

Katarzyna WAJSZCZYK

ORCID: 0000-0001-7682-336X

*Uniwersytet Gdański*

## **(Nie)kompetentni dorośli oraz (nie)kompetentne dzieci we wspólnej przestrzeni społecznej**

**Abstract: (Non)competent Adults and (Non)competent Children  
in the Contemporary Social Space**

In the text the author indicates different possibilities of recognizing the institution of school together with the consequence of adopting a chosen perspective for development of the community. The analysis of student's, teacher's and parent's questions about being together at school is an attempt to indicate the lack of social competences that are evident in school and family life. Author points the barriers of shaping competences resulting from functioning within the institution. At the same time emphasizing the necessity of community development in this area.

**Keywords:** school, teacher, pupil, parents, social competences

**Słowa kluczowe:** szkoła, nauczyciel, uczeń, rodzice, kompetencje społeczne

Podjęcie refleksji nad miejscem ucznia i nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni społecznej stanowiło dla mnie wyraźny impuls do zwrócenia uwagi na rolę kompetencji społecznych w rozwoju i tworzeniu społeczności szkolnej. Mam tu na myśli nie tylko rozwój samej społeczności jako takiej, ale przede wszystkim jej członków. Dlatego też zwracam uwagę na rolę kompetencji społecznych jako kluczowych elementów warunkujących osiągnięcie satysfakcji w sytuacjach społecznych przez członków społeczności szkolnej. Odniesienia instytucjonalne są istotnym czynnikiem uniemożliwiającym rozwój w tym zakresie, dlatego stanowią wstęp i odniesienie do późniejszych analiz. Opisane w tekście sytuacje pokazują owe ograniczenia instytucjonalne, dając jednocześnie wyraz brakowi kompetencji społecznych.

## Przestrzeń szkoły jako platforma kształtowania kompetencji społecznych

Przestrzeń społeczna szkoły to nie w pełni określony zbiór osób, norm, zachowań, umiejętności, wiedzy, elementów technicznych oraz wielu innych składników. Wszystkie one mają znaczenie we wzajemnych interakcjach, które są podstawą sprawnego funkcjonowania szkoły jako całości. Dostrzeganie tych wszystkich elementów to jednocześnie zwrócenie uwagi na różne perspektywy działalności placówki. Dostrzegam trzy takie perspektywy: funkcjonalistyczną, strukturalistyczną oraz interakcjonistyczną.

W ujęciu funkcjonalistycznym szkoła spełnia określone funkcje w społeczeństwie. Występuje duże zróżnicowanie w zakresie pełnionych ról i zajmowanych stanowisk społecznych, lecz konstytutywną podstawą jest istnienie solidarności społecznej. Szkoła w tej perspektywie została dogłębnie przeanalizowana w teorii T. Parsonsa (1969). Jego wizja społeczeństwa jako systemu, złożonego z różnych podsystemów, spełniających określone funkcje, pomiędzy którymi istnieje sieć wymiany, stanowi podstawę analizy szkoły z perspektywy funkcjonalistycznej. Szkoła jako system składa się z integratywnych elementów (podsystemów), które łączą się ze sobą przez relacje oraz odgrywane role i spełniane dzięki temu funkcje. Istnienie systemu staje się możliwe dzięki zaspokajaniu potrzeb jednostek, gdyż tylko wtedy zasadne jest ich bycie w instytucji. Członkowie systemu szkolnego (w tym przypadku instytucji szkoły) spełniają określone wymogi systemu, będąc odpowiednio zmotywowani do działania przez sam system. Ten z kolei stoi na straży porządku, eliminując wszelkie szkodliwe dla niego i burzące porządek działania członków zjawiska. Sytuacje będące przedmiotem analizy w prezentowanym materiale będą miały odniesienie do takiej perspektywy, gdyż funkcjonalność i warunki działania systemu stanowią nie tylko przyczynę, ale również warunek skutecznego działania w sytuacjach społecznych.

Z drugiej perspektywy szkoła jawi się również jako system, ale kluczowe jego elementy tworzą strukturę. Taka koncepcja ma źródło w antropologii strukturalnej C. Levi-Straussa z silnymi wpływami E. Durkheima (Levi-Strauss, 2006). C. Levi-Strauss budował swoją koncepcję systemu społecznego w odniesieniu do badań E. Durkheima, analiz określanych przez samego autora morfologią społeczną, w ramach której interesował się liczbą i połączeniami elementów składowych struktury oraz przyczynami i funkcjami zjawisk w ramach systemu społecznego (Durkheim, 1968). Przyglądając się szkole w ujęciu strukturalistycznym, widzimy ją jako uporządkowany zbiór elementów, stanowiących sens istnienia instytucji. Trwałość i niezmienność to zasadnicza cecha struktury przy jednoczesnym zróżnicowaniu. Dzieje się tak za sprawą norm i sankcji społecznych. Podobnie jak w ujęciu funkcjonalistycznym działania niezgodne z regułami, założeniami organizacji są zagrożeniem dla systemu —

w tym przypadku dla struktury. System kontroli to stałe monitorowanie połączenia elementów oraz egzekwowanie ustaleń (Levi-Strauss, 2006).

Instytucja szkoły z trzeciej perspektywy — interakcjonizmu symbolicznego — opiera się na działaniach ludzi i znaczeniach, jakie nadają oni przedmiotom. Owe znaczenia tworzą się w interakcjach z innymi, nie są jednak stałe, lecz modyfikowane w procesach interpretacji (Blumer, 2007). Szkoła w tej perspektywie to grupa ludzi zaangażowanych w działanie, które jest zbiorem licznych aktywności osób spotykających się w konkretnych sytuacjach szkolnych. Istotne są zarówno aktywności indywidualne, jak i zbiorowe — zarówno pojedynczych uczniów, jak i grup, klas, całej społeczności. Relacje w tak widzianej szkole nie są raz na zawsze ustanowione, lecz zmieniają się na skutek dopasowywania się działań wszystkich członków grupy. Każdy zatem problem poruszany w ramach tej analizy stanowi odrębną znaczeniowo sytuację i wymaga osobnego opracowania na podstawie kontekstu, z uwzględnieniem udziału różnych osób oraz ich oczekiwań i potrzeb.

Dwie pierwsze perspektywy stanowią o szkole jako miejscu ograniczającym kształtowanie kompetencji społecznych, perspektywa interakcjonistyczna przedstawia natomiast szkołę jako miejsce ich rozwoju. Zarówno w funkcjonalizmie, jak i w strukturalizmie kompetencje społeczne nie są istotne z punktu widzenia tworzenia instytucji szkoły. Sprawnie działający system wymaga zajęcia w nim odpowiedniego miejsca, doskonalenia się w roli, a systemu strzegą sankcje i normy. Realizacja indywidualnych potrzeb nie jest zatem ani ważna, ani pożądana. W ramach perspektywy interakcjonistycznej interakcje i znaczenia im nadawane są kluczowe. Istotne jest to, jak ludzie działają i w jakich pozostają relacjach w stosunku do siebie. Jest to miejsce na rozwój indywidualny, również w obszarze kompetencji społecznych.

## **Kompetencje społeczne w przestrzeni szkolnej**

Umiejętności społeczne według M. Argyle'a odnoszą się do konkretnego zachowania w danej sytuacji. Kompetencje wiążą się z opanowaniem umiejętności niezbędnych do uzyskania u innych ludzi pożądanego efektów w sytuacjach społecznych (Argyle, 1991, s. 98). Posiadanie kompetencji oznacza, iż człowiek ma zdolność, aby te umiejętności wykorzystać. Zdaniem A. Matczak kompetencje społeczne to „złożone umiejętności społeczne, które gwarantują efektywność radzenia sobie w różnych sytuacjach” (2001).

Definicje kompetencji społecznych wskazują, że ich elementy składowe to: wiedza, umiejętności oraz odpowiednia postawa (czasem pojawia się określenie „gotowość do...”). Najbardziej trafna i wyczerpująca — moim zdaniem — definicja kompetencji społecznych pochodzi od J. Borkowskiego, u którego stanowią one:

[...] spójny, funkcjonalny zestaw (układ) wiedzy, doświadczenia, wyposażenia osobowościowego, zdolności i umiejętności społecznych, który umożliwia człowiekowi podejmowanie i rozwiązywanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów (Borkowski, 2003, s. 108).

Zdaniem autora do kompetencji społecznych należą: wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczna, inteligencja emocjonalna i społeczna, dojrzałość moralna, autorytet społeczny i zaufanie, różnorodne zdolności i umiejętności społeczne (s. 110).

Każdy z elementów kompetencji społecznych kształtuje się w różnych obszarach życia człowieka. Przede wszystkim udział w życiu wspólnotowym, wchodzenie w liczne relacje międzyludzkie, uczestniczenie w grupach społecznych i działanie w sytuacjach społecznych pozwala kształtować doświadczenie, myślenie społeczne oraz budować osobowość społeczną. W doświadczeniu ujawniają i wzmacniają się też walory osobowościowe. Przede wszystkim jednak rozwija się inteligencja emocjonalna, społeczna i moralna. Doświadczenia nabywa się zarówno w sytuacjach mimowolnych, niezaplanowanych, naturalnych, jak i podczas treningów społecznych, które są próbą podnoszenia naszych kompetencji. W związku z kształtowaniem kompetencji społecznych pożądanym jest autorytet nieformalny, nienadany urzędowo, ale wypracowany na podstawie autentycznego poważania, szacunku, życzliwości, tolerancji, godności (Borkowski, 2003, s. 111). Kształtowanie osobowości społecznej opiera się na zaufaniu, które ma znaczenie w dwóch aspektach: ufania innym oraz bycia osobą godną zaufania (tamże). Pewność siebie, wysoka samoświadomość i świadomość społeczna to warunki budowania zaufania społecznego w dwóch kierunkach.

