

*Agnieszka Domagała-Kręcioch\**  
*Bożena Majerek\*\**

## **Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów**

**Streszczenie:** W artykule przedstawione zostały wyniki badań prowadzonych wśród osób dorosłych na temat szkolnych efektów kształcenia. Retrospektywna analiza esejów biograficznych dotyczyła przede wszystkim kształtowania umiejętności życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji osobistych i społecznych, i prowadzona była w trzech kolejnych obszarach. Pierwszy z nich nawiązywał do realizacji planowanych w procesie wychowania umiejętności (na przykład otwartości na zmiany, elastycznego i kreatywnego myślenia, samodzielności czy komunikatywności oraz budowania relacji z innymi). Drugi obszar analizy dotyczył zaniedbań i przeoczeń w programach szkolnych (między innymi brak sumienności i odpowiedzialności, brak umiejętności rozpoznawania własnych emocji czy nieumiejętność planowania i zarządzania czasem). Ostatni z wyodrębnionych kontekstów analizy nawiązywał natomiast do niezamierzonych, a czasem wręcz szkodliwych dla rozwoju ucznia rezultatów wychowawczych (na przykład kształtowanie poczucia bezradności i bezsilności, przyzwolenie na krzywdzenie innych, postawę nietolerancji wobec odmienności, tolerowanie niesprawiedliwości, fałszu i obłudy w relacjach z innymi).

**Słowa kluczowe:** kompetencje osobiste, kompetencje społeczne, doświadczenia szkolne.

### **Personal and social competence in students' school experiences**

**Summary:** The article represents the reports of research made among adults apropos school education effects. The retrospective analysis of biographical essays concerned above all the formation of life abilities, especially personal and social competences and it was conducted in three

---

\* Dr, adiunkt, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, 30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, e-mail: dokreciaga@op.pl

\*\* Dr, adiunkt, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pracy Socjalnej, 31-069 Kraków, ul. Bernardyńska 3, e-mail: bozenamajerek@interia.pl

following areas. The first of them concerned the execution of planned abilities in the process of bringing up (e.g. a will to change, flexible and creative thinking, independence or communication and building relationships with others). The second area of the analysis concerned negligence and oversight in school programs (among other things lack of conscientiousness and responsibility, disability to recognize one's emotions or disability to plan and manage time). The last context of the analysis referred to unintentional, sometimes even harmful bringing up effects (e.g. formation of the sense of helplessness, consent to hurt others, intolerance towards distinctiveness, tolerance towards injustice, falsehood and hypocrisy towards other beings).

**Key words:** personal competences, social competences, school experiences.

## Wprowadzenie

Wśród wielu przemian, które dokonują się w zmieniającej się (niezależnie od przyjętego kontekstu społecznego, politycznego czy gospodarczego) rzeczywistości, szczególne miejsce przypisuje się nieustannie edukacji i działaniom, które zmierzają w kierunku optymalizowania jej efektywności. Jak zauważa Andrzej Bogaj (1993, s. 179), o efektywności edukacji „można mówić w kontekście wewnętrznych i zewnętrznych skutków funkcjonowania placówek edukacyjnych, w kontekście funkcji i potrzeb społecznych, które realizują, a także w kontekście ich reakcji na przemiany społeczne”.

Badania prowadzone nad efektywnością szkolnej edukacji pokazują, że na przestrzeni lat ulegał zmianie sposób postrzegania i interpretowania jej wskaźników: od typowo ilościowych (na przykład średnia ocen, wyniki testów osiągnięć szkolnych) do ilościowo-jakościowych, z położeniem znaczącego akcentu na kryteria jakościowe (na przykład kompetencje społeczne).

W obecnym systemie kształcenia, niezależnie od jego poziomu, „obserwuje się reorientację w ujmowaniu celów edukacji i eksponuje nowe ich ujęcie: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowania do samorozwoju, wyposażenie w sprawności i wiadomości. Oznacza to przeniesienie akcentu z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości” (Szempruch, 2007, s. 397) oraz wyznacza nowe kryteria oceny efektywności szkoły.

Jednak złożoność samego procesu kształcenia, jak również brak pewności co do ostatecznego wyglądu systemu edukacji, dostosowanego do *de facto* często nieznanego nam rzeczywistości, bowiem, jak słusznie zauważa Howard Gardner (2009), „[...] nie wiemy, jak przygotować młodych ludzi do tego, aby przetrwali i prosperowali w świecie zupełnie innym od tego, który znamy” (tamże, s. 26), a który z ich perspektywy – pomimo naszego w nim uczestnictwa – może nawet już przestał istnieć, staje się przyczyną szeregu rozbieżności między potrzebami i kompetencjami społecznymi różnych pokoleń. Jak zauważa Janusz Mastalski (2006), w oparciu o wyniki badań, wśród młodych ludzi zanika na przykład szereg kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie (pojmowanie relacyjne, pojmowanie kontekstualne, pojmowanie wrażliwe, pojmowanie

potrzeby bycia krytycznym), co sprawia, że „rośnie odsetek uczniów-funkcjonalnych analfabetów, z małą ilością samokrytycyzmu, za to z dużą tolerancją dla siebie i innych” (tamże, s. 346). Tymczasem edukacja powinna stanowić istotny czynnik poprawy jakości życia, poprzez między innymi realizację takich celów kształcenia, które pozwalają uczniom kształtować i rozwijać:

