



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Problemy diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Author: Hewilia Hetmańczyk

Citation style: Hetmańczyk Hewilia. (2019). Problemy diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym. W: A. Budniak, M. Mnich (red.), "Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania - wyniki" (S. 67-83). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

Hewilia Hetmańczyk

Problemy diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

Pojęcie *kompetencji* społecznych znajduje zastosowanie na gruncie wielu nauk społecznych. Jednocześnie ze względu na kontekst kulturowy, edukacyjny czy językowy jest pojęciem niedookreślonym i trudnym do zoperacjonalizowania. Tym samym przełożenie go na potrzeby badań naukowych jest zadaniem niełatwym i wymagającym przyjęcia odpowiedniej strategii badawczej.

Samo pojęcie *kompetencja* sięga do podstawowych założeń psychoanalizy i neobehawioryzmu. Termin ten został użyty po raz pierwszy przez Roberta W. White'a, nawiązując do bardziej pierwotnego pojęcia, tłumaczonego jako dążenie do wywierania skutecznego wpływu na otoczenie (*effectance motivation*). W związku z tym kompetencja była interpretowana jako każda umiejętność człowieka przyczyniająca się do skutecznej interakcji z otoczeniem¹. Pojęcie to znalazło szczególne zastosowanie w psychologii społecznej, gdzie mówi się o kompetencji społecznej lub interpersonalnej². Niestety liczba definicji kompetencji społecznych niemalże odpowiada liczbie badaczy zajmujących się tym zagadnieniem³. Dzieje się tak po pierwsze dlatego, że sprawności społeczne często utożsamiane są z określonymi predyspozycjami osobowościowymi, a po drugie – można zaobserwować tendencje do łączenia i zamiennego korzystania ze stworzonych dotychczas definicji⁴.

¹ R.W. WHITE: *Motivation reconsidered: The concept of competence*. "Psychological Review" 1959, No. 66, s. 297–333.

² H. SĘK: *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*. „Przegląd Psychologiczny” nr 3: 1988, s. 788.

³ H.R. SCHAFFER: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 16.

⁴ W. OTRĘBSKI, K. RUTKOWSKA: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu*. W: P. FRANCUZ,

Do powstania chaosu definicyjnego przyczynia się również zamienne stosowanie pojęcia *kompetencji społecznych* z takimi określeniami, jak: *umiejętności interpersonalne*, *inteligencja społeczna*, *inteligencja emocjonalna*, *społeczne zdolności* lub *umiejętności*. Tym bardziej należy docenić wszystkie próby porządkowania i analizowania definicji kompetencji społecznych, których podjęli się m.in. H. Rudolph Schaffer⁵, Beata Mazurek-Kucharska⁶, Stanisław Kowalik⁷, Douglas W. Nangle wraz ze współautorami⁸ czy Hewilia Hetmańczyk⁹.

A zatem badacze zajmujący się kompetencjami społecznymi wciąż zastanawiają się, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną, czy też obejmują wiele specyficznych i nieraz niezwiązanych ze sobą umiejętności. Jednak pomimo dużej rozbieżności definicyjnej nie można zaprzeczyć, że kompetencje społeczne podlegają procesowi ciągłego rozwoju – począwszy od urodzenia aż do starości. W związku z tym wymagają doboru prawidłowego postępowania diagnostycznego, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego artykułu.

Sposoby diagnozowania kompetencji społecznych

Wobec rozproszenia definicji w dyskursie naukowym podstawę rozpoczęcia procesu diagnostycznego powinno stanowić przyjęcie modelu teoretycznego, który zapewnia spójne pojęciowo podejście do analizowanego zjawiska oraz szczegółowe określenie obszarów wymagających analizy. Wybranie modelu teoretycznego umożliwia również zebranie i uporządkowanie danych oraz wyciąganie wniosków

W. OTRĘBSKI, red.: *Studia z psychologii w KUL*. T. 13. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006, s. 84.

⁵ H.R. SCHAFFER: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość...*, s. 16–17.

⁶ B. MAZUREK-KUCHARSKA: *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*. W: S. KONARSKI, red.: *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria. Badania. Edukacja*. Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006, s. 55–93.

⁷ S. KOWALIK: *Rozwój społeczny*. W: B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. T. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 76–79.

⁸ D.W. NANGLE, D.J. HANSEN, C.A. ERDLEY, P.J. NORTON: *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer, New York 2010.

⁹ H. HETMAŃCZYK-BAJER: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: S. JUSZCZYK, M. KISIEL, A. BUDNIAK, red.: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – Rozprawy – Praktyka*. Wydawnictwo Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2011, s. 80–84.

z posiadanych informacji¹⁰. Już wiemy, że ten etap może dostarczyć badaczowi wielu trudności ze względu na problemy związane z jednoznacznym zdefiniowaniem omawianego pojęcia oraz ustaleniem składowych, czynników, które zaliczamy do kompetencji społecznych.

