

dr Aleksandra Jasińska-Maciążek

Uniwersyt Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Maja Gajda

Uniwersyt Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki

dr hab. Roman Dolata, prof. UW

Uniwersyt Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Kompetencje społeczne ostrołęckich ósmoklasistów i ich znaczenie dla relacji rówieśniczych – przypadek szkół publicznych w Ostrołęce¹

Szkoła jest dla nastolatków podstawowym miejscem wchodzenia w relacje z rówieśnikami i zawierania przyjaźni (Humenny i Grygiel, 2017). Wysokie kompetencje społeczne odpowiadają za ich jakość (Flannery i Smith, 2016; Pakaslahti i in., 2016). W opracowaniu tym przyglądamy się kompetencjom społecznym ostrołęckich uczniów oraz omawiamy rolę szkoły w ich kształtowaniu.

Czym są kompetencje społeczne?

Kompetencje społeczne (*social skills*) pomagają dzieciom osiągać zamierzone cele w interakcjach z innymi bez wchodzenia z nimi w konflikt. Uczeń o wysokich kompetencjach społecznych jest w stanie komunikować się z innymi z poszanowaniem ich granic oraz w sposób adekwatny do sytuacji. Zdolności empatyczne czy kooperacyjne pozwalają mu na przyjęcie perspektywy innych osób, współdziałanie oraz budowanie wspierających relacji. Oczywiście same kompetencje społeczne nie wystarczą. Potrzebna jest motywacja do wchodzenia w interakcje i podejmowania zachowań prospołecznych (Szumski i Smogorzewska, 2015).

Kompetencje społeczne przejawiają się w sposobie funkcjonowania w interakcjach z innymi, np.:

- zachowaniach prospołecznych, takich jak: dzielenie się z innymi i dbanie o potrzeby innych osób, pomaganie i działanie na rzecz dobra wspólnego,
- asertywności, np.: dbaniu o własne granice i wyrażaniu własnego zdania przy jednoczesnym formułowaniu uczuć i myśli w sposób społecznie akceptowalny,

¹ Tekst jest przedrukiem broszury przygotowanej dla nauczycieli, pedagogów i psychologów ostrołęckich szkół w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”: Jasińska-Maciążek, A., Gajda, M., Grygiel, P., Dolata, R. (2022). *Kompetencje społeczne ostrołęckich ósmoklasistów i ich znaczenie dla relacji rówieśniczych. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2021/22*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/wp-content/uploads/sites/19/2022/04/kompetencje-spoeczne-ostroleckich-osmoklasistow.pdf>

- zdolnościach kooperacyjnych, np.: prośbieniu o pomoc, współdziałaniu z innymi, umiejętności pracy w grupie, rozwiązywaniu konfliktów, akceptowaniu ustalonych norm i zasad,
- zdolnościach empatycznych: rozumieniu perspektywy innych osób, umiejętności trafnego rozpoznawania uczuć i emocji, zdolności współodczuwania emocji.

Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji społecznych

Szkoła to nie tylko miejsce, w którym uczniowie zdobywają wiedzę z różnych przedmiotów. To także społeczność, w ramach której uczą się przebywać ze sobą, zawierać kompromisy i rozwiązywać konflikty. Szkoła jest więc naturalnym miejscem doskonalenia kompetencji społecznych. Jednak bez odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli uczniowie mogą powtarzać nieakceptowane społecznie lub niekonstruktywne zachowania, ponieważ nie znają innych rozwiązań.

Rola nauczycieli w kształtowaniu umiejętności społecznych jest ważna. Rozwijanie u uczniów np. umiejętności wyrażania własnego zdania i rozwiązywania konfliktów, a także uwrażliwianie ich na potrzeby i uczucia innych jest niezbędne do tworzenia dobrego i bezpiecznego klimatu klasy (Montero-Carretero i in., 2021). Zwiększając świadomość uczniów na temat tego, jak ważną rolę odgrywają kompetencje społeczne i w jaki sposób można je rozwijać, dajemy uczniom szansę na lepsze funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Ponadto pomagając uczniom w budowaniu wspierających relacji w klasie, tworzymy odpowiednie warunki do ich rozwoju psychospołecznego. W takim sprzyjającym środowisku szkolnym uczniowie będą mogli skuteczniej realizować cele edukacyjne (Elias i Haynes, 2008). Wsparcie rozwoju w tym zakresie wymaga posiadania wiedzy na temat potrzeb i zadań rozwojowych dzieci w różnym wieku.

