieci już od najmłodszych lat uczą się wykorzystywania kompetencji społecznych do osiągnięcia przez siebie zamierzonych celów: odbywa się to za pomocą obszaru relacji, samorealizacji oraz zarządzania. Na początku rozwoju malucha są to cele związane z uzyskaniem uwagi bądź też akceptacji rodziców i otoczenia, manipulacja dorosłych, aby otrzymać pożądaną rzecz, lub też umiejętność komunikacji w celu uzyskania pomocy od osób dorosłych⁵³⁵. Takie zdolności świadczą o zaradności dziecka oraz o jego prawidłowym funkcjonowaniu w życiu społecznym.

⁵³⁵ White B.L., Kaban B.T., Attanuci J.S., *The Origins of Human Competence. Final report of the Harvard Preschool Project*, Lexington, Massachusetts, Lexington Books, Toronto 1979.

Kształtowanie takich zachowań u dziecka ma wpływ na rozwój jego umiejętności w zakresie kontaktów interpersonalnych i samorealizacji⁵³⁶. Kreuje się wtedy w dzieciach prospołeczne myślenie, charakteryzujące się zainteresowaniem na możliwości oraz potrzeby innych ludzi. Nabywają one zdolności obserwacji zmieniających się zachowań i uczuć innych osób, ocenę sytuacji oraz nadawanie i odbieranie komunikatów. Dzieci uczą się również osiągania sukcesów, ponoszenia porażek oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Umiejętne wykształcenie w dziecku wspomnianych zachowań ustanawia go jednostką empatyczną, która jest w stanie zauważyć i odpowiedzieć na potrzeby społeczeństwa. Wyżej wymienione zdolności są określane mianem kompetencji emocjonalnych⁵³⁷.

Ważnym elementem oddziaływania kompetencji społecznych zdobytych przez człowieka jest sfera związana z samorealizacją i duchowością. Osoba posiadająca wysokie kompetencje społeczne potrafi w dokładny sposób odczytać własne potrzeby, zakomunikować je oraz dążyć do ich osiągnięcia. Takie osoby są asertywne, bezpośrednie i posiadają dużą plastyczność do przyswajania zmian. Co się z tym wiąże, mają one większe zdolności kontrolowania swoich emocji oraz niskie wskaźniki lęku i depresji. Ponadto wiedza o sobie i samoświadomość daje większe możliwości kontrolowania swojego życia, samorozwoju, dokonywania trafniejszych wyborów oraz dokładniejsze planowanie ścieżki kariery⁵³⁸. Człowiek, który posiada dużą samoświadomość, potrafi też skutecznie wykorzystać różne techniki samomotywacji niezbędne do lepszego osiągania celów. Taka osoba wykazuje spójność wewnętrzną, jest konsekwentna i odpowiedzialna za swoje działania.

Wprowadzenie przedmiotów z zakresu kompetencji społecznych do systemu edukacji kształtuje w młodym człowieku umiejętności z obszaru dziedzin takich jak zarządzanie i marketing. Umiejętności te są wartościowymi atutami na rynku pracy. Wielu pracodawców traktuje je jako kapitał osoby przedsiębiorczej oraz potencjał przyczyniający się do osiągnięcia pożądaných wyników. Zalicza się do nich między innymi komunikatywność i zdolności interpersonalne, umiejętności organizacyjne, pracę w zespole czy kreatywność. Jedną z najczęściej pożądaných kompetencji przez pracodawców jest umiejętność pracy w zespole i wiąże się z tym bezpośrednio umiejętność rozdzielania zadań, współpraca z innymi pracownikami oraz odpowiedzialność za swoje zadania. W skład tychże kompetencji zaliczana jest też empatia, życzliwość i wyrozumiałość wobec współpracowników. Osoba posiadająca powyższe zdolności jest atrakcyjnym kandydatem na rynku pracy

⁵³⁶ Zawadzka D., Stalmach, M., *Kompetencje Społeczne*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2017.

⁵³⁷ Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Redakcja Liberi Libri, 2013

⁵³⁸ Tomorowicz A., *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*, Psychiatria, 2011.

i postrzegana jest jako człowiek umiejący dopasować się do różnego rodzaju prac zespołowych.

Nauczanie kompetencji społecznych również przynosi korzyści w obszarze marketingu, gdyż młody człowiek uczy się budowania marki osobistej, negocjacji i kooperacji. Są to kluczowe umiejętności w obszarze budowania własnego wizerunku i pozycjonowania się na rynku pracy. Tworzenie własnej marki często jest elementem kluczowym w momencie poszukiwania pracy w zawodzie. Jest to swoego rodzaju autoprezentacja, która może być praktykowana przez różnego rodzaju wystąpienia lub zajęcia teatralne w szkole⁵³⁹. Młody człowiek uczy się prezentowania siebie z jak najlepszej strony oraz sprawowania kontroli nad tym, jak inni go postrzegają. Takie zachowania kształtują pożądaną tożsamość osobistą, podwyższają poczucie własnej wartości i przynoszą korzyści materialne bądź społeczne powiązane z odbieraniem naszego wizerunku przez innych.

Pośród kompetencji społecznych, jakie są lub powinny być uczone w szkołach, występują też kompetencje międzykulturowe, przygotowujące osoby do konstruktywnego i skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym nie tylko jako obywatel danego kraju, ale również jako obywatel świata. Młody człowiek uczy się komunikacji interpersonalnej w różnych środowiskach poprzez uważne słuchanie, przemawianie, a także nawiązywanie kontaktów z osobami z innych kultur⁵⁴⁰. Związana jest z tym zdolność do wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, szeroko określana jako tolerancja. Poprzez aktywowanie w szkołach programów wielokulturowych uczeń ma możliwość poznania dziedzictwa kulturowego innych państw oraz interakcje z ludźmi ze skrajnie różnych kultur. Takie umiejętności mogą później być wykorzystane w pracy dla firm zagranicznych, bądź też w rodzimych firmach na projektach międzynarodowych. Cenną umiejętnością jest też znajomość języków obcych, stwarzających warunki do ubiegania się o zatrudnienie w krajach poza granicami Polski.

Idąc o szczebel wyżej w aspekcie kariery zawodowej, korzystne jest posiadanie kompetencji umożliwiających osobie pełnienie funkcji menedżerskiej bądź też kierowniczej. W tym wypadku walorami docenianymi przez pracodawców są kompetencje przywódcze, umożliwiające sprawne realizowanie misji i wizji firmy oraz zarządzanie powierzonym danej osobie zespołem ludzi⁵⁴¹. Poprzez wprowadzenie w czasie zajęć szkolnych różnego rodzaju symulacji, warsztatów i dyskusji z zawarciem modelowania zachowań, młody człowiek ma możliwość wykształcenia w sobie umiejętności usprawniających delegowanie zadań, organizację swojego

⁵³⁹ Ibidem.

⁵⁴⁰ Pankowska-Koc K., Sawaniewicz Z., *Z dyrektorami warszawskich szkół na temat znaczenia i sposobów kształtowania kompetencji społecznych uczniów*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, 2014.

⁵⁴¹ Posner B.Z., Krouzes J.M., *Dziedzictwo lidera. Filozofia życia przywódcy*, Onepress, Gliwice 2008.

i zespołu czasu oraz zarządzanie zmianą. Specjaliści do spraw rekrutacji podkreślają, iż wysoki poziom kompetencji społecznych ma duże znaczenie w przypadku menedżerów i przedsiębiorców⁵⁴², gdyż warunkuje jakość wykonywania pracy oraz sprawne zarządzanie pracownikami.

Efektywne funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie jest uzależnione od posiadanych przez nią kompetencji społecznych. Placówki edukacyjne są doskonałym środowiskiem do ich rozwijania, gdyż uczeń ma możliwość na dużą liczbę społecznych doświadczeń, dzięki którym otrzymuje informacje pozwalające na weryfikację własnego zachowania. Nauczanie kompetencji społecznych przynosi szeroko pokazane korzyści dla młodych ludzi, zarówno związane z ich funkcjonowaniem w szkole, społeczeństwie, jak i w późniejszym życiu zawodowym. Posiadanie takich umiejętności pozytywnie wpływa na relacje interpersonalne, zawodowe oraz na samorealizację. Młoda osoba posiadająca umiejętności społeczne jest bardziej pewna siebie, swoich potrzeb i umiejętności, dzięki czemu sprawniej potrafi zarządzać swoim życiem i karierą zawodową.

Ma to też wpływ na jej relacje z innymi osobami, gdyż umie odczytywać ich emocje i na nie reagować z empatią. Nauczanie kompetencji społecznych przyczynia się też do polepszenia komunikacji interpersonalnej oraz kształtowania umiejętności pracy w zespole, zarządzania czasem oraz delegowania i przyjmowania zadań. Są to zdolności niezbędne i poszukiwane u przyszłych pracowników. Wymienione wyżej korzyści są tylko częścią profitów, jakie uzyskuje człowiek posiadający umiejętności społeczne. Dlatego też zachęca się placówki edukacyjne do wprowadzania przedmiotów oraz programów wspierających rozwój tych kompetencji.

⁵⁴² Ibidem.

Załącznik 1. Scenariusze wywiadów

SCENARIUSZ WYWIADU JAKOŚCIOWEGO – NAUCZYCIEL

Zasadniczym celem wywiadu będzie eksploracja obszaru kompetencji społecznych zawartych w modelu integralnym w wybranym segmencie próby badawczej – tu: nauczyciela.

Rozmowa w dużej mierze dotyczyć będzie sfery zawodowej, ale również sfery prywatnej – proporcje zależne będą od sytuacji danego uczestnika badania oraz od omawianych kompetencji.

W szczególności do celów wywiadu należą:

1. Zebranie wiedzy pozwalającej na rozstrzygnięcie, czy uczestnicy badania mają wybrane kompetencje społeczne, w jakim stopniu, w jaki sposób je nabyli, jakich kompetencji im brakuje oraz co wiedzą o funkcji kompetencji.
2. Rozpoznanie języka, jakim posługują się uczestnicy badania w kontekście omawianego zagadnienia (aby kwestionariusz ilościowy był dla nich w pełni zrozumiały i aby podczas wywiadu używać adekwatnych dla nich określeń).
3. Poznanie doświadczeń, myśli i wglądów uczestników badania, dzięki czemu zminimalizuje się ryzyko ominięcia ważnego obszaru w kwestionariuszu ilościowym.
4. Rozszerzenie perspektywy autora monografii, dzięki czemu analiza głównego badania (ilościowego) zostanie wzbogacona o czynnik miękkiej, ludzkiej.

Wywiad będzie częściowo ustrukturyzowany.

Czas trwania wywiadu: ok. 120 minut

WSTĘP**5 minut**

- Przedstawienie moderatora, celów badania oraz spraw związanych z realizacją wywiadu (zgoda na nagrywanie, zapewnienie o poufności, prośba o szczerłość: nie ma złych odpowiedzi.)

POZNANIE UCZESTNIKA BADANIA**10 minut**

Podczas tego etapu moderator zbiera informacje, do których będzie odwoływał się podczas dalszej części rozmowy oraz buduje wstępny obraz badanego w kontekście jego kompetencji społecznych.

- Porozmawiamy o Panu/i, o Pana/i życiu i pracy:
 - gdzie Pan/i pracuje, od jak dawna, w jakiej szkole, czego Pan/i uczy;
 - jakie jest Pana/i wykształcenie;
 - jaka jest Pana/i sytuacja rodzinna;
 - jak Pan/i spędza wolny czas, jakie ma Pan/i hobby;
 - relacje międzyludzkie, znajomi, relacje w pracy;
 - plany, marzenia, także odnoszące się do sfery zawodowej;
 - troski i problemy, także zawodowe.

ROZPOZNANIE I POGŁĘBIENIE TEMATU**80 minut****KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W ŻYCIU**

20-25 minut – praca

UCZESTNIKA BADANIA – NAUCZYCIELA

60-65 minut – kompetencje szczegółowo

Prowadząc wywiad, moderator będzie miał na uwadze pięć obszarów modelu integralnego oraz kluczowe kompetencje w nich zawarte.

Podczas rozmowy o pracy zawodowej uczestnika badania moderator zwraca uwagę na to, czy spontanicznie pojawia się obszar kompetencji społecznych, na ile jest on świadomy tych kompetencji oraz ich wpływu na jego karierę zawodową.

PRACA

- Porozmawiamy o Pana/i pracy. Proszę opowiedzieć o swojej drodze zawodowej.
 - Jak przebiegała?
 - Czy jest Pan/i z niej zadowolony/a? Dlaczego?
 - „Kamienie milowe” w pracy zawodowej, punkty zwrotne; sukcesy, ew. porażki
 - Czynniki sukcesu/porażki: Jak Pan/i sądzi, co sprawiło, że udało się/nie udało się...? Co odegrało rolę w tym, że...? (moderator pogłębia ten temat, zwraca uwagę, czy pojawiają się kompetencje społeczne lub ich brak)

- Co dała/ daje Panu/i praca? Co jest Pana/i zdaniem najważniejsze? Dlaczego?
- Na czym Panu/i zależy w pracy zawodowej?
- Czy ma Pan/i plany, marzenia dotyczące przyszłości zawodowej? Jakież? Jak je można osiągnąć?
- Proszę opowiedzieć o swojej obecnej pracy.
 - Jak trafił/a Pan/i właśnie do tej szkoły?
 - Na czym polega Pana/i praca?
 - Jakie wymagania są Panu/i stawiane? Jakich kompetencji wymaga ich spełnienie? Jak się Pan/i z tym czuje?
 - Czy ma Pan/i możliwość podwyższania tych kompetencji? W jaki sposób?
 - Z kim Pan/i współpracuje? Proszę opowiedzieć o dyrekcji/zespole / rodzicach (ew. inni partnerzy, np. kuratorium) Jak się Panu/i z nimi współpracuje?
 - Jak się Panu/i współpracuje z dziećmi? Z którymi lepiej, z którymi trudniej? Od czego to zależy?
 - Momenty zadowolenia i radości/stresu w pracy
 - Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i zadowolony/a: jaka to była sytuacja? Co sprawiło, że był/a Pan/i zadowolony/a?
 - Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i niezadowolony/a/zestresowany/a: jaka to była sytuacja? Co spowodowało niezadowolenie/stres?
 - Ogólnie, jak ocenia Pan/i tę pracę? Dlaczego? Z czego jest Pan/i zadowolony/a, z czego nie?

OMÓWIENIE KOMPETENCJI SZCZEGÓŁOWO

Moderator przechodzi do omówienia wybranych kompetencji społecznych. Sposób wprowadzenia będzie zależał od historii narratora.

W scenariuszu użyte jest słowo „kompetencje”, ale moderator będzie używał słów używanych przez narratora w tym kontekście.

Np.: omówienie kompetencji „wyznaczanie celów” w przypadku osoby, której historia zawodowa pokazuje, że ma ona tę kompetencję wysoko rozwiniętą.

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej, o ostatnim awansie i o Pana/i planach. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jakie kompetencje były Panu/i potrzebne do realizacji tych planów? Dlaczego właśnie te?

- Jeżeli narrator wymieni „wyznaczanie celów” (może oczywiście użyć innych słów), moderator kontynuuje zgodnie ze schematem poniżej:
 - Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
 - Po czym poznaje Pan/i, że uczeń potrafi wyznaczać cele, a po czym, że nie potrafi?
 - Skąd Pan/i umie wyznaczać cele? Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję?
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
 - W jakich sytuacjach wyznaczanie celów przychodzi Panu/i łatwiej, w jakich trudniej?
 - Do czego ta kompetencja jest przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
 - Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny, znajomych lub innych nauczycieli.
 - Komu wyznaczanie celów jest potrzebne? Komu najbardziej?
 - Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
 - Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
 - A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?
 - Czy Pana/i uczniowie rozwijają tę kompetencję? Jak? Gdzie? Dlaczego?

Omówienie tej kompetencji w przypadku osoby, która zapewne ma ją nisko rozwiniętą (np. z wywiadu wynika, że „utknęła” na niezbyt satysfakcjonującym stanowisku, bo żyje „z dnia na dzień”, nie stawia sobie celów, nie planuje).

Pytania zgodne ze schematem powyżej, ale adekwatne do sytuacji badanego, np.:

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej i obecnej pracy. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jak Pan/i sądzi, co może Pan/i zrobić, aby zmienić tę sytuację? Od czego trzeba zacząć?
- Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)

- Po czym poznaje Pan/i, że uczeń potrafi wyznaczać cele, a po czym, że nie potrafi?
- A jak jest z tym u Pana/i? W jakich sytuacjach tak/nie? Od czego to zależy?
- Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję? (zakładając, że narrator uzna, że ma tę kompetencję przynajmniej do pewnego stopnia)
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
- Do czego jest ona przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
- Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny, znajomych lub innych nauczycieli.
- Komu ta kompetencja jest potrzebna? Komu najbardziej?
- Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?

Analogicznie omówione będą pozostałe kompetencje.

- Czy są jeszcze inne kompetencje, które uważa Pan/i za ważne dla siebie – dla swojego życia osobistego, zawodowego? Jakie to kompetencje?
- Czy Pana/i uczniowie rozwijają tę kompetencję? Jak? Gdzie? Dlaczego?

PROPONOWANY MODEL EDUKACYJNY

25 minut

- Podczas naszej rozmowy omówiliśmy wiele Pana/i kompetencji i sposobów, jak doszedł/doszła Pan/i do obecnego poziomu. Jak Pan/i postrzega tę drogę? Dlaczego?
 - Który sposób był najskuteczniejszy? A który mało skuteczny? Jak Pan/i sądzi, dlaczego? Od czego to zależy?
 - *Jeżeli nie pojawi się spontanicznie*: Czy nabywał/a Pan/i te kompetencje w szkole, na studiach? W jaki sposób? Jak Pan/i to ocenia?
- Czy coś by Pan/i zmienił/a w sposobie, jaki nabywał/a Pan/i te kompetencje? Jak to mogłoby wyglądać w idealnej dla Pana/i sytuacji? Co by to zmieniło w Pana/i życiu?
 - Jeżeli szkoła/formalna edukacja nie pojawi się spontanicznie (choć pewnie w grupie nauczycieli pojawi się), moderator dopytuje: A szkoła? Czy takie kompetencje powinny być nabywane w szkole? W jaki sposób? Na jakim etapie edukacji? Dlaczego? Co to zmieni?
- Jak to wygląda w Pana/i szkole? W jaki sposób dzieci nabywają kompetencje społeczne? (moderator dopytuje np. o sposób organizacji zajęć dzieci, wolontariat itp.)

- Na jakie kompetencje szkoła zwraca szczególną uwagę? Dlaczego? Od czego to zależy?
- Jak ocenia Pan/i skuteczność tych działań? Dlaczego?

W razie potrzeby moderator dopytuje: A zajęcia typu Trening Umiejętności Społecznych (TUS) dla dzieci z orzeczeniami (np. zespołu Aspergera)?

- A Pana/i dziecko/dzieci? Jak to wygląda?

ZAKOŃCZENIE

5 minut

- Co było najważniejsze dla Pana/i podczas tej rozmowy?
- Czy chce Pan/i jeszcze coś dodać?
- Podziękowanie i zakończenie

SCENARIUSZ WYWIADU JAKOŚCIOWEGO – PRACOWNIK

Zasadniczym celem wywiadu będzie eksploracja obszaru kompetencji społecznych zawartych w modelu integralnym w wybranym segmencie próby badawczej – tu: pracownika.

Rozmowa w dużej mierze dotyczyć będzie sfery zawodowej, ale również sfery prywatnej – proporcje zależne będą od sytuacji danego uczestnika badania oraz od omawianych kompetencji.