Przykładowo Magdalena Czub proponuje przyjęcie modelu ekologiczno-transakcyjnego, który powstał w oparciu o dwie propozycje analizy przebiegu rozwoju: ekologiczne podejście Jay'a Belsky'ego¹¹ oraz transakcyjny model mechanizmów rozwoju Cicchetti'ego i Rizley'a¹². Model ekologiczno-transakcyjny obejmuje cztery poziomy analizy czynników wpływających na jednostkę oraz na siebie nawzajem, do których zaliczamy: ontogenezę (przebieg indywidualnego rozwoju jednostki), mikrosystem (czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym jednostki), egzosystem (czynniki związane z najbliższym środowiskiem społecznym, w którym żyje rodzina), makrosystem (czynniki związane z wartościami narodowymi i kulturowymi). Na każdym z poziomów można zaobserwować czynniki ryzyka i wsparcia dla rozwoju jednostki¹³. Magdalena Czub proponuje przyjęcie takiego modelu w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych, jednak ten sposób uchwycenia wzajemnie oddziałujących na siebie czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które wpływają na funkcjonowanie i rozwój jednostki, mogą, a nawet powinny, być wykorzystywane w diagnozowaniu kompetencji społecznych osób w każdym wieku.

Po określeniu kontekstu sytuacyjnego należy przejść do właściwej diagnozy kompetencji społecznych wybranej jednostki. W tym celu można posłużyć się metodami obserwacyjnymi, narzędziami samoopisowymi, testami wykonanowymi czy też sytuacyjnymi¹⁴, które jednak oprócz zalet nie są pozbawione pewnych ograniczeń.

Diagnoza kompetencji społecznych przy użyciu systematycznej obserwacji w warunkach naturalnych, takich jak praca czy też miejsce nauki, przebiegająca według z góry przyjętych schematów obserwacyjnych, daje możliwość zidentyfikowania określonych zachowań werbalnych, pozawerbalnych, parajęzykowych oraz przestrzennych, a także zaniechań podczas interakcji społecznych. Wymaga

¹⁰ M. CZUB: *Diagnoza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego*. W: M. CZUB, red.: *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 25–26.

¹¹ M. CZUB: *Diagnoza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego...*, s. 26; za: J. BELSKY: *Child maltreatment: an ecological integration*. "American Psychologist" 1980, No. 35, s. 320–335.

¹² Ibidem, s. 26; za: D. CICHETTI, S. TOTH, A. MAUGHAN: *An ecological – transactional model of child Maltreatment*. W: A. SAMEROFF, M. LEWIS, S. MILLER, eds.: *Handbook of developmental psychopathology*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2000, s. 689–722.

¹³ M. CZUB: *Diagnoza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego...*, s. 26.

¹⁴ K.A. KNOPP: *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013. <https://www.ore.edu.pl/materiały-do-pobrania/kategorie/172-poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji?download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna> (dostęp: 22.10.2017).

jednak od badacza posiadania umiejętności rozpoznawania i interpretowania wspomnianych zachowań, co nie jest zadaniem łatwym i implikuje konieczność zachowania określonych warunków dla poprawności prowadzonych badań¹⁵.

Wykorzystanie technik samoopisu bądź samooceny stanowi kolejną propozycję diagnozowania kompetencji społecznych lub ich różnych aspektów. Przykładem kwestionariusza samoopisowego może być Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, tzw. KKS, w którym poszczególne pozycje dotyczą różnych czynności związanych z kompetencjami społecznymi¹⁶. Niestety tego typu narzędzia również nie są pozbawione pewnych ograniczeń. Rozbudowane testy zwykle dostarczają wielu danych, jednak ich wypełnianie wymaga czasu i dlatego też trudno jest realizować badania na dużych próbach. Z kolei narzędzia prostsze mogą dostarczyć niepełnych lub skrzywionych wyników. Ponadto pojawiają się przeciwwskazania wiekowe, ponieważ wspomniane techniki nie nadają się do zastosowania w grupie młodszych dzieci ze względu na ich ograniczenia rozwojowe – głównie zbyt mały wgląd oraz niewystarczający poziom rozwoju mowy, a także utrudnienia związane z kwalifikacjami badacza – większość narzędzi opartych na samoocenie lub samoopisie może być w pełni stosowana tylko przez psychologów¹⁷.

Podobnie testy wykonaniowe, związane z różnego rodzaju materiałem behawioralnym – obrazkowym lub fotograficznym, dźwiękowym, filmowym, z wykorzystaniem „żywych modeli” oraz werbalnym – niosą za sobą pewne trudności. Po pierwsze, wspomniane testy często nie są w stanie uchwycić specyfiki kompetencji społecznych, które ujawniają się głównie w autentycznych warunkach angażujących rzeczywiste osoby i sytuacje, przez co zbyt przypominają zadania stosowane w diagnozie inteligencji. Po drugie, niektóre zadania wykorzystywane do pomiaru kompetencji społecznych są podobne do projekcyjnych testów osobowości. Należy więc tak konstruować zadania, aby uniknąć uruchomienia mechanizmów projekcji. W tym celu materiał zadań powinien być jednoznaczny oraz maksymalnie zróżnicowany¹⁸. Niestety wciąż brakuje wystandaryzowanych oraz znormalizowanych testów wykonaniowych do pomiaru kompetencji społecznych, szczególnie u młodszych dzieci.

Testy sytuacyjne, symulujące rzeczywiste sytuacje, stanowią kolejną alternatywę w diagnozie kompetencji społecznych. Z racji tego, że pozwalają na ocenę efektywności funkcjonowania w rzeczywistych sytuacjach, są, obok technik obser-

¹⁵ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 170.

¹⁶ A. MATCZAK: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

¹⁷ E. BACIA, red.: *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 10.