- umiejętność samodzielnego podejmowania działań;
- zdolność wyboru odpowiedniego celu i konsekwencji w dążeniu do jego realizacji, połączonej z umiejętnością krytycznej oceny;
- zdolność wykorzystywania własnych doświadczeń i umiejętność adaptowania się do nowych warunków, sytuacji problemowych;
- umiejętność współpracy z innymi, przy uwzględnieniu własnych i ogólnospołecznych celów;
- umiejętność dostrzegania pozytywnych kierunków własnych działań (Puślecki, 2000, s. 180).

Formułując obecnie cele edukacyjne, odnosi się je zazwyczaj do ośmiu kolejnych kompetencji kluczowych, zawartych w Europejskich ramach odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej:

- 1) Porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) Porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) Kompetencje informatyczne;
- 5) Umiejętność uczenia się;
- 6) Kompetencje społeczne;
- 7) Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość;
- 8) Świadomość i ekspresja kulturowa<sup>1</sup>.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż kompetencje kluczowe nadają jedynie bardzo ramowy kierunek działań, który z pedagogicznego punktu widzenia wymaga doprecyzowania, oczywiście na tyle, na ile jest to zabieg możliwy, gdyż jak zauważył Stanisław Dylak (1995), kompetencje to „złożona dyspozycja, stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania” (tamże, s. 37) i chociaż należą one do dyspozycji wyuczanych (to znaczy człowiek może je nabywać w procesie edukacji i całościowego doświadczenia), obserwowalne są jedynie w określonych sytuacjach, zależnych od kontekstu środowiskowego, co świadczy o ich dynamicznym i zmiennym charakterze (Chrost, 2012, s. 7–28). Zatem kompetencja to szczególna właściwość, która nie tylko uświadamiana jest przez człowieka, ale również możliwa do zaobserwowania przez innych. Wyraża się ona umiejętnością podejmowania adekwatnych zachowań – społecznie pożądanym (wyznaczają ją społeczne standardy) oraz ponoszenia odpowiedzialności za nie (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 134).

<sup>1</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm) (27.01.2014).

Zdaniem Renaty Góralskiej i Joanny Madalińskiej-Michalak (2012), pojęcie kompetencji w przestrzeni edukacyjnej implikuje postrzeganie celów kształcenia, co powoduje:

- „koncentrację nie na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych;
- koncentrację na uczniu, jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie na treściach kształcenia;
- stosowanie efektów uczenia się w odniesieniu do określonych sytuacji i problemów edukacyjnych” (tamże, s. 69).

Dostępne w literaturze pedagogiczno-psychologicznej kryteria podziału kompetencji uwzględniają między innymi kompetencje: ogólne i specyficzne, intrapersonalne i interpersonalne, indywidualne i grupowe (tamże, s. 29). Jednym z najbardziej podstawowych sposobów klasyfikowania kompetencji jest wyodrębnienie kompetencji osobistych i społecznych.

Zdaniem Grzegorza Filipowicza, te właśnie kompetencje są niezbędne do funkcjonowania w rolach zawodowych. Pierwsze z nich wiążą się z indywidualną realizacją zadań, ich poziom wpływa na ogólną jakość wykonywanych zadań (między innymi decyduje o szybkości, adekwatności i rzetelności podejmowanych zadań). Do podstawowych umiejętności należy przede wszystkim: dążenie do rezultatów, elastyczność myślenia, gotowość do uczenia się, kreatywność, myślenie analityczne, organizacja pracy własnej, otwartość na zmiany, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z niejednoznacznością, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, rozwój zawodowy, samodzielność, sumienność, zarządzanie czasem. Natomiast kompetencje społeczne wpływają na jakość wykonywanych zadań związanych z kontaktem z innymi ludźmi. Ich poziom decyduje między innymi o skuteczności współpracy czy porozumiewania się z innymi. Zdaniem przytoczonego powyżej autora należą do nich przede wszystkim: autoprezentacja, budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, komunikacja pisemna, komunikatywność (Filipowicz, 2004).

Odnosząc się do powyższego podziału kompetencji, warto zwrócić uwagę również na propozycję Daniela Golemana (2007), który wśród kompetencji osobistych wskazuje:

- 1) samoświadomość (między innymi umiejętność rozpoznawania swoich emocji i ich skutków, dokonywania rzetelnej samooceny, wiara w siebie);
- 2) zdolność samoregulacji (między innymi umiejętność samokontroli, uczciwość, prawość, odpowiedzialność za swoje czyny, sumienność w wywiązywaniu się z obowiązków, elastyczność w dostosowywaniu się do zmian, innowacyjność);
- 3) zdolność motywowania się (między innymi dążenie do osiągnięć, do podwyższania aspiracji, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm).