W szczególności do celów wywiadu należą:

1. Zebranie wiedzy pozwalającej na rozstrzygnięcie, czy uczestnicy badania mają wybrane kompetencje społeczne, w jakim stopniu, w jaki sposób je nabyli, jakich kompetencji im brakuje oraz co wiedzą o funkcji kompetencji.
2. Rozpoznanie języka, jakim posługują się uczestnicy badania w kontekście omawianego zagadnienia (aby kwestionariusz ilościowy był dla nich w pełni zrozumiały i aby podczas wywiadu używać adekwatnych dla nich określeń).
3. Poznanie doświadczeń, myśli i wglądów uczestników badania, dzięki czemu zminimalizuje się ryzyko ominięcia ważnego obszaru w kwestionariuszu ilościowym.
4. Rozszerzenie perspektywy autora monografii, dzięki czemu analiza głównego badania (ilościowego) zostanie wzbogacona o czynnik miękkiej, ludzkiej.

Wywiad będzie częściowo ustrukturyzowany.

Czas trwania wywiadu: ok. 120 minut

WSTĘP**5 minut**

- Przedstawienie moderatora, celów badania oraz spraw związanych z realizacją wywiadu (zgoda na nagrywanie, zapewnienie o poufności, prośba o szczerść: nie ma złych odpowiedzi.)

POZNANIE UCZESTNIKA BADANIA**10 minut**

Podczas tego etapu moderator zbiera informacje, do których będzie odwoływał się podczas dalszej części rozmowy, oraz buduje wstępny obraz badanego w kontekście jego kompetencji społecznych.

- Porozmawiajmy o Panu/i, o Pana/i życiu i pracy:
 - gdzie Pan/i pracuje, od jak dawna, na jakim stanowisku;
 - jakie jest Pana/i wykształcenie;
 - jaka jest Pana/i sytuacja rodzinna;
 - jak Pan/i spędza wolny czas, jakie ma Pan/i hobby;
 - relacje międzyludzkie, znajomi, relacje w pracy;
 - plany, marzenia, także odnoszące się do sfery zawodowej;
 - troski i problemy, także zawodowe.

ROZPOZNANIE I POGŁĘBIENIE TEMATU 90 minut**KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W ŻYCIU 20-30 minut – praca****UCZESTNIKA BADANIA – PRACOWNIKA 60-70 minut – kompetencje szczegółowo**

Prowadząc wywiad, moderator będzie miał na uwadze pięć obszarów modelu integralnego oraz kluczowe kompetencje w nich zawarte.

W założeniu podczas wywiadu dokładnie omówionych zostanie pięć kompetencji, po jednej z każdego obszaru. Oczywiście można będzie poruszyć kwestię także innych kompetencji w ramach obszarów, jeżeli będzie na to czas i przestrzeń podczas rozmowy.

Obszary nie będą omawiane jako całość, ponieważ kompetencje w nich zawarte są bardzo różnorodne (np. w obszarze „Zarządzanie” dana osoba może mieć bardzo wysokie kompetencje w zakresie delegowania, ale niskie w zakresie zarządzania czasem, a np. w obszarze „Relacje” – świetnie rozwiniętą empatię, a słabo – asertywność).

Podczas rozmowy o pracy zawodowej uczestnika badania moderator zwraca uwagę na to, czy spontanicznie pojawia się obszar kompetencji społecznych, na ile jest on świadomy tych kompetencji oraz ich wpływu na jego karierę zawodową.

PRACA

- Porozmawiajmy o Pana/i pracy. Proszę opowiedzieć o swojej drodze zawodowej.
 - Jak przebiegała?
 - Czy jest Pan/i z niej zadowolony/a? Dlaczego?
 - „Kamienie milowe” w pracy zawodowej, punkty zwrotne; sukcesy, ew. porażki
 - Czynniki sukcesu/porażki: Jak Pan/i sądzi, co sprawiło, że udało się/nie udało się...? Co odegrało rolę w tym, że...? (moderator pogłębia ten temat, zwraca uwagę, czy pojawiają się kompetencje społeczne lub ich brak)
 - Co dała/daje Panu/i praca? Co jest Pana/i zdaniem najważniejsze? Dlaczego?
 - Na czym Panu/i zależy w pracy zawodowej?
 - Czy ma Pan/i plany, marzenia dotyczące przyszłości zawodowej? Jakiej? Jak je można osiągnąć?
- Proszę opowiedzieć o swojej obecnej pracy.
 - Jak trafił/a Pan/i właśnie do tej pracy?
 - Na czym polega Pana/i praca?
 - Jakie wymagania są Panu/i stawiane? Jakich kompetencji wymaga ich spełnienie? Jak się Pan/i z tym czuje?
 - Czy ma Pan/i możliwość podwyższania tych kompetencji? W jaki sposób?
 - Z kim Pan/i współpracuje? Proszę opowiedzieć o Pana/i przełożonym/zespole/klientach (*w zależności od sytuacji*) Jak się Panu/i z nimi współpracuje?
 - Momenty zadowolenia i radości/stresu w pracy
 - Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i zadowolony/a: jaka to była sytuacja? Co sprawiło, że był/a Pan/i zadowolony/a?
 - Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i niezadowolony/a/zestresowany/a: jaka to była sytuacja? Co spowodowało niezadowolenie/stres?
 - Ogólnie, jak ocenia Pan/i tę pracę? Dlaczego? Z czego jest Pan/i zadowolony/a, z czego nie?

OMÓWIENIE KOMPETENCJI SZCZEGÓŁOWO

Moderator przechodzi do omówienia wybranych kompetencji społecznych. Sposób wprowadzenia będzie zależał od historii narratora.

W scenariuszu użyte jest słowo „kompetencje“, ale moderator będzie używał słów używanych przez narratora w tym kontekście.

Np.: omówienie kompetencji „wyznaczanie celów” w przypadku osoby, której historia zawodowa pokazuje, że ma ona tę kompetencję wysoko rozwiniętą.

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej, o ostatnim awansie i o Pana/i planach. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jakie kompetencje były Panu/i potrzebne do realizacji tych planów? Dlaczego właśnie te?
 - Jeżeli narrator wymieni „wyznaczanie celów” (może oczywiście użyć innych słów), moderator kontynuuje zgodnie ze schematem poniżej:
 - Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
 - Skąd Pan/i umie wyznaczać cele? Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję?
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
 - W jakich sytuacjach wyznaczanie celów przychodzi Panu/i łatwiej, w jakich trudniej?
 - Do czego ta kompetencja jest przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
 - Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny lub znajomych.
 - Komu wyznaczanie celów jest potrzebne? Komu najbardziej?
 - Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
 - Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
 - A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?

Omówienie tej kompetencji w przypadku osoby, która zapewne ma ją nisko rozwiniętą (np. z wywiadu wynika, że „utknęła” na niezbyt satysfakcjonującym stanowisku, bo żyje „z dnia na dzień”, nie stawia sobie celów, nie planuje).

Pytania zgodne ze schematem powyżej, ale adekwatne do sytuacji badanego, np.:

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej, o swoim stanowisku i obecnej pracy. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jak Pan/i sądzi, co może Pan/i zrobić, aby zmienić tę sytuację? Od czego trzeba zacząć?

- Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
- A jak jest z tym u Pana/i? W jakich sytuacjach tak/nie? Od czego to zależy?
- Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję? (zakładając, że narrator uzna, że ma tę kompetencję przynajmniej do pewnego stopnia)
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
- Do czego jest ona przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
- Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny lub znajomych.
- Komu ta kompetencja jest potrzebna? Komu najbardziej?
- Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?

Analogicznie omówione będą pozostałe kompetencje.

- Czy są jeszcze inne kompetencje, które uważa Pan/i za ważne dla siebie – dla swojego życia osobistego, zawodowego? Jakie to kompetencje?

PROPONOWANY MODEL EDUKACYJNY

15 minut

- Podczas naszej rozmowy omówiliśmy wiele Pana/i kompetencji i sposobów, jak doszedł/doszła Pan/i do obecnego poziomu. Jak Pan/i postrzega tę drogę? Dlaczego?
 - Który sposób był najskuteczniejszy? A który mało skuteczny? Jak Pan/i sądzi, dlaczego? Od czego to zależy?
 - *Jeżeli nie pojawi się spontanicznie*: Czy nabywał/a Pan/i te kompetencje w szkole, na studiach? W jaki sposób? Jak Pan/i to ocenia?
- Czy coś by Pan/i zmienił/a w sposobie, jaki nabywał/a Pan/i te kompetencje? Jak to mogłoby wyglądać w idealnej dla Pana/i sytuacji? Co by to zmieniło w Pana/i życiu?
 - *Jeżeli szkoła/formalna edukacja nie pojawi się spontanicznie*, moderator dopytuje: A szkoła? Czy takie kompetencje powinny być nabywane w szkole? W jaki sposób? Na jakim etapie edukacji? Dlaczego? Co to zmieni?
- A Pana/i dziecko/dzieci? Jak to wygląda?

ZAKOŃCZENIE

5 minut

- Co było najważniejsze dla Pana/i podczas tej rozmowy?

- Czy chce Pan/i jeszcze coś dodać?
- Podziękowanie i zakończenie

SCENARIUSZ WYWIADU JAKOŚCIOWEGO – PRACODAWCA

Zasadniczym celem wywiadu będzie eksploracja obszaru kompetencji społecznych zawartych w modelu integralnym w wybranym segmencie próby badawczej – tu: pracodawcy, np. dyrektora, prezesa.

Rozmowa w dużej mierze dotyczyć będzie sfery zawodowej, ale również sfery prywatnej – proporcje zależne będą od sytuacji danego uczestnika badania oraz od omawianych kompetencji.

W szczególności do celów wywiadu należą:

1. Zebranie wiedzy pozwalającej na rozstrzygnięcie, czy uczestnicy badania mają wybrane kompetencje społeczne, w jakim stopniu, w jaki sposób je nabyli, jakich kompetencji im brakuje oraz co wiedzą o funkcji kompetencji.
2. Rozpoznanie języka, jakim posługują się uczestnicy badania w kontekście omawianego zagadnienia (aby kwestionariusz ilościowy był dla nich w pełni zrozumiały i aby podczas wywiadu używać adekwatnych dla nich określeń).
3. Poznanie doświadczeń, myśli i wglądów uczestników badania, dzięki czemu zminimalizuje się ryzyko ominięcia ważnego obszaru w kwestionariuszu ilościowym.
4. Rozszerzenie perspektywy autora monografii, dzięki czemu analiza głównego badania (ilościowego) zostanie wzbogacona o czynnik miękkie, ludzkie.

Wywiad będzie częściowo ustrukturyzowany.

Czas trwania wywiadu: ok. 90-120 minut (optymalnie 120 minut, wywiad będzie krótszy, jeżeli okaże się, że uczestnik badania nie może poświęcić na niego większej ilości czasu)

WSTĘP

5 minut

- Przedstawienie moderatora, celów badania oraz spraw związanych z realizacją wywiadu (zgoda na nagrywanie, zapewnienie o poufności, prośba o szczerść: nie ma złych odpowiedzi.)

POZNANIE UCZESTNIKA BADANIA

10 minut

Podczas tego etapu moderator zbiera informacje, do których będzie odwoływał się podczas dalszej części rozmowy oraz buduje wstępny obraz badanego w kontekście jego kompetencji społecznych.

- Porozmawiajmy o Panu/i, o Pana/i życiu i pracy:
 - gdzie Pan/i pracuje, od jak dawna, na jakim stanowisku;
 - jakie jest Pana/i wykształcenie;
 - jaka jest Pana/i sytuacja rodzinna;
 - jak Pan/i spędza wolny czas, jakie ma Pan/i hobby;
 - relacje międzyludzkie, znajomi, relacje w pracy;
 - plany, marzenia, także odnoszące się do sfery zawodowej;
 - troski i problemy, także zawodowe.

ROZPOZNANIE I POGŁĘBIENIE TEMATU	60-90 minut
KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W ŻYCIU UCZESTNIKA BADANIA – PRACODAWCY	20-30 minut – praca
	40-70 minut – kompetencje szczegółowo

Prowadząc wywiad, moderator będzie miał na uwadze pięć obszarów modelu integralnego oraz kluczowe kompetencje w nich zawarte.

Podczas rozmowy o pracy zawodowej uczestnika badania moderator zwraca uwagę na to, czy spontanicznie pojawia się obszar kompetencji społecznych, na ile jest on świadomy tych kompetencji oraz ich wpływu na jego karierę zawodową.

PRACA

- Porozmawiajmy o Pana/i pracy. Proszę opowiedzieć o swojej drodze zawodowej.
 - Jak przebiegała?
 - Czy jest Pan/i z niej zadowolony/a? Dlaczego?
 - „Kamienie milowe” w pracy zawodowej, punkty zwrotne; sukcesy, ew. porażki
 - Czynniki sukcesu/porażki: Jak Pan/i sądzi, co sprawiło, że udało się/nie udało się...? Co odegrało rolę w tym, że...? (moderator pogłębia ten temat, zwraca uwagę, czy pojawiają się kompetencje społeczne lub ich brak)
 - Co dała/daje Panu/i praca? Co jest Pana/i zdaniem najważniejsze? Dlaczego?
 - Na czym Panu/i zależy w pracy zawodowej?
 - Czy ma Pan/i plany, marzenia dotyczące przyszłości zawodowej? Jakiej? Jak je można osiągnąć?
- Proszę opowiedzieć o swojej obecnej pracy.
 - Jak trafił/a Pan/i właśnie do tej pracy?
 - Na czym polega Pana/i praca?
 - Jakie wymagania są Panu/i stawiane? Jakich kompetencji wymaga ich spełnienie? Jak się Pan/i z tym czuje?

- Czy ma Pan/i możliwość podwyższania tych kompetencji? W jaki sposób?
- Z kim Pan/i współpracuje? Proszę opowiedzieć o Pana/i przełożonym/zespole/podwładnych/klientach (*w zależności od sytuacji*) Jak się Panu/i z nimi współpracuje?
- Jakie wymagania stawia Pan/i swoim pracownikom? Dlaczego? Od czego to zależy? Co jest najważniejsze?
- Co bierze Pan/i pod uwagę podczas zatrudniania ludzi?
- Czy zdarza się, że musi się Pan/i rozstać z pracownikiem, zwolnić go? Dlaczego? Co jest powodem?
- Czy w Pana/i firmie są szkolenia? Z jakich obszarów? Kto bierze w nich udział? Dlaczego?
- Momenty zadowolenia i radości/stresu w pracy
- Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i zadowolony/a: jaka to była sytuacja? Co sprawiło, że był/a Pan/i zadowolony/a?
- Ostatnia sytuacja, w której czuł/a się Pan/i niezadowolony/a/zestresowany/a: jaka to była sytuacja? Co spowodowało niezadowolenie/stres?
- Ogólnie, jak ocenia Pan/i tę pracę? Dlaczego? Z czego jest Pan/i zadowolony/a, z czego nie?

OMÓWIENIE KOMPETENCJI SZCZEGÓŁOWO

Moderator przechodzi do omówienia wybranych kompetencji społecznych. Sposób wprowadzenia będzie zależał od historii narratora.

W scenariuszu użyte jest słowo „kompetencje”, ale moderator będzie używał słów używanych przez narratora w tym kontekście.

Np.: omówienie kompetencji „wyznaczanie celów” w przypadku osoby, której historia zawodowa pokazuje, że ma ona tę kompetencję wysoko rozwiniętą.

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej, o ostatnim awansie i o Pana/i planach. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jakie kompetencje były Panu/i potrzebne do realizacji tych planów? Dlaczego właśnie te?
 - Jeżeli narrator wymieni „wyznaczanie celów” (może oczywiście użyć innych słów), moderator kontynuuje zgodnie ze schematem poniżej:
 - Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)

- Skąd Pan/i umie wyznaczać cele? Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję?
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
- W jakich sytuacjach wyznaczanie celów przychodzi Panu/i łatwiej, w jakich trudniej?
- Do czego ta kompetencja jest przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
- Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny, znajomych lub pracowników.
- Komu wyznaczanie celów jest potrzebne? Komu najbardziej?
- Po czym Pan/i poznaje, że pracownik potrafi wyznaczać cele? A po czym, że nie potrafi?
- Czy w Pana/i firmie pracownicy mogą tę kompetencję rozwijać? W jaki sposób?
- Co się dzieje, gdy tej kompetencji brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?

Omówienie tej kompetencji w przypadku osoby, która zapewne ma ją nisko rozwiniętą.

Pytania zgodne ze schematem powyżej, ale adekwatne do sytuacji badanego, np.:

- Opowiedział/a Pan/i o swojej drodze zawodowej, o swoim stanowisku i obecnej pracy. Co sprawiło, że właśnie tak to przebiegło? (narrator zapewne opowie o czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych, co pozwoli na odpowiedź na pytanie, czy dostrzega on rolę kompetencji społecznych, czy jest ich świadomy, jaka jest ich „waga” w stosunku do innych czynników)
- Jak Pan/i sądzi, co może Pan/i zrobić, aby zmienić tę sytuację? Od czego trzeba zacząć?
- Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
- A jak jest z tym u Pana/i? W jakich sytuacjach tak/nie? Od czego to zależy?
- Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję?
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
 - Co Pana/ią do tego zmotywowało?
- Do czego jest ona przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?

- Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny, znajomych lub pracowników)
- Komu wyznaczanie celów jest potrzebna? Komu najbardziej?
- Po czym Pan/i poznaje, że pracownik potrafi wyznaczać cele? A po czym, że nie potrafi?
- Czy w Pana/i firmie pracownicy mogą tę kompetencję rozwijać? W jaki sposób?
- Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego?

Analogicznie omówione będą pozostałe kompetencje.

- Czy są jeszcze inne kompetencje, które uważa Pan/i za ważne dla siebie – dla swojego życia osobistego, zawodowego? Jakie to kompetencje?

PROPONOWANY MODEL EDUKACYJNY

15 minut

- Podczas naszej rozmowy omówiliśmy wiele Pana/i kompetencji i sposobów, jak doszedł/doszła Pan/i do obecnego poziomu. Jak Pan/i postrzega tę drogę? Dlaczego?
 - Który sposób był najskuteczniejszy? A który mało skuteczny? Jak Pan/i sądzi, dlaczego? Od czego to zależy?
 - *Jeżeli nie pojawi się spontanicznie:* Czy nabywał/a Pan/i te kompetencje w szkole, na studiach? W jaki sposób? Jak Pan/i to ocenia?
- Czy coś by Pan/i zmienił/a w sposobie, w jaki nabywał/a Pan/i te kompetencje? Jak to mogłoby wyglądać w idealnej dla Pana/i sytuacji? Co by to zmieniło w Pana/i życiu?
 - Jeżeli szkoła/formalna edukacja nie pojawi się spontanicznie, moderator dopytuje: A szkoła? Czy takie kompetencje powinny być nabywane w szkole? W jaki sposób? Na jakim etapie edukacji? Dlaczego? Co to zmieni?
- A Pana/i dziecko/dzieci? Jak to wygląda?

ZAKOŃCZENIE

5 minut

- Co było najważniejsze dla Pana/i podczas tej rozmowy?
 - Czy chce Pan/i jeszcze coś dodać?
 - Podziękowanie i zakończenie

SCENARIUSZ WYWIADU JAKOŚCIOWEGO – RODZIC

Zasadniczym celem wywiadu będzie eksploracja obszaru kompetencji społecznych zawartych w modelu integralnym w wybranym segmencie próby badawczej – tu: rodzica.

Rozmowa w dużej mierze dotyczyć będzie sfery zawodowej, ale również sfery prywatnej – proporcje zależne będą od sytuacji danego uczestnika badania oraz od omawianych kompetencji.