¹⁸ K.A. KNOPP: *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna...*; za: A. MATCZAK: *Diagnoza intelektu*. Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994.

wacyjnych, jednymi z najlepszych sposobów pomiaru kompetencji społecznych¹⁹. Z powodzeniem można stosować również socjometryczne techniki szacowania, polegające na pomiarze popularności wśród rówieśników lub partnerów. W tym przypadku zakłada się, że osoby bardziej popularne, a tym samym częściej wskazywane przez współtowarzyszy, charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji społecznych²⁰. Więcej jednak na temat technik socjometrycznych, a także innych narzędzi diagnostycznych będzie można przeczytać w kolejnej części opracowania.

Diagnoza kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Zaprezentowany poniżej model diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym powstał w oparciu o fragment eksperymentu pedagogicznego, którego głównym celem poznawczym było zbadanie stopnia zależności pomiędzy praktycznymi egzemplifikacjami Teorii Ograniczeń w edukacji a poziomem poszczególnych składników kompetencji społecznych, takich jak: koncentracja uwagi, radzenie sobie z trudnościami, współdziałanie, nawiązywanie kontaktów, wczuwanie się, stosowanie reguł moralnych oraz rozwiązywanie problemów społecznych²¹. Wspomniane komponenty zostały wyodrębnione na podstawie modelu kompetencji społecznych Stephen'a Greenspana²², który stanowił punkt oparcia przy planowaniu niniejszych badań i płaszczyznę odniesienia przy analizie wyników.

Teoretyczną podstawę diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym tworzyła teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, zakładająca, że plan, według którego przebiega rozwój psychospołeczny człowieka, posiada złożone determinanty, zarówno natury biologicznej, jak i społeczno-kulturowej²³. Zgodnie z tym podejściem w przypadku uczniów w młodszym

¹⁹ G.C. THORTON, D.E. RUPP: *Simulations and assessment centers*. W: J.C. THOMAS, ed.: *Comprehensive handbook of psychological assessment. Industrial and organizational assessment*. John Wiley and Sons, Inc., New Jersey 2004, Vol. 4, s. 319–344.

²⁰ E. BACIA, red.: *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce...*, s. 9.

²¹ Por. H. HETMAŃCZYK-BAJER: *Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym*. „Chowanna” 2012, t. 2(39), s. 225–236.

²² S. GREENSPAN: *Defining childhood social competence: A proposed working model*. “Advances in Special Education” 1981, Vol. 3; S. GREENSPAN: *Social competence and handicapped individuals: practical implications of a proposed model*. “Advances in Special Education” 1981, Vol. 3.

²³ H. LIBERSKA: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 77.

wieku szkolnym istnieje wyraźna zależność pomiędzy doznawaniem sukcesów lub porażek w grupie a poczuciem kompetencji oraz akceptacją i szacunkiem ze strony rówieśników²⁴. A zatem warunkiem specyficznym dla tego okresu życia jest – zgodnie z teorią Eriksona – możliwość zbudowania poczucia kompetencji.

Po dokonaniu jednoznacznego i precyzyjnego określenia umiejętności składających się na kompetencje społeczne uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz ich wskaźników przyszła pora na wybór narzędzi służących pomiarowi kompetencji społecznych. Okoliczności, które zostały przyjęte przy doborze narzędzi, dotyczyły metodologicznej dostępności, warunkującej powszechność badań, możliwości stosowania ich w naturalnych sytuacjach społecznych oraz adekwatności dla zachowań pozawerbalnych²⁵.

Aby w pełni uchwycić kontekst społeczno-kulturowy rozwoju uczniów, badania były przeprowadzane z dwóch różnych perspektyw, co zostało zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 1. **Model diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym**

DIAGNOZA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH	
PERSPEKTYWA ZEWNĘTRZNA	
Kryteria badacza	Arkusze obserwacji uczniów
Kryteria otoczenia społecznego dziecka, w tym: — kryteria nauczycieli — kryteria rówieśników	— „Arkusze Zachowania się Ucznia” B. Markowskiej; „Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” E.S. Schaefer’a i M. Aaronson w opracowaniu polskim J. Rembowskiiego; — Kwestionariusz dla uczniów opracowany w oparciu o klasyczną technikę socjometryczną J.L. Moreno; scenariusz zajęć diagnostycznych z wykorzystaniem techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?”
PERSPEKTYWA WEWNĘTRZNA	
Kryteria dziecka (samoocena)	— „Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów”

Źródło: opracowanie własne.

²⁴ R. STEFAŃSKA-KLAR: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 147–150.

²⁵ K. KASZLIŃSKA: *Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia*. „Przegląd Pedagogiczny” 2015, z. 1, s. 218.

