1.4.2. Kompetencje społeczne – jakie szanse?

DOI: 10.47050/65591838.78–83

Grzegorz Szumski

Rozwijanie kompetencji społecznych uczniów to jedno z zadań pracy wychowawczej każdej szkoły. Nie jest zatem niczym zaskakującym, że w tej sferze także polskie prawo oświatowe nakłada na nauczycieli obowiązek wspomagania rozwoju uczniów. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego definiuje wprost obszar „społecznego rozwoju dziecka”. W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej treści związane z rozwijaniem kompetencji społecznych są bardziej rozproszone, ale także obecne (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.). Zostały one zaliczone do grupy ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006).

Nacisk na rozwój kompetencji społecznych jest uzasadniony ich wpływem na bieżące oraz przyszłe życie dzieci i młodzieży. Istnieje bardzo dużo dowodów na to, że kompetencje te są predykcyjne dla wielu, by nie powiedzieć, że dla prawie wszystkich istotnych sfer funkcjonowania człowieka. W dzieciństwie i w okresie adolescencji pozwalają przewidywać osiągnięcia szkolne, relacje rówieśnicze i dobrostan psychiczny. Pozytywny związek kompetencji społecznych z osiągnięciami szkolnymi jest łatwy do przewidzenia na gruncie popularnych teorii rozwoju, które podkreślają kluczową rolę interakcji w procesie zdobywania wiedzy czy – szerzej rzecz ujmując – wskazują na społeczny charakter uczenia się. Do koncepcji takich zalicza się historyczno-społeczną teorię rozwoju Lwa Wygotskiego (por. Włodarski 2014) czy społeczno-konstruktywistyczną teorię uczenia się, której autorstwo przypisywane jest Jerome’owi Brunerowi (Bruner 2006). Podejścia te wskazują, że uczenie

się jest aktywnym konstruowaniem wiedzy, a proces ten ma z założenia charakter społeczny i najczęściej odbywa się w interakcji zarówno z nauczycielami, jak i z rówieśnikami. Częstotliwość i jakość tych kontaktów zależy od umiejętności społecznych. Wiele badań podłużnych wskazuje na to, że uczniowie o wyższych kompetencjach czynią większe postępy w szkole. Na przykład w badaniu 294 dzieci włoskich wykazano, że ich kompetencje prospołeczne mierzone w III klasie szkoły podstawowej pozwalają wyjaśnić aż 35% wariancji ich osiągnięć szkolnych pięć lat później (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, Zimbardo 2000). W innej analizie wykazano, że wyższe kompetencje społeczne przedszkolaków zwiększają ich szanse na ukończenie szkoły średniej (Vitaro, Brendgen, Larose, Tremblay 2005).

Związek między kompetencjami społecznymi a relacjami rówieśniczymi uczniów wydaje się na tyle oczywisty, że nie wymaga szerszego wyjaśnienia. Zgromadzono bardzo wiele dowodów na to, że niskie umiejętności społeczne skutkują ubogimi relacjami z rówieśnikami, brakiem przyjaciół i częstym odrzuceniem przez koleżanki i kolegów (Deptuła 2013). Odpowiednie wyrażanie zainteresowania innymi, inicjowanie wspólnych aktywności i przyłączanie się do działań grup rówieśników, a także konstruktywne uczestnictwo w pracach nastawionych na osiąganie wspólnych celów, dzielenie się, negocjowanie ról czy społecznie akceptowane i efektywne rozwiązywanie konfliktów to czynniki, które warunkują udane kontakty z otoczeniem (Jamison, Forston, Stantoni-Chapman 2012). Braki w tym zakresie prowadzą do tego, że dzieci wycofują się z kontaktów z rówieśnikami lub przejawiają w interakcjach zachowania destrukcyjne, agresywne i prowokacyjne (Howes, Phillipsen 1998; Kopp, Baker, Brown 1992). To z kolei obniża ich szanse na konstruktywne kontakty w przyszłości, a tym samym zmniejsza liczbę okazji do nabywania umiejętności społecznych. Niskie kompetencje w tym zakresie są także wyraźnym predyktorem słabego dobrostanu psychicznego, wyrażającego się np. niską samooceną lub nasilonymi symptomami depresyjnymi (Mazza, Fleming, Abbott, Haggerty, Catalano 2010; Holopainen, Lappalainen, Junttila, Savolainen 2012). Dzieje się tak dlatego, że uczniowie nie potrafią efektywnie zaspokajać swoich potrzeb i odnoszą relatywnie mniej sukcesów niż ich koledzy i koleżanki o wysokich umiejętnościach społecznych, a dodatkowo otrzymują ograniczone wsparcie emocjonalne oraz społeczne od rówieśników i osób dorosłych.