Udział w edukacji na każdym poziomie to sposób na intencjonalne, najczęściej kontrolowane sposoby kształtowania kompetencji społecznych. To źródło wiedzy, która jest stale modyfikowana i uzupełniana. Wymaga to od człowieka uczenia się, powodowanego potrzebą rozwijania się, samokształcenia i bycia na bieżąco ze zmianami cywilizacyjnymi. Niezbędna jest do tego ciekawość świata i otwartość na nową wiedzę, która pozwala łączyć „rozwój potencjału adaptacyjnego z postawą prospektywnego podejścia do biegu zdarzeń, spraw zawodowych oraz własnego życia” (tamże). Szkoła jako instytucja jest miejscem, gdzie taka postawa może być wzmacniana przez działania wychowawców.

Istotny element do definicji kompetencji społecznych wnosi M. Argyle, dla którego kompetencja społeczna jest pewnego rodzaju zdolnością/posiadaniem niezbędnych umiejętności, aby wywierać na ludzi wpływ w różnych sytuacjach społecznych (1991, s. 133). Aby wytwarzały się kompetencje społeczne, człowiek musi przetwarzać informacje behawioralne. Do tego potrzebna jest, zdaniem M. Argyle’a, inteligencja społeczna. Dzięki kompetencjom społecznym czło-

wiek jest w stanie realizować swoje cele. Na owe kompetencje składają się różne umiejętności, które autor wymienia dość szczegółowo, nazywając je modelem. W jego skład wchodzi: nagradzanie, czyli udzielanie wzmocnień (w różnych formach), które mają wpływ na utrzymanie ludzi w związku lub sytuacji, wzmacniają atrakcyjność innych i pozwalają wywierać na nich większy wpływ. Ponadto empatia i umiejętność wchodzenia w role innych, które pozwalają na podzielenie ich stanu emocjonalnego. Ma to, zdaniem autora, szczególne znaczenie w psychoterapii i różnych formach kooperacji (Argyle, 1991, s. 135–140).

Inteligencja społeczna i zdolność rozwiązywania problemów przydają się szczególnie w sytuacjach konfliktowych. Również asertywność, rozumiana jako umiejętność wpływania na ludzi, obrony swoich praw bez agresji, to istotny składnik modelu kompetencji społecznych. Na koniec autor wymienia komunikację werbalną, niewerbalną oraz umiejętność korzystnej autoprezentacji (s. 140).

Reasumując: składowe kompetencji społecznych — czy to zdolności, czy umiejętności — stanowią najbardziej wymowną i praktycznie sprawdzalną postać kompetentnego działania społecznego (Borkowski, 2003, s. 113). Miernikiem posiadania kompetencji społecznych jest efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Owa efektywność to przede wszystkim: skuteczność w realizacji celów, umiejętność tworzenia więzi społecznych, satysfakcja z bycia w interakcjach z innymi oraz umiejętność dostosowania swoich zachowań społecznych do standardów. Aby tak się działo, niezbędna jest wiedza oraz trening społeczny, naturalny bądź symulowany.

A. Matczak, wykorzystując koncepcję M. Argyle'a (1991), przedstawiającą sytuacje trudne, zaproponowała trzy typy sytuacji, w których potrzebne są kompetencje społeczne: intymne, wymagające ekspozycji społecznej i asertywności (Matczak, 2001).

Kompetencje, które są odpowiedzialne za skuteczne działanie w sytuacjach wymagających asertywności, są związane przede wszystkim z umiejętnością wyrażania bez lęku własnego zdania, uczuć i potrzeb oraz obrony własnych praw, lecz z uwzględnieniem praw innych osób (Król-Fijewska, 2012). Osoba asertywna w sytuacjach społecznych to również taka, która doświadcza sprzeciwu wobec swojej asertywności ze strony innych, lecz radzi sobie z negatywnym monologiem wewnętrznym i przyjmuje zdanie innych jako jedno z wielu możliwych. Tym samym nie czuje konieczności zmiany własnych przekonań ani podporządkowywania się innym osobom. Aby być osobą asertywną, potrzebna jest wiedza i umiejętności społeczne oraz świadomość konsekwencji działań, które podejmujemy.

Kompetencje, które znajdują odzwierciedlenie w sytuacjach ekspozycji społecznej, dotyczą umiejętności realizacji swoich celów bez ponoszenia nadmier-

nych kosztów psychicznych. Są to różne sytuacje, od zawodowych po intymne, nasycone ryzykiem negatywnej oceny ze strony innych.

W sytuacjach intymnych, związanych z bliskimi relacjami, jesteśmy narażeni na ujawnianie siebie i własnych problemów w interakcjach z innymi. Te sytuacje obnażają nasze trudności interpersonalne, ale również dają szansę na uzyskanie zrozumienia i wsparcia z drugiej strony. Mogą odbywać się pośrednio lub bezpośrednio, w bliskim bądź w dalszym kontakcie. Ujawniają się tu dwie składowe kompetencje społecznych: odsłanianie się oraz zaufanie. Relacje interpersonalne w dużej mierze zależą od tych dwóch cech.

Trzy typy sytuacji, które wskazuje A. Matczak, posłużyły mi jako matryca do uporządkowania zebranego materiału badawczego.

### **Źródło danych**

Analiza podjęta w tekście opiera się na zapytaniach, które zadawano mi jako ekspertowi-pedagogowi w serwisie [szkola.wp.pl](http://szkola.wp.pl). Pytania trafiały do tego serwisu od 2007 r.; działał on w sieci do 2016 r. Pytania były rozdzielane między trzech ekspertów: pedagoga, psychologa i seksuologa, przy czym kwestie dotyczące relacji interpersonalnych, konfliktów, wyboru szkoły i zawodu trafiały do mnie jako pedagoga. Pochodziły one głównie od uczniów i ich rodziców, z wyraźnie zaznaczoną przewagą uczniów. Pojawiały się też pojedyncze zapytania od rodziców, dziadków oraz nauczycieli i wychowawców. Dotyczyły one nie tylko szkoły, ale przede wszystkim rodziny, w której funkcjonowali uczniowie i ich bliscy. Trudności w działaniu, podejmowaniu decyzji oraz budowaniu dobrych relacji ujawniały zatem brak kompetencji społecznych zarówno w społeczności szkolnej, jak i poza nią<sup>1</sup>.

### **Sytuacje ujawniające braki w kompetencjach społecznych**

W analizie zebranych materiałów opieram się na podziale A. Matczak (2001), wskazując na rodzaje zdarzeń ujawniających braki w kompetencji społecznych w sytuacjach wymagających asertywności, sytuacjach ekspozycji społecznych oraz w sytuacjach intymnych.

---

<sup>1</sup> Materiał zebrano i uporządkowano w jednym pliku. Tytuł pytania został nadany indywidualnie przez każdego z pytających. Strona podana na końcu wypowiedzi odnosi się do zbiorczego pliku, w którym znajdują się wszystkie pytania.

## **Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności**

Uczniowie zdają sobie sprawę, że ktoś narusza ich prawa, czują się jednak bezradni, boją się wyrazić sprzeciw, często nie wiedzą, jak postąpić, bywa, że zawo-  
dzą wcześniejsze działania z udziałem kogoś dorosłego. Ich prawa naruszane są  
przez: poniżanie, gnębienie, przemoc fizyczną, wyśmiewanie, lekceważenie po-  
trzeb. Czują się bezradni, więc pytają o prawa, zastanawiając się, co komu wol-  
no w szkole. Co wolno nauczycielom, innym uczniom, czy nauczyciel może ro-  
bić to, co mu się podoba bez względu na prawo? I jakie jest prawo w kwestiach  
formalnych?

### **Szkolna samowolka**

Miałam z przedmiotu 4 na 1 semestr, w drugim mimo kilku pozytywnych ocen nauczycielka  
wystawia mi 1 jako ocenę proponowaną na koniec... Według waszych odpowiedzi na pytania  
szkoła ma prawo napisać w statucie, co jej się tylko podoba... A jakieś prawa ucznia? Jak moż-  
na brać pod uwagę tylko jeden semestr? To po co są dwa? Tak samo z poprawami... We wcześ-  
niejszym pytaniu jakaś panna pytała, czy może być tak, że nauczyciel nie da poprawić spraw-  
dzianu. No i może, bo tak mu się chce? (s. 17–18).

Proszą o wyjaśnienie podstawowych kwestii formalnych, takich jak np. czy  
można zmusić ucznia do uczęszczania na dodatkowe zajęcia i czy odmowa mo-  
że przyczynić się do obniżenia oceny.

### **Wychowanie do życia w rodzinie**

Witam, ma taki oto problem. Jestem uczniem pierwszej klasy gimnazjum i w połowie roku  
szkolnego nauczycielka od wdzwr każe mi chodzić na próby w chóru chłopięcym. Dotychczas  
było około 10 prób, w których nie uczestniczyłem z powodu braku czasu. Nauczycielka wie, że  
jeśli dostanę 1 z wdzwr, to nie będę się martwił, ponieważ nie liczy się to na ocenie końcowej.  
Zacząła więc „grozić” mi, że dostanę 1 z muzyki i obniży mi zachowanie. Ona nawet nie wie,  
jak śpiewam, a każe mi występować na apelu. Mam więc następujące pytania do Pani:

1. Czy nauczyciel może obniżyć zachowanie z powodu niezgodzenia się na występ na apelu?
2. Czy nauczyciel (uczący mnie wdzwr) może wstawić mi 1 (z muzyki, chociaż mnie nie uczy)  
za to, że nie chodziłem na próby? Z tą kobietą miałem strasznie dużo problemów, m.in.: wpi-  
sała mi uwagę za to, że nie przyniosłem żadnego owocu ani warzywa na lekcję. Proszę o zwró-  
cenie swojej uwagi na ten list. Serdecznie dziękuję za odpowiedź (s. 12).

W wielu pytaniach pojawiła się kwestia pracy domowej. Kolejny raz pada  
pytanie, jakie jest tu prawo, oraz, co ważniejsze, czy uczeń może się sprzeciwić  
nauczycielowi.