Diagnoza kompetencji społecznych z perspektywy badacza

W celu dokonania diagnozy poziomu kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym z perspektywy samego badacza wykorzystano systematyczną obserwację bezpośrednią, a jej narzędziem był **arkusz obserwacji**, przeznaczony do identyfikacji poszczególnych składowych kompetencji społecznych badanych dzieci. W omawianym postępowaniu badawczym dzieci były obserwowane w trakcie cyklu 20 zajęć wykorzystujących trzy logiczne narzędzia Teorii Ograniczeń. Zadanie obserwatora, który był dzieciom dobrze znany, polegało na odnotowaniu, w specjalnie przygotowanych arkuszach obserwacyjnych, badanych osób, które podczas poszczególnych zajęć wykazywały się zachowaniem świadczącym o wysokim lub przeciętnym poziomie albo o brakach w zakresie badanych kompetencji. Zachowanie każdego z uczniów zostało poddane analizie pod kątem siedmiu składników kompetencji społecznych, a następnie zaklasyfikowane do jednego z poziomów. I tak w zakresie koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu wyodrębniono uczniów o wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomie koncentracji uwagi oraz takich, których cechowało całkowite jej rozproszenie. W obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych, takich jak konflikty, wymiana poglądów czy też prezentacja na forum klasy, wyodrębniono uczniów: spokojnych i opanowanych, zdenerwowanych i agresywnych oraz biernych i wycofujących się. Kolejny ze składników kompetencji społecznych, czyli współdziałanie, pozwolił na wyłonienie uczniów, którzy aktywnie włączali się w pracę grupową, uczniów biernych, narzucających innym swoje zdanie, osoby przeszkadzające oraz uległe i podporządkowane. Nawiązywanie kontaktów, czyli komunikacja z rówieśnikami, została sklasyfikowana na poziomie: bardzo dobrym, tylko w potrzebnych sytuacjach, osoby, z którymi kontakt był trudny oraz niemożliwy do nawiązania. Natomiast na podstawie obserwacji umiejętności empatycznych wyodrębniono uczniów: współodczuwających, wrażliwych i tolerancyjnych, jak również okazujących zainteresowanie tylko wybranym osobom oraz takich, którzy postępowali egoistycznie i obojętnie, nie wykazując przy tym zaangażowania. W zakresie stosowania reguł moralnych wyłoniono uczniów: przestrzegających kontraktu grupowego, częściowo przestrzegających zasad oraz niestosujących się do obowiązujących zasad. Ostatni z omawianych składników kompetencji społecznych, czyli rozwiązywanie problemów klasowych, pozwolił na wyodrębnienie osób, które postępowaly według czterech strategii: „ja i ty razem przeciwko problemowi” – sytuacja „wygrana – wygrana”, „ja i ty razem przeciwko problemowi” – kompromis, „ja przeciwko tobie” – agresja słowna oraz strategia, „ja przeciwko tobie” – agresja fizyczna.

Obserwacja nie jest techniką łatwą, ponieważ wymaga od obserwatora spełnienia określonych warunków poprawności jej prowadzenia, do których można zaliczyć: planowość, obiektywność, wierność, selektywność, wyczerpywalność i wnikliwość. Szczególnie ważne jest zaplanowanie poszczególnych działań, począwszy

od ustalenia zadania obserwacyjnego, określenia jakości i liczby wskaźników, które będą podlegały obserwacji, a następnie rejestracji, co powinno przybrać formę arkusza obserwacyjnego. Istotnym krokiem jest również określenie miejsca, warunków i czasu trwania obserwacji²⁶. Warto zaznaczyć, iż w przypadku omawianych badań każde spotkanie z cyklu 20 zajęć zostało zaprojektowane w taki sposób, aby na jego podstawie możliwe było dokonanie oceny zachowania poszczególnych uczniów w siedmiu wyżej wymienionych obszarach. Obserwator miał również możliwość prowadzenia rozmów z wychowawczynią klasy, która jednocześnie pomagała w obserwacji, oraz z dziećmi, które miały go traktować jako dodatkowego nauczyciela.

Diagnoza kompetencji społecznych z perspektywy nauczyciela

Przyjmując kryteria otoczenia społecznego w ocenie kompetencji społecznych uczniów, wykorzystano także perspektywę nauczycieli. W tym celu zastosowana została metoda szacowania, w postaci następujących skal ocen: „Arkusza Zachowania się Ucznia” Barbary Markowskiej oraz „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” Earla S. Schaefera i May Aaronson w opracowaniu polskim Józefa Rembowskiego.

„**Arkusze Zachowania się Ucznia**” opracowany przez B. Markowską²⁷ jest narzędziem standaryzowanym, które posłużyło do oceny stopnia społeczno-emojonalnego funkcjonowania badanych dzieci oraz typów ewentualnych zaburzeń zachowania, wskazujących na braki w zakresie kompetencji społecznych. Zawiera on znormalizowaną skalę ocen 50 cech jawnego zachowania się ucznia. Cechy ocenia się według skali pięciostopniowej. Cyfry na skali wskazują wzrost nasilenia cechy w kierunku od 1 do 5. Oprócz tego każda z cech zawartych w arkuszu jest przypisana jednemu z pięciu czynników, i tak:

- I. to motywacja do nauki szkolnej,
- II. to zachowanie się antyspołeczne,
- III. to przyhamowanie,
- IV. to uspołecznienie,
- V. to zainteresowania seksualne.

W przypadku omawianych badań o wypełnienie arkuszy, indywidualnie dla każdego ucznia, została poproszona wychowawczyni badanej grupy dzieci, która

²⁶ E. JAROSZ, E. WYSOCKA: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 73.

²⁷ B. MARKOWSKA, H. SZAFRANIEC: *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia” B. Markowskiej*. W: M. CHOYNOWSKI, red.: *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Wyd. 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

dokonała również ponownej oceny poziomu kompetencji społecznych uczniów, po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego. Oceny odpowiadające częstotliwości występowania danej cechy były za każdym razem przenoszone do tabeli czynnikowej, zawierającej skrócone opisy cech charakterystycznych dla każdego zachowania. Oceny uzyskane w skalach czynnikowych zostały zsumowane, co dało wynik surowy odpowiedni dla każdej ze skal. W tym przypadku uzyskany wynik surowy nie został porównany z ogólnokrajowymi normami tetronowymi dla obu płci, ponieważ celem niniejszych badań nie było wyłonienie jednostek lepiej czy gorzej funkcjonujących w stosunku do całej populacji, ale ukazanie ogólnej dynamiki grupy, zmian, jakie zaszły po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego, którym były celowe oddziaływania za pomocą narzędzi Teorii Ograniczeń.