Kompetencje społeczne a relacje rówieśnicze

Poziom kompetencji społecznych jest związany z akceptacją ze strony rówieśników. Uczniowie, którzy są empatyczni, chętnie pomagają innym i potrafią współdziałać, są bardziej akceptowani przez środowisko rówieśnicze niż uczniowie o niskich kompetencjach społecznych (Pakaslahti i in., 2016). Akceptacja społeczna ma z kolei duże znaczenie dla rozwoju psychospołecznego nastolatków. Brak akceptacji powoduje poczucie niezrozumienia, osamotnienia i odrzucenia (MacEvoy i in., 2011). Może też prowadzić do wycofywania się z interakcji społecznych, zachowań agresywnych, problemów emocjonalnych czy nawet depresji (Beeri i Lev-Wiesel, 2012; Platt i in., 2013; Will i in., 2016). Natomiast uczniowie, którzy mają wokół siebie grono wspierających rówieśników, doświadczają mniej lęku (LaGreca i Harrison, 2005; Schoeps i in., 2020), mają wyższe poczucie własnej wartości (Schoeps i in., 2020) oraz są na ogół bardziej zadowoleni z życia (Harris i Orth, 2019).

Satysfakcjonujące relacje rówieśnicze są ważne na każdym etapie rozwoju, jednak w okresie dojrzewania nabierają szczególnego znaczenia dla kształtowania się poczucia własnej wartości i tożsamości nastolatków (Brown i Larson, 2009). Uczniowie, wchodząc w bliskie relacje z rówieśnikami w szkole, otrzymują od

nich wsparcie społeczne i emocjonalne (Wentzel i in., 2010), którego potrzebują do radzenia sobie z codziennymi stresującymi wydarzeniami (Camara i in., 2014). Jednocześnie jednak relacje te mogą być niekiedy źródłem stresu i trudnych doświadczeń. Przyjaciele i znajomi mogą się ze sobą kłócić, obgadywać jeden drugiego, wyśmiewać, zdradzać powierzone sekrety lub unikać kontaktu. Warto też pamiętać, że kompetencje społeczne mają znaczenie dla zawieranych przyjaźni i związków romantycznych u nastolatków (Flannery i Smith, 2016).

Kompetencje społeczne w badaniach na świecie

Od wielu lat psychologowie i pedagodzy zajmują się problematyką kompetencji społecznych uczniów. Poniżej przedstawiono wybrane wnioski płynące z badań.

- Wyróżnia się dwa rodzaje empatii. Empatia poznawcza jest umiejętnością trafnego rozpoznawania emocji. Rozwinięta empatia poznawcza pozwala nam zrozumieć uczucia i perspektywę innej osoby. Z kolei empatia afektywna to zdolność współodczuwania emocji. Odnosi się do sytuacji, gdy obserwowanie stanów emocjonalnych innych osób lub wyobrażanie sobie, co inni przeżywają, wywołuje podobne emocje w obserwatorze (Gantiva i in., 2021).
- Nastolatki, którzy lepiej rozumieją emocje i potrzeby innych, są bardziej skłonni do zachowań prospołecznych. Dla działania na rzecz innych ważna jest umiejętność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Aby komuś pomóc, nie zawsze trzeba jednak być w stanie współodczuwać emocje tej osoby. Często wystarczy zrozumienie jej sytuacji na poziomie poznawczym (Schoeps i in., 2020).
- U nastolatków niski poziom empatii objawia się często zachowaniami antyspołecznymi i agresją (Gantiva i in., 2021). Osoby o wyższym poziomie empatii poznawczej rzadziej wykazują skłonności do tego typu zachowań.
- W przypadku niektórych osób zdolność do współodczuwania emocji nie wystarcza do ograniczenia zachowań agresywnych. Ktoś może zachowywać się agresywnie, pomimo że jest w stanie dobrze wczuć się w emocje swojej ofiary. W takim przypadku agresywne zachowanie wynikać może nie tyle z braku empatii, ile braku umiejętności prawidłowej regulacji własnych emocji (Gantiva i in., 2021).
- W badaniu przeprowadzonym wśród grupy uczniów w wieku 15–19 lat wysoki poziom empatii poznawczej okazał się powiązany ze stosowaniem przemocy fizycznej oraz relacyjnej (polegającej np. na obgadywaniu, izolowaniu, szkalowaniu innych). Jak rozumieć tę zależność? Autorzy tłumaczą to zjawisko tak: niektóre osoby wykorzystują umiejętność trafnego rozpoznawania i rozumienia stanów emocjonalnych innych do manipulowania nimi i wynajdywania ich słabych punktów. Osoby takie najczęściej są też nastawione na walkę o pozycję społeczną i zdobywanie popularności wśród rówieśników. Niekiedy wykazują cechy lidera i przewodzą grupie, także w sytuacji znęcania się nad jednostką (Dinić i in., 2016).
- Kompetencje społeczne powiązane z asertywnością, takie jak wyrażanie własnego zdania, prośenie o pomoc i odmawianie, mają znaczenie dla poczucia szczęścia (Salavera i Usán, 2021). Osoby, które są bardziej asertywne, są też na ogół bardziej szczęśliwe i zadowolone z życia.