Wśród kompetencji społecznych natomiast autor wymienia:

- 1) zdolność empatii (między innymi zrozumienie innych ludzi, chęć udzielania wsparcia, docenianie i wspieranie różnorodności);
- 2) zdolności społeczne (na przykład wpływanie na innych, porozumiewanie się, łagodzenie konfliktów, inspirowanie innych, inspirowanie zmian i kie-

rowanie nimi, tworzenie i podtrzymywanie więzi, współpraca dla osiągnięcia wspólnych celów) (tamże).

Kształtowanie powyższych kompetencji nabiera wyjątkowego znaczenia w kontekście zmian niezbędnych w polskiej szkole. Z opiekuńczej funkcji, jaką powinna pełnić każda szkoła, wyłania się szerokie spektrum problemów, z którymi musi się ona zmierzyć. Są to między innymi: bezpieczeństwo osobiste, zdrowie, stres, zagrożenia ekologiczne, zagubienie w systemie wartości, zróżnicowanie społeczne, różnorodne patologie (Niemiec, 2007, s. 37). Sytuacja ta niewątpliwie wymusza na szkole konieczność wyposażenie ucznia w szeroki wachlarz umiejętności społecznych, osobistych, obywatelskich, pozwalających mu na odnalezienie się i aktywne uczestnictwo w społecznej rzeczywistości. Tak więc, „głównym zadaniem współczesnej edukacji jest przygotowanie do życia, oznaczające kształtowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów. Oznacza ono również pogłębienie tolerancji dla odmienności, poszanowanie prawa do różnienia się, wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności, odwagę do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i ich konsekwencje” (Szempruch, 2007, s. 397). Realizacja tak trudnego wyzwania możliwa jest dzięki współpracy wielu podmiotów, dla których edukacja nie jest ani obca, ani obojętna. Niektórzy badacze nawet twierdzą, że wszelkie zmiany należałoby rozpoczynać od poznania opinii tych osób, których edukacja najbardziej dotyczy – uczniów. Jednak „rzadko można się spotkać z sugestią, [...] aby szkoły rozpoczynały proces doskonalenia swoich działań od zapraszania uczniów do rozmowy o tym, co w ich oczach czyni uczenie się doświadczeniem pozytywnym, a co przynoszącym rozczarowanie, co zwiększa lub zmniejsza ich motywację i zaangażowanie” (Day, 2008, s. 40). Istotnym katalizatorem zmian mogą być uczniowie dorośli, mający własne spojrzenie na proces kształcenia i odpowiedni dystans ułatwiający w miarę obiektywną ocenę jego jakości.

Trudno więc nie zgodzić się z tezą postawioną przez Jerzego Niemca (2007, s. 33), że „bardzo pożądana jest aktywność »dorośli uczniów« w realizowanej w naszym kraju reformie szkolnictwa”. Na podstawie własnych doświadczeń oraz znajomości sensów i znaczeń edukacyjnych kontekstów dla osobistego, a także zawodowego funkcjonowania w codzienności, dorośli (w tym uczniowie) stają się ważnymi kreatorami współczesnej edukacji, wpływając na jej kształt i zakres. Zatem zdaniem J. Niemca, nawet „zachodzi potrzeba, by »dorośli uczniów« inspirować do działań na rzecz demokratyzacji szkolnictwa, co przede wszystkim dotyczy: korekty głównych celów wychowania i treści przedmiotów szkolnych programów na wszystkich poziomach nauki” (tamże, s. 36). Jednym z takich obszarów włączania dorosłych do kształtowania szkolnej rzeczywistości jest możliwość ukazywania przez nich, w oparciu o własną wiedzę, przeżycia, doświadczenia, efektywności procesu kształcenia (w którym stali się podmiotem pedagogicznych oddziaływań) oraz kierunku wprowadzania niezbędnych zmian. Retrospekcje pojawiające się w edukacyjnych wspomnieniach uczniów dorosłych stają się istotną i wciąż mało zbadaną perspektywą do analiz procesów zachodzących w polskich szkołach.

## Podstawy metodologiczne

Głównym celem podjętych badań stała się analiza efektywności procesu kształcenia w zakresie wspierania kompetencji osobistych i społecznych wśród uczniów. W maju i czerwcu 2013 roku przeprowadzono badania empiryczne, w których uczestniczyło 125 studentów studiów niestacjonarnych, kierunków pedagogicznych. Badaną grupę stanowiły przede wszystkim kobiety (79%) w wieku 21–46 lat (średnia wieku 35,2). Badani poproszeni zostali o przygotowanie eseju biograficznego na temat: „Czego o życiu (nie) nauczyła mnie szkoła?”. Zgromadzony materiał empiryczny poddany został analizie jakościowej, która koncentrowała się wokół trzech zasadniczych kwestii związanych z umiejętnościami budującymi kompetencje osobiste i społeczne:

- 1) pożądaných umiejętności w zakresie kompetencji osobistych i społecznych kształtowanych przez szkołę;
- 2) umiejętności, o które szkoła nie dba lub je skutecznie blokuje;
- 3) umiejętności społecznie niepożądanych, które są kształtowane przez szkołę w sposób niezamierzony.