Wyżej opisane czynności były powtarzane indywidualnie dla każdego ucznia, co pozwoliło na scharakteryzowanie całej grupy pod względem określonych składników kompetencji społecznych. Należy zaznaczyć, że wysokie wyniki w I i IV skali czynnikowej są pożądane, gdyż świadczą o dobrym przystosowaniu badanej osoby, natomiast w przypadku skal II i III są niepożądane, wskazują bowiem na złe przystosowanie społeczno-emocjonalne ocenianego dziecka. Czynniki V, czyli zainteresowania seksualne, nie był w tym przypadku wzięty pod uwagę, ponieważ wykroczył poza zakres składników kompetencji społecznych.

„Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” tzw. CBI (*Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary*) autorstwa Schaefera i Aaronson w opracowaniu polskim Rembowskiemu posłużył ocenie poziomu kompetencji społecznych uczniów objętych badaniem eksperymentalnym na podstawie ich stopnia przystosowania się do grupy oraz wymagań szkoły. W omawianym postępowaniu badawczym miał na celu, podobnie jak „Arkusze Zachowania się Ucznia”, pokazanie różnicy pomiędzy badaniami początkowymi a końcowymi poziomu kompetencji społecznych badanych uczniów z perspektywy wychowawcy klasy.

Kwestionariusz zawiera 60 stwierdzeń dotyczących cech jawnego zachowania się ucznia w klasie szkolnej. Nasilenie występowania każdej z 60 cech jest oceniane na skali czteropunktowej (4, 3, 2, 1). Jeśli dana cecha występuje w dużym nasileniu, osoba oceniająca, w tym przypadku wychowawca klasy, zakreśla 4 punkty, jeśli nie występuje – 1 punkt. Natomiast punkty 2 i 3 są zakreślane przy ocenach pośrednich. Po dokonaniu oceny oblicza się wyniki szczegółowe, które należy uporządkować według 12 cech osobowości, określających zachowanie ucznia w klasie szkolnej. Są to: 1) ekspresja słowna; 2) nadrucliwość; 3) życzliwość; 4) odsuwanie się; 5) wytrwałość; 6) nerwowość; 7) towarzyskość; 8) roztargnienie; 9) taktowne postępowanie; 10) zażenowanie, nieśmiałość; 11) koncentracja; 12) zawziętość²⁸. Poszczególne cechy, odpowiednio połączone, tworzą trzy czynniki – wymiary osobowości, które przedstawiają się następująco: ekstrawersja

²⁸ J. REMBOWSKI: *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 151.

vs introwersja, pozytywne zachowanie vs negatywne zachowanie oraz pozytywna orientacja (nastawienie) vs negatywne ustosunkowanie (orientacja w zachowaniu)²⁹. Aby uzyskać wynik, w każdym z trzech czynników należy obliczyć różnicę pomiędzy odpowiednio zestawionymi wynikami szczegółowymi poszczególnych cech. Natomiast ogólny stopień przystosowania do warunków szkolnych jest wyrażony za pomocą liczby stanowiącej sumę punktów uzyskanych przez dziecko w każdym czynniku. Im wyższy wynik liczbowy, tym wyższy stopień przystosowania, a tym samym – wyższy poziom kompetencji społecznych. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania w kwestionariuszu CBI wynosi +96 punktów, a wynik minimalny wynosi -96 punktów. Oczywiście w przypadku omawianego postępowania badawczego kwestionariusz był wypełniany dwukrotnie, zarówno przed, jak i po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego, a następnie poddany odpowiedniej analizie statystycznej.

Diagnoza kompetencji społecznych z perspektywy rówieśników

W omawianym postępowaniu badawczym do diagnozy kompetencji społecznych z perspektywy zewnętrznej, według kryteriów rówieśników, wykorzystano klasyczną technikę Jacoba L. Moreno oraz scenariusz zajęć diagnostycznych z wykorzystaniem techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?”. W przypadku uczniów w młodszym wieku szkolnym kontakty społeczne na terenie szkoły zwykle ograniczają się do własnej klasy szkolnej lub ewentualnie innych klas z tego samego poziomu nauczania, toteż badania socjometrycznego dokonano w obrębie wybranej grupy uczniów.

Technika Jacoba L. Moreno polega na zadaniu wszystkim członkom badanej grupy jednakowych pytań, na podstawie których dokonują oni wyboru i/lub odrzucenia osób z grupy, z którymi chcieliby bądź nie chcieliby wejść w określoną interakcję. W tym przypadku liczbę wyborów pozytywnych i odrzuceń ograniczono do trzech. Osoba, której nazwisko znalazło się na pierwszym miejscu, otrzymywała 3 punkty, kolejna – 2 punkty i ostatnia – 1 punkt. Dzięki temu udało się dokonać oceny stosunków międzyosobowych w płaszczyźnie emocjonalnej i zadaniowej, przez co można było wnioskować o kompetencjach społecznych dziecka na podstawie jego popularności.