W szczególności do celów wywiadu należą:

1. Zebranie wiedzy pozwalającej na rozstrzygnięcie, czy uczestnicy badania mają wybrane kompetencje społeczne, w jakim stopniu, w jaki sposób je nabyli, jakich kompetencji im brakuje oraz co wiedzą o funkcji kompetencji.
2. Rozpoznanie języka, jakim posługują się uczestnicy badania w kontekście omawianego zagadnienia (aby kwestionariusz ilościowy był dla nich w pełni zrozumiały i aby podczas wywiadu używać adekwatnych dla nich określeń).
3. Poznanie doświadczeń, myśli i wglądów uczestników badania, dzięki czemu zminimalizuje się ryzyko ominięcia ważnego obszaru w kwestionariuszu ilościowym.
4. Rozszerzenie perspektywy autora monografii, dzięki czemu analiza głównego badania (ilościowego) zostanie wzbogacona o czynnik miękkie, ludzki.

Wywiad będzie częściowo ustrukturyzowany.

Czas trwania wywiadu: ok. 120 minut

WSTĘP

5 minut

- Przedstawienie moderatora, celów badania oraz spraw związanych z realizacją wywiadu (zgoda na nagrywanie, zapewnienie o poufności, prośba o szczerłość: nie ma złych odpowiedzi.)

POZNANIE UCZESTNIKA BADANIA

10 minut

Podczas tego etapu moderator zbiera informacje, do których będzie odwoływał się podczas dalszej części rozmowy oraz buduje wstępny obraz badanego w kontekście jego kompetencji społecznych jako rodzica.

- Porozmawiamy o Panu/i, o Pana/i życiu, rodzinie, dzieciach, pracy
 - jaka jest Pana/i sytuacja rodzinna;
 - proszę opowiedzieć o swoim dziecku/dzieciach
 - jak Pan/i spędza wolny czas, jakie ma Pan/i hobby;
 - relacje międzyludzkie, znajomi, relacje w pracy;

- plany, marzenia, także odnoszące się do sfery rodzicielskiej;
- troski i problemy, także dotyczące dzieci;
- gdzie Pan/i pracuje;
- jakie jest Pana/i wykształcenie.

ROZPOZNANIE I POGŁĘBIENIE	90 minut
TEMATU KOMPETENCJI	20-30 minut – rodzicielstwo/dzieci
SPOŁECZNYCH W ŻYCIU	60-70 minut – kompetencje
UCZESTNIKA BADANIA – RODZICA	szczegółowo

Prowadząc wywiad, moderator będzie miał na uwadze pięć obszarów modelu integralnego oraz kluczowe kompetencje w nich zawarte.

W założeniu podczas wywiadu dokładnie omówionych zostanie pięć kompetencji, po jednej z każdego obszaru. Oczywiście można będzie poruszyć kwestię także innych kompetencji w ramach obszarów, jeżeli będzie na to czas i przestrzeń podczas rozmowy.

Obszary nie będą omawiane jako całość, ponieważ kompetencje w nich zawarte są bardzo różnorodne (np. w obszarze „Zarządzanie” dana osoba może mieć bardzo wysokie kompetencje w zakresie delegowania, ale niskie w zakresie zarządzania czasem, a np. w obszarze „Relacje” – świetnie rozwiniętą empatię, a słabo – asertywność).

Podczas rozmowy o rodzicielstwie moderator zwraca uwagę na to, czy spontanicznie pojawia się obszar kompetencji społecznych, na ile narrator jest świadomy tych kompetencji oraz ich wpływu na tę sferę życia.

BYCIE RODZICEM

- Porozmawiamy o Pana/i dziecku: wiek, płeć, do której klasy chodzi, czym się interesuje, co lubi robić, czy wie, co chce studiować (w przypadku starszych dzieci), jak spędza wakacje itp.
- Porozmawiamy o Pani/u jako o rodzicu. (proponuję, aby tu zostawić jak najwięcej przestrzeni narratorowi, zobaczmy, na co zwraca uwagę, o czym opowiada)
 - Jak to jest być rodzicem?
 - Jak przebiegała droga „bycia rodzicem” w Pana/i życiu? Co jest stałe, co się zmienia?
 - Momenty radości i radości/stresu związanego z byciem rodzicem
 - „Kamienie milowe” w życiu rodzica, punkty zwrotne; sukcesy, ew. porażki
 - Czynniki sukcesu/porażki: Jak Pan/i sądzi, co sprawiło, że udało się/nie udało się...? Co odegrało rolę w tym, że...? (moderator pogłębia ten

temat, zwraca uwagę, czy pojawiają się kompetencje społeczne lub ich brak)

- Co jest Pana/i zdaniem najważniejsze w byciu rodzicem? Dlaczego?
- Na czym Panu/i zależy jako rodzicowi?
 - Co Pan/i pragnie przekazać dziecku? Jakie kompetencje w nim wykształcić, w jakie umiejętności wyposażać? Dlaczego?
- Czego wymaga bycie rodzicem? Co jest potrzebne, aby pełnić tę rolę? Co jeszcze? Jak się Pan/i z tym czuje?
 - Czy w jakiś sposób Pan/i nad tym pracuje? Jak?
- Czy ma Pan/i plany, marzenia dotyczące przyszłości Pana/i dziecka? Jakie? Jak je można osiągnąć?

OMÓWIENIE KOMPETENCJI SZCZEGÓŁOWO

Moderator przechodzi do omówienia wybranych kompetencji społecznych. Sposób wprowadzenia będzie zależał od historii narratora.

W scenariuszu użyte jest słowo „kompetencje“, ale moderator będzie używał słów używanych przez narratora w tym kontekście.

Np.: omówienie kompetencji „wyznaczanie celów” w przypadku osoby, która stara się wykształcić tę kompetencję u swojego dziecka

- Opowiedział/a Pan/i o tym, jak wychowuje swoje dziecko, jakie kompetencje chce Pan/i w nim wykształcić. Wspomniał/a Pan/i o wyznaczaniu celów. Dlaczego?
- Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
 - Po czym poznaje Pan/i, że dziecko potrafi wyznaczać cele, a po czym, że nie potrafi?
 - Skąd Pan/i umie wyznaczać cele? Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję?
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
 - W jakich sytuacjach wyznaczanie celów przychodzi Panu/i łatwiej, w jakich trudniej?
 - Do czego ta kompetencja jest przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
 - Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny lub znajomych.
 - Komu wyznaczanie celów jest potrzebne? Komu najbardziej?

- Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem? A co się dzieje, gdy brakuje jej dziecku?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje? A dziecko?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego? A u dziecka?

Omówienie tej kompetencji w przypadku osoby, która zapewne ma ją nisko rozwiniętą i jej dziecko również.

Pytania zgodne ze schematem powyżej, ale adekwatne do sytuacji badanego, np.:

- Opowiedział/a Pan/i o tym, że Pana/i dziecko nie zawsze potrafi postawić sobie cele, zaplanować działania. Jak Pan/i sądzi, dlaczego?
- Jak Pan/i sądzi, co może Pan/i zrobić, aby zmienić tę sytuację? Od czego trzeba zacząć?
- Na czym konkretnie polega *wyznaczanie celów*? Po czym można poznać, że ktoś potrafi wyznaczać cele? (moderator będzie używał określenia użytego przez badanego)
 - Po czym poznaje Pan/i, że dziecko potrafi wyznaczać cele, a po czym, że nie potrafi?
- A jak jest z tym u Pana/i? W jakich sytuacjach tak/nie? Od czego to zależy?
- Czy zawsze Pan/i to potrafił/a, czy zdobył/a tę kompetencję? (zakładając, że narrator uzna, że ma tę kompetencję przynajmniej do pewnego stopnia)
 - Kiedy? W jaki sposób? Jak można ją zdobyć?
- Do czego jest ona przydatna? Co Panu/i daje (zawodowo, osobiście)?
- Na co się przekłada, jak się wiąże z życiem? (zawodowym, prywatnym) Proszę podać przykłady – mogą być z własnego doświadczenia, ale także Pana/i rodziny lub znajomych.
- Komu ta kompetencja jest potrzebna? Komu najbardziej?
- Co się dzieje, gdy jej brakuje? Czy zna Pan/i kogoś takiego? Z czym ta osoba ma największy problem? A co się dzieje, gdy brakuje jej dziecku?
- Czy rozwija Pan/i tę kompetencję? Jak? Co Pana/ią do tego motywuje? A dziecko?
- A czy chciał(a)by Pan/i ją rozwijać? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego? A u dziecka?

Analogicznie omówione będą pozostałe kompetencje.

- Czy są jeszcze inne kompetencje, które uważa Pan/i za ważne dla siebie w aspekcie bycia rodzicem, ale także w innych aspektach życia osobistego, zawodowego? Jakże to kompetencje?

PROPONOWANY MODEL EDUKACYJNY**15 minut**

- Podczas naszej rozmowy omówiliśmy wiele Pana/i kompetencji i sposobów, jak doszedł/doszła Pan/i do obecnego poziomu. Jak Pan/i postrzega tę drogę? Dlaczego?
 - Który sposób był najskuteczniejszy? A który mało skuteczny? Jak Pan/i sądzi, dlaczego? Od czego to zależy?
 - *Jeżeli nie pojawi się spontanicznie*: Czy nabywał/a Pan/i te kompetencje w szkole, na studiach? W jaki sposób? Jak Pan/i to ocenia?
- Czy coś by Pan/i zmienił/a w sposobie, jaki nabywał/a Pan/i te kompetencje? Jak to mogłoby wyglądać w idealnej dla Pana/i sytuacji? Co by to zmieniło w Pana/i życiu?
 - Jeżeli szkoła/formalna edukacja nie pojawi się spontanicznie, moderator dopytuje: A szkoła? Czy takie kompetencje powinny być nabywane w szkole? W jaki sposób? Na jakim etapie edukacji? Dlaczego? Co to zmieni?
- A Pana/i dziecko/dzieci? Jak to wygląda?
 - Jeżeli szkoła/formalna edukacja nie pojawi się spontanicznie (choć pewnie w grupie rodziców pojawi się), moderator dopytuje: A szkoła? Czy takie kompetencje powinny być nabywane w szkole? W jaki sposób? Na jakim etapie edukacji? Dlaczego? Co to zmieni?
- Jak to wygląda w szkole Pana/i dziecka? Czy dzieci nabywają kompetencje społeczne? W jaki sposób? (moderator dopytuje np. o sposób organizacji zajęć dzieci, wolontariat itp.)
- Na jakie kompetencje szkoła zwraca szczególną uwagę? Dlaczego? Od czego to zależy?
- Jak ocenia Pan/i skuteczność tych działań? Dlaczego?

ZAKOŃCZENIE**5 minut**

- Co było najważniejsze dla Pana/i podczas tej rozmowy?
- Czy chce Pan/i jeszcze coś dodać?
- Podziękowanie i zakończenie

Załącznik 2. Kwestionariusze wywiadów

SEKCJA 1 - KWESTIONARIUSZ REKRUTACYJNY

1. Proszę zaznaczyć Pana/i płeć:

- Kobieta
- Mężczyzna

2. Proszę zaznaczyć Pana/i grupę wiekową (chodzi o ukończone lata).

- a) Poniżej 18 roku życia – ZAKOŃCZ
- b) 18–24 lata
- c) 25–29 lat
- d) 30–34 lata
- e) 35–39 lat
- f) 40–44 lata
- g) 45–49 lat
- h) 50–54 lata
- i) 55–59 lat
- j) 60–64 lata
- k) 65 lat i więcej
- l) Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

3. Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź, która najlepiej opisuje Pana/i obecną aktywność zawodową.

- a) Pracuję na etacie
- b) Pracuję na innej formie umowy (np. zlecenie, o dzieło)
- c) Prowadzę gospodarstwo rolne
- d) Prowadzę własną działalność gospodarczą/mam własną firmę
- e) Jestem na urlopie macierzyńskim/wychowawczym – ZAKOŃCZ
- f) Jestem na emeryturze/rencie (nie pracuję, nie dorabiam) – ZAKOŃCZ
- g) Jestem bezrobotny/a – ZAKOŃCZ
- h) Nie pracuję zawodowo i nie szukam pracy (np. zajmuję się domem) – ZAKOŃCZ
- i) Inna sytuacja – ZAKOŃCZ
- j) Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

4. W jakim wymiarze czasu Pan/i pracuje?

- a) W pełnym wymiarze
- b) W niepełnym wymiarze/dorywczo
- c) Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

5. Proszę o zaznaczenie wielkości miejscowości, w której obecnie Pan/i mieszka.

- Wieś
- Miasto do 20 000 mieszkańców
- Miasto powyżej 20 000 do 100 000 mieszkańców
- Miasto powyżej 100 000 do 500 000 mieszkańców
- Miasto powyżej 500 000 mieszkańców
- Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

6. W jakim województwie Pan/i obecnie mieszka?

- a) dolnośląskie
- b) kujawsko-pomorskie
- c) lubelskie
- d) lubuskie
- e) łódzkie
- f) małopolskie
- g) mazowieckie
- h) opolskie
- i) podkarpackie
- j) podlaskie
- k) pomorskie
- l) śląskie
- m) świętokrzyskie
- n) warmińsko-mazurskie
- o) wielkopolskie
- p) zachodniopomorskie
- q) Mieszkam za granicą – ZAKOŃCZ
- r) Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

7. Jakie jest Pana/i wykształcenie? Chodzi o najwyższy ukończony poziom edukacji.

- Podstawowe
- Gimnazjalne
- Zasadnicze (zawodowe/branżowe)
- Średnie (ogólne/branżowe/zawodowe)
- Wyższe (licencjat)
- Wyższe (magisterium)
- Wyższe (studia podyplomowe, MBA, doktorat)
- Odmowa odpowiedzi – ZAKOŃCZ

SEKCJA 2 – OCENA WŁASNYCH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

8. Proszę szczerze odpowiedzieć, na ile Pan/i się zgadza lub nie zgadza z poniższymi stwierdzeniami, które mogą opisywać Pana/i osobę.

Przy ocenie proszę posłużyć się skalą od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam” zaś 10 – „zdecydowanie się zgadzam”. Proszę odnieść się do każdego stwierdzenia.

RANDOMIZACJA BLOKÓW TEMATYCZNYCH

ORAZ STWIERDZEŃ WEWNĄTRZ BLOKÓW

RESPONDENCI NIE WIDZĄ TYTUŁÓW BLOKÓW

		1 = zdecydowanie się nie zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecydowanie się zgadzam
1-5 Tworzenie marki osobistej											
1.	Potrafię z łatwością wymienić co najmniej 3 cechy, które komunikuję ludziom poprzez mój ubiór i zachowanie.										
2.	Wiem, że poprzez działania w mediach społecznościowych przekazuję informacje o mnie innym ludziom (nawet jeżeli nie kieruję do nich bezpośrednio mojego przekazu).										
3.	Znam moje silne i słabe strony.										
4.	Wiem, jak chciałbym być postrzegany przez innych ludzi.										
5.	W ciągu ostatnich trzech miesięcy podejmowałem działania, mające na celu budowanie mojego wizerunku.										
6-10 Perswazja/sprzedaż											
6.	Łatwo potrafię przekonać ludzi do moich pomysłów.										
7.	Jestem dobrym negocjatorem.										
8.	Wzbudzam zaufanie wśród ludzi.										

		1 = zdecydowanie się nie zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecydowanie się zgadzam
9.	Potrafię dostrzec, kiedy ktoś chce mną manipulować,										
10.	Potrafię argumentować w dyskusji.										
11-15 Motywacja											
11.	Jeśli nie dają sobie rady za pierwszym razem, rozpoczynam jeszcze raz z nową energią i entuzjazmem.										
12.	Zazwyczaj mam dużo energii do działania.										
13.	Lubię podejmować się trudnych zadań.										
14.	Zależy mi, aby dużo osiągnąć w życiu.										
15.	Na ogół prędej czy później osiągam to, do czego dążę.										
16-20 Planowanie/określanie celów											
16.	Mam jasno określone plany i cele zawodowe na najbliższe 2-3 lata.										
17.	Jestem w stanie dobrze rozplanować mój dzień.										
18.	Zazwyczaj dotrzymuję terminów, nie mam opóźnień.										
19.	Każde ważne przedsięwzięcie planuję na długo przed realizacją.										
20.	Potrafię realnie ocenić szanse i zagrożenia przedsięwzięć, w które się angażuję.										
21-25 Empatia											
21.	Często inni ludzie opowiadają mi o swoich problemach.										
22.	Potrafię wyczuć, co ktoś ma na myśli, umiem „czytać między wierszami”.										
23.	Łatwo przejmuję od ludzi ich uczucia i nastroje.										
24.	Potrafię rozpoznawać własne uczucia i nastroje.										
25.	Mam dobrą intuicję.										

		1 = zdecydowanie się zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecydowanie się zgadzam
26-30 Refleksyjność											
26.	Często rozmyślam o tym, co niedawno powiedziałem albo zrobiłem.										
27.	Zdarza się, że po przemyśleniu danej sytuacji zmieniam swój punkt widzenia na nią, dostrzegam „drugą stronę medalu”.										
28.	Często rozważam moje postępowanie, aby sprawdzić, czy mógłbym ulepszyć to, co zrobiłem.										
29.	Lubię przyglądać się życiu z filozoficznej perspektywy.										
30.	Interesuje mnie rozwój osobisty.										

SEKCJA 3 – OGÓLNA OCENA JAKOŚCI ŻYCIA

9. Proszę powiedzieć, na ile, ogólnie rzecz biorąc, jest Pan(i) obecnie zadowolony(a) ze swojego życia? Przy ocenie proszę posłużyć się skalą od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „jestem bardzo niezadowolony(a)”, zaś 10 – „jestem bardzo zadowolony(a)”.

1 = jestem bardzo niezadowolony(a)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = jestem bardzo zadowolony(a)
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

10. Ogólnie rzecz biorąc, proszę powiedzieć, na ile czuje się Pan(i) szczęśliwy(a)? Proszę posłużyć się skalą od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „jestem bardzo nieszczęśliwy(a)”, zaś 10 – „jestem bardzo szczęśliwy(a)”.

1 = jestem bardzo nieszczęśliwy(a)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = jestem bardzo szczęśliwy(a)
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

11. Proszę powiedzieć, na ile jest Pan(i) zadowolony(a) z następujących aspektów Pana(i) życia. Przy ocenie proszę posłużyć się skalą od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „jestem bardzo niezadowolony(a)”, zaś 10 – „jestem bardzo zadowolony(a)”. Proszę ocenić każdy wymieniony aspekt Pana(i) życia.

RANDOMIZACJA

		1 = jestem bardzo niezado- wolony(a)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = jestem bardzo zadowo- lony(a)
1.	Ze swojego wykształcenia										
2.	Z obecnej pracy										
3.	Z obecnego poziomu życia										
4.	Ze swoich warunków miesz- kaniowych										
5.	Ze swojego życia rodzinnego										
6.	Ze swojej okolicy jako miej- sca do życia										
7.	Ze swojego zdrowia										
8.	Ze swojego życia towarzy- skiego										
9.	Ze swoich zarobków										

SEKCJA 4 – OCENA PRACY I ŻYCIA ZAWODOWEGO

12. Proszę szczerze odpowiedzieć, na ile Pan/i się zgadza lub nie zgadza z poniższymi stwierdzeniami, które mogą opisywać Pana/i pracę zawodową. Przy ocenie proszę posłużyć się skalą od 1 do 10, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam” zaś 10 – „zdecydowanie się zgadzam”. Proszę odnieść się do każdego stwierdzenia.