### **Praca domowa — obowiązkowa?**

Od dawna słyszałem o zniesieniu obowiązkowej pracy domowej. Czy to jest aktualne? Czy  
mogę odmówić nauczycielowi jej odrobienia? Czy gdy nauczyciel od np. matematyki zada dużo  
do zrobienia, to mogę powiedzieć nauczycielowi od np. języka polskiego, aby nie zadawał pra-  
cy domowej, ponieważ mamy jej dużo z matematyki?



Czy zadawanie prac domowych na weekend jest dopuszczalne? A jeśli tak, to mogę sprzeciwić się nauczycielowi? Bardzo proszę o odpowiedź na te gnębiące mnie pytania. Dziękuję (s. 6).

Z pozoru pytanie wydaje się banalne, bo przecież zawsze można się sprzeciwić, jeśli się z czymś nie zgadzamy. Jest to jednak przekonanie charakterystyczne dla osób, które mają rozwinięte kompetencje warunkujące sukces w sytuacjach wymagających asertywności. Tymczasem sytuacje, w których pojawia się zapytanie, czy wolno mi się przeciwstawić, świadczą o brakach w tym zakresie.

Uczniowie idą krok dalej. Pytają, co zrobić, gdy ich prawa są łamane. Nie wiedzą, do kogo pójść, jakie podjąć działania i jakie mogą być tego konsekwencje. Ciekawy wątek pojawia się w poniższym pytaniu, gdzie uczeń nie chce rozwiązać problemu, ale wprost pyta o drogę sądową z odpowiednią do występku karą. Widać tu silne osadzenie w funkcjonalistycznej koncepcji instytucji szkoły. Niewłaściwe działania generują potrzebę szybkiej eliminacji.

#### **Groźba**

Mój były kolega z klasy (nie chodzi z nami od 2 lat; przepisał się, ponieważ koledzy go nie lubili) uznał, że ja powiedziałam dyrektorce, że on zepsuł jakiś telefon (ja nie wiem, jaki) i zaczął mi z tego powodu grozić śmiercią. Nie chcę zapytać, jak mam rozwiązać ten problem, tylko czy mogę go pozwać i jaka kara mu grozi. Przepraszam za błędy ortograficzne. Pozdrawiam (s. 27–28).

Uczniowie doświadczają też w szkole przemocy, z którą nie potrafią sobie poradzić. Co więcej, problemu nie rozwiązuje interwencja wychowawcy. Bezradność skłania do poszukiwania rozwiązań poza szkołą.

#### **Przemoc psychiczna w klasie**

Od 1 klasy gimnazjum dwóch kolegów z mojej klasy znęca się psychicznie nade mną. Ciągłe mnie wyzywają. Staram się nie zwracać na to uwagi, ale już nie wytrzymuję. Byłam u wychowawczynie, ale to nic nie daje, ponieważ jak pani z nimi porozmawia, to tydzień mam spokoju, a później znowu zaczyna się terror. Pod koniec tego roku szkolnego wychowawczynie poszła z tym do pedagoga i to też nic nie dało, ponieważ po wystawieniu ocen z zachowania znowu zaczął się terror. Przez nich stałam się w klasie kozłem ofiarnym. Co ja mam zrobić? (s. 25).

Wielu sytuacjom towarzyszy strach, który uniemożliwia zadbanie o siebie i swoje poczucie bezpieczeństwa. Jak radzić sobie ze strachem? — pytają uczniowie. Czasem wiedzą, że należałoby jakoś postąpić w danej sytuacji, wiedzą, że ich prawa są łamane, ale paraliżuje ich strach oraz widmo poniesienia ogromnych konsekwencji. Kiedy zatem uczeń widzi gnębienie kolegi, nie zareaguje, bo się boi. Co ma zrobić?

#### **Gnębienie w klasie**

Wiem, że w mojej klasie jeden z kolegów jest ciągle gnębiony przez paru innych kolegów, co mam robić? Sam się ich boję... (s. 1).



Uczniowie doświadczają również strachu w relacjach z nauczycielami, którzy stosują przemoc psychiczną. Boją się nauczyciela, który krzyczy, obraża, a to powoduje niechęć do pójścia do szkoły i niemożność funkcjonowania w ciągu dnia, problemy ze snem. Interwencja rodziców nie przyniosła poprawy, wręcz przeciwnie — sytuacja się pogorszyła.

#### **Nauczycielka matematyki na nas krzyczy**

Witam! Mam problem z moją nauczycielką matematyki. Ona bardzo krzyczy. Nie tylko na mnie, na wiele osób z klasy, za to, że nie umiem regułki, nie potrafię czegoś przy tablicy. Stoi nad nami i krzyczy, czasem nas obraża. Jestem już w 3 klasie gimnazjum, ale mam wrażenie, że sobie już nie poradzę. Już trzeci rok żyję w stresie, czy jutro nie będzie na mnie krzyczeć. To nie zdarza się czasami, tylko notorycznie, prawie co lekcję. Jestem wrażliwa, bardzo się stresuję, często nie mogę zasnąć i płacę przed snem z bezsilności. Najgorsze jest to, że wszyscy o tym wiedzą. Nauczyciele, nasza pani pedagog, ale nikt nic z tym nie robi, bo się jej boją. Rodzice już kiedyś byli z tą nauczycielką porozmawiać, ale było jeszcze gorzej, i zastanawiają się, czy nie iść jeszcze raz, tym razem rozmawiać ostrzej i postawić sprawę jasno — albo pani przestanie, albo zawiadomimy kuratorium. Nie wiem jednak, boję się, że będzie jeszcze gorzej. Nie wiem, jakie nauczyciele mają prawa, jednak wydaje mi się, że nie powinni krzyczeć dlatego, że czegoś się nie umie. Proszę o pomoc (s. 52).

Uczniowie stają niejednokrotnie twarzą w twarz z nauczycielem bądź rodzicem, nie umieją się przeciwstawić, nie mogą wyrazić swojego zdania lub boją się konsekwencji tego. Nie wiedzą, jak w takiej sytuacji radzić sobie z kimś, kto ma władzę. Wiedzą, że nauczyciel lub rodzic nie mają racji, ale nie potrafią zachować się asertywnie.

#### **Przymus szkolny**

Należę do grupy dyskusyjnej. Na początku było w porządku, ale teraz chcę się wypisać. Pani, która prowadzi kółko, wymusza na nas swoje racje i poglądy. Na lekcjach też tak jest, nie mamy prawa do własnego zdania, a pani powiedziała, że jeśli wypiszę się z grupy, obniży mi zachowanie i zniży ocenę z polskiego (ona go uczy). Poprosi również panią od WOS-u, abym nie miała nawet czwórki! Chcę się wypisać, ale boję się, że będę miała kiepskie oceny (s. 37).

Młodzi ludzie spotykają się często ze sprzeciwem rodziców wobec tego, co oni sami lubią i co chcą robić. Boją się konsekwencji walki z tym sprzeciwem.

#### **Zostać prawnikiem?**

Dzień dobry, mam mały problem... i oczywiście z góry dziękuję za to, że w ogóle mogę pisać. Więc tak, jestem w gimnazjum (w 2 klasie) i wszyscy w kółko mi mówią, abym przygotowywała się już w jakimś konkretnym kierunku naukowym, np. historia i coś. Moi rodzice chcą, abym została prawnikiem i tylko to, i to. Moja mama po prostu wbija mi to od 5 lat, że mam nim zostać, ale ja to ja, chcę się uczyć przedmiotów ścisłych, bo po prostu je lubię i tyle. Kiedyś powiedziałam to rodzicom, lecz oni kategorycznie zapowiedzieli, abym zmieniła poglądy. No i co ja mam począć, jeżeli się im sprzeciwię, nie będą mnie później utrzymywać lub coś. Co robić? (s. 8).

Charakterystyczny w relacjach jest lęk przed wyśmianiem. Uczniowie pytają, jak uniknąć wyśmiewania, negatywnej oceny, poniżania. Opisana niżej sytuacja wskazuje na lęk uczennicy przed nauką w klasie integracyjnej. Ona sama tłumaczy, że wybrała tę klasę, aby móc pomagać niepełnosprawnym. Jednocześnie wie, że nikt poza nią nie dokonał takiego wyboru, i obawia się wyśmiania.

#### **Lęk przed nowym otoczeniem**

Witam. W tym roku szkolnym rozpoczynam naukę w gimnazjum. Wybrałam klasę integracyjną, czyli taką z osobami niepełnosprawnymi, by im pomagać. Boję się, że uczniowie innych klas będą mnie wyśmiewać, bo chodzę do takiej klasy. Z mojej klasy, co ja mówię, z mojej szkoły, nikt nie szedł do takiej klasy. W związku z tym mam dwa pytania: jak uniknąć wyśmiewania z powodu wyboru klasy? Jak się zaaklimatyzować do nowej klasy? Z góry dziękuję za odpowiedź (s. 6).

Pytanie ucznia gimnazjum chorującego na łamliwość kości zwraca uwagę z powodu kategorii normalności, która pojawia się dwukrotnie w jego wypowiedzi. Uczeń zaznacza, że jest niepełnosprawny, ale wygląda normalnie i jest normalny. Prawdopodobnie, bojąc się odrzucenia, podkreśla, iż intelektualnie jest sprawny, choć porusza się na wózku inwalidzkim.