²⁹ E. WYSOCKA: *Zagrożenia społeczne w szkole – wymiar, diagnoza i przeciwdziałanie. Perspektywa teoretyczno-pragmatyczna*. W: M. GWOŹDZICKA-PIOTROWSKA, A. ZDUNIAK, red.: *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 109–110.

W dalszej kolejności z badanej grupy wyodrębniono osoby, które otrzymały najwięcej wyborów pozytywnych w płaszczyźnie zadaniowej oraz emocjonalnej, jak i najwięcej wyborów negatywnych, co przekładało się na odpowiednią liczbę uzyskanych punktów. Osoby, które uzyskały najwięcej wyborów, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, w obu płaszczyznach, określono jako osoby o wysokim statusie socjometrycznym. Analogicznie uczniowie, którzy nie otrzymali żadnych wskazań bądź uzyskali ich niewielką liczbę, uznawani byli za osoby o niskim statusie socjometrycznym w obrębie danej płaszczyzny. Następnie uzyskane wyniki zostały poddane analizie statystycznej. W kontekście niniejszych badań istotne wydało się zbadanie zmian, jakie zaszły u osób o niskim i wysokim, zarówno pozytywnym, jak i negatywnym, statusie socjometrycznym, ponieważ w ten sposób udało się przedstawić różnicę pomiędzy wynikami w pomiarze pierwszym oraz po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego.

Kolejnym narzędziem, które posłużyło do diagnozy kompetencji społecznych z perspektywy zewnętrznej, była **technika „Zgadnij kto?”**, zaliczana do nietypowych technik socjometrycznych. Polega ona na dokonywaniu wyboru nie na podstawie żywionych przez badaną osobę uczuć sympatii lub antypatii, lecz w wyniku jej ogólnego rozeznania w sytuacji społecznej całej grupy³⁰, co pozwoliło wnioskować o kompetencjach społecznych dziecka na podstawie pełnionych przez niego ról.

Dla potrzeb techniki „Zgadnij kto?” wymagane było przygotowanie kwestionariusza zawierającego charakterystyki zachowań. W dalszej kolejności badani uczniowie zapisywali nazwiska tych kolegów/koleżanek z klasy, których zachowanie odpowiadało przedstawionej charakterystyce, np. uczynność, towarzyskość. Charakterystyki obejmowały także negatywne przejawy zachowania się uczniów, jak: zarozumiałość, nerwowość, kłótniowość czy też izolacja. Uczniowie mieli możliwość dowolnej liczby wyborów, natomiast jeśli, ich zdaniem, żadna z osób nie odpowiadała przedstawionej charakterystyce, stawiali kreskę.

Ostatecznie badani uczniowie odpowiedzieli na 10 pytań, zarówno przed, jak i po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego. Każde z pytań zostało potraktowane odrębnie, a wyniki pretestu i posttestu poddano analizie statystycznej. Wyodrębniono również uczniów, którzy uzyskali najwięcej wskazań, a tym samym charakteryzowali się wysokim statusem socjometrycznym w danym pytaniu, a także dzieci, które rzadko bądź w ogóle nie były wybierane. Zastosowanie socjometrii w odniesieniu do omawianych badań było działaniem jak najbardziej uzasadnionym ze względu na możliwość określenia zmian zachodzących w życiu i strukturze grupy pod wpływem celowo podjętych działań wychowawczych.

Jednak należy pamiętać, że badanie socjometryczne nie jest wolne od pewnych ograniczeń, do których można zaliczyć frekwencję członków grupy w trakcie badania, deklaracje badanych, które mogą, lecz nie muszą zgadzać się ze stanem

³⁰ M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 205.

rzeczywistym, lub chociażby aktualność rezultatów badania, ukazującego sytuację grupy w danym momencie³¹. Zatem najbardziej obiektywnych danych dostarczyć może tylko pełna diagnoza, dokonywana z wielu perspektyw i za pomocą różnych technik badawczych.

Diagnoza kompetencji społecznych z perspektywy ucznia

Przyjęcie perspektywy wewnętrznej, czyli spojrzenie samego ucznia na własne kompetencje społeczne, stanowiło ostatni element zaproponowanego modelu diagnozy. W tym celu wykorzystano „**Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów**” opracowany na podstawie „Kwestionariusza przystosowania społecznego” Ewy Jackowskiej³². Kwestionariusz w swojej pierwotnej wersji zawiera dwanaście stwierdzeń. Na potrzeby omawianych badań niektóre z nich zostały zmodyfikowane, inne zastąpione nowymi, tworząc ostatecznie listę czternastu pytań opartych na modelu kompetencji społecznych S. Greenspana. Pod każdym z nich znajdują się trzy warianty odpowiedzi. Badany uczeń podkreśla tę odpowiedź, która jest zgodna z jego sądem na swój temat. W ten sposób dokonuje oceny zarówno swoich umiejętności koncentracji uwagi, radzenia sobie z trudnościami, współdziałania, nawiązywania kontaktów, empatii, stosowania reguł moralnych, jak i rozwiązywania problemów społecznych.