		1 = zdecy- dowanie się nie zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecy- dowanie się zgadzam
1.	Myślę, że moja praca ma sens										
2.	Myślę, że moje zarobki są odpowied- nie w stosunku do tego, ile daję od siebie										
3.	Optymistycznie patrzę w moją przy- szłość zawodową										
4.	Jestem w stanie pogodzić wymagania związane z pracą z innymi moimi zobowiązaniami (np. rodzinnymi)										
5.	Moje stanowisko w pracy mi odpo- wiada										
6.	Lubię swoją pracę										
7.	Jestem zadowolony/a z atmosfery w pracy										

SEKCJA 5 – OCENA RELACJI

13. Proszę szczerze odpowiedzieć, na ile Pan/i się zgadza lub nie zgadza z poniższymi stwierdzeniami.

		1 = zdecydowanie się nie zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecydowanie się zgadzam
1.	Uważam, że większości ludzi można ufać										
2.	Na ogół czuję się częścią jakiejś grupy, społeczności										
3.	Są w moim otoczeniu ludzie, na których mogę liczyć w każdej sytuacji										
4.	Jestem zadowolony/a z mojego życia prywatnego/rodzinnego										
5.	Mam poczucie, że jestem lubiany/a przez ludzi										

SEKCJA 6 – OCENA OBSZARU DUCHOWEGO I SAMOREALIZACJI

14. Proszę szczerze odpowiedzieć, na ile Pan/i się zgadza lub nie zgadza z poniższymi stwierdzeniami.

		1 = zdecydowanie się nie zgadzam	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = zdecydowanie się zgadzam
1.	Czuję się spełniony/a w życiu										
2.	W codziennym życiu mogę wykorzystywać moje naturalne talenty i predyspozycje										
3.	Mam cel w życiu, wiem, do czego dążę										
4.	Potrafię z dystansu spojrzeć na moje myśli, emocje i zachowania										
5.	Wierzę w siłę wyższą – Boga, los, przeznaczenie, karmę, itp.										

SEKCJA 7 – POTRZEBA ZDOBYWANIA KOMPETENCJI MIĘKKICH W RAMACH PUBLICZNEGO SYSTEMU OŚWIATY

15. Czy spotkał/a się Pan/i z określeniem „kompetencje miękkie”, „kompetencje społeczne”?

- a) Tak
- b) Nie

16. Proszę przeczytać krótki opis „kompetencji miękkich”, „kompetencji społecznych”

Kompetencje społeczne to umiejętności zarządzania myślami, emocjami i zachowaniami umożliwiające osiągnięcie wyznaczonych celów w życiu zawodowym i osobistym.

Są to np.:

- umiejętność skutecznej komunikacji
- umiejętności przekonywania i negocjacji
- zdolność do wyznaczania sobie celów i osiągnięcia ich
- umiejętność rozpoznawania swoich uczuć, jak również uczuć innych ludzi
- umiejętność motywowania siebie do działania.

Bazują na teoretycznej oraz praktycznej wiedzy pochodzącej z różnych nauk i dziedzin.

17. Na ile, Pana/i zdaniem, jest Pan/i wyposażony/a w „kompetencje miękkie”, „kompetencje społeczne”?

1 = w bardzo małym stopniu, praktycznie w ogóle	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = w bardzo dużym stopniu, mam bardzo dobrze rozwinięte te kompetencje
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

18. Gdzie Pan/i nabywał/a kompetencje społeczne podczas swojego życia? Proszę zaznaczyć.

RANDOMIZACJA

- W domu rodzinnym
- W szkole podstawowej
- W szkole ponadpodstawowej (gimnazjum, liceum itp.)
- Na studiach
- W pracy zawodowej
- Na kursach, szkoleniach, warsztatach
- Podczas wyjazdów, w podróżach
- Podczas uprawiania sportu
- W działaniach społecznych, np. wolontariacie
- Samokształcenie, np. czytanie książek
- Inne miejsca/sposoby – PROSZĘ WPISAC

W PYTANIU 19 SPYTAJ O TE WYMIENIONE W PYTANIU 18

19. Na ile ważne dla Pana/i rozwoju kompetencji społecznych było to miejsce/ten sposób?

1 = zupełnie nieważne/y	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = bardzo ważne/y
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---------------------

20. Na ile Pana/i zdaniem kompetencje społeczne powinny lub nie powinny być nabywane przez uczniów/studentów podczas formalnego procesu edukacji?

		1=zdecydowanie nie powinny	2	3	4	5	6	7	8	9	10=zdecydowanie powinny
1.	W szkole podstawowej										
2.	W szkole ponadpodstawowej										
3.	Na studiach										

ZADAJ JEDNO Z PYTAŃ (21, 22 LUB 23).

RANDOMIZACJA

21. To, czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej, ocenił/a Pan/i na: [POKAŻ ODPOWIEDŹ UDZIELONĄ NA PYTANIE 20.1] (w skali od 1 do 10). Dlaczego? (PYTANIE OTWARTE)

22. To, czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej, ocenił/a Pan/i na: [POKAŻ ODPOWIEDŹ UDZIELONĄ NA PYTANIE 20.2] (w skali od 1 do 10). Dlaczego? (PYTANIE OTWARTE)

23. To, czy kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach, ocenił/a Pan/i na: [POKAŻ ODPOWIEDŹ UDZIELONĄ NA PYTANIE 20.3] (w skali od 1 do 10). Dlaczego? (PYTANIE OTWARTE)

24. Czy chce Pan/i coś dodać na temat nabywania kompetencji społecznych w szkole/na studiach? (PYTANIE OTWARTE)

SEKCJA 8 - METRYCZKA

Na zakończenie, prosimy o udzielenie kilku informacji o sobie. Posłużą one wyłącznie do analiz statystycznych.

25. Czy obecnie uczy się Pan/i lub studiuje?

- a) Tak
- b) Nie
- a) Odmowa odpowiedzi

26. Jaki jest Pana/i stan cywilny?

- a) Kawaler/panna
- b) Żonaty/zamężna/w stałym związku
- c) Wdowiec/wdowa
- d) Rozwiedziony/a/w separacji
- e) Odmowa odpowiedzi

27. Czy ma Pan/i dziecko/dzieci?

- a) Tak
- b) Nie
- c) Odmowa

28. W jakim wieku jest Pana/i dziecko/są Pana/i dzieci?

- a) 0-3
- b) 4-7
- c) 8-13
- d) 14-18
- e) Powyżej 18
- f) Odmowa odpowiedzi

29. Która z następujących kategorii najlepiej określa Pana(i) sytuację zawodową?

- a) Kadra kierownicza
- b) Specjalista/pracownik umysłowy
- c) Pracownik biurowy niższego szczebla
- d) Pracownik sektora handlu/usług
- e) Robotnik wykwalifikowany/rzemieślnik
- f) Pracownik fizyczny niższego szczebla
- g) Rolnik

- h) Inna sytuacja
- i) Odmowa odpowiedzi

30. Jaki jest Pana/i osobisty dochód miesięczny netto („na rękę”)?

- a) do 500 zł
- b) 501 do 1000 zł
- c) od 1001 do 2000 zł
- d) od 2001 do 3000 zł
- e) od 3001 do 5000 zł
- f) od 5001 do 7500 zł
- g) od 7501 do 10 000 zł
- h) powyżej 10 000 zł
- i) Odmowa odpowiedzi

Załącznik 3

Zestawienie wielkości próby zamierzonej (zgodnej z danymi BAEL) i próby uzyskanej

Wyszczególnienie		Zestawienie	
		Próba zamierzona	Próba uzyskana
Płeć	kobieta	45%	44%
	mężczyzna	55%	56%
Wiek	18-24 lata	7%	8%
	25-29 lat	12%	14%
	30-34 lata	14%	12%
	35-44 lata	29%	27%
	45-54 lata	22%	22%
	55-59 lat	10%	10%
	60-64 lata	5%	6%
65 lat i więcej	2%	2%	
Wykształcenie	Podstawowe, gimnazjalne i niepełne podstawowe	5%	4%
	zasadnicze (zawodowe/branżowe)	24%	22%
	średnie (ogólne/branżowe/zawodowe)	35%	37%
	wyższe ogółem, w tym:	35%	37%
Wymiar czasu pracy	w pełnym wymiarze	93%	90%
	w niepełnym wymiarze/dorywczo	7%	10%
Miejsce zamieszkania	wieś	40%	29%
	miasto do 19 999 mieszkańców	11%	13%
	miasto od 20 000 do 99 999 mieszkańców	18%	21%
	miasto od 100 000 do 499 999 mieszkańców	15%	18%
	miasto 500 000 i więcej	16%	19%

Wyszczególnienie		Zestawienie	
		Próba zamierzona	Próba uzyskana
Województwo	dolnośląskie	8%	8%
	kujawsko-pomorskie	5%	6%
	lubelskie	5%	5%
	lubuskie	3%	3%
	łódzkie	7%	7%
	małopolskie	9%	9%
	mazowieckie	15%	13%
	opolskie	2%	2%
	podkarpackie	5%	6%
	podlaskie	3%	3%
	pomorskie	6%	5%
	śląskie	12%	11%
	świętokrzyskie	3%	2%
	warmińsko-mazurskie	3%	4%
	wielkopolskie	10%	11%
	zachodniopomorskie	4%	5%

Załącznik 4

Wyniki testu t (Studenta) dla zmiennych metryczkowych. Szarym tłem zaznaczone są wyniki statystycznie istotne.

Zmienna	Testy t; Grupująca: Płeć (kompetencje_dane)					
	Grupa 1: Mężczyzna		Grupa 2: Kobieta			
	Średnia Mężczyzna	Średnia Kobieta	t	df	p	N ważnych Mężczyzna
Tworzenie marki osobistej	6,865522	7,263216	-4,17640	1238	0,000032	699
Perswazja/sprzedaż	7,079256	7,377449	-3,08476	1238	0,002082	699
Motywacja	7,192561	7,342699	-1,50596	1238	0,132332	699
Planowanie/określanie celów	7,170529	7,355268	-1,93257	1238	0,053517	699
Empatia	7,010873	7,551571	-5,96702	1238	0,000000	699
Refleksyjność	7,014878	7,406654	-4,13731	1238	0,000038	699
Ocena jakości życia	6,784627	6,943203	-1,75629	1238	0,079287	699
Ocena pracy i życia zawodowego	6,734519	6,998680	-2,42371	1238	0,015505	699
Ocena relacji	6,813734	6,992976	-1,83434	1238	0,066844	699
Ocena ob. duch. i samorealizacji	6,874964	7,151571	-2,86123	1238	0,004291	699
Samooceńca – kompetencje społeczne	6,663805	7,057301	-3,67047	1238	0,000252	699
ISTOTNOŚĆ MIEJSC NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH						
Dom rodzinny	7,933535	8,363636	-2,91716	604	0,003664	331
Szkoła podstawowa	6,933333	7,660377	-2,77209	239	0,006008	135
Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum, liceum itp.)	7,576087	7,801105	-1,21407	363	0,225510	184
Studia	7,522581	7,674419	-0,81823	325	0,413824	155
Praca zawodowa	7,853018	8,187302	-2,67722	694	0,007599	381
Kursy, szkolenia, warsztaty	7,814815	8,020408	-1,01051	307	0,313049	162
Wyjazdy, podróże	7,625641	8,040936	-2,33572	364	0,020048	195
Uprawianie sportu	7,453947	7,350000	0,34103	210	0,733425	152
Działania społeczne, np. wolontariat	8,351648	8,154639	0,82548	186	0,410158	91
Samokształcenie, np. czytanie książek	7,949580	8,427509	-3,19241	505	0,001499	238
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej	6,917024	7,578558	-5,43516	1238	0,000000	699
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej	7,296137	7,902033	-5,39753	1238	0,000000	699
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach	7,549356	8,062847	-4,29643	1238	0,000019	699

Zmienna	Testy t; Grupująca: Płeć (kompetencje_dane) Grupa 1: Mężczyzna Grupa 2: Kobieta				
	N ważnych Kobieta	Odch. std Mężczyzna	Odch. std Kobieta	iloraz F Wariancje	p Wariancje
Tworzenie marki osobistej	541	1,647225	1,683008	1,043918	0,593344
Perswazja/sprzedaż	541	1,685217	1,691857	1,007896	0,919978
Motywacja	541	1,719416	1,768544	1,057961	0,484471
Planowanie/określanie celów	541	1,653577	1,689531	1,043959	0,593006
Empatia	541	1,581337	1,583837	1,003164	0,966168
Refleksyjność	541	1,665805	1,637826	1,034458	0,678831
Ocena jakości życia	541	1,542359	1,620154	1,103421	0,222646
Ocena pracy i życia zawodowego	541	1,887244	1,923921	1,039246	0,632233
Ocena relacji	541	1,683949	1,735049	1,061611	0,458268
Ocena ob. duch. i samorealizacji	541	1,664492	1,718468	1,065908	0,428575
Samoocena – kompetencje społeczne	541	1,870444	1,874400	1,004235	0,955677
ISTOTNOŚĆ MIEJSC NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH					
Dom rodzinny	275	1,836117	1,771259	1,074575	0,536956
Szkoła podstawowa	106	2,034039	2,004218	1,029979	0,878904
Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum, liceum itp.)	181	1,747652	1,793259	1,052873	0,728603
Studia	172	1,572224	1,763449	1,258046	0,146591
Praca zawodowa	315	1,590903	1,696708	1,137437	0,230693
Kursy, szkolenia, warsztaty	147	1,731054	1,844909	1,135870	0,429432
Wyjazdy, podróże	171	1,649229	1,750149	1,126128	0,422274
Uprawianie sportu	60	1,897502	2,238530	1,391750	0,113038
Działania społeczne, np. wolontariat	97	1,401377	1,827682	1,700948	0,011438
Samokszałcenie, np. czytanie książek	269	1,773450	1,597382	1,232596	0,096644
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej	541	2,113264	2,141266	1,026677	0,742666
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej	541	1,952773	1,970057	1,017780	0,825178
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach	541	2,109145	2,058345	1,049969	0,550327

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Wielkość miejscowości & Tworzenie marki osobistej	1240	0,050144	1,76655	0,077550
Wielkość miejscowości & Perswazja/sprzedaż	1240	0,054817	1,93164	0,053632
Wielkość miejscowości & Motywacja	1240	0,042386	1,49270	0,135772
Wielkość miejscowości & Planowanie/określanie celów	1240	0,036724	1,29302	0,196245
Wielkość miejscowości & Empatia	1240	0,072490	2,55730	0,010667
Wielkość miejscowości & Refleksyjność	1240	0,025899	0,91159	0,362164
Wielkość miejscowości & Ocena jakości życia	1240	0,033025	1,16264	0,245201
Wielkość miejscowości & Ocena pracy i życia zawodowego	1240	0,059791	2,10754	0,035271
Wielkość miejscowości & Ocena relacji	1240	0,046103	1,62386	0,104661
Wielkość miejscowości & Ocena ob. duch. i samorealizacji	1240	0,008759	0,30821	0,757978
Samooocena – kompetencje społeczne	1240	0,068200	2,40524	0,016308
ISTOTNOŚĆ MIEJSC NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH				0,022273
Wielkość miejscowości & Dom rodzinny	606	0,092840	2,29158	0,959759
Wielkość miejscowości & Szkoła podstawowa	241	0,003267	0,05051	0,175215
Wielkość miejscowości & Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum, liceum itp.)	365	-0,071111	-1,35829	0,360971
Wielkość miejscowości & Studia	327	-0,050679	-0,91481	0,399338
Wielkość miejscowości & Praca zawodowa	696	0,031996	0,84332	0,240878
Wielkość miejscowości & Kursy, szkolenia, warsztaty	309	-0,066914	-1,17507	0,319123
Wielkość miejscowości & Wyjazdy, podróże	366	-0,052218	-0,99763	0,355966
Wielkość miejscowości & Uprawianie sportu	212	0,063710	0,92512	0,098684
Wielkość miejscowości & Działania społeczne, np. wolontariat	188	0,120795	1,65958	0,939217
Wielkość miejscowości & Samokształcenie, np. czytanie książek	507	0,003395	0,07629	0,001037
Wielkość miejscowości & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej	1240	0,093042	3,28797	0,001059
Wielkość miejscowości & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej	1240	0,092876	3,28206	0,004716
Wielkość miejscowości & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach	1240	0,080199	2,83093	0,077550

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Wykształcenie & Tworzenie marki osobistej	1240	0,110244	3,902766	0,000100
Wykształcenie & Perswazja/sprzedaż	1240	0,077350	2,729755	0,006428
Wykształcenie & Motywacja	1240	0,067457	2,378912	0,017515
Wykształcenie & Planowanie/określanie celów	1240	0,083065	2,932788	0,003421
Wykształcenie & Empatia	1240	0,075862	2,676938	0,007528
Wykształcenie & Refleksyjność	1240	0,090562	3,199605	0,001411
Wykształcenie & Ocena jakości życia	1240	0,094466	3,338722	0,000867
Wykształcenie & Ocena pracy i życia zawodowego	1240	0,073923	2,608120	0,009214
Wykształcenie & Ocena relacji	1240	0,018257	0,642498	0,520669
Wykształcenie & Ocena ob. duch. i samorealizacji	1240	0,037887	1,334024	0,182441
Wykształcenie & Samoocena – kompetencje społeczne	1240	0,104580	3,699971	0,000225
ISTOTNOŚĆ MIEJSC NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH				
Wykształcenie & Dom rodzinny	606	0,071795	1,769032	0,077393
Wykształcenie & Szkoła podstawowa	241	0,026232	0,405676	0,685343
Wykształcenie & Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum, liceum itp.)	365	-0,002865	-0,054580	0,956503
Wykształcenie & Studia	327	0,169628	3,102972	0,002084
Wykształcenie & Praca zawodowa	696	0,086161	2,278287	0,023013
Wykształcenie & Kursy, szkolenia, warsztaty	309	0,032837	0,575669	0,565261
Wykształcenie & Wyjazdy, podróże	366	0,012119	0,231237	0,817261
Wykształcenie & Uprawianie sportu	212	-0,016395	-0,237615	0,812412
Wykształcenie & Działania społeczne, np. wolontariat	188	0,118799	1,631753	0,104423
Wykształcenie & Samokształcenie, np. czytanie książek	507	0,027482	0,617820	0,536972
Inne	1240	0,096176	3,399732	0,000696
Wykształcenie & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej	1240	0,109980	3,893278	0,000104
Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej	1240	0,146883	5,224764	0,000000

Para zmiennych	Korelacja porządku rang Spearmana (kompetencje_dane) BD usuwane parami Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$ Warunek pomijania: $v115=9$			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	p
Dochód netto & Tworzenie marki osobistej	1083	0,022341	0,73471	0,462673
Dochód netto & Perswazja/sprzedaż	1083	0,034742	1,14296	0,253310
Dochód netto & Motywacja	1083	0,067363	2,21985	0,026636
Dochód netto & Planowanie/określanie celów	1083	0,001260	0,04142	0,966968
Dochód netto & Empatia	1083	-0,030907	-1,01668	0,309533
Dochód netto & Refleksyjność	1083	-0,031571	-1,03851	0,299264
Dochód netto & Ocena jakości życia	1083	0,162920	5,42913	0,000000
Dochód netto & Ocena pracy i życia zawodowego	1083	0,162245	5,40599	0,000000
Dochód netto & Ocena relacji	1083	0,070252	2,31551	0,020772
Dochód netto & Ocena ob. duch. i samorealizacji	1083	0,043058	1,41699	0,156774
Dochód netto & Samoocena – kompetencje społeczne	1083	0,091573	3,02348	0,002558
ISTOTNOŚĆ MIEJSC NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH				
Dochód netto & Dom rodzinny	538	-0,025948	-0,60095	0,548125
Dochód netto & Szkoła podstawowa	218	-0,064296	-0,94692	0,344740
Dochód netto & Szkoła ponadpodstawowa (gimnazjum, liceum itp.)	320	0,000384	0,00684	0,994544
Dochód netto & Studia	284	0,056433	0,94918	0,343344
Dochód netto & Praca zawodowa	615	0,031615	0,78315	0,433840
Dochód netto & Kursy, szkolenia, warsztaty	270	-0,142150	-2,35097	0,019450
Dochód netto & Wyjazdy, podróże	318	-0,044539	-0,79252	0,428650
Dochód netto & Uprawianie sportu	192	0,033762	0,46564	0,642009
Dochód netto & Działania społeczne, np. wolontariat	163	0,094637	1,20622	0,229500
Dochód netto & Samokształcenie, np. czytanie książek	451	0,008247	0,17476	0,861350
Dochód netto & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole podstawowej	1083	-0,025136	-0,82670	0,408587
Dochód netto & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane w szkole ponadpodstawowej	1083	-0,042258	-1,39061	0,164630
Dochód netto & Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane na studiach	1083	-0,077053	-2,54093	0,011195