#### **Studia dla niepełnosprawnych**

Witam. Mam 16 lat, jestem w III kl. gimnazjum. Poruszam się na wózku inwalidzkim (od urodzenia) z powodu choroby osteogenesis imperfecta (kruchość, łamliwość kości). Mam „słaby” stopień choroby i nie łamię się tak często jak rówieśnicy „gorzej wyglądający niż ja”. Wyglądam normalnie (ale w tej chorobie jest różnie...), natomiast po schodach chodzę o kulach, żeby nie było, myślę racjonalnie i jestem zdrowy umysłowo, tylko kości kruche. Hehe. W związku z tym mam dylemat, gdzie się udać, tzn. liceum profil ekonomiczny lub humanistyczny, czy technikum ekonomiczne... Od kilku lat łamię się rzadziej i ostatnio 2 razy ręką. Nie wiem, co wybrać. [...] Czy dziennikarz muzyczny to dobre zajęcie? Jakie są inne zawody związane z muzyką dla niepełnosprawnych (lecz sprawnych psychicznie)? Chciałbym tylko dodać, że poruszam się sam, jestem „normalny”, tylko jeżdżę na wózku (s. 13).

Obraz dorosłego (rodzica, nauczyciela), jaki wyłania się z pytań i obaw, to przede wszystkim dorosły 3 × N: niezainteresowany, nieobecny, nakazujący. Jest to również dorosły bagatelizujący, często niepomocny, a nawet szkodzący. To dorosły, który wymusza posłuszeństwo i bezdyskusyjne wykonywanie poleceń. To dorosły, którego nie ma, kiedy trzeba odpowiedzieć na ważne pytania. To też dorosły, który jest głuchy na argumenty i wybór dziecka.

Młody człowiek jest natomiast narażony na przemoc i doświadcza jej, zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli. Uczeń wie, że są łamane jego prawa, ale boi się wyrazić sprzeciw. Ogarnia go strach przed konsekwencjami. Obraz ucznia to obraz świadomego młodego człowieka zmuszanego do posłuszeństwa i realizacji potrzeb dorosłych.

Rodzice w pytaniach kierowanych do eksperta stają w obronie swoich dzieci w konflikcie z nauczycielami, dyrekcją, rówieśnikami. Występują również ja-

ko osoby pokrzywdzone, gdyż prawa ich dzieci są łamane przez: niestosowanie się do orzeczeń, niereagowanie na krzywdę dziecka, bagatelizowanie, poniżanie, krzyk, wyrzucanie z lekcji, uwzięcie się.

Rodzice pytają przede wszystkim o prawa swoich dzieci i o prawa nauczycieli (a w zasadzie o granice ich działania). Interesuje ich, co komu wolno. Co wolno szkole, jakie prawa ma uczeń. Jakie są konsekwencje łamania tych praw i — przede wszystkim — co może zrobić rodzic, aby egzekwować prawa swoje i dziecka.

#### **Trzeci raz w pierwszej klasie**

Syn nie zdaje do drugiej klasy, ma orzeczenie o autyzmie. Chcą go pozostawić trzeci raz w pierwszej klasie na podstawie wniosku nauczyciela do Rady Pedagogicznej. Chodzi do klasy integracyjnej szkoły podstawowej. Czy Rada Pedagogiczna może pozostawić trzeci raz w pierwszej klasie? Syn ma 9 lat, orzeczenie o stopniu o niepełnosprawności O-PP, poza tym posiada orzeczenie o kształceniu specjalnym, w diagnozie autyzm. Co mam zrobić, aby uniknąć pozostawienia dziecka trzeci raz w pierwszej klasie? (s. 27).

Sytuacje opisywane przez rodziców bywają bardzo złożone. Rodzice doświadczają lekceważenia problemów swoich dzieci, nieuwzględniania opinii innych specjalistów i jednocześnie bezradności z tym związanej.

#### **Przemoc w szkole**

Witam. Moja córka chodzi do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Kiedy była w zerówce, została odroczone, ponieważ dużo chorowała i nie przyswoiła całego programu. W tej chwili mam z nią taki problem, że nie pracuje na zajęciach w szkole. Kiedy pytam, dlaczego, odpowiada, że dokuczają jej jeden z kolegów.

Zgłaszałam problem nauczycielce, jednak zbagatelizowała to, twierdząc, że dzieci tak tylko gadają. Wczoraj dowiedziałam się od dziewczynki z klasy, że tego ucznia, który najbardziej dokucza mojej córce, nauczycielka posadziła jej za plecami, oraz tego, że jest czterech chłopców, którzy ją zaczepiają.

Na początku roku nauczycielka poinformowała mnie, że zauważyła u mojej córki niepokojące zachowanie, które określiła jako autyzm lub schizofrenię dziecięcą. Poszłam z dzieckiem do psychiatry, który po badaniu (około 1,5 godziny) stwierdził, że jest zdrowa, i on nie zaobserwował u niej żadnych objawów, które wymieniła nauczycielka. Byłam z nią u psychologa oraz pedagoga w poradni i jedyne, co ich zaniepokoiło, to „bujna wyobraźnia” mojej córki (opowiada bardzo realistycznie o rzeczach i sytuacjach, które się nie wydarzyły). Poza tym ma opanowany materiał z zakresu pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Nauczycielka odsyła mnie do innego psychiatry, przy czym nie mogę sama go wybrać, bo jeśli opinia nie będzie po jej myśli, to i tak nie przyjmie jej do wiadomości. Zagroziła mi, że zostawi moją córkę na drugi rok w pierwszej klasie, jeżeli nie załatwię jej nauczania indywidualnego. Bardzo proszę o pomoc, bo nie wiem już, co mam zrobić. Przepraszam za tak chaotyczną wypowiedź, ale jestem tak zmęczona całą tą sytuacją, że nie mogę się na niczym skupić (s. 19–20).

Jedno z ważniejszych pytań, jakim kończą się wypowiedzi rodziców, to: co zrobić, gdy prawa mojego dziecka są łamane? Jakie ja, jako rodzic, mogę podjąć działania i jakie mogą być tych działań konsekwencje?

### **Kiedy nauczyciel nakłania do kłamstwa**

Co mogę zrobić w sprawie nakłaniania przez nauczyciela do kłamstwa w szkolnej ankiecie? W szkole, gdzie uczy się moje dziecko, kurator sprawdza stan i postępy szkoły. Ocenia również nauczycieli — czy dobrze tłumaczą, jak się odnoszą do uczniów, czy każdy uczeń jest traktowany z należytym szacunkiem, czy uczniowie nie są przeładowani zadawanymi pracami domowymi itp. W ankiecie przedstawionej uczniom były podobne pytania. Przed wypełnieniem ankiety uczniowie zostali pouczeni przez nauczyciela, jak mają odpowiadać. Powiedziano im również, że nie mają o tym nikomu mówić, nawet rodzicom. Co mogę z tym zrobić? Jak powinienam się zachować? Chcę iść do szkoły i porozmawiać na ten temat, ale nie chcę również, aby moje dziecko było przez to szykanowane. Moje obawy nie są bezpodstawne, bo szkoła nic sobie nie robi np. z tego, że moje dziecko ma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej i nauczyciele w niczym mu nie pomagają (sama zadbałam o pomoc i znalazłam prywatnego nauczyciela, który też łapie się za głowę, jak mu mówić, co w tej szkole się dzieje) (s. 29–30).

Konsekwencje, o które pytają rodzice, dotyczą bezpośrednio ich dzieci. Chcą więc wiedzieć, jak działać, ale bez konsekwencji dla dziecka.

### **Poziom nauczania w szkole podstawowej**

Dzień dobry, jestem mamą 8-latkę, który uczęszcza do II klasy szkoły podstawowej w jednej z podwarszawskich miejscowości. Na dobrą sprawę mogłabym napisać, iż nie ma problemu. Mój syn uczy się dobrze, jest grzecznym i niekonfliktowym dzieckiem. Jednak mam wątpliwości. Szkoła, do której mój syn uczęszcza, jest w rankingu szkół podstawowych na ostatnim miejscu w naszej miejscowości. Wiem, iż rankingi te nie są miarodajne, jednak z moich obserwacji wynika, iż „coś w tym jest”. W chwili obecnej materiał, który jest przerabiany, o zgrozo, to jest to poziom zerówki! Nie uczy się dziecka samodzielnego myślenia, lecz wypełniania luk w tekście, czy w książce od polskiego, czy od matematyki, nie ma znaczenia. To w sferze edukacji, natomiast jest jeszcze problem z zachowaniem. Są dzieci, z którymi nauczyciele nie radzą sobie już w II klasie. Przykładowo: jeden z chłopców przyniósł do szkoły scyzoryk i ku radości innych dzieci biegał z nim na przerwie za dzieckiem z równoległej klasy czy też w złości „ulokował” głowę rówieśnika w sedesie... zgroza. Szkoła o tym wie, rozmawia z rodzicami, ale z doniesień mojego dziecka wynika, że nie ma zmian (niestety, ku jego radości — chłopiec jest bożyszczem klasy). Proszę o informację, jak interweniować, aby nie zaszkodzić dziecku, czy przenieść syna do innej szkoły, póki nie jest za późno?! Będę wdzięczna za odpowiedź (s. 9–10).

Ciekawym wątkiem w jednym z pytań jest obawa matki o brak akceptacji córki w klasie, łączona z osobistymi doświadczeniami z dzieciństwa. Krzywda dziecka w tym przypadku jest krzywdą rodzica, który doświadczył w dzieciństwie takiego samego odrzucenia. Matka dostrzega ten sam problem z asertywnością w grupie u siebie i u córki. Jednocześnie bardzo nie chce, aby córka powieliła jej szkolne doświadczenia, które odbiły się negatywnie na całym jej życiu.