Każdemu z siedmiu wymienionych powyżej składników kompetencji społecznych zostały przyporządkowane dwa pytania, tworzące listę czternastu pytań opartych na modelu kompetencji społecznych S. Greenspana. Można było wybrać tylko jedną z odpowiedzi, natomiast nie można było zostawić pustego pola. Za każdą odpowiedź „a” uczniowie otrzymywali 3 punkty, „b” – 2 punkty i „c” – 1 punkt. Jedynie pytania nr 7, 9 i 14 zostały wyróżnione, ponieważ zarówno odpowiedzi „b”, jak i „c” wyceniono na 1 punkt. Maksymalnie można było uzyskać 42 punkty, a minimalnie 14. Wysoki wynik uzyskany w kwestionariuszu świadczył o wysokim poczuciu kompetencji społecznych, natomiast niski – analogicznie – o niskiej samoocenie w tym zakresie³³.

Maria Deptuła oraz Agnieszka Misiuk podkreślają wartość spoglądania na kompetencje społeczne uczniów z różnych perspektyw, wskazując również na ko-

³¹ E. JAROSZ, E. WYSOCKA: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania...*, s. 323.

³² E. JACKOWSKA: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 49.

³³ H. HETMAŃCZYK: *Poczucie kompetencji społecznych wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym*. „Chowanna” 2018, t. 1(50), s. 161–178.

nieczność poznawania samooceny dziecka w tym obszarze przy użyciu m.in. wywiadu z dzieckiem dotyczącego oceny umiejętności zachowania się w czternastu różnych sytuacjach społecznych Ellen McGinnis i Arnolda P. Goldsteina³⁴. Przyjęcie w postępowaniu diagnostycznym perspektywy samego dziecka pozwala na wyłonienie jednostek o zawyżonym lub zaniżonym poziomie poczucia kompetencji społecznych, co pozwala na podjęcie działań w kierunku skorygowania niewłaściwego obrazu własnej osoby.

Zakończenie

Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji społecznych na różnych szczeblach edukacji oraz w życiu dorosłym jednostki stanowi ważne zadanie placówek oświatowych, ale także, a może przede wszystkim, środowiska rodzinnego i otoczenia społecznego każdego człowieka. Poznawanie kompetencji społecznych osób będących w różnych przedziałach wiekowych powinno stanowić punkt wyjścia do wspomagania ich rozwoju społecznego. O ile psychologowie mogą korzystać z różnego rodzaju testów, czy też wykorzystywać pewne ich elementy, o tyle możliwości pedagogicznej diagnozy poziomu kompetencji społecznych są w znacznym stopniu ograniczone. Nauczyciel może ocenić poziom wiedzy ucznia, natomiast równie ważna jest ocena jego społecznego funkcjonowania, co niestety przysparza wielu trudności. Odpowiedni dobór narzędzi badawczych staje się w tym miejscu zagadnieniem kluczowym, gwarantującym jakość diagnozy – jej trafność, dokładność, rzetelność i zakres. Tylko poprawnie przeprowadzone postępowanie diagnostyczne stanowi podstawę rozwoju i kształtowania kompetencji społecznych na poszczególnych szczeblach edukacji.

Zagadnienie to wydaje się szczególnie ważne w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zgodnie z koncepcją rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona w tym okresie dochodzi do rozwiązania bardzo ważnego konfliktu – kompetencja vs poczucie niższości, przez co wiek szkolny uważany jest przez wspomnianego badacza za najistotniejszy społecznie. Wykształcenie kompetencji, bycia produktywnym stwarza dziecku sposobność do wykorzystywania swoich możliwości w trakcie realizowania różnorodnych zadań. Na tym etapie uczy się, jakie czynności wykonywane są przez osoby dorosłe i które z nich są pozytywnie wartościowane przez otoczenie społeczne. Dzięki zdobyciu kompetencji dziecko zwiększa swój poziom samooceny i poczucia własnej wartości. Bardzo ważne na tym etapie jest jego przygotowanie do rozpoczęcia edukacji szkolnej, a co

³⁴ M. DEPTUŁA, A. MISIUK: *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 140–141.

się z tym wiąże, otrzymywanie komunikatów od nauczyciela, będącego wówczas autorytetem³⁵. W związku z tym nabycie odpowiednich kompetencji społecznych jest również niezwykle istotne z punktu widzenia prawidłowego przebiegu procesu adaptacji szkolnej. Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się bowiem z wejściem w nowe role społeczne (ucznia, kolegi klasowego, członka społeczności szkolnej), a także ze znacznym poszerzeniem grona osób, z którymi dziecko ma kontakt. Jednostka, która prawidłowo funkcjonuje społecznie, będzie potrafiła odnaleźć się w nowym środowisku i nawiązać w nim właściwe relacje.

A zatem podejmowanie kroków w celu rozwijania wielu umiejętności społecznych jest zadaniem pilnym i niezbędnym. Tym bardziej że już od najmłodszych lat dziecko ma coraz mniej okazji do nabywania wspomnianych kompetencji ze względu na zwiększenie zasięgu świata wirtualnego, co zastąpiło bezpośredni kontakt twarzą w twarz. Szkoła w dalszym ciągu poświęca zbyt mało uwagi rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji społecznych uczniów, co w konsekwencji prowadzi do zakłóceń w funkcjonowaniu społecznym jednostek w dorosłym życiu³⁶. Potwierdzają to badania przeprowadzone na grupie studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika Uniwersytetu Rzeszowskiego, korzystających z technologii informacyjnych w procesach komunikowania się, stanowiących ważny obszar kompetencji społecznych³⁷.

Bibliografia

- BACIA E.: *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- BELSKY J.: *Child maltreatment: an ecological integration*. "American Psychologist" 1980, No. 35.
- CICCHETTI D., TOTH S., MAUGHAN A.: *An ecological – transactional model of child Maltreatment*. W: A. SAMEROFF, M. LEWIS, S. MILLER, eds.: *Handbook of developmental psychopathology*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2000.