Rozkłady statystyczne pytań zamkniętych

Q16_1 Potrafię z łatwością wymienić co najmniej 3 cechy, które komunikuję ludziom poprzez mój ubiór i zachowanie.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	21	1,69%
2	36	2,90%
3	33	2,66%
4	64	5,16%
5	195	15,73%
6	216	17,42%
7	195	15,73%
8	190	15,32%
9	148	11,94%
10 - zdecydowanie się zgadzam	142	11,45%

Q16_2 Wiem, że poprzez działania w mediach społecznościowych przekazuję informacje o mnie innym ludziom (nawet jeżeli nie kieruję do nich bezpośrednio mojego przekazu).	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	52	4,19%
2	28	2,26%
3	30	2,42%
4	56	4,52%
5	139	11,21%
6	176	14,19%
7	200	16,13%
8	178	14,35%
9	159	12,82%
10 - zdecydowanie się zgadzam	222	17,90%

Q16_3 Znam moje silne i słabe strony.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	13	1,05%
2	4	0,32%
3	21	1,69%
4	29	2,34%
5	119	9,60%
6	160	12,90%
7	206	16,61%
8	225	18,15%
9	215	17,34%
10 - zdecydowanie się zgadzam	248	20,00%

Q16_4 Wiem, jak chciał(a)bym być postrzegany/a przez innych ludzi.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	11	0,89%
2	5	0,40%
3	12	0,97%
4	41	3,31%
5	144	11,61%
6	167	13,47%
7	231	18,63%
8	222	17,90%
9	192	15,48%
10 – zdecydowanie się zgadzam	215	17,34%

Q16_5 W ciągu ostatnich trzech miesięcy podejmowałem/am działania mające na celu budowanie mojego wizerunku.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	44	3,55%
2	29	2,34%
3	45	3,63%
4	76	6,13%
5	209	16,85%
6	202	16,29%
7	216	17,42%
8	179	14,44%
9	130	10,48%
10 – zdecydowanie się zgadzam	110	8,87%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q16_1:	6,74	2,15	1	10	1240
Q16_2:	6,97	2,39	1	10	1240
Q16_3:	7,59	1,94	1	10	1240
Q16_4:	7,43	1,91	1	10	1240
Q16_5:	6,46	2,22	1	10	1240
Tworzenie marki osobistej: średnia	7,04	1,67	1	10	1240

Q17_1 Łatwo potrafię przekonać ludzi do moich pomysłów.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	14	1,13%
3	28	2,26%
4	57	4,60%
5	182	14,68%
6	195	15,73%
7	247	19,92%
8	230	18,55%
9	148	11,94%
10 - zdecydowanie się zgadzam	129	10,40%

Q17_2 Jestem dobrym negocjatorem	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	15	1,21%
2	17	1,37%
3	26	2,10%
4	58	4,68%
5	169	13,63%
6	211	17,02%
7	242	19,52%
8	207	16,69%
9	150	12,10%
10 - zdecydowanie się zgadzam	145	11,69%

Q17_3 Wzbudzam zaufanie wśród ludzi.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	7	0,56%
2	10	0,81%
3	9	0,73%
4	40	3,23%
5	138	11,13%
6	156	12,58%
7	218	17,58%
8	232	18,71%
9	214	17,26%
10 - zdecydowanie się zgadzam	216	17,42%

Q17_4 Potrafię dostrzec, kiedy ktoś chce mną manipulować.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	11	0,89%
2	13	1,05%
3	14	1,13%
4	56	4,52%
5	149	12,02%
6	150	12,10%
7	235	18,95%
8	204	16,45%
9	197	15,89%
10 – zdecydowanie się zgadzam	211	17,02%

Q17_5 Potrafię argumentować w dyskusji.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	11	0,89%
2	13	1,05%
3	23	1,85%
4	39	3,15%
5	150	12,10%
6	167	13,47%
7	214	17,26%
8	253	20,40%
9	195	15,73%
10 – zdecydowanie się zgadzam	175	14,11%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q17_1:	6,95	1,92	1	10	1240
Q17_2:	6,95	1,99	1	10	1240
Q17_3:	7,51	1,89	1	10	1240
Q17_4:	7,35	2,00	1	10	1240
Q17_5:	7,29	1,95	1	10	1240
Perswazja/sprzedaz: średnia	7,21	1,69	1	10	1240

Q18_1 Jeśli nie dają sobie rady za pierwszym razem, rozpoczynam jeszcze raz z nową energią i entuzjazmem.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	11	0,89%
2	11	0,89%
3	25	2,02%
4	58	4,68%
5	150	12,10%
6	186	15,00%
7	216	17,42%
8	234	18,87%
9	164	13,23%
10 – zdecydowanie się zgadzam	185	14,92%

Q18_2 Zazwyczaj mam dużo energii do działania.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	12	0,97%
2	14	1,13%
3	32	2,58%
4	44	3,55%
5	162	13,06%
6	144	11,61%
7	234	18,87%
8	235	18,95%
9	179	14,44%
10 – zdecydowanie się zgadzam	184	14,84%

Q18_3 Lubię podejmować się trudnych zadań.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	14	1,13%
2	17	1,37%
3	18	1,45%
4	65	5,24%
5	160	12,90%
6	178	14,35%
7	191	15,40%
8	265	21,37%
9	170	13,71%
10 – zdecydowanie się zgadzam	162	13,06%

Q18_4 Zależy mi, aby dużo osiągnąć w życiu.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	10	0,81%
3	18	1,45%
4	39	3,15%
5	130	10,48%
6	167	13,47%
7	202	16,29%
8	227	18,31%
9	184	14,84%
10 - zdecydowanie się zgadzam	253	20,40%

Q18_5 Na ogół prędzej czy później osiągam to, do czego dążę.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	12	0,97%
2	19	1,53%
3	20	1,61%
4	51	4,11%
5	137	11,05%
6	160	12,90%
7	233	18,79%
8	245	19,76%
9	196	15,81%
10 - zdecydowanie się zgadzam	167	13,47%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q18_1:	7,19	1,99	1	10	1240
Q18_2:	7,22	2,01	1	10	1240
Q18_3:	7,13	2,01	1	10	1240
Q18_4:	7,51	1,98	1	10	1240
Q18_5:	7,25	1,98	1	10	1240
Motywacja: średnia	7,26	1,74	1	10	1240

Q19_1 Mam jasno określone plany i cele zawodowe na najbliższe 2-3 lata.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	41	3,31%
2	22	1,77%
3	36	2,90%
4	77	6,21%
5	178	14,35%
6	191	15,40%
7	207	16,69%
8	178	14,35%
9	159	12,82%
10 – zdecydowanie się zgadzam	151	12,18%

Q19_2 Jestem w stanie dobrze rozplanować mój dzień.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	16	1,29%
2	11	0,89%
3	27	2,18%
4	37	2,98%
5	136	10,97%
6	171	13,79%
7	224	18,06%
8	209	16,85%
9	198	15,97%
10 – zdecydowanie się zgadzam	211	17,02%

Q19_3 Zazwyczaj dotrzymuję terminów, nie mam opóźnień.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	9	0,73%
2	10	0,81%
3	18	1,45%
4	26	2,10%
5	129	10,40%
6	139	11,21%
7	161	12,98%
8	221	17,82%
9	235	18,95%
10 – zdecydowanie się zgadzam	292	23,55%

Q19_4 Każde ważne przedsięwzięcie planuję na długo przed realizacją.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	15	1,21%
3	24	1,94%
4	51	4,11%
5	153	12,34%
6	184	14,84%
7	239	19,27%
8	212	17,10%
9	171	13,79%
10 – zdecydowanie się zgadzam	181	14,60%

Q19_5 Potrąfię realnie ocenić szanse i zagrożenia przedsięwzięć, w które się angażuję.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	12	0,97%
3	22	1,77%
4	42	3,39%
5	138	11,13%
6	192	15,48%
7	230	18,55%
8	231	18,63%
9	196	15,81%
10 – zdecydowanie się zgadzam	167	13,47%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q19_1:	6,73	2,25	1	10	1240
Q19_2:	7,34	2,03	1	10	1240
Q19_3:	7,74	1,98	1	10	1240
Q19_4:	7,18	1,98	1	10	1240
Q19_5:	7,26	1,92	1	10	1240
Planowanie/określanie celów: średnia	7,25	1,67	1	10	1240

Q20_1 Często inni ludzie opowiadają mi o swoich problemach.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	9	0,73%
2	9	0,73%
3	25	2,02%
4	43	3,47%
5	149	12,02%
6	182	14,68%
7	227	18,31%
8	208	16,77%
9	193	15,56%
10 - zdecydowanie się zgadzam	195	15,73%

Q20_2 Potrafię wyczuć, co ktoś ma na myśli, umiem „czytać między wierszami”!	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	13	1,05%
2	14	1,13%
3	20	1,61%
4	47	3,79%
5	148	11,94%
6	171	13,79%
7	229	18,47%
8	226	18,23%
9	197	15,89%
10 - zdecydowanie się zgadzam	175	14,11%

Q20_3 Łatwo przejmuję od ludzi ich uczucia i nastroje.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	24	1,94%
2	16	1,29%
3	45	3,63%
4	78	6,29%
5	148	11,94%
6	227	18,31%
7	259	20,89%
8	183	14,76%
9	133	10,73%
10 - zdecydowanie się zgadzam	127	10,24%

Q20_4 Potrafię rozpoznawać własne uczucia i nastroje.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	9	0,73%
2	9	0,73%
3	16	1,29%
4	37	2,98%
5	126	10,16%
6	150	12,10%
7	204	16,45%
8	236	19,03%
9	210	16,94%
10 – zdecydowanie się zgadzam	243	19,60%

Q20_5 Mam dobrą intuicję.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	9	0,73%
2	9	0,73%
3	16	1,29%
4	37	2,98%
5	149	12,02%
6	160	12,90%
7	233	18,79%
8	233	18,79%
9	211	17,02%
10 – zdecydowanie się zgadzam	183	14,76%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q20_1:	7,30	1,96	1	10	1240
Q20_2:	7,25	1,98	1	10	1240
Q20_3:	6,73	2,06	1	10	1240
Q20_4:	7,57	1,94	1	10	1240
Q20_5:	7,38	1,89	1	10	1240
Empatia: średnia	7,25	1,60	1	10	1240

Q21_1 Często rozmyślam o tym, co niedawno powiedziałem/am albo zrobiłem/am.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	16	1,29%
2	12	0,97%
3	32	2,58%
4	54	4,35%
5	163	13,15%
6	165	13,31%
7	226	18,23%
8	223	17,98%
9	169	13,63%
10 – zdecydowanie się zgadzam	180	14,52%

Q21_2 Zdarza się, że po przemyśleniu danej sytuacji zmieniam swój punkt widzenia na nią, dostrzegam „drugą stronę medalu“.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	7	0,56%
3	14	1,13%
4	56	4,52%
5	145	11,69%
6	185	14,92%
7	231	18,63%
8	235	18,95%
9	176	14,19%
10 – zdecydowanie się zgadzam	181	14,60%

Q21_3 Często rozważam moje postępowanie, aby sprawdzić, czy mógłbym/mogłabym ulepszyć to, co zrobiłem/am.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	12	0,97%
2	13	1,05%
3	22	1,77%
4	50	4,03%
5	138	11,13%
6	172	13,87%
7	236	19,03%
8	199	16,05%
9	201	16,21%
10 – zdecydowanie się zgadzam	197	15,89%

Q21_4 Lubię przyglądać się życiu z filozoficznej perspektywy.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	28	2,26%
2	23	1,85%
3	40	3,23%
4	83	6,69%
5	188	15,16%
6	209	16,85%
7	185	14,92%
8	194	15,65%
9	137	11,05%
10 – zdecydowanie się zgadzam	153	12,34%

Q21_5 Interesuje mnie rozwój osobisty.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	9	0,73%
2	10	0,81%
3	19	1,53%
4	42	3,39%
5	137	11,05%
6	151	12,18%
7	207	16,69%
8	220	17,74%
9	191	15,40%
10 – zdecydowanie się zgadzam	254	20,48%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q21_1:	7,13	2,05	1	10	1240
Q21_2:	7,27	1,91	1	10	1240
Q21_3:	7,30	2,00	1	10	1240
Q21_4:	6,72	2,19	1	10	1240
Q21_5:	7,51	1,99	1	10	1240
Refleksyjność: średnia	7,19	1,66	1	10	1240

Q22	Liczba	Procent
1 - jestem bardzo niezadowolony	7	0,56%
2	11	0,89%
3	25	2,02%
4	54	4,35%
5	144	11,61%
6	161	12,98%
7	270	21,77%
8	307	24,76%
9	171	13,79%
10 - jestem bardzo zadowolony	90	7,26%

Q23	Liczba	Procent
1 - jestem bardzo nieszcześliwy	9	0,73%
2	16	1,29%
3	39	3,15%
4	63	5,08%
5	131	10,56%
6	161	12,98%
7	263	21,21%
8	279	22,50%
9	168	13,55%
10 - jestem bardzo szczęśliwy	111	8,95%

Q24_1 Ze swojego wykształcenia	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	17	1,37%
2	28	2,26%
3	34	2,74%
4	68	5,48%
5	160	12,90%
6	175	14,11%
7	224	18,06%
8	209	16,85%
9	165	13,31%
10 – jestem bardzo zadowolony	160	12,90%

Q24_2 Z obecnej pracy	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	33	2,66%
2	26	2,10%
3	44	3,55%
4	70	5,65%
5	175	14,11%
6	174	14,03%
7	233	18,79%
8	206	16,61%
9	151	12,18%
10 – jestem bardzo zadowolony	128	10,32%

Q24_3 Z obecnego poziomu życia	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	19	1,53%
2	24	1,94%
3	39	3,15%
4	71	5,73%
5	176	14,19%
6	203	16,37%
7	257	20,73%
8	229	18,47%
9	134	10,81%
10 – jestem bardzo zadowolony	88	7,10%

Q24_4 Ze swoich warunków mieszkaniowych	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	25	2,02%
2	20	1,61%
3	30	2,42%
4	68	5,48%
5	135	10,89%
6	169	13,63%
7	245	19,76%
8	217	17,50%
9	157	12,66%
10 – jestem bardzo zadowolony	174	14,03%

Q24_5 Ze swojego życia rodzinnego	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	20	1,61%
2	19	1,53%
3	43	3,47%
4	50	4,03%
5	129	10,40%
6	164	13,23%
7	191	15,40%
8	214	17,26%
9	205	16,53%
10 – jestem bardzo zadowolony	205	16,53%

Q24_6 Ze swojej okolicy jako miejsca do życia	Liczba	Procent
1 – jestem bardzo niezadowolony	16	1,29%
2	22	1,77%
3	24	1,94%
4	59	4,76%
5	147	11,85%
6	159	12,82%
7	199	16,05%
8	238	19,19%
9	188	15,16%
10 – jestem bardzo zadowolony	188	15,16%

Q24_7 Ze swojego zdrowia	Liczba	Procent
1 - jestem bardzo niezadowolony	33	2,66%
2	22	1,77%
3	43	3,47%
4	79	6,37%
5	163	13,15%
6	201	16,21%
7	223	17,98%
8	212	17,10%
9	156	12,58%
10 - jestem bardzo zadowolony	108	8,71%

Q24_8 Ze swojego życia towarzyskiego	Liczba	Procent
1 - jestem bardzo niezadowolony	29	2,34
2	21	1,69
3	37	2,98
4	75	6,05
5	169	13,63
6	212	17,10
7	223	17,98
8	212	17,10
9	137	11,05
10 - jestem bardzo zadowolony	125	10,08

Q24_9 Ze swoich zarobków	Liczba	Procent
1 - jestem bardzo niezadowolony	65	5,24%
2	50	4,03%
3	58	4,68%
4	118	9,52%
5	187	15,08%
6	195	15,73%
7	209	16,85%
8	174	14,03%
9	110	8,87%
10 - jestem bardzo zadowolony	74	5,97%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q22:	7,09	1,78	1	10	1240
Q23:	7,04	1,92	1	10	1240
Q24_1:	6,95	2,12	1	10	1240
Q24_2:	6,72	2,18	1	10	1240
Q24_3:	6,68	1,99	1	10	1240
Q24_4:	7,03	2,13	1	10	1240
Q24_5:	7,23	2,17	1	10	1240
Q24_6:	7,20	2,09	1	10	1240
Q24_7:	6,68	2,14	1	10	1240
Q24_8:	6,73	2,11	1	10	1240
Q24_9:	6,05	2,32	1	10	1240
Ocena jakości życia: średnia	6,85	1,58	1	10	1240

Q25_1 Myślę, że moja praca ma sens.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	33	2,66%
2	22	1,77%
3	32	2,58%
4	52	4,19%
5	157	12,66%
6	162	13,06%
7	207	16,69%
8	199	16,05%
9	176	14,19%
10 – zdecydowanie się zgadzam	200	16,13%

Q25_2 Myślę, że moje zarobki są odpowiednie w stosunku do tego, ile dają od siebie.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	104	8,39%
2	66	5,32%
3	63	5,08%
4	93	7,50%
5	166	13,39%
6	163	13,15%
7	201	16,21%
8	165	13,31%
9	128	10,32%
10 – zdecydowanie się zgadzam	91	7,34%

Q25_3 Optymistycznie patrzę w moją przyszłość zawodową.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	35	2,82%
2	30	2,42%
3	49	3,95%
4	60	4,84%
5	163	13,15%
6	154	12,42%
7	218	17,58%
8	220	17,74%
9	170	13,71%
10 – zdecydowanie się zgadzam	141	11,37%

Q25_4 Jestem w stanie pogodzić wymagania związane z pracą z innymi moimi zobowiązaniami (np. rodzinnymi).	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	18	1,45%
2	12	0,97%
3	25	2,02%
4	50	4,03%
5	159	12,82%
6	175	14,11%
7	195	15,73%
8	226	18,23%
9	187	15,08%
10 – zdecydowanie się zgadzam	193	15,56%

Q25_5 Moje stanowisko w pracy mi odpowiada.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	37	2,98%
2	30	2,42%
3	42	3,39%
4	60	4,84%
5	154	12,42%
6	159	12,82%
7	216	17,42%
8	207	16,69%
9	173	13,95%
10 – zdecydowanie się zgadzam	162	13,06%

Q25_6 Lubię swoją pracę.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	31	2,50%
2	33	2,66%
3	31	2,50%
4	66	5,32%
5	146	11,77%
6	159	12,82%
7	203	16,37%
8	199	16,05%
9	191	15,40%
10 – zdecydowanie się zgadzam	181	14,60%

Q25_7 Jestem zadowolony/a z atmosfery w pracy.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	28	2,26%
2	18	1,45%
3	37	2,98%
4	71	5,73%
5	138	11,13%
6	169	13,63%
7	208	16,77%
8	230	18,55%
9	177	14,27%
10 – zdecydowanie się zgadzam	164	13,23%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q25_1:	7,07	2,24	1	10	1240
Q25_2:	5,96	2,58	1	10	1240
Q25_3:	6,81	2,25	1	10	1240
Q25_4:	7,22	2,06	1	10	1240
Q25_5:	6,88	2,27	1	10	1240
Q25_6:	7,00	2,27	1	10	1240
Q25_7:	7,01	2,17	1	10	1240
Ocena pracy i życia zawodowego: średnia	6,85	1,91	1	10	1240