- Dla rozwoju kompetencji społecznych ważne jest podejmowanie działań prospołecznych, takich jak praca wolontariacka. Zachęcanie uczniów i stwarzanie im okazji do angażowania się w działania na rzecz innych jest również jednym ze sposobów wspierania uczniów w dbaniu o zdrowie psychiczne, jest uznawane za czynnik chroniący przed depresją (Kurtovici in., 2021).

Metodologia badania

Badanie funkcjonowania społecznego przeprowadzono w czerwcu 2021 r. w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”².

Osoby badane

Badaną populację stanowili ósmoklasiści siedmiu publicznych ostrołęckich szkół podstawowych w roku szkolnym 2020/2021 (N=489). Dane uzyskano od 332 uczniów (55% K). Głównym powodem braku danych było nieudzielenie zgody przez rodzica na udział dziecka w projekcie (22% populacji).

Narzędzia

W badaniu wykorzystano wybrane kwestionariusze samoopisowe z Systemu Diagnoz Psychoedukacyjnych Diagnostics (Wysocka i in., 2021). Uczniowie wypełnili dwie ankiety internetowe, które pozwoliły m.in. na pomiar wybranych kompetencji społecznych: prospołeczności, asertywności, umiejętności rozpoznawania emocji (empatii poznawczej) i zdolności kooperacyjnych oraz wybranych deficytów związanych z relacjami rówieśniczymi: odrzucenia rówieśniczego, zagrożenia ze strony rówieśników, negatywnych postaw wobec rówieśników i niskiego wsparcia ze strony rówieśników. Każda cecha była badana za pomocą 4–6 pytań z pięciostopniową skalą odpowiedzi.

Analizy

W celu zbadania, czy różne poziomy natężenia kompetencji społecznych tworzą skupienia osób o podobnej charakterystyce, zastosowano analizę z ukrytymi profilami (*Latent Profile Analysis*). Metoda ta ma na celu podzielenie zbiorowości obiektów (tu: uczniów) na grupy tak, aby obiekty wewnątrz każdej grupy były jak najbardziej podobne (tu: pod względem natężenia różnych wymiarów kompetencji społecznych), a zarazem pomiędzy grupami – jak najbardziej różne. Wyniki tych analiz prezentujemy na wykresach (rys. 1 i 2).

W analizach pomocniczych dotyczących relacji kompetencji społecznych z deficytami w funkcjonowaniu w relacjach rówieśniczych wykorzystano metody statystyczne pozwalające dobrze opisywać powiązania między badanymi zjawiskami (*Structural Equation Modelling*).

² Projekt naukowy „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe” jest prowadzony na podstawie umowy o współpracy między Miastem Ostrołęką a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Kompetencje społeczne uczniów a relacje rówieśnicze – wyniki ostrołęckiego badania

Fakt, że uczniowie mają różny poziom kompetencji społecznych, nie jest zaskakujący. Ciekawie nas może jednak to, czy są osoby, które są podobne pod względem mocnych i słabych stron funkcjonowania społecznego, a jeśli tak, to na ile grup podobnych osób da się podzielić wszystkich uczniów. Taka kategoryzacja osób badanych na rozłączne grupy, dzięki uproszczeniu wieloaspektowych danych, pomoże nam opisać zjawisko i przedstawić wyniki badania w czytelnej formie. Przeprowadzona analiza profili uwzględniająca informację o poziomie czterech kompetencji społecznych ostrołęckich uczniów (prospołeczności, asertywności, umiejętności rozpoznawania emocji i zdolności kooperacyjnych) pozwoliła na wyłonienie pięciu grup (profilu kompetencji społecznych):

[1] Uczniowie o wysokich kompetencjach społecznych (wszystkie wysokie)

Drużga co do wielkości grupa (N=72; 22%) charakteryzująca się wysokim, ponadprzeciętnym poziomem wszystkich czterech uwzględnionych w badaniu kompetencji społecznych.