Badania miały charakter retrospektywny i, jak zaleca Tim Rapley (2010, s. 194), „analiza tekstu koncentrowała się zarówno na tym, *co się (w) nim mówi*, [...] jak i na tym, *czego się (w) nim nie mówi* (czyli na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach)”.

## Analiza wyników

Jeżeli przyjmiemy tezę, że „każda klasa jest jak laboratorium, a każdy nauczyciel jak członek społeczności naukowej” (Day, 2008, s. 46), to założyc również możemy, że każdy uczeń jest jak członek zespołu badawczego. Efekty pracy w takim gronie uwarunkowane będą wieloma czynnikami, które ogólnie możemy podzielić na te znaczące i mniej ważne. Oczywiście kryteria podziału i stopień ważności wyników będą z perspektywy, którą przyjmiemy za decydującą (ucznia, nauczyciela, ministerstwa itd.). Duże znaczenie będzie miał także nacisk na „odpowiednie” czy „właściwe” efekty kształcenia, co w praktyce szkolnej może okazać się zabiegiem trudnym, chociażby z tego powodu, że w pracy pedagogicznej są takie determinanty, które zdaniem J. Szczepańskiego (1989), bywają marginalizowane, a które wynikają z „naturalnej skłonności do traktowania jako działalności oświatowej tylko tych działań, których intencją jest osiągnięcie efektu pedagogicznego, natomiast uczenie się sytuacyjne, kiedy osoba zostaje włączona w jakąś sytuację i albo przez obserwację innych, albo przez własną pomysłowość rozwiązuje problemy tej sytuacji i zapamiętuje, nie jest uważane za przejaw procesu oświatowego. Trudno stwierdzić, jaki odsetek całkowitego zasobu wiedzy, jakim dysponuje człowiek dojrzały, pochodzi z nauczania intencjonalnego w szkole, instytucjach pozaszkol-

nych [...], a ile z uczenia się sytuacyjnego” (tamże, s. 21). Nie oznacza to jednak, że należy zaniechać próby analizowania wpływu poszczególnych przestrzeni edukacyjnych na kształtowanie się człowieka samosterownego. To, co dla nauczycieli może być nieuchwytnie, drugorzędne, ulotne, dla uczniów nabiera rangi kwestii istotnych, a może nawet najważniejszych. Uwzględnienie perspektywy uczniowskiej w planowaniu wszelkich zmian w zakresie edukacji może więc wnieść powiew świeżości i inne spojrzenie na problemy wspólne dla całego społeczeństwa. Nie można bowiem pominąć znaczenia dorosłych w kreowaniu wizerunku współczesnego świata i przygotowaniu młodych pokoleń do aktywnego uczestnictwa w ewoluującym świecie. Mając na uwadze ten fakt, podjęto próbę analizy efektywności szkolnego procesu kształcenia w zakresie kompetencji osobistych i społecznych na podstawie opinii i odczuć uczniów dorosłych. W oparciu o przegląd literatury sporządzono zestaw zasadniczych umiejętności, które mieszczą się w obu wyznaczonych obszarach, odnosząc do nich analizę jakościową zgromadzonych esejów biograficznych. W tabeli 1 przedstawiono liczbowy i procentowy rozkład wypowiedzi badanych.

**Tabela 1.** Kompetencje i umiejętności, których szkoła (nie) uczy

Rodzaj kompetencji i umiejętności		Uczy		Nie uczy	
		N	%	N	%
1	2	3	4	5	6
Kompetencje osobiste	Dążenie do celu i wytrwałość	47	37,6	3	2,4
	Elastyczne i analityczne myślenie	3	2,4	19	
	Gotowość uczenia się	11	8,8	6	4,8
	Kreatywność	8	6,4	13	10,4
	Organizacja pracy własnej	12	9,6	7	5,6
	Otwartość na zmiany	–		3	2,4
	Podejmowanie decyzji	6	4,8	–	
	Radzenie sobie ze stresem	15	12,0	27	21,6
	Rozwiązywanie problemów	17	13,6	45	36,0
	Samodzielność	16	12,8	3	2,4
	Odpowiedzialność	17	13,6	7	5,6
	Zarządzanie czasem	6	4,8	4	3,2
	Rozpoznawanie własnych emocji	–		–	
	Szacunek do siebie	5	4,0	5	4,0
	Samokontrola własnych zachowań	3	2,4	3	2,4
	Uczciwość	20	16,0	2	1,6
	Zaangażowanie, inicjatywa	16	12,8	–	
	Optymizm	–		19	15,2

Tabela 1 (cd.)