### **Odrzucenie w klasie**

Mam problem z córką, która obecnie ma 6 lat i jest w 1 klasie. Może zaczęła od początku. Córka chodziła do przedszkola od listopada do czerwca i nie znalazła koleżanki, później chodziła 1 miesiąc do zerówki do tej samej szkoły i się zaczęły problemy, gdyż była nieakceptowana przez koleżanki. Dziewczynny były do niej wrogo nastawione i nie chciały się z nią bawić, więc

zabrałam ją z tej szkoły. Zapisalam po kilku miesiącach córkę do innej szkoły do zerówki (dokładnie od lutego), tam bawiła się z dziewczynkami, ale kilka koleżanek było do niej znów wrogo nastawionych i nie chciały się z nią bawić, i wprost mówiły z uśmiechem „nie”, gdy córka chciała się włączyć do zabawy. Obecnie córka jest w pierwszej klasie. Ma koleżankę, z którą usiadła, lecz pani nauczyciel w drugi dzień rozsadziła dziewczyny. Teraz mała siedzi z dziewczynką, która, jak się znacznie przerwa, idzie do swojej koleżanki, która z kolei nie akceptuje mojej córki. W Madzi klasie jest dość duża grupa dzieci bawiących się razem, do której moja córka nie należy, odrzucają ją (z uśmiechem mówią, że nie bawią się z nią). W efekcie nie wiem, z jakich przyczyn córka nie ma koleżanki, i nie wiem, jak jej pomóc! Córce bardzo zależy na tym, aby była lubiana, nikomu nie robi przykrości, tylko stara się być miła mimo wrogich zachowań rówieśniczek. PROSZĘ O POMOC, gdyż ja w dzieciństwie też miałam problemy z odrzuceniem przez koleżanki i to się odbiło na moim całym życiu (niska samoocena), mimo że skończyłam studia inż. (obroniłam się na 6) i mgr. Chcę jakoś pomóc dziecku, ale nie wiem jak, a wiem, co przeżywa i co jeszcze może ją czekać w związku z tym. Madzia jest zadbanym, bystrym i miłym dzieckiem. Poprzednia wychowawczyni w zerówce stwierdziła, że jest to mądre dziecko i świetnie poradzi sobie w 1 klasie. W ocenie końcowej opisała małą w samych superlatywach. Proszę, jeśli to możliwe, o jak najszybszą odpowiedź. Z góry dziękuję (s. 23).

Wielokrotnie w listach rodziców pojawia się wątek nierespektowania orzeczeń specjalistów. Nauczyciel bywa ślepy na dokumentację i fakty. Rodzice to widzą, ale nie wiedzą, jak postąpić.

#### **Moje dziecko jest nadpobudliwe psychoruchowo**

Jest w 5 kl. Nauczyciele nie stosują się do zaleceń lekarskich i poradni psychologicznej. Nie zaznaczają zadań domowych — brak, to dostaje 1. Nie dają więcej czasu na sprawdzianach, nie jest zmieniony system oceniania itd. W czwartej kl. otrzymał zachowanie naganne. Dla mnie jest to skandal. Co robić, gdzie szukać pomocy? (s. 7).

Rodzice szukający porady bardzo często wykorzystali już inne możliwości pomocy, zdarzało się, że udawali się do kuratorium. Ich działania jednak nie przyniosły rezultatów.

#### **Zdolny uczeń**

Witam. Proszę udzielić mi odpowiedzi na temat ucznia zdolnego. Mój syn ma opinię z poradni pedagogiczno-psychologicznej, że ze względu na swoją wiedzę i duży stopień inteligencji powinien mieć nauczanie indywidualne. Pani dyrektor nie wykazuje żadnego zainteresowania takim uczniem, bo to problem dla niej. Co mogę jako rodzic zrobić? Dodam, że byłam u pani kurator, która powiedziała, że dyrektor placówki ma obowiązek się dostosować do postanowień poradni. Dziękuję za odpowiedź (s. 28).

Bycie w szkole to dla wielu rodziców doświadczanie wielu zaniedbań ze strony pracowników placówki. Przykład opisany poniżej dotyczy sytuacji przemocy, w której niewystarczająco zaopiekowano się dzieckiem — ofiarą przemocy.

#### **Pobicie w szkole**

Mój syn został pobity na koniec roku szkolnego przez nowego ucznia z jego klasy. Na terenie szkoły, między lekcjami. Sprawę zgłosiłam na policję, ale nic z tego nie wyszło, bo chłopak miał

tylko 12 lat i sprawę zamknięto. Teraz mam problem, syn boi się iść do szkoły i nie wiem, co mam zrobić. Na dodatek mam żal wielki do szkoły, że nic w tej sprawie nie zrobiono, bo po pobiciu nie wezwali rodziców. Wypuszczono dziecko bez opieki do domu, mimo obrażeń na głowie, twarzy itp. Pedagog również była już na urlopie i też nie było komu porozmawiać z dzieckiem. Na dodatek od szkoły nie usłyszałam nawet przeprosin. Jest to bardzo przykre, co się dzieje w szkołach... (s. 26).

Rodzice przeżywają relacje rówieśnicze swoich dzieci. Sympatie, antypatie i zazdrość to główne tematy dotyczące relacji szkolnych, szczególnie między dziewczynkami. Rodzice to widzą, cierpią z dziećmi, a podejmowane przez nich działania nie przynoszą efektu.

#### **Zazdrość koleżanki**

Moja córka jest uczennicą kl. I LO. W klasie jest z koleżanką z gimnazjum, która bardzo jej nie lubi, dlatego że córka bardzo dobrze się uczy i ze względów finansowych. Oboje z mężem jesteśmy osobami wykształconymi, mąż jest na wysokim stanowisku, natomiast koleżanka córki jest z rodziny wielodzietnej, ale bardzo zadufanej w sobie, pewnej siebie. Koleżanka nastawiła klasę przeciwko córce. Są to osoby nowe, które nie znały ich wcześniej. Moja córka jest osobą bardzo poważną, szanuje inne osoby, nie przeklina, nie pali, nie pije, nie chodzi po lokalach z rówieśnikami. Doszło do takiej sytuacji, że nie rozmawia z nikim w klasie i bardzo się męczy. Nie potrafi nadskakiwać innym osobom ani się podlizywać do nauczycieli lub koleżanek, chce być akceptowana taka, jaka jest. Rozmowa z wychowawcą nie odniosła żadnego skutku. Co mam robić, jak pomóc córce? (s. 21).

Czasem rodzice doświadczają takich emocji na gruncie domowym i wówczas radzą się, jak tłumaczyć zawiłości relacyjne swoim dzieciom.

#### **Zazdrość o koleżankę**

Witam, mam córkę w II klasie szkoły podstawowej. W tym roku zauważyłam, że córka jest zazdrosna o młodszą o rok kuzynkę. Gdy są razem, wszystko jest w porządku. W momencie, gdy pojawia się jedna z koleżanek mojej córki, zaczyna się problem. Moja córka płacze, że tamte szepczą i się namawiają, i że już kuzynka jej nie lubi. Zadaję kuzynce pytanie, kogo bardziej lubi: ją czy jej koleżankę. Nie zauważyłam tego problemu wcześniej — nie wiem też, jak tłumaczyć to córce. Wyjaśniam, że kuzynka ją kocha, a koleżankę tylko lubi. Ale ona nie rozumie i za każdym razem płacze, że kuzynka jej już nie lubi. Choć w rzeczywistości tak nie jest (s. 31).

Z pytań rodziców wyłaniają się dwa obrazy dorosłego. Z jednej strony obraz dorosłego-rodzica, tego, który jest zatroskany o swoje dziecko i staje w jego obronie. Czuje się bezradny i szuka pomocy, wiedzy dotyczącej praw i dróg działania.

Z drugiej strony mamy dorosłego nauczyciela, który jawi się jako łamiący prawa ucznia, stosujący przemoc, lekceważący sytuację dziecka, orzeczenia z poradni, nakłaniający do kłamstwa, publicznie osądzający.

Wszystkie przytoczone sytuacje, relacjonowane przez uczniów czy przez rodziców, są przykładem na braki w kompetencjach społecznych w sytuacjach wy-

magających asertywności. Dostrzec można w nich nieumiejętność zadbania o swoje prawa, przeciwstawienia się i walki, kiedy sytuacja tego wymaga.

### **Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej**

Przypadki zgłaszane przez uczniów wskazują, iż nie radzą sobie z przykrymi emocjami: strachem, stresem, w sytuacjach ekspozycji społecznej. Strach towarzyszy im w wielu szkolnych okolicznościach. Często są wyśmiewani, oceniani i poddawani publicznemu osądowi. Mają trudności z podejmowaniem decyzji związanych z wyborem szkoły, zawodu. Doświadczają konfliktów wewnętrznych na tle: realizacja własnych potrzeb a ocena kolegów. Pytają zatem, jak sobie radzić z przykrymi emocjami, które uniemożliwiają im funkcjonowanie.

#### **Jak się pozbyć fobii szkolnej?**

Jestem strasznie nieśmiała, jednak przy osobach, przy których czuję się pewnie, ociekam adrenaliną. Na początku gimnazjum miałam przyjaciółki, przy których czułam się świetnie, jednakże z powodu stalkingu i wielu innych przykrości z ich strony rozstałyśmy się. Potem byłam przezywana i w pewnym sensie prześladowana psychicznie przez chłopaków z klasy. Ostatecznie wszystkie te sprawy zostały rozwiązane, a zło zostało ukarane we właściwy sposób, jednakże problem tkwi w moim obecnym stanie psychicznym, który przynajmniej w obszarze moich kalkulacji okazuje się fatalny. Przed szkołą zawsze strasznie się boję, mam problemy z oddychaniem, nie potrafię skupić się na nauce, więc w wyniku tego opracowałam mylną strategię na zasadzie wypełniania sobie czasu przyjemnościami i zapomnienia o problemach. Proszę bardziej o pomoc dotyczącą mnie, a nie tego, co mnie dotknęło. Marta — 14 lat (s. 58).

Kiedy indziej uczennica pyta o umiejętność zarządzania czasem. Chciałaby lepiej organizować sobie dzień, aby uzyskać jak najlepsze stopnie. Jednocześnie podkreśla, iż dużą przeszkodą w jej działaniu jest stres.

#### **Ucz się szybko i zarządzaj czasem!**

Mam problem z organizacją czasu. Jestem osobą ambitną, ale zdezorganizowaną. Codziennie powtarzam, że najpierw obowiązki, a potem odpoczynek i relaks.