[2] Uczniowie o wysokim poziomie prospołeczności (prospołeczni)

Trzecia co do wielkości grupa uczniów (N=47, 14%) o wysokim poziomie zachowań prospołecznych, choć przeciętnym poziomie pozostałych analizowanych kompetencji społecznych.

[3] Uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji społecznych (typowi)

Najliczniejsza grupa uczniów (N=175; 47%) charakteryzująca się przeciętnym (typowym dla badanej populacji) poziomem wszystkich czterech analizowanych kompetencji społecznych.

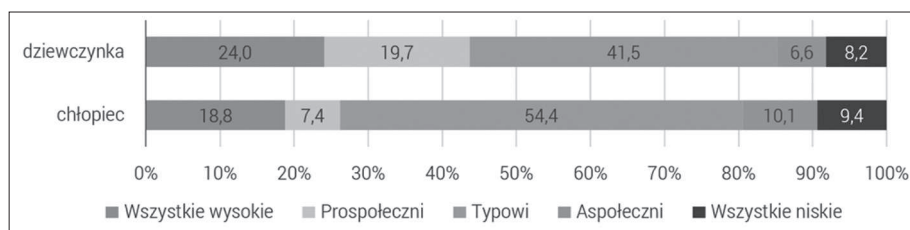
[4] Uczniowie o niskim poziomie prospołeczności (aspołeczni)

Najmniej liczna grupa uczniów (N=27, 8%) o bardzo niskim poziomie prospołeczności (najniższym ze wszystkich grup), trochę niższym poziomie zdolności kooperacyjnych od grupy typowej oraz nieco wyższym niż średni poziomem zdolności asertywnych. Umiejętność rozpoznawania emocji w tej grupie jest na przeciętnym, typowym poziomie.

[5] Uczniowie o niskich kompetencjach społecznych (wszystkie niskie)

Stosunkowo nieliczna grupa uczniów (N=29; 9%) o niskim poziomie zachowań prospołecznych, zdolności asertywnych i umiejętności rozpoznawania emocji i bardzo niskim poziomie zdolności kooperacyjnych.

Przynależność do grupy określającej profil posiadanych kompetencji społecznych była powiązana z płcią ucznia. Dziewczęta, trochę częściej niż chłopcy, należały do grupy osób o wysokim poziomie wszystkich czterech kompetencji społecznych oraz zdecydowanie częściej do grupy osób prospołecznych. Wśród chłopców natomiast odnotowano zdecydowanie wyższy niż wśród dziewcząt odsetek osób o typowym poziomie kompetencji społecznych, a także nieco wyższy odsetek reprezentantów grupy wyróżniającej się bardzo niskim poziomem prospołeczności.



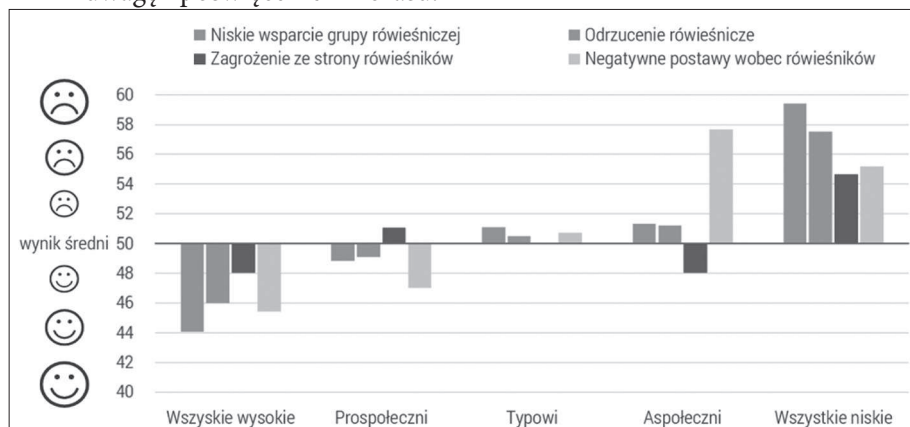
Rysunek 1. Profil kompetencji społecznych a płeć

Adnotacja: Na wykresie podano odsetki dziewcząt i chłopców o określonym profilu kompetencji społecznych.