Q26_1 Uważam, że większości ludzi można ufać.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	61	4,92%
2	40	3,23%
3	67	5,40%
4	87	7,02%
5	199	16,05%
6	214	17,26%
7	193	15,56%
8	185	14,92%
9	107	8,63%
10 - zdecydowanie się zgadzam	87	7,02%

Q26_2 Na ogół czuję się częścią jakiejś grupy, społeczności.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	28	2,26%
2	25	2,02%
3	39	3,15%
4	62	5,00%
5	189	15,24%
6	193	15,56%
7	221	17,82%
8	218	17,58%
9	135	10,89%
10 - zdecydowanie się zgadzam	130	10,48%

Q26_3 Są w moim otoczeniu ludzie, na których mogę liczyć w każdej sytuacji.	Liczba	Procent
1 - zdecydowanie się nie zgadzam	20	1,61%
2	17	1,37%
3	19	1,53%
4	44	3,55%
5	149	12,02%
6	156	12,58%
7	199	16,05%
8	218	17,58%
9	192	15,48%
10 - zdecydowanie się zgadzam	226	18,23%

Q26_4 Jestem zadowolony/a z mojego życia prywatnego/rodzinnego.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	23	1,85%
2	13	1,05%
3	31	2,50%
4	58	4,68%
5	165	13,31%
6	162	13,06%
7	187	15,08%
8	245	19,76%
9	189	15,24%
10 – zdecydowanie się zgadzam	167	13,47%

Q26_5 Mam poczucie, że jestem lubiany przez ludzi.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	14	1,13%
2	19	1,53%
3	16	1,29%
4	53	4,27%
5	163	13,15%
6	172	13,87%
7	223	17,98%
8	240	19,35%
9	199	16,05%
10 – zdecydowanie się zgadzam	141	11,37%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q26_1:	6,16	2,30	1	10	1240
Q26_2:	6,74	2,13	1	10	1240
Q26_3:	7,33	2,10	1	10	1240
Q26_4:	7,11	2,10	1	10	1240
Q26_5:	7,13	1,97	1	10	1240
Ocena relacji: średnia	6,89	1,71	1	10	1240

Q27_1 Czuję się spełniony/a w życiu.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	37	2,98%
2	31	2,50%
3	44	3,55%
4	65	5,24%
5	183	14,76%
6	194	15,65%
7	213	17,18%
8	222	17,90%
9	145	11,69%
10 – zdecydowanie się zgadzam	106	8,55%

Q27_2 W codziennym życiu mogę wykorzystywać moje naturalne talenty i predyspozycje.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	17	1,37%
2	8	0,65%
3	28	2,26%
4	38	3,06%
5	164	13,23%
6	182	14,68%
7	222	17,90%
8	240	19,35%
9	178	14,35%
10 – zdecydowanie się zgadzam	163	13,15%

Q27_3 Mam cel w życiu, wiem, do czego dążę.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	17	1,37%
2	19	1,53%
3	19	1,53%
4	62	5,00%
5	133	10,73%
6	165	13,31%
7	224	18,06%
8	218	17,58%
9	181	14,60%
10 – zdecydowanie się zgadzam	202	16,29%

Q27_4 Potrafię z dystansu spojrzeć na moje myśli, emocje i zachowania.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	10	0,81%
2	11	0,89%
3	21	1,69%
4	49	3,95%
5	162	13,06%
6	184	14,84%
7	233	18,79%
8	243	19,60%
9	172	13,87%
10 – zdecydowanie się zgadzam	155	12,50%

Q27_5 Wierzę w siłę wyższą – Boga, los, przeznaczenie, karmę itp.	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie się nie zgadzam	66	5,32%
2	35	2,82%
3	42	3,39%
4	62	5,00%
5	154	12,42%
6	152	12,26%
7	178	14,35%
8	187	15,08%
9	144	11,61%
10 – zdecydowanie się zgadzam	220	17,74%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q27_1:	6,61	2,18	1	10	1240
Q27_2:	7,17	1,97	1	10	1240
Q27_3:	7,24	2,08	1	10	1240
Q27_4:	7,16	1,91	1	10	1240
Q27_5:	6,80	2,53	1	10	1240
Ocena obszaru duchowego i samorealizacji: średnia	7,00	1,69	1	10	1240

Q30	Liczba	Procent
1 - w bardzo małym stopniu	18	1,45%
2	11	0,89%
3	30	2,42%
4	64	5,16%
5	171	13,79%
6	184	14,84%
7	267	21,53%
8	279	22,50%
9	130	10,48%
10 - w bardzo dużym stopniu	86	6,94%

Zmienna	Statystyki opisowe (kompetencje_dane)				
	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch. std
Q30	1240	6,835484	1,000000	10,00000	1,881570

Q32_1 (N=606) W domu rodzinnym	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	0	0,00%
2	5	0,83%
3	5	0,83%
4	12	1,98%
5	41	6,77%
6	41	6,77%
7	102	16,83%
8	107	17,66%
9	98	16,17%
10 - bardzo ważne	195	32,18%

Q32_2 (N=241) W szkole podstawowej	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	1	0,41%
2	1	0,41%
3	4	1,66%
4	11	4,56%
5	45	18,67%
6	32	13,28%
7	31	12,86%
8	34	14,11%
9	37	15,35%
10 - bardzo ważne	45	18,67%

Q32_3 (N=365) W szkole ponadpodstawowej (gimnazjum, liceum itp.)	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	1	0,27%
2	2	0,55%
3	2	0,55%
4	7	1,92%
5	36	9,86%
6	38	10,41%
7	73	20,00%
8	79	21,64%
9	54	14,79%
10 - bardzo ważne	73	20,00%

Q32_4 (N=327) Na studiach	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	0	0,00%
2	0	0,00%
3	4	1,22%
4	10	3,06%
5	26	7,95%
6	42	12,84%
7	60	18,35%
8	79	24,16%
9	60	18,35%
10 - bardzo ważne	46	14,07%

Q32_5 (N=696) W pracy zawodowej	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	0	0,00%
2	1	0,14%
3	5	0,72%
4	10	1,44%
5	49	7,04%
6	56	8,05%
7	122	17,53%
8	159	22,84%
9	133	19,11%
10 - bardzo ważne	161	23,13%

Q32_6 (N=309) Na kursach, szkoleniach, warsztatach	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	0	0,00%
2	3	0,97%
3	1	0,32%
4	7	2,27%
5	24	7,77%
6	31	10,03%
7	47	15,21%
8	65	21,04%
9	57	18,45%
10 - bardzo ważne	74	23,95%

Q32_7 (N=366) Podczas wyjazdów, w podróżach	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	1	0,27%
2	1	0,27%
3	1	0,27%
4	12	3,28%
5	19	5,19%
6	40	10,93%
7	78	21,31%
8	74	20,22%
9	65	17,76%
10 - bardzo ważne	75	20,49%

Q32_8 (N=212) Podczas uprawiania sportu	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	1	0,47%
2	2	0,94%
3	6	2,83%
4	5	2,36%
5	25	11,79%
6	28	13,21%
7	33	15,57%
8	40	18,87%
9	33	15,57%
10 - bardzo ważne	39	18,40%

Q32_9 (N=188) W działaniach społecznych, np. wolontariacie	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	1	0,53%
2	0	0,00%
3	1	0,53%
4	1	0,53%
5	10	5,32%
6	13	6,91%
7	30	15,96%
8	33	17,55%
9	49	26,06%
10 - bardzo ważne	50	26,60%

Q32_10 (N=507) Samokształcenie, np. czytanie książek	Liczba	Procent
1 - zupełnie nieważne	0	0,00%
2	0	0,00%
3	8	1,58%
4	11	2,17%
5	23	4,54%
6	30	5,92%
7	82	16,17%
8	103	20,32%
9	102	20,12%
10 - bardzo ważne	148	29,19%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q32_1	8,13	1,82	2	10	606
Q32_2	7,25	2,05	1	10	241
Q32_3	7,69	1,77	1	10	365
Q32_4	7,60	1,67	3	10	327
Q32_5	8,00	1,65	2	10	696
Q32_6	7,91	1,79	2	10	309
Q32_7	7,82	1,71	1	10	366
Q32_8	7,42	2,00	1	10	212
Q32_9	8,25	1,63	1	10	188
Q32_10	8,20	1,70	3	10	507
Q32_11	8,38	1,53	6	10	21

Q33_1 W szkole podstawowej	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie nie powinny	15	1,21%
2	12	0,97%
3	24	1,94%
4	63	5,08%
5	192	15,48%
6	159	12,82%
7	193	15,56%
8	194	15,65%
9	125	10,08%
10 – zdecydowanie powinny	263	21,21%

Q33_2 W szkole ponadpodstawowej	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie nie powinny	7	0,56%
2	8	0,65%
3	17	1,37%
4	37	2,98%
5	149	12,02%
6	153	12,34%
7	197	15,89%
8	225	18,15%
9	159	12,82%
10 – zdecydowanie powinny	288	23,23%

Q33_3 Na studiach	Liczba	Procent
1 – zdecydowanie nie powinny	15	1,21%
2	11	0,89%
3	17	1,37%
4	36	2,90%
5	126	10,16%
6	125	10,08%
7	159	12,82%
8	198	15,97%
9	200	16,13%
10 – zdecydowanie powinny	353	28,47%

Zmienna	Średnia	Odch. std	Minimum	Maksimum	N
Q33_1	7,21	2,15	1	10	1240
Q33_2	7,56	1,98	1	10	1240
Q33_3	7,77	2,10	1	10	1240

Spis rysunków

Rysunek 1. Piramida kompetencyjna A.D. Lucii i R. Lepsingera	21
Rysunek 2. Model kompetencji społecznych według koncepcji A. Matczak	28
Rysunek 3. Model uwarunkowań kompetencji społecznych według A. Matczak	30
Rysunek 4. Ogólny schemat badania empirycznego	173
Rysunek 5. Etapy badania empirycznego	174
Rysunek 6. Proces opracowywania indeksów	182
Rysunek 7. Etapy procedury wyboru próby i opracowania jej struktury	191
Rysunek 8. Poziom kompetencji a poziom świadomości kompetencji	350
Rysunek 9. Tworzenie indeksów	353

Spis wykresów

Wykres 1. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie”	361
Wykres 2. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na płeć	361
Wykres 3. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wiek	362
Wykres 4. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wykształcenie	363
Wykres 5. Znajomość określeń „kompetencje społeczne”, „kompetencje miękkie” ze względu na wielkość miejsca zamieszkania (liczby mieszkańców)	363
Wykres 6. Kompetencje społeczne – samoocena (cała próba oraz ze względu na płeć)	365
Wykres 7. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wiek	366
Wykres 8. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wykształcenie	367
Wykres 9. Kompetencje społeczne – samoocena ze względu na wielkość miejsca zamieszkania (liczby mieszkańców)	368
Wykres 10. Gdzie badani zdobywali umiejętności społeczne	370
Wykres 11a. Postrzegana ważność danego miejsca/sposobu dla rozwijania kompetencji społecznych	371
Wykres 11 – cd.	372

Wykres 12. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji	373
Wykres 13. Zagregowane dane – czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas formalnej edukacji	376
Wykres 14. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji, a czy były tam nabywane	377
Wykres 15. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji, a czy były/są tam nabywane	378

Spis tabel

Tabela 1. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie	31
Tabela 2. Ranking największych polskich firm szkoleniowych (2016 rok)	108
Tabela 3. Dobór uczestników badania jakościowego	177
Tabela 4. Mocne i słabe strony alternatywnych podejść do doboru próby w badaniu jakościowym	178
Tabela 5. Kompetencje z modelu integralnego wybrane do badania empirycznego	183
Tabela 6. Kompetencje z modelu integralnego wybrane do badania empirycznego	188
Tabela 7. Charakterystyka respondentów w badaniu ilościowym (N=1240)	200
Tabela 8. Rzetelność skal – kompetencje społeczne	205
Tabela 9. Rzetelność skal – obszary życia	205
Tabela 10. Korelacje między kompetencjami społecznymi a oceną różnych obszarów życia	354
Tabela 11. Wyniki testu t (Studenta) dla zmiennych: płeć oraz siła efektu d-Cohena	355
Tabela 12. Korelacja porządku rang Spearmana: wiek (N=1240)	357
Tabela 13. Korelacja porządku rang Spearmana: wielkość miejscowości (N=1240)	358
Tabela 14. Korelacja porządku rang Spearmana: wykształcenie (N=1240)	359

Tabela 15. Korelacja porządku rang Spearmana: dochód osobisty netto (N=1083 – osoby, które udzieliły odpowiedzi na pytanie o dochód)	360
Tabela 16. Samoocena kompetencji a kompetencje	369
Tabela 17. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji – średnie wyniki ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania	373
Tabela 18. Czy kompetencje społeczne powinny być nabywane podczas następujących etapów edukacji – średnie wyniki ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i wielkość miejsca zamieszkania – ciąg dalszy Tabeli 17	375
Tabela 19. Odsetek badanych będących zdania, że na danym etapie edukacji powinno się zdobywać kompetencje społeczne	389

Bibliografia

- 6 kompetencji miękkich niezbędnych do znalezienia pracy, „Gazeta Prawna”, 24.09.2017.
- Adamus W., *Motywacyjna teoria ważności potrzeb, celów i wartości*, [w:] W. Adamus (red.), *Wybrane aspekty zarządzania organizacjami*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2005.
- Aleksander T., *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, tom 2, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010.
- Allen J., Valden R., *Flexible Professional in the Knowledge Society*, Springer 2010.
- Allport G.W., *Personalisty a Psychological Interpretation*, APA, London 1949.
- American Marketing Association (2016). Dictionary-brand, <http://parmarketing-services.com/Docs/Branding%20White%20Paper.pdf> (dostęp: 05.08.2019).
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Arunkumar T.S., Dharmangadan B., *Te FIMS. Friendship Intensity Measurement Scale*. „Psychological Studies”, 2001.
- Ashley M., *Secular Spirituality and Implicit Religion: the Realisation of Human Potential*, „Implicit Religion”, 2000.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Bakalarski K., *Komunikacja a rozwój społeczności lokalnych*, Difin, 2014.
- Bandura A., *Reconstrual of "Free Will" from the agentic perspective of Social Cognitive Theory*, [w:] J. Baer, J.C. Kaufman, R.F. Baumeister (red.), *Are we free? Psychology and Free Will*, Oxford University Press. Oxford 2008.
- Baran T., *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Bartkowiak G., *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo AE, Poznań 1995.
- Bee R., Bee F., *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998.
- Bellac A.S., Mueser K.T., Gingerich S., Agresta J., *Social Skills Training for Schizophrenia*, Guilford, New York 2004.
- Berger L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.
- Bernardyn A., *Kompetencje miękkie i twarde*, https://witalni.pl/baza_wiedzy/kompetencje-miekkie-twarde/ (dostęp: 15.05.2019).
- Bielecka J., *Podstawowe cechy osobowości a poziom kompetencji społecznych studentów – doniesienie z badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin – Polonia, t. XIX, 2006.
- Biggs S., Lowenstein A., *Generational Intelligence. A critical Approach to Age Relations*. Routledge, London and New York 2011.
- Biznes szkoleniowy przed dużym zakretem. Czy firmy dostosują się do zmian?* Gazeta Prawna.pl, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1047760,firmy-szkoleniowe-nowe-metody-nauki.html> (dostęp: 15.05.2019).
- Bjørnåli E., Støren L., *Examining competence factors that encourage innovative behaviour by European higher education graduate professional*, “Journal of Small Business and Enterprise Development”, 2012, 19(3).
- Bolton R., *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, and Resolve Conflicts*, Simon & Schuster, New York 2009.
- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, „Żak”, Warszawa 2004.
- Boyatzis R.E., *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons, New York 1982.

- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Budajczak M., *O pojęciu „odpowiedzialności” i jego okolicach*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Burek R.J. (red.), *Encyklopedia popularna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Cavell T.A., *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component model of Social Competence*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 1990.
- Cerazy J., *W Kielcach rusza pierwsza w kraju szkoła umiejętności miękkich dla najmłodszych*, „Echo Dnia”, 17.10.2016.
- Chmielecka M., Boroch R., *Przywództwo w świetle etyki stosowanej. Zastosowanie coachingu w procesie kształcenia liderów (przywódców)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017.
- Chodkowski Z., *Zarysy charakterystyki komunikacji interpersonalnej, możliwe zakłócenia i bariery*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, Uniwersytet Rzeszowski, 2017.
- Co to są kompetencje miękkie i czy mają znaczenie na współczesnym rynku pracy?*, „Rzeczpospolita”, 13.02.2019.
- Co to są umiejętności miękkie i jak je rozwijać*, <http://www.edulider.pl/edukacja/co-sa-umiejtnosci-miekkie-i-jak-je-rozwijac> (dostęp: 15.05.2019).
- Colby A., James J., Hart D. (red.), *Competence and character through life*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1998.
- Comte-Sponville A., *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Council of Europe, *Key competencies for Europe. Report of the Symposium in Berne, 27–30 March 1996*. Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- Czarnecka M., Milewska J., Woszczyk P., Zawłocki P., *Raport. Przyszłość rynku szkoleń w Polsce, End of Financing Support*, Łódź 2011.
- Czarniawska-Joerges B., *Exploring Complex Organizations* Sage, Newbury-London-New Delhi 1992.
- Czechowski M., Femiak J., Kuk A., *Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów*, AWF Warszawa, 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny”, 1997.

- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa 2001.
- Czeżowski T., *Jak rozumieć sens życia?*, [w:] *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958.
- Dąbrowska A., Krawczyk A., Straszak E., *Kształtowanie kompetencji społecznych w szkole/placówce*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Częstochowa 2016.
- Dąbrowska Z., rozmowa z P. Krasieńskim, *Oprócz wiedzy student musi mieć tzw. kompetencje miękkie*, Program Pierwszy Polskiego Radia, „Z kraju i ze świata”, 20.01.2014.
- De Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa 1994.
- de Muyshondt F., *Umiejętności społeczne twojego dziecka. 10 prostych lekcji, jak zdobyć przyjaciół i radzić sobie w życiu*, Samo Sedno, 2015.
- Debata „Kompetencje przyszłości – Jak rozwinąć nasze skrzydła?”. Raport z debat lokalnych, https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport_z_debat_kompetencje-przyszlosci.pdf (dostęp: 10.05.2019).
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York 1985.
- Dewalska-Opitek A., Bilińska-Reformat K., *New media implementation in the contemporary education process*, [w:] S. Smyczek, J. Matysiewicz (red.), *New Media in Higher Education Market*. Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2015.
- Dewalska-Opitek A., Strzelczyk-Łucka J., *Profil kompetencyjny i personal branding w kontekście budowania stabilności zatrudnienia pracownika na rynku pracy*, [w:] J. Kardas i in. (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w warunkach niestabilności otoczenia*, Studio Emka, Warszawa 2014.
- Diagnoza poziomu kompetencji młodzieży i zapotrzebowania pracodawców. Raport z badania*, Lublin 2015.
- Dixon L.B., Dickerson F., Bellack A.S., Bennett M., Dickinson D., Goldberg R.W., *The 2009 schizophrenia PORT psychosocial treatment recommendations and summary statements*. “Schizophrenia Bulletin”, 2010.
- Dollard J., Miller N.E., *Osobowość i psychoterapia*. PWN, Warszawa 1967.
- Domachowski W., Argyle M. (red.), *Reguły życia społecznego: oksfordzka psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1994.
- Domachowski W., Kowalik S., Mikulska J. (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1984.