Problem tkwi w tym, że nie umiem tego u siebie wyegzekwować. Drugim czynnikiem jest stres związany z nauką, w trzeciej klasie gimnazjum trzeba się uczyć dużo i solidnie. Chcę zdobyć jak najlepsze stopnie, dlatego mam sporo zajęć pozalekcyjnych. Po takim pracowitym dniu ciężko jest mi odrobić zadania, pouczyć się. Kończy się to wysiadywaniem po nocach. A ten stres, że mało czasu, a dużo roboty, dodatkowo mnie blokuje. Czy są jakieś sprawdzone sposoby lub pomysły, żeby sprawnie gospodarować czasem? (s. 36).

W trudnych sytuacjach doświadczanych przez pytających, o czym pisałam wcześniej, pojawia się lęk przed wyśmianiem i publiczną oceną. Poniższa sytuacja dotyczy osoby dorosłej, która po 30 latach przerwy w nauce chciałaby zdać maturę. Przytłacza ją myśl o ogromie nauki. Jednocześnie podkreśla, że chcia-



łaby spróbować, ale boi się ośmieszenia. Pyta, czy w związku z tym ma zrezygnować, czy próbować.

#### **Matura dla dorosłych**

Witam. Mam 52 lata. Chcę się dowiedzieć, czy mam szansę na zdanie matury w przyszłym roku? Obawiam się, czy sobie poradzę po 30 latach przerwy w nauce.

Oczywiście, do egzaminu przystąpiłam, ale nie zdałam matematyki i na poprawkę już nie poszłam. Zabrakło motywacji. Czy kursy maturalne wystarczą? A może lepiej jako wolny słuchacz chodzić na ostatni rok zaocznie do macierzystej szkoły — liceum ekonomiczne? Chciałabym zostać doradcą zawodowym, a na licencjat bez matury ani rusz! Czy to prawda, że pytania na maturę przygotowywane są indywidualnie dla każdej osoby? Jak wygląda egzamin? Będę pisać wraz ze wszystkimi czy indywidualnie? Czy są jakieś ulgi dla „wiekowych” maturzystów (łatwiejsze pytania, zagadnienia, zadania)? Mam dzieci w II klasie liceum i jak widzę, czego i w jakich ilościach się uczą, to ogarnia mnie panika i chęć rezygnacji... Proszę o poradę, czy w ogóle w ten temat wchodzić, czy lepiej dać sobie spokój? Mam chęć spróbować, ale obawiam się ośmieszenia (s. 32).

Uczniowie stają twarzą w twarz z rodzicami przy podejmowaniu kluczowych dla siebie decyzji związanych z wyborem szkoły. Spotykają się z oporem rodziców związanym z potrzebą wyjazdu do większego miasta. Frustruje ich niemożność dyskutowania z nimi i ich stanowczość oraz niesłuchanie argumentów. Owa frustracja motywuje młodych ludzi do szukania pomocy w znalezieniu argumentów, by przekonać rodziców.

#### **Nauka w liceum w większym mieście**

Mam problem. Mieszkam w małym mieście i jednocześnie trenuję. Uważam, że nie mam tu perspektyw do osiągnięcia sukcesów, do nauki. Chciałabym pójść do liceum do większego miasta i tam trenować, jednak rodzice nie chcą się zgodzić. Co mam robić? Bardzo proszę o radę lub jakieś pomysły, jak ich przekonać (s. 2).

Konflikt między własnymi potrzebami a oceną innych staje się źródłem wielu dylematów. Uczniowie doświadczają przykrości, kiedy dobrze się uczą, są przezywani i wyśmiewani. To rodzi pytanie, co jest ważniejsze: koleżeństwo i opinia innych czy nauka.

#### **Nauka czy koleżeństwo?**

Witam. Chodzę do I klasy gimnazjum. Mam całkiem niezłe oceny. Czasami mówią na mnie „kujon” lub coś w tym stylu. Jest mi przykro. Czasami zastanawiam się, czy nauka jest najważniejsza, czy koleżeństwo i opinia rówieśniczek. Co obrać jako cel? Zdobywanie koleżanek czy naukę? (s. 43).

Problem, jak sobie radzić z różnymi niepożądanymi relacjami koleżeńskimi i emocjami im towarzyszącymi, jest tematem pytań w wielu sytuacjach. Społeczność rówieśników generuje mnóstwo okoliczności, w których uczniowie doświadczają przykrych emocji związanych z zazdrością, współzawodnictwem i szukaniem akceptacji.

Rodzice chcą być kompetentni i wiarygodni dla swoich dzieci: pomóc im podejmować decyzje, rozwiązać szkolne problemy i działać, gdy wymaga tego sytuacja. Nie chcą, aby publicznie oceniano ich oraz ich dzieci. Pytają w związku z tym, co robić, gdy takie sytuacje się zdarzą. A przede wszystkim jak pomóc dziecku, aby nie zaszkodzić jego byciu w szkole. Jednocześnie pojawia się troska o własny dobrostan, czyli jak w tym działaniu sprawić, by to rodzic mógł sobie poradzić z przykrymi emocjami. Pojawia się również wątek potrzeby szukania sprawiedliwości.

#### **Bezprawne działanie wychowawcy?**

Na wywiadówce mojego ośmioletniego syna wychowawczynie zaczęła na forum wymieniać, operując nazwiskami, za co uczniowie mają punkty ujemne i które dzieci dokuczają innym w klasie. Mało tego, pod koniec wywiadówki wpadła na pomysł publicznego rozwiązywania problemów, jakie dzieci mają między sobą. I w ten oto sposób dowiedziałam się od jednego z rodziców (którego dosłownie wychowawczynie zmusiła do tego słowami „no panie P., proszę powiedzieć, co się stało”), że moje dziecko kilka dni wcześniej pobiło innego chłopca. Muszę dodać, że syn jest nadpobudliwy i ma zaburzoną koncentrację, ale jest dzieckiem bardzo pogodnym i uwielbia bawić się z dziećmi. Ma tylko osiem lat. Przed wywiadówką rozmawiałam z panią wychowawczynią — zdążyła mi naopowiadać o wszelkich przewinieniach syna, ale o jakimkolwiek pobiciu nawet nie wspomniała. Proszę sobie wyobrazić, jak się poczułam, gdy na forum rodziców jeden z nich mi coś takiego mówił. Nie byłam w stanie nawet własnego dziecka obronić, tak byłam zaskoczona tym, że niby taki incydent miał miejsce (okazał się wyolbrzymiony). A nikt — nawet ze świetlicy, gdzie zaistniała ta sytuacja — nie zgłosił mi takiego zdarzenia. Moje dziecko na forum klasy wśród rodziców zostało napiętnowane. Gdzie mogę szukać sprawiedliwości? (s. 36).

Zgłaszają się czasem z prośbą o pomoc dziadkowie dzieci. Dostrzegają problemy swoich wnuków w szkole i są zatroskani ich przeżyciami. W poniższej wypowiedzi babcia chłopca zwraca uwagę na jego sytuację w klasie i przeżywane przykre emocje związane z brakiem akceptacji. Chciałaby mu pomóc i ma na to pewien pomysł.

#### **Nikt mnie nie lubi**

Problem ma mój wnuk, uczeń drugiej klasy. Pewnego dnia wrócił ze szkoły i powiedział mi „babciu, mnie nikt w szkole nie lubi i na przerwach nie chcą się ze mną bawić”.

Do pierwszej klasy trafił o dwa miesiące później (zmiana miejsca zamieszkania), jest już drugi rok w tej klasie i wydaje mi się, że nadal jest nie bardzo akceptowany. Pani chwali go, że jest grzeczny, lecz bardzo powolny. Często ma uwagi. Nie uważa, nie zdążył przepisać itp. Z tego powodu gdzieś w połowie pierwszej klasy pani posadziła wnuka samego w ławce. Wydaje mi się, że jeszcze bardziej oddzieliła go od uczniów.

Gdyby siedział w ławce z kolegą sprytniejszym, to mogłoby mu to pomóc (s. 36–37).

Dorośli chcą być kompetentni, aby pomóc dziecku. Szukają odpowiedzi w budowaniu argumentów do działania w sytuacji, gdy chcą zrobić coś dla dobra dziecka. Podejmują wówczas dyskusję z dyrektcją bądź nauczycielem.

**Jak zmienić szkołę?**

Mój syn chce zmienić szkołę średnią w trakcie roku szkolnego, z technikum na liceum. Tu zaczyna się mój dylemat. Rozmawiałam z synem na ten temat, ale on jest w pełni przekonany o tym, że nie widzi się w innej szkole jak w liceum. Dowiedziałam się z pewnego źródła, że jest miejsce w tej klasie i postanowiłam udać się do szkoły. Rozmawiałam z wicedyrektorem liceum (dyrektora szkoły nie było) i odpowiedź była odmowna, ponieważ syn miał na egzaminie końcowym w gimnazjum 97 punktów (do liceum potrzebne jest 100 punktów). Umówiłam się na rozmowę z dyrektorem szkoły i zastanawiam się, jakie argumenty mogę wytoczyć w rozmowie, żeby odpowiedź była pozytywna. Co mogę jeszcze zrobić w sprawie mojego syna? Prawdę mówiąc, nie widziałam w nim jeszcze takiej chęci do nauki w danej szkole (s. 34–35).

Nauczyciele chcą wychodzić z twarzą w relacjach z uczniami i rodzicami. Chcą budzić szacunek, być autorytetem. Jednocześnie rzadko zgłaszają się z prośbą o pomoc. W całym materiale badawczym zaledwie w jednym przypadku z pytaniem zgłosił się nauczyciel. Pytał, jak działać, by rozwiązać problem i jednocześnie zachować autorytet.

**Adaptacja w nowej klasie**

Jestem wychowawcą II klasy gimnazjalnej. Od września 2009 r. mam w klasie nową uczennicę, która zmieniła szkołę. Przedtem mieszkała kilka lat z mamą w Hiszpanii i tam też chodziła do szkoły. Z dokumentów wynika, że zmieniła szkoły w Hiszpanii. Miała problemy z nauką. Mówi się, że towarzystwo mamy jej nie odpowiadało i często bywała sama w domu bez opieki. Po kilku latach pobytu w Hiszpanii przybyła do Polski do ojca.