Kompetencje społeczne	Autoprezentacja	4	3,2	7	5,6
	Budowanie relacji z innymi	32	25,6	10	8,0
	Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem	3	2,4	4	3,2
	Komunikatywność	16	12,8	27	21,6
	Wzajemne zrozumienie	15	12,0	16	12,8
	Tworzenie klimatu wzajemnego zaufania	6	4,8	10	8,0
	Wzmacnianie i wspieranie innych	9	7,2	–	
	Empatia	32	25,6	–	
	Asertywność	12	9,6	7	5,6
	Tolerancja	11	8,8	19	15,2
	Wyrażanie własnych opinii i sądów	10	8,0	22	17,6
	Inspirowanie zmian	13	10,4	–	
	Kierowanie grupą	–		–	
	Tworzenie i podtrzymywanie więzi	6	4,8	–	
	Współpraca	35	28,0	3	2,4

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

Patrząc na szkołę, jak na idealną przestrzeń nauczania i uczenia się, można pokusić się o stwierdzenie, że jest to miejsce, w którym „emanuje rzetelna edukacja, wartości, które swą siłą przyciągania niejako spontanicznie rozbudzają ludzką aktywność i chęć samodoskonalenia” (Rembierz, 2013, s. 152). W takim wymiarze szkoła dąży do edukowania człowieka nie tylko pełnego zalet niezbędnych ze społecznego punktu widzenia, ale przede wszystkim człowieka wytrwałego i zaangażowanego w świat wartości wyższych. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, prawie 40% badanych uważa, że szkoła uczy dążenia do celu i wytrwałości. Przytoczone poniżej wypowiedzi<sup>2</sup> odkrywają tę czasami zapomnianą prawdę o szkole.

*O wyjątkowości naszej pani od przyrody świadczyło to, że potrafiła w każdym uczniu znaleźć coś pozytywnego. To ona pokazała nam, jak ważna jest wytrwałość w dążeniu do celu. Nie zrażały ją nasze potknięcia, nieodrobione zadania, a niekiedy nieprzygotowanie do lekcji. Każdemu dawała tyle szans, ile potrzebował.*

<sup>2</sup> Zamieszczone w tekście narracje badanych stanowią ich oryginalne wypowiedzi.



*Motywowala nas, dawala dodatkowe zadania, sprawdzala je w swoim wolnym czasie, wysylala na olimpiady i konkursy, pocieszala, gdy cos nie wyszlo, dodawala wiary, byla pewna, ze sobie poradzimy* (kobieta, lat 34).

*Pan Tomek odkryl we mnie niezłomnego ducha walki i ambicji. Nauczyl mnie systematycznej, ciężkiej pracy i uczciwej rywalizacji. Przekształcił moją „bojowość” w chęć zdobywania medali, i to jemu i mnie się udało!* (mężczyzna, lat 29)

Nieliczni spośród badanych natomiast wspominali, że dzięki edukacji szkolnej stali się samodzielni (12,8%), uczciwi (16%), zaangażowani (12,8%) i odpowiedzialni (13,6%).

Warto podkreślić fakt, że prawie co czwarty badany uważa, iż w szkole nauczył się budowania relacji z innymi (25,6%), o czym świadczyć może poniższa wypowiedź:

*Szkoła nauczyła mnie podstawowych relacji z ludźmi, rówieśnikami. To w szkole młody człowiek po raz pierwszy spotyka się z tak dużą liczbą ludzi, wchodzi w różne relacje. [...] Szkoła jest miejscem, gdzie po raz pierwszy uczymy się koleżeństwa, przyjaźni, a potem pojawiają się pierwsze miłości. Tak ważne doświadczenia zdobywa się właśnie w szkole* (kobieta, lat 32).

Głosy te stanowią mogą przeciwagę dla bardzo popularnych w ostatnim czasie dyskusji wokół niezadowolających efektów działań dydaktycznych czy wręcz niewydolności systemu kształcenia. Jednak stanowią one tylko część edukacyjnej rzeczywistości, bowiem analizując wypowiedzi pisemne badanych stwierdzono również, że w sposób bezpośredni i jednoznaczny wskazują oni niestety także i te umiejętności, kształtowania których szkoła unika. Według prawie co czwartego badanego, szkoła nie uczy rozwiązywania problemów (36%), o czym świadczyć mogą chociażby przytoczone fragmenty wypowiedzi: *Pani Mariola nie radziła sobie z rozwiązywaniem naszych sporów, kłótni i problemów. [...] Do dnia dzisiejszego, kiedy uczestniczę w jakimś konflikcie lub problemie, to boję się, że wina spadnie na mnie* (kobieta, lat 21). *Nauczyciele zamiast rozwiązywać problem, bagatelizowali go, albo udawali, że go nie ma, że nic się nie dzieje* (mężczyzna, lat 27).