Celem badania było opisanie znaczenia kompetencji społecznych dla relacji rówieśniczych.

Relacje rówieśnicze zostały zdiagnozowane za pomocą czterech wymiarów opisujących deficyty w funkcjonowaniu społecznym:

- Poczucie niskiego wsparcia grupy rówieśniczej: poczucie braku lub niedostatecznych możliwości uzyskania pomocy ze strony rówieśników w sytuacjach nieradzenia sobie w szkole lub życiu osobistym.
- Poczucie odrzucenia rówieśniczego: spostrzeganie siebie jako osoby izolowanej społecznie, wyalienowanej, nieakceptowanej i nielubianej.
- Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników: doświadczanie ze strony rówieśników wrogich i przykrych zachowań (np. drwiny, dokuczanie, zaczepki) oraz lęk przed podobnymi zachowaniami w przeszłości.
- Negatywne postawy wobec rówieśników: odczuwanie niechęci i braku sympatii do rówieśników, postrzeganie ich jako niezasługujących na uwagę i poświęcenie im czasu.



Rysunek 2. Profil kompetencji społecznych a deficyty w relacjach rówieśniczych

Adnotacja: Słupki przedstawiają średni poziom deficytów w danej grupie określającej profil posiadanych kompetencji społecznych. Wyższy wynik oznacza większe trudności w relacjach rówieśniczych. Skala tenowa o średniej 50 i odchyleniu 10 w populacji ostrołęckich ósmoklasistów.

Badanie pokazało, że profil posiadanych kompetencji społecznych jest powiązany z funkcjonowaniem w relacjach rówieśniczych. Wśród osób o typowym profilu kompetencji społecznych (środkowa grupa na wykresie) poziom wszystkich czterech deficytów w relacjach rówieśniczych był przeciętny lub bardzo bliski średniej. Inaczej mówiąc, osoby typowe pod względem poziomu kompetencji społecznych tak też funkcjonowały w zdiagnozowanych obszarach relacji rówieśniczych.

Uczniowie różniący się od osób typowych znacznie niższym poziomem zachowań prospołecznych charakteryzowali się wyraźnie wyższym poziomem negatywnych postaw wobec kolegów i koleżanek. Jeszcze większą różnicę w poziomie negatywnego nastawienia wobec rówieśników dostrzegamy, gdy porównujemy osoby o aspołecznym profilu kompetencji społecznych z osobami prospołecznymi.

Oznacza to, że uczniowie, którzy chętnie pomagają innym, wykazują się mniejszą niechęcią i wrogością do rówieśników.

Wyniki dodatkowych analiz (nieprezentowanych na wykresie) pokazały, że umiejętność rozpoznawania emocji (empatia poznawcza) nie chroni przed negatywnymi postawami wobec rówieśników. W niektórych zaś przypadkach może nawet je nasilać. Wskazuje to na kluczowe znaczenie prospołeczności dla kształtowania się postaw wobec kolegów i koleżanek. Rozwijanie u uczniów nastawień prospołecznych może uchronić ich przed ukształtowaniem się negatywnych postaw wobec innych. Uczniowie prospołeczni są zwykle bardziej lubiani i mniej agresywni (Wentzel, 2014), co pomaga w gromadzeniu pozytywnych doświadczeń w relacjach z innymi.

Porównanie grup skrajnych – osób o wysokim oraz osób o niskim poziomie kompetencji społecznych – pozwala nam zauważyć, że kompetencje te są ważne dla wszystkich obszarów relacji rówieśniczych. Uczniowie o wysokim poziomie wszystkich czterech kompetencji społecznych w znacznie mniejszym stopniu doświadczają deficytów w funkcjonowaniu społecznym niż uczniowie o niskim poziomie kompetencji. Największe różnice dostrzegamy dla poczucia wsparcia grupy rówieśniczej oraz odrzucenia ze strony rówieśników.

Wyniki analiz pogłębiających to zagadnienie pokazały, że dla tych dwóch obszarów relacji rówieśniczych największe znaczenie mają umiejętności kooperacyjne. Uczniowie, którzy potrafili współpracować z innymi, mieli poczucie większego wsparcia ze strony rówieśników oraz rzadziej czuli się przez nich odrzuceni. Natomiast dla poczucia zagrożenia ze strony rówieśników największe znaczenie miały umiejętności asertywne. Uczniowie wykazujący się asertywnością rzadziej doświadczali wrogości ze strony innych.