Ojciec jest rencistą i często choruje. Wraz z nim mieszka jego syn, który pracuje fizycznie i też przybył z Hiszpanii. Mieszkają na wsi. Już we wrześniu 2009 r. miałem nieprzyjemne zdarzenie z Pauliną. Zaczęłam uczyć ją po lekcjach dodatkowo j. niemieckiego, gdyż nie miała tego języka w Hiszpanii, a w naszej szkole obowiązuje ten język od klasy czwartej. Paulina miała do mnie pretensje na zajęciach, że kontroluję jej postępy na dodatkowych zajęciach i odmówiła uczestniczenia w nich. Próbowałam wyjaśnić, że muszę wiedzieć, ile umie po naszych zajęciach, czy powtarza w domu to, co wspólnie robiliśmy, jakie te zajęcia przynoszą efekty, że jest to dla niej jedyny sposób nadrobienia zaległości. To nie było przekonujące dla niej. Wezwany rodzic wspierał moje stanowisko, ale ona nie zaakceptowała ani poglądów ojca, ani moich. Po upływie miesiąca przyszła do mnie z prośbą o wznowienie dodatkowych zajęć. Od kwietnia 2010 r. zaczął się problem klasowy. Paulina opowiadała gimnazjalistom różne historie ze swojego życiorysu z Hiszpanii, ponoć często przesadzone. Uczennice, które w to nie uwierzyły, otrzymały od niej SMS z wulgaryzmami i przyszły z tymi SMS-ami do mnie. Po obustronnych negocjacjach problem został w czerwcu zażegnany. Od września tego roku problem rozpoczął się od nowa, tzn. z relacji dotkniętych uczennic wynika, że znowu zostały obsypane wulgarnymi SMS-ami, bo Paulina i one nie zgadzały się w pewnej kwestii. Ale tym razem Paulina nie chce rozmawiać o tym z uczennicami, nie chce żadnej konfrontacji i, co najgorsze, zgodzi się z byłymi koleżankami. Paulina w rozmowie ze mną mówiła, że nie wierzy w to, że w ogóle dogada się z nimi. Planuje nawet zmienić szkołę. Co powinienem uczynić jako wychowawca? (s. 30).

## Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych

Uczniowie mają kłopot ze znalezieniem osoby, której ufają i której mogą się zwierzyć ze swoich problemów. Ujawnienie trudności rodzicom postrzegają jako pretekst do psucia relacji z nimi. Relacje z rodzicami bywają dość odległe i brak bliskości ujawnia się w licznych codziennych trudnościach. Uczniowie szukają zatem na zewnątrz sposobów rozwiązania trudności z rodzicami.

Czasem pragną włączyć niezainteresowanych rodziców do pomocy, kiedy mają problemy. Pojawia się wątek niepomagania, kiedy dziecko ma trudności w nauce.

### **Mam słabe oceny, a rodzice mi nie pomagają**

Witam. Mam na imię Adrian (14 l.) i chodzę do II Gimnazjum. Mój problem polega na tym, że mam słabe oceny. Rodzice mi nie chcą pomóc tak jak kiedyś.

Do 5 klasy szkoły podstawowej miałem dobre oceny. Mam starsze rodzeństwo, co miało zawsze dobre oceny. Chciałbym się poprawić w szkole i chcę się dowiedzieć, jak przekonać rodziców do pomocy w nauce... (s. 52).

Bywa, że dzieci postrzegają swoją pozycję w rodzinie jako daleką od oczekiwania rodziców oraz gorszą niż ich „lepszego” rodzeństwa.

### **Jak poprawić oceny?**

Dzień dobry! Mam problem, u mnie w rodzinie są wszyscy po studiach. Tata po odlewniczych, mama po medycznych, brat jest na prawie i mu bardzo dobrze idzie.

A ja jestem „czarną owcą” w rodzinie. Nie wiem, co się ze mną dzieje, czasami mam dobre dni, ale się rzadko zdarza, że dostaję 5, a nawet 6, ale o wiele częściej dostaję 1, 2, może 3. Mama mówi, że mam naukę widzieć jako przyjemność, a nie sobie ją obrzydzać, i nie wiem, co zrobić w takiej sytuacji. Proszę o radę. Pozdrawiam :D:D (s. 15).

Dzieci zgłaszają również brak osoby, której mogą się zwierzyć, co jest szczególnie istotne, gdy przeżywają ważne problemy.

### **Z kim porozmawiać o domowych problemach?**

Mam problemy w domu, nie wiem, czy komuś o nich powiedzieć. Co mam zrobić? (s. 1).

Znalezienie się w sytuacji konfliktu jest postrzegane przez uczniów jako stwarzanie trudności rodzicom i obarczone wizją niekorzystnych konsekwencji. Sytuacja przytoczona poniżej wskazuje na pozornie dobre (tak określa je uczen-nica) relacje dziewczyny z rodzicami, ujawnia jednak brak szczerości i strach przed przedstawieniem im pewnych kwestii.

### **Nie chcę rezygnować z dodatkowych zajęć**

Witam, moi rodzice są wezwani do szkoły przez wychowawcę — nauczyciele są zaniepokojeni moim zachowaniem. Sądzą, że jestem smutna, zmęczona i nie skupiam się na lekcjach. Nie mam problemu z nauką. Mam dobre stopnie. Przyjaźnię się nie tylko z osobami z mojej klasy,

więc nie jestem samotnikiem. Owszem, zdarzały się dni, kiedy „miałam zły dzień”, nie rozmawiałam wtedy z nikim — po prostu nie potrafiłam. Wysłałam nawet jeden raz z lekcji — i w sumie tego chyba najbardziej się boję, że rodzice się o tym dowiedzą. Problem jest taki — rodzice nie mogą porozmawiać z wychowawcą. Nie chcę ich martwić, bo będą zadawali pytania, na które nie chcę odpowiadać. Boję się, że jeśli wychowawca powie o moim zmęczeniu, to rodzice nie pozwolą mi chodzić na dodatkowe zajęcia. Śpię mało — nawet po 4h — i wiem, że jeśli bym zrezygnowała, to bym miała więcej czasu na naukę i dla siebie. Tylko to jest mi potrzebne — basen np. redukuje mi stres. A inne zajęcia pozwalają mi zapomnieć o szkole i rozwijać moje zainteresowania!! Co mogę zrobić? Pójść do wychowawcy i porozmawiać z nim? Będzie pytał, czemu jestem smutna, i mówił, że mam zrezygnować z zajęć. Z rodzicami nie mogę porozmawiać. Mam dobre relacje z nimi i nie chcę ich psuć!! Proszę o POMOC (s. 58).

Relacje z rówieśnikami bywają niesymetryczne — uczniowie czują się wykorzystywani, odczuwają zazdrość w przypadku sytuacji, gdy pojawiają się kolejne osoby. Pytają, co robić, gdy czują się wykorzystywani, manipulowani, kiedy w relacje oparte na przyjaźni wkrada się poczucie niesprawiedliwości.

#### **Złośliwa koleżanka**

Mam koleżankę, z którą znamy się od podstawówki. Zawsze była bardzo nieśmiała, prawie do nikogo się nie odzywa, chyba że do mnie i mojej przyjaciółki. Z nią też oprócz nas nikt nie chce gadać. Jeżeli jesteśmy gdzieś we dwójkę lub we trójkę razem i ktoś chce się od nas czegoś dowiedzieć, to zawsze zwraca się do mnie lub do przyjaciółki. Ta koleżanka źle się uczy. Ma zagrożenie i z fizyki, i chemii, ale i tak na pewno zda do III gim. W I gim. miała zagrożenie z matematyki, ale że taka nieśmiała, nie poradzi sobie w innej klasie itd., to miała tą 2 na koniec roku, chociaż niewiele się wysiliła, żeby ją dostać.

Mam wrażenie, że wykorzystuje to, że jestem jej najbliższa w szkole. Często spisuje ode mnie zadania, nie chcę być chamska i jej odmawiać, ale strasznie mnie to denerwuje, jeśli napracuję się nad jakimś zadaniem, choćby obliczeniowym z fizyki, a ona tak po prostu je sobie odpisze w kilka minut. Ponadto często mnie poucza, mówi, co mam robić, choć sama nie jest lepsza. Kilka razy na wf-ie mówiła, co robię źle i jak mam robić w jakichś grach zespołowych. Będę robić, jak będę, uważam, że jest dobrze, poza tym większość moich ocen z wf-u to 5, 6, a ona cały czas nie ćwiczy i ma już dwie 1 z [powodu] braku stroju, nauczyciel miał iść w tej sprawie do wychowawcy.

Poza tym czasem do mnie pyskuje, pogania mnie. Najgorsze jest to, że nauczyciele i tak zapewne się nad nią zlitują i przepuszczają ją do III gim. pomimo zagrożeń i tego, że nic nie robi w tym kierunku, by je poprawić... (s. 12–13).

Uczniowie empatycznie reagują na problemy innych, są wrażliwi na ich krzywdę i sami szukają dla nich rady.