Prawie co piąty badany podkreśla natomiast fakt, że szkoła niestety nie uczy, jak radzić sobie ze stresem (21,6%). Badani twierdzili:

*Największym problemem, z którym trudno sobie poradzić, jest stres. Moim zdaniem to jest jedna z najważniejszych rzeczy, których w szkole nie uczą, a powinni. [...] Gdyby w szkole uczyli, jak można sobie poradzić ze stresem, np. jak się zrelaksować, o czym myśleć, to jestem przekonana, że byłoby mi w życiu lepiej, a pewnie nie tylko mi, bo nie tylko ja mam z tym problemy* (kobieta, lat 25).

*Szkoła na pewno nie nauczyła mnie radzić sobie ze stresem, a wręcz przez te wszystkie lata tylko go rozwijała. Nauczyciele mają tendencję do ciągłego straszenia uczniów. Sama forma wywoływania do odpowiedzi, atmosfera panująca na kartkówkach, klasówkach czy sprawdzianach* (kobieta, lat 45).

Szkoła nie uczy optymizmu (15,2%), *dużo częściej narzeka się w niej niż chwali, karze niż nagradza. [...] Sięgając pamięcią wstecz, szkołę bardziej kojarzę z nieustającym stresem, nieprzespanymi nocami, lękami i przymusem niż otwartością, życzliwością, zabawą, chęcią do działania* (mężczyzna, lat 39).

Znaczna część badanych utrzymuje również, że w szkole nie uczy się ani komunikatywności (21,6%), ani umiejętności wyrażania własnego zdania (17,6%), co pokazuje wyraźnie zapisany w pamięci jednego ze studentów ślad: *Szkoła nie nauczyła mnie wyrażania własnego zdania. Mogę stwierdzić nawet, iż oprócz tego, że nie uczyła, to wręcz zabraniała. Pamiętam, jak wielokrotnie usiłowałam coś powiedzieć, a nauczyciele z niewiadomych przyczyn przerywali mi moją wypowiedź* (mężczyzna, lat 29).

Zgodnie z zaleceniami T. Rapleya (2010), analiza tekstu powinna również koncentrować się na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach. Przyjmując taki kierunek analizy, należy zauważyć, iż żadna z badanych osób w swoich retrospekcjach nie wspomina o tym, że szkoła w jakikolwiek sposób odnosi się do umiejętności rozpoznawania własnych emocji czy umiejętności kierowania grupą.

O efektywności i wiarygodności szkoły decyduje poziom zaufania i zadowolenia między innymi uczących się w niej jednostek. Zdaniem Inetty Nowosad (2010, s. 171), na poczucie wspólnej odpowiedzialności za efekty kształcenia wpływa program szkolny, odzwierciedlający orientację pedagogiczną wszystkich zatwierdzających go nauczycieli, uczniów już raczej nie. Jednak jak pokazują doświadczenia badanych, nie wszystkie obszary szkolnej rzeczywistości możliwe są do przewidzenia w programie kształcenia, a jeśli nawet są, to umieszczanie ich na przykład w ścieżkach międzyprzedmiotowych zmniejsza poczucie odpowiedzialności wśród nauczycieli, budząc wręcz przekonanie, że „ktoś to na pewno zrealizuje”.

Trzecim obszarem analizy stały się „pseudokompetencje”, które uczniowie nabywają, przebywając w szkole. Doświadczenie codzienności szkolnej rozgrywa się wokół świadomych i zamierzonych działań pedagogicznych, ale także wokół aktywności przypadkowych, pozornie nieistotnych, pozbawionych głębszego sensu, a mimo to na stałe wpisanych w życie szkoły i zajmujące istotne miejsce w budowaniu obrazu samego siebie. W zależności od natężenia i znaczenia dla jednostki znajdującej się w danym momencie swojego życia, przesądzą o postrzeganiu i interpretacji środowiska szkolnego, nadając mu osobistego znaczenia. Przestrzeń szkolna, obok doświadczeń ogólnie pożądanых i akceptowanych, obejmuje także aktywności, które stają się niejako „efektem ubocznym” życia szkolnego. Elementy zawarte w tabeli 2 są przykładem tych spośród nich, które w opinii respondentów stanowią bezpośrednią negację umiejętności postrzeganych jako niezamierzony, a może nawet szkodliwy efekt pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