- Doz Y.L., Hamel G., *Alianse strategiczne. Sztuka zdobywania korzyści poprzez współpracę*, Wyd. Helion, Gliwice 2006.
- Dryjas K., Jas M., *Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu u dzieci kompetencji kluczowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Dubois D.D., *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*, Amherst, MA: HRD Press Inc., 1993.
- Dwyer D., *Bliskie relacje interpersonalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, KUL, Lublin 1994.
- Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja>.
- Dziamska D., Małycka M., Wróblewska M., Woźniak J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Dzwończyk J., *Kapitał społeczny a rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, [w:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.), *Samotność idei. Społeczeństwo obywatelskie we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2007.
- Dźwigoł H., *Menedżerowie przyszłości a zarządzanie strategiczne*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2014, z. 70.
- Edurada.pl, <https://edurada.pl/o-nas/> (dostęp: 15.05.2019).
- Elliott S., Gresham F., *Social Skills Improvement System (SSIS™) Intervention Guide*, NCS Pearson, 2008.
- Elzenberg H., *Aksjologiczne pojęcie sensu*, [w:] H. Elzenberg, *Z filozofii kultury*, Znak, Kraków 1991.
- Faheem A., Capretz L.F., Campbell P., *Evaluating the Demand for Soft Skills in Software Development*, "IT Professional", January-February 2012.
- Fastnacht D., *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, 2006, 1(2).
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005.

- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2014.
- Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do Tak*, PWE, Warszawa 1994.
- Fleming K., *The Leader's Guide To Emotional Agility (Emotional Intelligence)*, Pearson Education Limited, 2015.
- Fowler A., *Jak skutecznie negocjować*, Petit, Warszawa 2001.
- Francuz P., Mackiewicz R., *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Frączek A., *Public relations jako narzędzie komunikacji społecznej*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2011.
- Friensen N., Anderson T., *Interaction for lifelong learning*, "British Journal of Educational Technology", 2004, vol. 35, no. 6.
- Fulton P.R., *Uważność jako metoda w szkoleniu klinicznym*, [w:] C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Furman B., *Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej „Dzisiaj i jutro”*, Nowa Era, Warszawa 2018.
- Gerli F., Bonesso S., Pizzi C., *Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies*, "Frontiers in Psychology", 2015.
- Germer C., *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Gilbert T.F., *Human Competence*, Silver Spring, MD: International Society for Performance Improvement, 1996.
- Gilchrist A., *Dlaczego relacje są ważne? Networking w rozwoju społecznościowym*, Wyd. Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2014.
- Goffee R., Jones G., *Dlaczego ktoś miałby Cię uważać za swojego przywódcę?*, Harvard Business School Press, Helion, Gliwice 2006.
- Goldstein K., *Der Aufbau des Organismus. Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken*, Haag: Nijhoff, Menschen 1934.
- Goleman D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York 1996.
- Goleman D., *Focus: The Hidden Driver of Excellence*, Harper, New York 2013.

- Golińska M., *Telewizja w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Oficyna Wydawnicza „Kastalia”, Olsztyn 2004.
- Gollwitzer P.M., Fujita K., Oettingen G., *Planning and the implementation of goals*, [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*, The Guilford Press, New York 2004.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993.
- Góralaska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, 2012.
- Górniewicz J., *Wstęp*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Studia nad problematyką samorealizacji*, Instytut Pedagogiki i Psychologii UMK w Toruniu, Toruń 1991.
- Górniewicz J., Rubacha K., *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993.
- Grabowski P., Rosalska M., *Kompetencje miękkie*, „Gazeta Lekarska”, 8-9/2009.
- Grabowski P., Rosalska M., *Kompetencje miękkie – potrzeba nauczania*, „Gazeta Lekarska”, 10/2009.
- Grzesiak M., *E branding vs. Traditional branding*, “Modern Management Review”, 2015, vol. XX (22).
- Grzesiak M., *Personal Brand Creation in the Digital Age Theory, Research and Practice*, Palgrave Pivot, 2018.
- Gunaratana B.H., *Mindfulness in plain English*, Wisdom Publications, Boston 2002.
- Gurycka A. (red.), *Aktywność i aktywizacja społeczna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1976.
- Guzik B., *Kompetencja jako problem dydaktyczny*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XV”, 1994.
- Habura M., Ligus R., Nizińska A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Harrington A., Dunne J.D., *When mindfulness is therapy: Ethical qualms, historical perspectives*, “American Psychologist”, 2015.
- Heath D.H., *Maturity and competence. A transcultural view*, Gardner Press, Inc., New York 1977.

- Higgins J., *10 Skills for Effective Business Communication: Practical Strategies from the World's Greatest Leaders*, Tycho Press, 2018.
- Hogarty G.E., Schooler N.R., Ulrich R., Mussare F., Ferro P., Herron E., *Fluphenazine and social therapy in the aftercare of schizophrenic patients. Relapse analyses of a two-year controlled study of fluphenazine decanoate and fluphenazine hydrochloride*, „Arch. Gen. Psychiatry”, 1979.
- Holas P., *Uważność a lęk. Terapie oparte na uważności w leczeniu zaburzeń lękowych*, „Psychiatria po Dyplomie”, 2015.
- http://januszgierszewski.pl/files/dobor_proby.pdf (dostęp: 25.04.2019).
- <http://mojafirma.infor.pl/szkolenia/abc-szkolen/305492,Rynek-uslug-szkoleniowych-w-Polsce.html>.
- <http://nastrazysondazy.uw.edu.pl/metodologia-badan/metodologia/reprezentatywnosc-proby/> (dostęp: 25.04.2019).
- <http://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-w-grudniu-2018/> (dostęp: 02.03.2019).
- <http://psz.praca.gov.pl/-/55453-krajowy-fundusz-szkoleniowy> (dostęp: 15.05.2019).
- http://swresearch.pl/media/panel_book_sw_research_Q4_2018.pdf (dostęp: 25.04.2019).
- <http://www.polbi.pl/bur-baza-uslug-rozwojowych/> (dostęp: 19.06.2019).
- <http://www.szkolenia-biznesowe.biz/> (dostęp: 15.05.2019).
- <http://www.szkolenia-biznesowe.biz/o-nas> (dostęp: 15.12.2019).
- <https://4grow.pl/o-firmie> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://4grow.pl/szkolenia> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://academy.asseco.pl/s/UmiejetnosciBiznesowe> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://academy.asseco.pl/Szkolenie/ONas> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://academy.asseco.pl/Umiejnosciami> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/stopa-bezrobocia-listopad-2018-dane-gus/2373vhp> (dostęp: 25.04.2019).
- https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eurofound_pl (dostęp: 12.10.2018).
- <https://maleszko.edu.pl/profesjonalne-szkolenia-biznesowe/> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://maleszko.edu.pl/szkolenia/> (dostęp: 15.05.2019).

- <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/przyjaciele-zippiego,3> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/> (dostęp: 24.04.2019).
- <https://szkolenia.avenhansen.pl/firma-szkoleniowa.html> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/komunikacja-interpersonalna-z-elementami-inteligencji-emocjonalnej-swiadome-komunikowanie-zarzadzanie-emocjami-i-stresem> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/project-manager-skuteczna-komunikacja-przywodztwo-negocjacje-i-rozwiazywanie-konfliktow> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://szkolenia.avenhansen.pl/szkolenia-otwarte/wygraj-wyscig-z-czasem-zarzadzanie-soba-w-czasie-z-elementami-asertywnosci> (dostęp: 15.05.2019).
- <https://www.akademiamddp.pl> (dostęp: 15.12.2019).
- <https://www.ama.org/the-definition-of-marketing/> (29.07.2019).
- <https://www.eurofound.europa.eu/pl/data/european-quality-of-life-survey> (dostęp: 25.04.2019).
- <https://www.eurofound.europa.eu/pl/surveys/european-quality-of-life-surveys> (dostęp: 15.10.2018).
- <https://www.eurofound.europa.eu/pl/surveys/european-quality-of-life-surveys/european-quality-of-life-survey-2016/eqls-2016-methodology> (dostęp: 15.10.2018).
- https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/Ewaluacja/POWER/Raport_koncowy_III_OP_PO_WER_EVALU.pdf (dostęp: 15.05.2019).
- https://www.ptbrio.pl/files/Miedzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf (dostęp: 25.04.2019).
- <https://www.pulshr.pl/rekrutacja/bilans-kapitalu-ludzkiego-wykształcenie-i-doswiadczenie-ma-znaczenie,55178.html>.
- <https://www.szkolenia-bdo.pl/szkolenia-bdo/szkolenia-dla-menadzera> (dostęp: 15.05.2019).
- Hunziker D., *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Dobra Literatura, 2018.
- Hysa B., Rakowska A., *Umiejętności decyzyjne jako kluczowe kompetencje w pracy kierownika administracji samorządowej*, Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie, Politechnika Śląska, 2014.

- III Kongres Rozwoju Edukacji (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie: 24 listopada 2016 r. obrady i dyskusje), <https://www.youtube.com/watch?v=zXy853Ic7Uw> (dostęp: 15.05.2019).
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, tłum. A. Węgrzecki, Kraków 1998.
- Iwan E., Topczewska A., *Kształtowanie kompetencji społecznych. Poradnik dla osób pracujących z młodzieżą*, Instytut Aktywizacji i Rozwoju Społecznego, Lublin 2015.
- Jak poprawić kompetencje społeczne bez bełkotliwego coachingu?*, <https://www.totytko-teoria.pl/2018/12/kompetencje-spoeczne-coaching.html> (dostęp: 15.05.2019).
- Jakie szkolenia miękkie polecacie*, https://4programmers.net/Forum/Edukacja/310193-jakie_szkolenia_miekkie_polecacie (dostęp: 15.05.2019).
- Jamrózek J., rozmowa z M. Niemczuk-Kobosko i J. Szulc, *Kompetencje społeczne. Czym naprawdę są?*, Polskie Radio Czwórka, „Strefa prywatna”, 19.09.2017.
- Jan Paweł II, enc. *Veritatis splendor* (1993).
- Janicka-Panasek T., *Program nauczania – uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej „Elementarz odkrywców”*, Nowa Era, Warszawa 2018.
- Jarecki W., *Realizacja koncepcji Lifelong Learning (uczenie się przez całe życie) w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce*, raport, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2013.
- Jasiński Z. (red.), *Motywowanie w przedsiębiorstwie, uwalnianie ludzkiej produktywności*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998.
- Jemielniak D., Latusek D., *Zarządzanie. Teoria i praktyka od podstaw*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005.
- Jerome B., Antony A., *Soft Skills for Career Success: Soft Skills*, “Educreation Publishing”, New Delhi 2018.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.
- Johnson D.W., *Podaj dłoń*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992.
- Kabat-Zinn J., *Właśnie jesteś. Przewodnik uważnego życia*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1995.
- Kabat-Zinn J., *Życie, piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu można pokonać stres, choroby i ból*, Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Kadzikowska-Wrzosek R., *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, Roczniki Psychologiczne, 2011.

- Kalińska-Kula M., *Determinanty skutecznych negocjacji biznesowych*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2015.
- Kapuścińska A., Wichrowska, K., *Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoć, *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2015.
- Kern R.S., Glynn S.M., Horan W.P., Marder S.P., *Psychosocial treatments to promote functional recovery in schizophrenia*, "Schizophrenia Bulletin", 2009.
- Key Competences for Lifelong Learning*, European Reference Framework, Education and Culture DG, European Communities, Belgia, 2007.
- Kieme E., Avenarius H., Blum W. i in., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- King P.M., Kitchener K.S., *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco 2002.
- Kijanek-Cieślak A., *Badania opinii społecznej: Lekarze w 2018 roku*, „Gazeta Lekarska”, 26.02.2019.
- Klimowicz E., *Normy moralne*, [w:] W. Krajewski (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996.
- Kloosterman P., Taylor M.E., *Handbook for facilitators. Learning to learn in practice*, Printing & Publishing House, "Firidas", Wilno 2012.
- Knopp K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (dostęp: 15.05.2019).
- Kocoń P., *Public relations w przestrzeni społecznej*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, 2013.
- Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2007.
- Komosa A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Ekonomik, Warszawa 2013.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.
- Kompetencje miękkie, czyli co pracodawcy cenią najbardziej*, https://www.youtube.com/watch?v=y_uGKtRLw88 (dostęp: 15.05.2019).

- Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 1991.
- Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników, teoria i praktyka*, Placet, Warszawa 2009.
- Kornacka-Skwara E., *Wykorzystanie narzędzi coachingowych do kształcenia kompetencji społecznych studenta*, Prace Naukowe. Pedagogika, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016.
- Kornaszewska-Polak M., *Kompetencje społeczne i lęk w relacjach interpersonalnych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, wrzesień 2014.
- Kostera M., *Nowe kierunki w zarządzaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kotlarska-Michalska A., *Starość w aspekcie socjologicznym*, Roczniki Socjologii Rodziny, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Kotler P., Keller K.L., *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Kowalczyk E., *Kompetencje negocjacyjne jako warunek skutecznego zarządzania zasobami ludzkimi*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2013.
- Kowalczyk S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1995.
- Krajewska A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Ekonomik, Warszawa 2018.
- Krajowy Fundusz Szkoleniowy w roku 2019. Materiał informacyjny dla pracodawców*, <http://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/10828/6350486/Krajowy%20Fundusz%20Szkoleniowy%202019%20-%20material%20informacyjny%20dla%20pracodawc%C3%B3w.pdf/333bd11c-62fe-4bb4-93d4-2aa6ae5aee32> (dostęp: 15.05.2019).
- Krempin A., *Rynek szkoleń: Polska kontra reszta świata*, Nf.pl, <http://nf.pl/rozwijaj-sie-albo-gin/rynek-szkolen-polska-konta-reszta-swiata,54717,302> (dostęp: 15.05.2019).
- Krupski R., *Współczesne koncepcje strategii organizacji*, [w:] S. Lachiewicz, *Zarządzanie rozwojem organizacji*, Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź 2007.
- Kubinowski D., *Jakościowe Badania Pedagogiczne 2016*, tom I, nr 1, <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/> (dostęp 02.05.2019).
- Kuhnke E., *Communication Essentials For Dummies*, Wiley, 2015.

- Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Kurzaj J., *Ważne miękkie kompetencje*, „Rzeczpospolita”, Kadry i Płace, 13.12.2018.
- Kutrowska B. *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, 2008.
- „Kwalifikacje dla każdego”, odcinek 9, *Kompetencje społeczne – dlaczego są tak ważne w systemie?*, <https://www.youtube.com/watch?v=n8w-Rr9PGb0> (dostęp: 15.05.2019).
- Kwaśniewska M., Lenzion J., Żaba-Żabińska W., *Wokół przedszkola*, MAC Edukacja, Warszawa 2018.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, IBE, Warszawa-Radom 2008.
- Kwiatkowski S.T., Walczak D. (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Lazarus R.S., *On the primacy of cognition*, „American Psychologist”, vol. 39, no. 2, 1984.
- Lean C.R., *Predictors and Consequences of Delegation*, „Academy of Management Journal”, 1986.
- Leonard M., *Uważność społeczna jako siła napędzająca zmiany*, „Mindfulness”, 08.11.2019.
- Lewandowska-Walter A., Połomski P., Peplińska A., *Mediacyjna rola rodzicielskich stylów wychowawczych w związku liczby rodzeństwa z rozwojem osobowości i kompetencji społecznych w okresie wczesnej dorosłości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2014.
- Lifelong learning for all*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), 1996.
- Lucia D., Lepsinger R., *The art and science of competency models*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Lutz A., Slagter H.A., *Attention regulation and monitoring in meditation*, „Trends in Cognitive Sciences”, vol. 12, 2008.
- Łęgowicz A., *Kompetencje personalne i społeczne w obszarach zawodowych. Trening umiejętności komunikacyjnych w branży turystycznej*, Difin, Warszawa 2014.

- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000.
- Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Łukaszewski W., *Dziadek do piachu! krzyczą smarkacze, kiedy jeżdżę na rolkach. Rozmowa z prof. Wiesławem Łukaszewskim*, „Gazeta Wyborcza”, 17.11.2008.
- Łukaszewski W., *Szansę rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- M.S.P. *Competence*, APA Dictionary of Psychology, 07.04.2013.
- Machura P., *Normy moralne, ideały i supererogacja*, „Folia Philosophica”, 2011, 29.
- Mackintosh N.J., Colman A.M. (red.), *Zdolności a procesy uczenia się*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Manecke K., *Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2014.
- Manecke K., *The Teaching Guide for Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2015.
- Manecke K., *Parent's Guide for Smile & Succeed for Teens*, Solid Press, LLC 2017.
- Marciniak K., Szacka A., *Kompetencje na miękko*. „Gazeta Małych i Średnich Przedsiębiorstw”, 2013, nr 5(133).
- Marciniak-Kulka E., Nyman O., Wysocka J., *Wspomaganie szkół w kształtowaniu kompetencji: innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Marczuk M., *Uczenie się dorosłych*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Marek L., *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Markowski A. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2001.
- Markowski A., Pawelec R., *Słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa 2003.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wyd. LiberiLibri, Warszawa 2012.
- Maslow A., *A theory of Human Motivation*, „Psychological Review”, 1943, no. 50.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.
- Matczak A., *Diagnoza intelektu*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.
- Matczak A., *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emo-cjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002-2005*, Warszawa 2005.
- Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wyd. Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Matczak A., Martowska K., *Profil kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2013.
- McClelland D., *Testing for competence rather than for „intelligence”*, [w:] „American Psychologist”, 1973.
- Mediation*, Encyklopedia Britannica, <https://www.britannica.com/topic/meditation-mental-exercise> (dostęp: 10.09.2019).
- Meissner-Łozińska J., *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domów dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- „Meritum”, 33/2014, <http://meritum.edu.pl/numery/numer?id=38> (dostęp: 15.05.2019).
- Michałowski S.C., *Inteligencja duchowa i jej rozwój. Myślenie jednoczące a medytacja psychagogiczna*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2014.
- Mielniczuk E., Łąguna M., Januszewski A., Artymiak M., *Komunikaty z badań. Kwestionariusz motywacji do podejmowania szkoleń*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2016.
- Miękkie kompetencje – pomiar i szkolenie*, <https://www.goldenline.pl/grupy/Zainteresowania/miekkie-kompetencje-pomiar-i-szkolenie/miekkie-kompetencje-pomiar-i-szkolenie,22922/> (dostęp: 15.05.2019).
- Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., *Kompetencje pracowników w perspektywie strategicznego zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2007.
- Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*. Antykwa, Kraków 2001.
- Miller M.L., Omens R.S., Delvadia R., *Dimension of social competence: Personality and coping style correlates*, „Personality and Individual Differences”, 1991, 12(9).