#### **Prawo do nauki**

Witam. Mam pewien dość poważny problem, a w sumie ma go moja młodsza koleżanka. Mianowicie żyje z dwoma braćmi (młodszy i starszy) i samotną matką, która nie zachowuje się zbyt normalnie. Matka niezbyt przepada za moją koleżanką (przez jej ojca, ponieważ każde z dzieci ma innego) i nie utrzymuje kontaktów z dziadkami koleżanki, za to babcia koleżanki wysłała jej przed rozpoczęciem roku kilkaset złotych na książki, pomoce, ubrania oraz bilety. Matka przejęła te pieniądze od listonosza i nie oddaje koleżance. Szkoła, do której chodzi koleżanka, to technikum oddalone o kilkanaście kilometrów i potrzebuje pieniędzy również na bilety, za

to tutaj na miejscu jest tylko zawodówka bez perspektyw. Koleżanka jest zdolna i szkoda, żeby się zmarnowała w zawodówce, do której zmusza ją matka... Poza tym koleżanka chciałaby starać się o stypendium, o które wcześniej postarała się już matka. Matka wystąpiła o stypendium do opieki i po wypełnieniu odpowiednich pism w szkole otrzymała je, po czym nie kupiła ani książek, ani biletów, a na pytanie koleżanki „Mamusiu, dasz mi pieniądze na książki?” matka odpowiada „Nie będziesz jeździć tam — masz uczyć się tu!”. Próbowałem z nią rozmawiać, bo nie wierzyłem koleżance, myślałem, że przesadza. Ale niestety, taka jest ta trudna prawda. Proszę o pomoc, gdzie się zgłosić? Co robić? (s. 49).

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi widzimy, że dorosły to osoba zagrażająca dziecku lub nieobecna w sytuacjach trudnych dla niego. W związku z tym pomocy należy szukać gdzie indziej.

Rodzice zgłaszający trudności w tym obszarze czasem deklarują brak bliskich relacji z dziećmi, szukają sposobów na ich polepszenie.

#### **Jak rozmawiać z synem, by był bardziej otwarty?**

Co mam zrobić, by 8-letni syn na bieżąco informował mnie, co dzieje się w szkole? Obecnie, gdy pytam, co w szkole, odpowiada „wszystko dobrze”. Lecz gdy drążę temat, bo zachowuje się on bardziej nerwowo, opowiada mi, że np. popychała go koleżanka pomimo jego protestów i dlatego jest nerwowy, i najczęściej ucina rozmowę. Staram się jego uczucia uszanować, ale on mi nic więcej nie mówi. Jest coraz bardziej zamknięty i nerwowy. Co robić? (s. 60).

### **„Dzień dobry, mam mały problem... i oczywiście z góry dziękuje za to, że w ogóle mogę pisać”<sup>2</sup>**

Zaprezentowane sytuacje ujawniły braki w kompetencjach społecznych zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży. Każda z sytuacji, w której ujawniają się kompetencje społeczne, zaproponowana przez A. Matczak, znalazła swoje odzwierciedlenie w materiale badawczym.

Dostrzegam społeczne dziedziczenie braku kompetencji, szczególnie w sytuacjach wymagających asertywności. Rodzice podkreślają, iż nie chcieliby, aby dzieci podzieliły ich los w zakresie nieudanych relacji społecznych.

Szkolna przestrzeń społeczna to trójkąt nieskuteczności w zakresie kompetencji. Spotykają się w niej niekompetentni rodzice, niekompetentne dzieci i niekompetentni nauczyciele. Najczęściej nie ma w związku z tym dobrego przykładu, który mógłby stać się wzorem dla treningu społecznego.

Szkolna przestrzeń społeczna jest mocno ograniczana przez instytucję. Jej wszechobecność wybrzmiewa w pytaniach zarówno uczniów, jak i rodziców. Pytania o prawa, normy, regulacje to próba utrzymywania porządku przez odwołanie się do zasad. Szukanie sankcji wobec działań niepożądanych to rów-

---

<sup>2</sup> Zostać prawnikiem, s. 5.

niez odwoływanie się do ram tworzących instytucję. Przeprowadzone przeze mnie badania dotyczące konfliktu w szkole pokazują instytucję i władzę w instytucji jako kluczowy czynnik blokujący rozwój licznych umiejętności społecznych, stojący na przeszkodzie budowaniu kompetencji społecznych (Wajszczyk, 2015).

Można zatem mówić o nieistniejącej kwestii kompetencji społecznych. Brak platformy do dyskusji w tej sprawie, nacisk na normy, prawa i miejsce w strukturze — w działaniach, pytaniach i oczekiwaniach to wyraźny sygnał na silne osadzenie się w instytucji.

Cytat stanowiący tytuł tej części jest dla mnie wyraźnym sygnałem, że brakuje przestrzeni, w której można by było rozmawiać o problemach. Z jednej strony brakuje miejsca, gdzie można szukać pomocy. Brakuje też osób, które mogłyby wysłuchać młodych ludzi. Dorośli również nie mają gdzie szukać pomocy w rozwianiu swoich wątpliwości. Z drugiej strony brakuje odwagi, aby poprosić o pomoc i wyjaśnić wątpliwe kwestie.

Przestrzeń komunikacyjna nie jest odpowiednio rozwinięta, a zatem nie dostarcza wyraźnych możliwości rozwiązywania wszelkich trudnych kwestii w relacjach z innymi. Uczestnicy rzeczywistości społecznej boją się realizować swoje potrzeby, nie wiedzą jak i nie mają skąd się tego dowiedzieć.

Ponieważ kompetencje społeczne stanowią o efektywnym funkcjonowaniu jednostki, ich posiadanie w prosty sposób przekłada się na ogólne zadowolenie z życia.

Kompetencje społeczne mają wpływ na dobrostan psychiczny, ogólną satysfakcję życiową, jakość związków interpersonalnych, gotowość do udzielania pomocy innym, ale też i na korzystanie ze wsparcia społecznego, efektywne strategie radzenia sobie ze stresem, a także szeroko rozumiane przystosowanie i prawidłowe funkcjonowanie społeczne (Knopp, 2015, s. 2).

Kompetencje społeczne powstają w wyniku naturalnego treningu społecznego, w którym człowiek uczestniczy, angażując własny potencjał intelektualny w różnorodne działania o charakterze społecznym. Trening rozpoczyna się we wczesnym okresie rozwoju, zwłaszcza w wyniku oddziaływań środowiskowych (w tym rodzicielskich), i jest kontynuowany przez całe życie. Intensywność treningu społecznego zależy jednak od motywacji. Ta zależy od potrzeb, wartości, celów jednostki i związanych z nimi zadań, te zaś uwarunkowane są wymaganiami środowiskowymi z jednej, a właściwościami osobowościowo-temperamentalnymi z drugiej strony (przy czym od zmiennych osobowościowych zależy też skłonność i gotowość człowieka do sprostania wspomnianym wymaganiom; Martowska, 2012).



## **Rekomendacje**

Postawiona w tekście diagnoza skłania mnie ku przemyśleniu dróg postępowania w sytuacji, w której ważne dla osiągnięcia satysfakcji z relacji społecznych kompetencje nie są priorytetem w działaniach edukacyjno-wychowawczych.

Przede wszystkim kluczowe są wskazanie i realizacja możliwości instytucjonalnych. W ramach instytucji możliwe jest organizowanie treningów kompetencji społecznych (trening zorganizowany). Konieczne jest przerwanie spirali niekompetencji przez budzenie świadomości oraz jawny sprzeciw wobec braku kompetencji. Przydatne są tu działania instytucjonalne stwarzające przestrzeń do budowania kompetencji społecznych.

Ważną rolę szkoły jest wspieranie znaczenia społeczności dla istnienia instytucji. To społeczność warunkuje rozwój jej członków, a satysfakcjonujące relacje społeczne są istotnym elementem tworzenia społeczności.

Wspieranie naturalnego treningu kompetencji społecznych to drugi obszar, za który odpowiedzialna jest szkoła. To w niej powinno się dawać możliwość wypowiedzenia własnego zdania, zgłaszania bez strachu swoich potrzeb. Działania szkoły powinny zmierzać do tego, aby umożliwić współdecydowanie w społecznie i indywidualnie ważnych sprawach. Kategoria umowy społecznej w tym miejscu zyskuje szczególne znaczenie.

Dzięki właściwie stosowanej umowie dzieci mają możliwość opanować liczne kompetencje, wśród których wymienić można związane z zabawą respektowanie reguł i współdecydowanie; zarówno zabawa, jak i umowa w istocie oparte są na kompromisie, zdolności do ulegania, negocjowania, przedkładania interesu wspólnoty nad własny, dzielenia się, porozumiewania; umowa w zabawie uczy kultury pokoju, budowania zgodnych relacji z otoczeniem, dialogu (Olczak, s. 184).

Ważne jest również umożliwienie wywierania wpływu i słuchania argumentów. Uczeń sam powinien wybierać autorytet. Do tego wszystkiego konieczne są: autentyczne poważanie, szacunek, życzliwość, tolerancja, godność. W takiej instytucji ludzie ufaliby sobie nawzajem i jednocześnie sami mogliby stać się osobami godnymi zaufania.

Naturalny trening nie może się odbyć bez konstruktywnej analizy trudnych sytuacji, zmierzającej do wyciągania wniosków i służącej gromadzeniu uczących doświadczeń. Takie doświadczenia stają się początkiem zmiany dotychczasowych zachowań i szansą na osiągnięcie satysfakcji w sytuacjach społecznych.

## Bibliografia

- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Domachowski. Warszawa: PWN.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Domachowski. Wyd. 3, dodr. Warszawa: PWN.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Nomos.
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Elipsa.
- Deutsch, M., Coleman, P. (red.). (2005). *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Przeł. M. Cierpisz i in. Kraków: Wyd. UJ.
- Durkheim, E. (1968). *Zasady metody socjologicznej*. Przeł. J. Szacki. Warszawa: PWN.
- Knopp, K. A. (2015). *Kompetencje społeczne — pomiar i aplikacja praktyczna*, Król-Fijewska, M. (2012). *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*. Warszawa: W.A.B.
- Levi-Strauss, C. (2006). *Pojęcie struktury w etnologii*. W: A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar, s. 231–246.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wyd. Liberi Libri.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*. Zielona Góra: ODN.
- Parsons, T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość*. Przeł. M. Tabin, wstęp A. Kłoskowska. Warszawa: Państwowe Wyd. Ekonomiczne.
- Wajszczyk, K. (2015). *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*. Gdańsk: Wyd. UG.