**Tabela 2.** Szkodliwe dla rozwoju człowieka efekty szkolnej edukacji

Obszar kompetencyjny	Działania przeciwne do kształtowania właściwych kompetencji	Uczy	
		N	%
Kompetencje osobiste	Porzucanie celu/brak wytrwałości	25	20,0
	Schematyczne i stereotypowe myślenie	38	30,4
	Unikanie uczenia się	–	–
	Odtwórczość/wkuwanie	28	22,4
	Nieumiejętność organizowania pracy własnej/brak samodzielności	13	10,4
	Zamykanie się na nowe doświadczenia	–	–
	Trudność podejmowania decyzji/bierność	16	12,8
	Nieumiejętność radzenia sobie ze stresem	33	26,4
	Nieumiejętność rozwiązywania problemów	39	31,2
	Brak samodzielności	9	7,2
	Brak sumienności i odpowiedzialności	7	5,6
	Nieumiejętność zarządzania czasem	–	–
	Nieumiejętność rozpoznawania emocji	–	–
	Ponizanie siebie/poczucie bycia gorszym	75	60,0
	Nieumiejętność kontrolowania własnych zachowań	-	–
	Nieuczciwość/oszukiwanie	58	46,4
	Wycofywanie się/brak inicjatywy	47	37,6
Pesymizm	–	–	
Kompetencje społeczne	Nieumiejętność wyrażania samego siebie	10	8,0
	Niszczenie/zrywanie relacji z innymi	9	7,2
	Nieumiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem	–	–
	Nieumiejętność komunikowania się	3	2,4
	Nieumiejętność rozumienia innych	35	28,0
	Brak zaufania wobec innych	104	83,2
	Krzywdzenie innych	35	28,0
	Obojętność/brak skrupułów	–	–
	Nieumiejętność przeciwstawiania się innym	3	2,4
	Nietolerancja	22	17,6
	Fałsz/obłuda	52	41,6
	Unikanie zmian	15	12,0
	Kierowanie grupą	–	–
	Nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów	10	8,0
Nieumiejętność współpracy w innych	4	3,2	

Źródło: opracowanie na podstawie wyników badań własnych.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli 2 należy stwierdzić, iż znaczna część badanych uważa, że w szkole nauczyli się poczucia bycia gorszym (60%), nieuczciwości (46,4%) oraz wycofywania się (37,6%). W wypowiedziach badanych bardzo często pojawiały się wątki związane z negatywnym naznaczeniem, implikujące poczucie bycia gorszym, czego przykładem są następujące wypowiedzi: *Po zlikwidowaniu szkoły wiejskiej przeniesiono 22 uczniów do szkoły na terenie Krakowa i utworzono dla nas osobną klasę 4 „w”, co w efekcie znaczyło, że jest to tzw. klasa „wiejska”, z której śmiała się cała szkoła. Nazywano nas wieśniakami, wsiokami, rolnikami. Traktowano nas jak tych gorszych i nawet uczyli nas jacyś tacy przypadkowi nauczyciele, a nie ci najlepsi. [...] Czuliśmy się w naszej klasie jak w getcie i byliśmy wykluczeni z życia szkoły. [...] Dowiedziałam się po raz pierwszy w szkole, że są gorsi i lepsi uczniowie, a ja należę do tych gorszych. To było bolesne (mężczyzna, lat 21).*

*Szkoła nauczyła mnie, że nie ma sensu się starać, bo jak Cię zaszufadkują, tak już będzie zawsze. Mierny to mierny! (kobieta, lat 29).*

Zatrważający może być fakt, że prawie połowa badanych uważa, iż efektem edukacji jest bycie nieuczciwym, a umiejętność kłamania i oszukiwania staje się wręcz koniecznością przetrwania, o czym świadczą następujące słowa:

*W szkole trzeba umieć kłamać i kombinować, bo bez tych cech naprawdę ciężko sobie poradzić, bo prawdomówność i uczciwość nie są uważane za żadną cnotę, a raczej za frajerstwo i głupotę, i w żadnym wypadku nie są opłacalne (mężczyzna, lat 22).*

*W szkole nauczyłam się pisać kilkoma rodzajami pisma, podrabiania zwolnień lekarskich, pisania usprawiedliwień – stałam się w tym mistrzynią. Wiem, że długopis najlepiej wywabia zwykły zmywacz do paznokci i tak powstają zwolnienia wielokrotnego użytku. [...] Nauka kłamstwa też mi niezłe wychodziła. Kiedy mówisz prawdę (np. że umarła moja ukochana suczka i przeplakałaś całą noc), to i tak nauczyciel ci nie uwierzy, ale jak mówisz, że przebalangowałaś całą noc i nadal masz kaca – nauczycielka jest zadowolona z twojego „zaufania” i zwalnia cię z klasówki (kobieta, lat 24).*

Badani twierdzą również, że w szkole nie należy być aktywnym, opłaca się bierność, wycofywanie i brak inicjatywy. Jedna z badanych kobiet wspomina:

*Nauczyciele często obiecywali coś uczniom, np. weź udział w konkursie, a na koniec roku podniosę ci ocenę o stopień. Niestety bardzo często nie dotrzymywali słowa. Na drugi raz uczniowie mieli w nosie całe konkursy. Często też wychowawcy na pierwsze półrocze dawali ocenę dobrą, mówiąc: jak się postarasz, to na koniec roku będziesz miał piątkę, i mimo to, że uczeń starał się i miał lepsze stopnie, to na koniec roku dostał czwórkę. Zamiast dzieci mobilizować lepszymi ocenami [...], to tylko zniechęcali do nauki, bo i po co, jeśli z tego nic nie wynikało (kobieta, lat 37).*