- Mirski A., *Wstęp*, [w:] N. Wiszniakowa-Zelinskiy, *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014.
- Modzelewski P., *Pokonaj odwlekanie. Rozwiń wytrwałość*, e-bookowo (dostęp: 23.08.2016).
- Molińska M., Ratajczyk A., *Edukacja przedszkolna. Wiek 2/3–5/6 lat*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria III, *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Mondin B., *Wolność jako istotny i pierwotny czynnik konstytutywny osoby ludzkiej*, „Człowiek w Kulturze. Pismo Poświęcone Filozofii i Kulturze”, 1997.
- Monitoring Branżowy: Rynek usług szkoleniowych, http://www.pkobp.pl/media_files/6df66082-489e-441f-9413-f66a726c945b.pdf/ (dostęp: 15.05.2019).
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi: Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Mory E., *Feedback research revisited*, [w:] D. Jonassen (red.), *Handbook of research on educational communications and technology*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NY 2004.
- Mrówka D., *Odczarować medytację*, Helion, Gliwice 2017.
- Nagy Z., *Soft Skills to Advance your Developer Career: Actionable Skills to Help Maximize Your Potential*, „Apress”, Berlin 2019.
- Nauka na całe życie. Umiejętności miękkie i praca metodą projektu*, „Gazeta Wyborcza”, 19.10.2015.
- Nęcka E., *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Niedbalski J., *Dylematy etyczne i problemy metodologiczne warsztatu badacza na przykładzie badań prowadzonych w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością fizyczną*, <http://journals.bg.agh.edu.pl/STUDIA/2016.15.4/human.2016.15.4.35.pdf> (dostęp: 02.05.2019).
- Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge – creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation*, Oxford University Press, New York 1995.
- Nowak A., Stanek A., *Kompetencje personalne i społeczne. Jak je rozwijać?*, Edicon, Poznań 2018.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

- Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2014.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Aksjonormatywne, instytucjonalne, kompetencyjne pozory w polskiej edukacji*, „Rocznik Lubuski”, 2015, 41(2).
- Nowosad I., Pietrań K., Szymański M.J. (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Nowy leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata*. Materiały z seminarium Profesora Zygmunta Baumana w Instytucie Kultury, red. A. Zeidler-Janiszewska, Instytut Kultury, Warszawa 1997.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb, psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Ochyra I., *Kompetencje psychospołeczne pełnomocnika i menedżera*, „Wiedza i Praktyka”, 2012.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Oleś P.K., O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie, [w:] P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, IPISS, 2009.
- Pamiętaj, bez łokci nigdzie nie zajdziesz! – Czy na pewno?* <https://czasnamontessori.pl/pamietaj-bez-lokci-nigdzie-nie-zajdziesz-czy-na-pewno> (dostęp: 15.05.2019).
- Pankowska-Koc K., Sawaniewicz Z., *Z dyrektorami warszawskich szkół na temat znaczenia i sposobów kształtowania kompetencji społecznych uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2014.
- Pawlica J., *O odpowiedzialności*, [w:] W. Stróżewski, A. Węgrzecki, *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1995.
- Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF éditeur, Paris, 1997.
- Perry W., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco 1999.
- Petrozolin-Skowrońska B., *Nowa encyklopedia PWN*, t. IV, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

- Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] G. Picht, *Odwaga utopii*, PIW, Warszawa 1981.
- Pilarska A., *Wokół pojęcia poczucia tożsamości*, „Nauka”, 2016, 2.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2004.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Piotrowska A., *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 1994, 37.
- Piotrowski K., *Organizacja i zarządzanie*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2001.
- Plewnia K., *Korzystajmy ze szkoleń*, TVP3 Opole, 19.03.2011.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2007.
- Pocztowski A., Miś A., *Modelowanie kompetencji kierowniczych w aspekcie kreowania kapitału ludzkiego w organizacji*, [w:] B. Koźuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000.
- Podgórski A., *Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawsko-pomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”*. Informator 2010, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UMK, Toruń 2011.
- Pogonowska B., *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej*, [w:] H. Januszek (red.), *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2004.
- Polak A., *Istota kompetencji społecznych – definicja pojęcia*, <https://edurada.pl/artykuly/istota-kompetencji-spo-ecznych-definicja-poj-cia/> (dostęp: 15.05.2019).
- Polit A., *Networking uczelni i instytutów naukowych oraz programów dotujących współpracę międzynarodową jako wsparcie dla innowacji społecznych*, „Acta Innovationis”, 2012.
- „Popołudnie z Jedyńką”, prowadzenie Z. Dąbrowska, 16.03.2015.
- PortalSzkolenia.pl. *Firmy wydają więcej na rozwój pracowników*, <http://portalszkolenia.pl/aktualnosci/fi-rmy-wydaja-wiecej-na-rozwoj-pracownikow> (dostęp: 15.05.2019).

- Posner B.Z., Krouzes J.M., *Dziedzictwo lidera. Filozofia życia przywódcy*, Onepress, Gliwice 2008.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Toruń 1997.
- Pracka J., *Inteligencja emocjonalna a poznawczo-doświadczeniowa teoria „JA” Seymoura Epsteina*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2012.
- Pracuj.pl: Kompetencje społeczne przydatne w pracy, https://www.praca.pl/poradniki/rynek-pracy/kompetencje-spoeczne-w-przydatne-w-pracy_pr-2160.html (dostęp: 15.05.2019).
- Program nauczania obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kompetencji personalnych i społecznych (KPS), Warszawa 2019.
- Program TERM (ang. Training for Education Reform Management) FRSE, MEN, Warszawa 1997.
- Prusiński T., *Z badań nad przyjaźnią. Kompetencje społeczne a jakość relacji przyjacielskich*, „Studia Psychologica UKSW”, 2017, 17(1).
- Pufal-Struzik I., *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów*, „Edukacja Humanistyczna”, 2018, 1(38).
- Radoń S., *Pięciowymiarowy kwestionariusz uważności: polska adaptacja*, „Roczniki Psychologiczne”, 2014.
- Radoń S., *Czy medytacja naprawdę działa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Raport dla UNESCO „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” („L'Éducation: Un trésor est caché dedans”), UNESCO 1996.
- Raport Końcowy, *Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*. Badanie ewaluacyjne współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa 2019.
- Raport *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, Stowarzyszenie ABK i Adam Dębowski – Instytut Liderów Zmian, 2014.
- Raven J., *The assessment of competencies*, [w:] H.D. Black, B. Dockrell (eds.), *New Developments in Educational Assessment: British Journal of Educational Psychology, Monograph*, 1988, series 3.
- Raven J., *On the components of competence and their development in education*, „Teachers College Record”, 1977, 78.
- Raven J., *Toward a conceptual framework for thinking about human resources, their assessment, development and consequences*, „Personnel Review”, 1977, 6.

- Raven J., *Competence in modern society: Its identification, development and release*, Oxford Psychologists Press, Oxford 1984.
- Raven J., *Assessing competence: A new psychometric paradigm*, A Paper prepared for the American Educational Research Association, Washington 1987.
- Rebber A., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Reykowski J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a motywacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.
- Riggio R.E., *Assessment of basic social skills*, "Journal of Personality and Social Psychology", 1986.
- Robbins S.P., Decenzo D.A., *Podstawy zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.
- Rocznik Polskiego Towarzystwa Badaczy Rynku i Opinii, 2018.
- Rodriguez D., *Developing Competency Model to Promote Integrated Human Resource Practices*, „Human Resource Management”, 2002.
- Roguszcak M., *Zarządzanie czasem pracy menedżera*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2010.
- Rosa G. (red.), *Marketing przyszłości – od ujęcia tradycyjnego do nowoczesnego*, C.H. Beck, Warszawa 2016.
- Rothman A.J., Baldwin A., Hertel A., *Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance*, [w:] R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *The handbook of self-regulation*, Guilford, New York 2004.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 357).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2018 r., poz. 467).
- Rozwój Kompetencji Społecznych i Osobistych*, WSPiA Rzeszowska Szkoła Wyższa, <http://m.wspia.eu/dla-studenta/centrum-edukacji-dodatkowej/rozwoj-kompetencji-spolecznych-i-osobistych> (dostęp: 15.05.2019).

- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, "American Psychologist", 2000.
- Rychen D., *Key competences for Successful Life and Well-Functioning Society*, Hogrefe 2003.
- Rynek szkoleń w Polsce. Biznes. Raport „Gazety Finansowej”, 2017, <https://gf24.pl/biznes-raport/item/556-rynek-szkolen-w-polsce> (dostęp: 15.05.2019).
- Sangharakshita, *Życ uważnie, komentarz do Suttu Satipatthana*, Fundacja „Przyjaciele Buddyzmu”, 2003.
- Sansone C., Harackiewicz J.M., "I don't feel like it". *The function of interest in self-regulation*, [w:] L.L. Martin, A. Tesser (eds.), *Interactions among goals, affect, and self-regulation*, Lawrence Erlbaum, New Jersey 1996.
- Scheller M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1987.
- Schneider B.H., Attili G., Nadel J., Weissberg R.P. (red.), *Social competence in developmental perspective*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London 1989.
- Seiwert L.J., *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998.
- Sendrowicz B., „Projekt Praca”. *Twarde zmiany dla miękkich kompetencji*, „Gazeta Wyborcza”, 22.01.2015.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.
- Shrama P., *Soft Skills: Personality Development for Life Success*, BPB Publications, New Delhi 2018.
- Sidor-Rządkowska M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników, przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska, 2006.
- Siek S., *Osobowość a higiena psychiczna*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980.
- Sikorski T., *Sens życia*, [w:] A. Zubierbeier (red.), *Słownik teologiczny*, t. II, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1989.
- Skolimowska K., Kud M., *Wychowanie do osobistego rozwoju. Pomysły na lekcje rozwijające kompetencje miękkie i umiejętności osobiste wśród dzieci i młodzieży* (cz. 1 i 2), Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.

- Skonieczna J., Wilczyński J., Mazur-Woroniecka A., Szczepański M., *Kompetencje społeczne na rynku pracy*, Polskie Radio Szczecin, „Radio Szczecin na Wieczór”, 03.04.2014.
- Skowron-Mielnik B., *Zarządzanie czasem pracy w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003.
- Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/konsekwencja.html> (dostęp: 10.09.2019).
- Słownik KWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/sp%C3%B3jno%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 10.09.2019).
- Słownik wyrazów obcych z przykładami i poradami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Smaza M., Bernacka A., *Słownik wyrazów obcych, synonimów, frazeologiczny*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2005.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008,
- Soft Skills Training Market 2019 Size, Share Types, Applications, Communication, Social Intelligence, Management, Key Players, Demand, Personal Development, Growth Opportunities 2025*, <https://www.reuters.com/brandfeatures/venture-capital/article?id=100551> (dostęp: 15.05.2019).
- Solarczyk-Ambroziak E., *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, „Chowanna”, 2005, 2.
- Solarczyk-Szewc H., Kopińska W., Matusiak A., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, „Edukacja Dorosłych”, 2016.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011,
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, Ed. John Wiley & Son, New York 1993.
- Sperling A.P., *Psychologia*, red. merytoryczna K. Martin, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Spitzberg R.H., Cupach W.R., *Handbook of interpersonal competence research*. Springer-Verlag Inc., New York 1989.
- Spójność wewnętrzna oznacza bycie szczerym wobec siebie*, „Piękno Umysłu”, 01.11.2017.

- Starostka E., *Kompetencje społeczne a możliwości interpersonalne*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=254> (dostęp: 15.05.2019).
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferenc, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002,
- Stevens H., Kinni T., *Osiągnąć doskonałość w sprzedaży*, MT Biznes, Warszawa 2008.
- Stewart G.L., Brown K.G., *Human Resource Management. Linking Strategy to Practice*, John Wiley & Sons Inc., USA 2009.
- Stoner J.A., Freeman R.E., Gilbert Jr D.R., *Kierowanie*, Wydawnictwo PWE, Warszawa 1997.
- Stradowski J., rozmowa z P. Bruszewską, *Jak przygotować młodych ludzi na wyzwania przyszłości*, Radio TOK FM: „Człowiek 2.0”, 28.10.2017.
- Stróżewski W., *Istnienie i sens*, Znak, Kraków 1994.
- Strykowski W., *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Wydawnictwo eMPI² Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2002, s. 12-23.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2003.
- Sukces pisany szminka.pl, M. Zielińska, *Kompetencje społeczne – twoje narzędzie w interakcji ze światem*, <https://sukcespisanyszminka.pl/kompetencje-spoeczne-twoje-narzedzie-w-interakcji-ze-swiatem/> (dostęp: 15.05.2019).
- Sułkowski Ł., *Ewolucjonizm w zarządzaniu. Menedżerowie Darwina*, PWE, Warszawa 2010.
- Supernat J., *Techniki decyzyjne i organizatorskie*, Kolonia Limited, Wrocław 2003.
- Sygit-Kowalkowska E., Boniecka K., *Społeczne korzyści z bycia homo empathicus: koncepcje i przegląd wyników badań*, „Społeczeństwo i Rodzina”, 2015, 44.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Szmukier T., *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny”, 1989.
- Sznajder A., *Marketing*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia biznesu*, t. 1, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1995.

- Szołtysek J., Jeż R., Twaróg S., *Kompetencje społeczne w okresie kształcenia zawodowego na potrzeby logistyki społecznej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 249, Katowice 2015.
- Sztabiński F., *Ocena jakości danych w badaniach surveyowych*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2011.
- Szurowska B., Jegier A., *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami*, Difin, Warszawa 2017.
- Szymczak M., *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1978–1981.
- Ściborek Z., *Podejmowanie decyzji*, Agencja Wydawnicza Ulmak, Warszawa 2003.
- Ślipko T., *Sens życia – sens dziejów. Refleksje ze stanowiska filozofii i etyki chrześcijańskiej*, „Studia Filozoficzne”, 1981.
- Śliwerski A., *Trzy generacje terapii poznawczo-behawioralnych – rozwój i założenia teoretyczne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica”, 2016.
- Śmieja M., *Trójwymiarowy model inteligencji społecznej*, „Czasopismo Psychologiczne”, 1999, 5.
- Śmieja M., *W związku z inteligencją emocjonalną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Śmietańska J., *Inteligencja emocjonalna w biznesie*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2017.
- Świdarska M., *Ageizm jako problem społeczny*, „Pedagogika Rodziny”, 2015, 5(4).
- Tang A., *The Leader's Guide to Mindfulness: How to Use Soft Skills to Get Hard Results*, Pearson Education Limited, 2018.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- The definition and selection of key competencies*, Executive Summary, <https://www.oecd.org/pisa/35070367>.
- Thompson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej: spraw, by cię słuchano i odnieś sukces*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tischner J., *Sens*, [w:] Z. Pawlak (red.), *Katolicyzm A–Z*, Wyd. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982.

- Titchener E.B., *Experimental psychology of the thought processes*, New York 1909.
- Tokarska E., Kopała J., *Program wychowania przedszkolnego*, PWN, Warszawa 2016.
- Tokarz-Kamińska B., *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami?*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 2013, 8.
- Tomanek K., *Panel badawczy: przestrzeń stosowania metodologii projektowych i metodologii naukowej*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.de-sklight-749fc2fd-99b5-4f95-93e4-9d9d9fc99ffb/c/K._Tomanek.pdf (dostęp: 02.03.2019).
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984.
- Tomorowicz A., *Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym*, „Psychiatria”, 2011.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Tucholska K., *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, 2005, t. VIII, nr 2.
- Turek D., Wojtczuk-Turek A., *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne. Diagnostyka, kształtowanie i zarządzanie*, SGH, Warszawa 2010.
- Turniak-Turniak B., Scheelen F., *Nowoczesny menedżer sprzedaży*, Muza SA, Warszawa 2006.
- TVP3 Bydgoszcz, *Studenci różnych wydziałów UKW wymieniają się umiejętnościami*, 06.10.2017.
- TVP3 Poznań, *Poradzić sobie z pracą*, 13.05.2014.
- Tworzydło D., *Public relations. Teoria i studia przypadków*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2003.
- Tylec A., *Kompetencje miękkie i twarde*, praca.money.pl, 26.09.2017.
- Tyszkowska M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
- Uchnast Z., *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny”, 2001.
- Uchwała nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Monitor Polski 2013, poz. 378.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2018 r., poz. 1457.

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2012 r., poz. 572, 742 i 1544.
- van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Walczak-Skałeczka A., *Granice pojęcia „marka osobista”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin – Polonia 2018.
- Wargacki A., *Duchowość w kulturze ponowoczesnej*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 2016, 59.
- Watkins M., *Sztuka negocjacji w biznesie. Innowacyjne podejście prowadzące do przełomu*, Helion, Gliwice 2005.
- Wąsowska-Bąk K., Górecka D., Mazur M., *Assessment/Development Center. Poznaj najskuteczniejszą metodę oceny kompetencji pracowników i kandydatów do pracy*, Wyd. Helion, Gliwice 2012.
- Wąsowski M., *Do pracy potrzeba kompetencji twardych, a kompetencje miękkie są nieważne? Nic bardziej mylnego*. „Business Insider”, 30.05.2017.
- Weinert F.E., *Concept of competence: A conceptual clarification*, [w:] D.S. Rychen, H. Salganik (red.), *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Ashland, OH, US 2001.
- Wendler D., *Improve Your Social Skills*, Createspace, 2014.
- Wendt R., Turniak G., *Kontakty, które owocują*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa ARTE, 2006. hland, OH, US 2001.
- Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- White B.L., Kaban B.T., Attanuci J.S., *The Origins of Human Competence*. Final report of the Harvard Preschool Project, Lexington, Massachusetts, Lexington Books, Toronto 1979.
- White R.W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*, “Psychological Review”, 1959, 66.
- White R.W., *Personal correspondence*, Dryden Press, New York 1974.
- Wilk E., *Jakich kompetencji brakuje Polakom?*, „Polityka”, 19.05.2015.
- Wiseman J.A., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

- Wiszejko-Wierzbicka D., *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, Łódź 2012.
- Wiszniaikowa-Zelinskiy N., *Diagnoza psychologiczna „Kreatywny potencjał”*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Wośtak W., *Rozwijają kompetencje miękkie przez zabawę*, Polskie Radio Opole, 20.10.2017.
- Wróblewski Ł., Bilińska-Reformat K., Grzesiak M., *Sustainable Activity of Cultural Service Consumers of Social Media Users–Influence on the Brand Capital of Cultural Institutions*, “Sustainability”, 2018, 10(11).
- Wspieraj rozwój miękkich kompetencji u dzieci i rozwijaj własny biznes z Akademią JA!*
<https://mamopracuj.pl/wspieraj-rozwoj-miekkich-kompetencji-u-dzieci-rozwijaj-wlasny-biznes-z-akademia-ja> (dostęp: 15.05.2019).
- Zajac M., *Radio – lubimy i słuchamy*, Impact, Warszawa 2002.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).
- Załęski P., Korzeniowski J., Zamęcki Ł., Freier-Pniok B., Alberski R., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie na II etapie edukacyjnym*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf> (dostęp: 15.05.2019).
- Zamorski J., *Dojrzałość psychologiczna. Uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*, Polihymnia, Lublin 2003.
- Zapotrzebowanie województwa kujawsko-pomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych*, Edycja II. Informator 2011, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UMK, Toruń 2012.
- Zawadzka D., Stalmach M., *Kompetencje społeczne*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2017,
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costyi McCrae*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.
- Zelenev S., *Towards a „society for all ages”: meeting the challenge or missing the boat*, 2011, <http://globalag.igc.org/agingwatch/docs/mipaareview.pdf> (dostęp: 01.09.2019).

Zeszyt metodologiczny. *Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2018.

Zinnbauer B.J., Pargament K.I. et al., *Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, 2001.

Zwoliński Z., *O postawie odpowiedzialności*, „Znak”, 1995.

Zych B., *Modele kompetencji sprzedażowych*. „HR Standard”, 03.11.2011.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.



Według Deloitte Access Economics zawody wymagające wielu umiejętności miękkich będą stanowić 66 proc. wszystkich miejsc pracy do 2030 roku.

Dla 77 proc. pracodawców umiejętności miękkie są równie ważne jak umiejętności twarde, a 67 proc. menedżerów HR zatrudni kandydatów z silnymi umiejętnościami miękkimi, nawet jeśli ich umiejętności twarde są słabe.

W wielu przedsiębiorstwach zauważono, że najbardziej innowacyjni i produktywni pracownicy to osoby o wysokim poziomie umiejętności miękkich.

Nauka tych kompetencji, mimo oczywistych korzyści osobistych i zawodowych, przez lata pozostawała wyzwaniem ze względu na braki w zakresie ich jednolitego usystematyzowania. Modelowa propozycja dr. Mateusza Grzesiaka, konsultanta, wykładowcy i psychologa, stanowi ważny krok w kierunku zdefiniowania i klasyfikacji całej dziedziny, jak i poszczególnych umiejętności miękkich.


Akademia WSB
WSB University

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza
www.wsb.edu.pl