Przeprowadzone badanie pokazało, że kompetencje społeczne, takie jak zachowania prospołeczne, asertywność, zdolności kooperacyjne i empatyczne, pomagają w budowaniu wspierających relacji rówieśniczych. Co ważne, różne kompetencje umacniają różne aspekty funkcjonowania społecznego. Oznacza to, że w edukacji społeczno-emocjonalnej uczniów należy zadbać o równomierny rozwój wszystkich umiejętności.

Jak rozwijać kompetencje społeczne uczniów w szkolnej codzienności?

Edukacja społeczno-emocjonalna może odbywać się w ramach specjalnych programów, ale może też być elementem codziennej praktyki nauczania poprzez stosowanie przez nauczycieli w sposób celowy i świadomy strategii wspierających rozwój kompetencji społecznych uczniów (Durlak i in., 2011). Wdrożenie specjalnego programu edukacji społeczno-emocjonalnej jest war-
te rozważenia. Wybór odpowiedniego powinna poprzedzać analiza potrzeb i możliwości placówki oraz weryfikacja dowodów na skuteczność danego programu (van Poortvliet i in., 2019).

Skupimy się na tym, co nauczyciele mogą robić na co dzień, by wspierać uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych. Zachęcamy więc do skierowania uwagi na wzmacnianie zasobów uczniów, a nie tylko przeciwdziałanie zachowaniom problemowym (odrzućeniu rówieśniczym, nękanii, negatywnym postawom wobec innych). Pamiętajmy, że kompetencje społeczne są wzajemnie powiązane. Wspierając rozwój jednych, pośrednio dbamy o inne, lecz najlepiej w sposób zrównoważony rozwijać wszystkie.

Przedstawiona poniżej lista dobrych praktyk została opracowana na podstawie prac omawiających strategie, których skuteczność potwierdziły badania naukowe oraz które są elementem różnych programów edukacji społeczno-emocjonalnej (Bergin, 2014; van Poortvliet i in. 2019; Srinivasan, 2020; Yoder, 2014).

[1] Zbuduj ciepłą i wspierającą relację z uczniami

Nauczyciele tworzą dobre relacje z uczniami, gdy dostrzegają ich potrzeby i reagują na nie, odnoszą się do uczniów z życzliwością, szacunkiem i ciekawością oraz wspierają ich autonomię. Takie relacje są pozytywnie powiązane z prospołecznością uczniów. Stanowią też podstawę do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w atmosferze bezpieczeństwa, otwartości i szacunku oraz zwiększają skuteczność uczenia przez modelowanie.

[2] Zadbaj o poczucie bezpieczeństwa i dobrostan psychofizyczny uczniów

Uczniowie, którzy czują się bezpiecznie, mają zaspokojone podstawowe potrzeby i są w równowadze emocjonalnej, chętniej wchodzi w pozytywne interakcje z innymi i otwierają się na perspektywę drugiej osoby. Odczuwanie przyjemnych emocji pomaga w angażowaniu się w działania na rzecz innych.

[3] Modeluj zachowania i postawy, których oczekujesz od uczniów

Uczymy się nie tylko z własnych doświadczeń czy dostarczonych nam wskazówek, ale także obserwując innych. Uczniowie niemal codziennie obserwują, jak nauczyciele reagują na wyzwania w interakcjach społecznych, np. jak zwracają się do innych dorosłych i uczniów (czy aktywnie słuchają, asertywnie i z szacunkiem informują o swoich potrzebach i granicach), jak reagują, gdy ktoś potrzebuje pomocy. Demonstrowanie pożądanych społecznie zachowań rozwija oraz wzmacnia kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów. Oznacza to, że nauczyciel – chcąc być dobrym wzorem do naśladowania – powinien też stale rozwijać własne kompetencje i dbać o swój dobrostan. W ten sposób modeluje także nastawienie na ciągły rozwój.