Brak zaufania do innych to według 82,3% badanych główny efekt wychowawczy szkoły. Ten przerażający wynik pogłębia również fakt, iż dla prawie połowy respondentów fałsz i obłuda stanowi rezultat pracy nauczycieli i wy-

chowawców, o czym wnioskujemy z kolejnego cytatu: *Nasza wychowawczyni na lekcjach wychowawczych często mówiła o wartościach, którymi powinniśmy kierować się w życiu. Ulubionymi słowami, które powtarzała, były szacunek, sprawiedliwość, życzliwość, wrażliwość i empatia. Ale to ona właśnie nauczyła mnie, że istnieje duża różnica między tym, co kto mówi, a jak postępuje. Ta sama pani na lekcjach chemii poniżała uczniów, którzy nie rozumieli tematu, bardzo miernie zresztą przez nią wykładanego. [...] Rodzicie płacili za korepetycje z chemii, a owoce cudzej pracy zbierała nasza wychowawczyni (kobieta, lat 23). Niepokojące jest podejście 21-letniej kobiety, która pod wpływem dotychczasowych doświadczeń za oczywistą przyjmuje tezę: *Krzywdź innych tak, żeby inni tego nie widzieli, a będziesz idealną uczennicą. [...] Uśmiechaj się do nauczycieli uroczo i obrabiaj ich z kolegami. Nauczycieli nie obchodzi, jaki naprawdę jest uczeń. Lubią fałszywców, którzy dobrze udają. Myślę, że sami są fałszywi w stosunku do swoich kolegów i dyrektorów (kobieta, lat 21).**

## Podsumowanie

Szybki wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa XXI wieku zmusza do ciągłego weryfikowania nie tylko ofert i jakości kształcenia, ale głównie potrzeb i oczekiwań podmiotów zaangażowanych w proces nauczania i uczenia się. Ważne miejsce w tych analizach zajmuje szkoła. Jak słusznie zauważa M. Szymański, „w literaturze pedagogicznej szkołę traktuje się przede wszystkim pozytywnie, biorąc pod uwagę jej misję, a nie to, jaka rzeczywistość jest” (Szymański, 2014). Jednak rzeczywistość pokazuje, że coraz częściej szkoła staje się przedmiotem ostrej krytyki i społecznego niezadowolenia. Wprowadzane alternatywne formy kształcenia, choć bywają dla szkoły konkurencyjne, a może nawet zagrażające, nie zmieniają jej *status quo* (przynajmniej w najbliższym czasie). Zatem w trosce o jej jakość i edukacyjne morale warto poddawać ją permanentnej diagnozie w różnych obszarach, bowiem „świadomość swoich atutów, rzeczywistych możliwości, ale też ograniczeń i słabości jest niezbędna do tego, aby można im było przeciwdziałać bądź – w przypadku stwierdzenia ich występowania – je przesycać” (Kwaterna, 2014, s. 28).

Ważna jest tutaj współpraca wielu podmiotów odpowiedzialnych za system kształcenia oraz otwartość na propozycje i doświadczenia tych, którzy choć mocno są ze szkołą związani, patrzą już na nią z pewnego dystansu. Doświadczanie codzienności i próba jej analizy wypełnia obecną lukę między oficjalnymi raportami a niczym nie potwierdzonymi przypuszczeniami i domysłami. Mając na uwadze fakt, że od szkoły oczekuje się coraz lepszego przygotowania młodych ludzi nie tylko do sprawnego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, ale przede wszystkim do umiejętności szybkiej adaptacji do społecznej rzeczywistości, warto pokazywać jej różnorodne oblicza.

## Literatura

- Bogaj A., 1993, *Efektywność kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa, s. 179–181.
- Chrost M., 2012, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M., 1995, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Day C., 2008, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk.
- Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Filipowicz G., 2004, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa.
- Gardner H., 2009, *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo „Laurum”, Kielce.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm).
- Góralaska R., Madalińska-Michalak J., 2012, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Kwaterna A., 2014, *Praktyczne implikacje zniekształceń poznawczych i ich znaczenie w wyjaśnianiu (d)efektów skutecznego oddziaływania nauczycieli-wybrane zagadnienia* [w:] A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkola jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Mariański W., 2013, *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa, <http://issuu.com/szymonkonkol/docs/jakich-pilnych-zmian-potrzebuje-pol> (15.02.2014).
- Mastalski J., 2006, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków.
- Niemiec J., 2007, *Uczenie się dorosłych – zadaniem pedagogiki*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4 (100).
- Nowosad I., 2010, *Tworzenie programów szkolnych jako narzędzie doskonalenia praktyki szkolnej*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Puślecki W., 2000, *Kształcenie wyzwalające w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Rapley T., 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rembierz M., 2013, *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągnięcia wyższej jakości kształcenia*, [w:] L. Pawelski (red.), *O poprawę efektywności kształcenia*, PSNT, Szczecinek.
- Szczepański J., 1989, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa.
- Szempruch J., 2007, *Dydaktyka wobec wyzwań edukacji*, [w:] J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Wydawnictwo „Zapole”, Szczecin.
- Szymański M.J., 2014, Z recenzji książki *Szkola jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.