³⁵ M. SĘKOWSKA: *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*. W: P. SOCHA, red.: *Duchowy rozwój człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 122–124.

³⁶ H. HETMAŃCZYK-BAJER: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym...*, s. 79–80.

³⁷ T. WARZOCHA: *Social competences associated with the process of communication of first year pedagogy students using information technology*. W: H. HETMAŃCZYK, E. KAWIAK, M. MUSIOŁ, red.: *Edukacja w badaniach pedagogicznych. Problemy – koncepcje – rozwiązania*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 179–188.

- CZUB M.: *Diagnoza przebiegu rozwoju społeczno-emocjonalnego*. W: M. CZUB, red.: *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- DEPTUŁA M., MISIUK A.: *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- GREENSPAN S.: *Defining childhood social competence: A proposed working model*. "Advances in Special Education" 1981, Vol. 3.
- GREENSPAN S.: *Social competence and handicapped individuals: practical implications of a proposed model*. "Advances in Special Education" 1981, Vol. 3.
- HETMAŃCZYK H.: *Poczucie kompetencji społecznych wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym*. „Chowanna” 2018, t. 1(50).
- HETMAŃCZYK-BAJER H.: *Kształtowanie kompetencji społecznych w środowisku szkolnym*. W: S. JUSZCZYK, M. KISIEL, A. BUDNIAK, red.: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – Rozprawy – Praktyka*. Wydawnictwo Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2011.
- HETMAŃCZYK-BAJER H.: *Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym*. „Chowanna” 2012, t. 2(39).
- JACKOWSKA E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- JAROSZ E., WYSOCKA E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- KASZLIŃSKA K.: *Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych - możliwości i ograniczenia*. „Przegląd Pedagogiczny” 2015, z. 1.
- KNOPP K.A.: *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013. <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania/category/172-poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji?download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna> (dostęp: 22.10.2017).
- KOWALIK S.: *Rozwój społeczny*. W: B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. T. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- LIBERSKA H.: *Teorie rozwoju psychicznego*. W: J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- ŁOBOCKI M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- MARKOWSKA B., SZAFRANIEC H.: *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia” B. Markowskiej*. W: M. CHOYNOWSKI, red.: *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Wyd. 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- MATCZAK A.: *Diagnoza intelektu*. Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994.
- MATCZAK A.: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.
- MAZUREK-KUCHARSKA B.: *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów*. W: S. KONARSKI, red.: *Kompe-*

- tencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria. Badania. Edukacja.* Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006.
- NANGLE D.W., HANSEN D.J., ERDLEY C.A., NORTON P.J.: *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills.* Springer, New York 2010.
- OTRĘBSKI W., RUTKOWSKA K.: *Kompetencje społeczne instruktorów sportu.* W: P. FRANCUZ, W. OTRĘBSKI, red.: *Studia z psychologii w KUL.* T. 13. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- REMBOWSKI J.: *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- RUBACHA K.: *Metodologia badań nad edukacją.* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- SCHAFFER H.R.: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- SĘK H.: *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne.* „Przegląd Psychologiczny” nr 3: 1988.
- SĘKOWSKA M.: *Neops psychoanalizyczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona.* W: P. SOCHA, red.: *Duchowy rozwój człowieka.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- STEFAŃSKA-KLAR R.: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny.* W: B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA, red.: *Psychologia rozwoju człowieka.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- THORTON G.C., RUPP D.E.: *Simulations and assessment centers.* W: J.C. THOMAS, ed.: *Comprehensive handbook of psychological assessment. Industrial and organizational assessment.* John Wiley and Sons, Inc., New Jersey 2004.
- WARZOCZA T.: *Social competences associated with the process of communication of first year pedagogy students using information technology.* W: H. HETMAŃCZYK, E. KAWIAK, M. MUSIOŁ, red.: *Edukacja w badaniach pedagogicznych. Problemy – koncepcje – rozwiązania.* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- WHITE R.W.: *Motivation reconsidered: The concept of competence.* “Psychological Review” 1959, 66.
- WYSOCKA E.: *Zagrożenia społeczne w szkole – wymiar, diagnoza i przeciwdziałanie. Perspektywa teoretyczno-pragmatyczna.* W: M. GWOŹDZICKA-PIOTROWSKA, A. ZDUNIAK, red.: *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość.* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.

Problemy diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

Streszczenie

W niniejszym artykule omówione zostały trudności dotyczące prowadzenia postępowania diagnostycznego w zakresie kompetencji społecznych. Autorka artykułu prezentuje również własną propozycję modelu diagnozowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym,

opartą na ocenie poziomu poszczególnych składowych, z perspektywy zewnętrznej i wewnętrznej, przy użyciu obserwacji, skal ocen, technik socjometrycznych oraz techniki ankiety.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne; diagnoza kompetencji społecznych; uczeń w młodszym wieku szkolnym.

Problems with assessing social competences of pupils at early school age

Summary

The article describes the difficulties related to assessment conduct within the scope of social competences. The author of the article presents her own proposal of a model of assessing social competences among pupils at early school age based on the assessment of the level of particular components from the external and internal perspective with the use of observation, grade scales, socio-metric techniques and questionnaire techniques.

Keywords: social competences; assessment of social competences; pupil at early school age.