[4] Planuj lekcje z myślą o rozwoju kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne mogą być rozwijane na wszystkich lekcjach. Podajemy kilka inspiracji:

- Wykorzystywanie literatury, poezji, filmu (w języku polskim lub obcym) do dyskusji nt. uczuć i motywacji bohaterów („Jak myślisz, co czuł bohater? Po czym to poznajesz?”), przyjmowania perspektywy drugiego („Jak byś się czuł, gdyby...?”), konstruktywnego rozwiązywania problemów społecznych („Jak ty byś rozwiązał ten problem? Co mógłbyś zrobić inaczej, gdyby to ciebie spotkało?”).
- Rozwijanie na lekcjach historii umiejętności rozumienia uczuć i perspektywy innych w nawiązaniu do prawdziwych wydarzeń (np. jak może czuć się osoba, która uciekając przed wojną opuszcza swój dom i rozpoczyna życie w nieznanym kraju).
- Odkrywanie na lekcjach WF, na czym polega efektywna praca zespołowa, lub dyskusowanie o tym, jak to jest przegrać i konstruktywnie na przegraną reagować.
- Pomaganie koleżankom i kolegom w rozwiązywaniu problemów w nauce, np. na matematyce, rozwija umiejętność rozumienia perspektywy drugiej osoby oraz prospołeczność.
- Korzystanie z metod, które wymagają współpracy i zaangażowania wszystkich uczniów w grupie (np. uczenie oparte na współdziałaniu: *Cooperative Learning*³). Rozwijają one nie tylko kompetencje przedmiotowe, ale i społeczne, niezależnie od tego, czy uczniowie pracują nad problemem matematycznym, czy dyskutują nad zmianami w środowisku przyrodniczym związanymi z działalnością człowieka.
- Wykorzystanie dyskusji, które doskonalą umiejętność efektywnej komunikacji: słuchania i przyjmowania perspektywy drugiej osoby, klarownego wyrażania własnych poglądów oraz szacunku dla rozmówcy prezentującego odmienne stanowisko. Ważne, by nauczyciel wspierał uczniów nie tylko merytorycznie, ale też w przebiegu dyskusji i sposobie komunikacji między uczniami.
- Wykorzystanie godzin wychowawczych do rozwijania umiejętności auto-refleksji (np. przy pomocy strategii *Appreciation, apology, aha!*⁴), dyskusji na tematy związane zbudowaniem relacji oraz mierzenia się z wyzwaniami społecznymi w sytuacji wykreowanej (odgrywanie scenek, drama).

[5] Wykorzystuj pojawiające się „situacje wychowawcze”

Codziennie wyzwania wychowawcze są doskonałą okazją do rozwijania kompetencji społecznych. Warto pamiętać o tym, by:

- W sytuacjach trudnych koncentrować się na pokrzywdzonym, okazać wsparcie. Poprosić ucznia sprawcę, by wyobraził sobie, jak jego zachowanie wpłynęło na drugą osobę, jak się ona czuła, jaka forma zadośćuczynienia może pomóc drugiej osobie poczuć się lepiej.

³ Więcej informacji o CL: <https://www.ascd.org/el/articles/collaborative-classrooms-support-social-emotional-learning>, <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-zakonczone/co-lab>

⁴ <https://www.edutopia.org/video/60-second-strategy-appreciation-apology-aha>

- Zauważać pożądane zachowania, używając języka budującego uczniowskie poczucie sprawstwa (np. „Widzę, że udało ci się opanować emocje w tej trudnej sytuacji. Dobra robota!”).
- Pomagać uczniowi dostrzec strategie, które go wspierają (np. „Wyszedłeś na chwilę z klasy, by złapać oddech. To pozwoliło ci się uspokoić, prawda?”).
- Zachęcać do stawiania pytań autorefleksyjnych („Co ja bym zrobił(a) w takiej sytuacji?”). Ta technika metapoznawcza uczy oceny zachowań oraz promuje autorefleksję.
- Sięgać po strategie, które są omawiane z uczniami podczas specjalnych zajęć z edukacji społeczno-emocjonalnej.

[6] Stwarzaj okazje do praktykowania prospołeczności

Angażowanie uczniów w specjalnie organizowane wydarzenia (np. akcje charytatywne, projekty na rzecz wspólnoty lokalnej, zorganizowaną pomoc w nauce młodszym uczniom lub rówieśnikom) pozwala im działać na rzecz innych i doświadczać znaczenia niesionej pomocy. Zbudowanie w szkole wspólnoty osób wspierających się, gotowych do zachowań prospołecznych wymaga jednak czegoś więcej: podzielenia się z uczniami odpowiedzialnością za innych. Czasem może to oznaczać konieczność powstrzymania się od ingerencji (pozwolenie, by uczeń pomógł po swojemu), czasem zachętę do pomocy. Niezbędnym warunkiem jest zaś pozwolenie uczniom na podejmowanie odpowiedzialnych decyzji w sprawach ważnych dla klasy i szkoły.

[7] Zaczynj od małych rzeczy, stopniowo budując spójną praktykę. Sprawdzaj, co się sprawdza

Zmiana praktyki nauczania na taką, która jeszcze lepiej wspiera rozwój kompetencji społecznych uczniów, może jawić się jako zbyt trudne wyzwanie. Dlatego zmiany warto wprowadzać stopniowo, wybierając za każdym razem jeden pomysł do wdrożenia, doskonalenia i oceny, czy się sprawdza.

Bibliografia

- Bergin, C. (2014). Educating Students to Be Prosocial at School. W: Padilla-Walker, L. M. i Carlo, G. (Red.). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.
- Beeri, A., Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: a risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 216–221. <https://doi.org/10.1111/J.1475-3588.2011.00637.X>
- Brown, B. B., Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. W: R. M. Lerner i L. Steinberg (Red.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (s. 74–103). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Camara, M., Bacigalupe, G., Padilla, P. (2014). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>

- Dinić, B. M., Kodžopeljić, J. S., Sokolovska, V. T. i Milovanović, I. Z. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37 (4), 359–377. <https://doi.org/10.1177/0143034316649008>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Haynes, N. M. (2008). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 23 (4), 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Flannery, K. M., Smith, R. L. (2016). Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence? *Adolescent Research Review* 2016 2:4, 2(4), 331–340. <https://doi.org/10.1007/S40894-016-0042-Z>
- Gantiva, C., Cendales, R., Díaz, M., González, Y. (2021). Is There Really a Relationship Between Empathy and Aggression? Evidence From Physiological and Self-Report Measures. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (7–8), 3438–3458. <https://doi.org/10.1177/0886260518776999>
- Harris, M. A., Orth, U. (2019). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119 (6), 1459. <https://doi.org/10.1037/PSPP0000265>
- Humenny, G., Grygiel, P. (2017). Częstość i struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci kończących szkołę podstawową. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*. Łódź: PTDE.
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., Hirnstein, M. (2021). Contribution to Family, Friends, School, and Community Is Associated With Fewer Depression Symptoms in Adolescents - Mediated by Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11 (3939). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.615249/BIBTEX>
- La Greca, A. M., Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34(1), 49–61. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3401_5
- Ma, C. Q., Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45 (2), 177–190. <https://doi.org/10.1002/PITS.20288>
- MacEvoy, J. P., Weeks, M. S., Asher, S. R. (2011). Loneliness. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 178–187. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00116-2>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., Cervelló, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 1470. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.656775/BIBTEX>
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137–144. <https://doi.org/10.1080/01650250042000681>
- Platt, B., Kadosh, K. C., Lau, J. Y. F. (2013). The Role of Peer Rejection in Adolescent Depression. *Depression and Anxiety*, 30 (9), 809–821. <https://doi.org/10.1002/DA.22120>
- Salavera, C., Usán, P. (2021). Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (15). <https://doi.org/10.3390/IJERPH18157929>

- Schoeps, K., Mónaco, E., Cocoli, A., Montoya-Castilla, I. (2020). The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy. *PLOS ONE*, 15(1), e0227627. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0227627>
- Srinivasan, M. (2020). *Integrating SEL into everyday classroom*. Norton Professional Books.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria-Metodyka-Efekty*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Poortvliet, M., Clarke, A. Gross, J. (2019). *Improving social and emotional learning in primary schools. Guidance report*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/primary-sel>
- Wentzel, K. R. (2014). Prosocial Behavior and Peer Relations in Adolescence. W: Padilla-Walker, L. M. i Carlo, G. (red.). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.
- Will, G. J., van Lier, P. A. C., Crone, E. A., Güroğlu, B. (2016). Chronic Childhood Peer Rejection is Associated with Heightened Neural Responses to Social Exclusion During Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (1), 43–55. <https://doi.org/10.1007/S10802-015-9983-0/TABLES/2>
- Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B., Grygiel, P., Żółtak, T., Łosiak-Pilch, J. (2021). *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego. Podręcznik do cyfrowych narzędzi diagnostycznych*. Kraków: Diagnostics.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to-Practice Brief. Revised Edition*. Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED581718>