Chociaż wiele dzieci ma niskie kompetencje społeczne, to szczególne wyzwanie pedagogiczne w tym zakresie pojawia się w grupie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wiadomo bowiem, że umiejętności społeczne takich uczniów rozwijają się wolniej niż ich rówieśników o typowym rozwoju. W wypadku niektórych rodzajów niepełnosprawności, takich jak spektrum autystyczne, niepełnosprawność intelektualna czy zaburzenia zachowania, niskie umiejętności społeczne są osiowym objawem, immanentną cechą niepełnosprawności. W innych sytuacjach (np. uszkodzenia słuchu) stanowią konsekwencję ograniczeń w funkcjonowaniu. Niskie kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnością to istotna przeszkoda w ich integracji społecznej – badacze dowodzą, że ok. 30% dzieci z tej grupy jest odrzucanych przez rówieśników z tego powodu (Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall 1998). Często wskazywane przez pedagogów specjalnych niewłaściwe postawy uczniów z niepełnosprawnościami wobec sprawnych rówieśników nie są zatem jedyną barierą w integracji społecznej, obserwowanej w wielu klasach szkolnych. Edukacja włączająca tworzy wiele naturalnych okoliczności, które mogą sprzyjać zwiększaniu kompetencji społecznych. W heterogenicznych środowiskach wychowawczych dzieci z niepełnosprawnością mogą przede wszystkim obserwować bardziej dojrzałe zachowania społeczne rówieśników bez niepełnosprawności i uczyć się ich przez modelowanie (Guralnick 1992; Odom, Brown 1993). W odróżnieniu od klas specjalnych, w grupach integracyjnych uczniowie z niepełnosprawnością mają więcej okazji do interakcji z lepiej rozwiniętymi rówieśnikami, w trakcie których mogą rozwijać i wypróbować swoje umiejętności społeczne (Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall, Wolfberg 2002). Słusznie podkreśla się także, że uczęszczanie do szkół specjalnych często wiąże się koniecznością dalekich dojazdów lub zamieszkania w internacie, co ogranicza możliwość kontaktów z rówieśnikami i rodzeństwem bez niepełnosprawności (Nakken, Pijl 2002).

Korzystniejsze warunki rozwoju kompetencji społecznych w edukacji włączającej niż w szkolnictwie specjalnym zostały potwierdzone w wielu badaniach. Realizatorka jednego z nich – Iwona Chrzanowska (2003) – wykazała, że umiejętności społeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych są na znacznie wyższym poziomie niż u ich rówieśników ze szkół specjalnych. Do podobnych wniosków upoważniają późniejsze badania Krystyny Barłóg (2008), prowadzone na podobnej grupie. Niektóre analizy za-

graniczne także wykazują przewagę klas włączających jako środowiska rozwoju społecznego uczniów z niepełnosprawnością (por. Ruijs, Peetsma 2009). Istnieją także takie, w których nie obserwowano różnic w rozwoju w formach włączających i w szkolnictwie specjalnym. W podłużnym szwajcarskim badaniu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie wykryto różnic w rozwoju ich kompetencji społecznych w szkołach specjalnych i włączających w trakcie dwóch lat nauki (Dessemontet, Bless, Morin 2012). Podobne rezultaty uzyskano w polskim badaniu podłużnym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami słuchu (Smogorzewska 2019).

Nawet jeśli edukacja włączająca może sprzyjać rozwojowi kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością (na co wskazuje wiele dowodów), to nie zawsze tak się dzieje. Z tego powodu badacze zachęcają, by nauczyciele klas włączających wdrażali programy wychowawcze, których celem jest rozwijanie umiejętności społecznych. Metodyka tego typu oddziaływań jest dobrze rozwinięta, co znaczy, że wypracowano zasady wspomagania rozwoju uczniów, opracowano liczne programy do tego przeznaczone oraz zgromadzono dużą wiedzę na temat ich efektywności. Pierwsza zasada głosi, że kształtowanie kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnościami powinno rozpoczynać się wcześniej, a zatem w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pozwala to zapobiegać narastaniu opóźnień względem dzieci o typowym rozwoju i powstawaniu bariery w budowaniu wzajemnych relacji. Zasada druga sprowadza się do postulatu, by kształtowanie kompetencji społecznych dzieci o zaburzonym rozwoju odbywało się przede wszystkim w zróżnicowanej grupie rówieśniczej, w naturalnym środowisku. Nauczyciele i rodzice muszą zrozumieć, że indywidualna praca specjalistów z pojedynczymi dziećmi daje słabe efekty (Brown, Odom, Conroy 2001). Zadaniem nauczycieli powinno być raczej takie kształtowanie środowiska, które umożliwi zwiększenie udziału wszystkich dzieci w aktywności grupy przedszkolnej i klasy. Zasada trzecia głosi, że najpierw należy stosować oddziaływania ukierunkowane na całą grupę wychowawczą lub klasę szkolną, czyli zmieniać sposób pracy z większą liczbą osób, a dopiero później sięgać po działania skierowane do wybranych uczniów (Odom, McConnell, Chandler 1994). Interwencje dotyczące poszczególnych uczniów mają dwie kluczowe wady. Po pierwsze, zakłócają one możliwość prowadzenia zajęć z całą grupą, stają się czymś szczególnym i z reguły wymagają dodatkowego personelu, co wpływa na zwiększenie kosztów. Po drugie,

są one stygmatyzujące, dają zarówno odbiorcom tych działań, jak i ich kolegom informację, że niektórzy uczniowie są inni, gorsi.

Zgodnie z tymi zasadami oraz wiedzą na temat mechanizmów nabywania zachowań społecznych tworzy się hierarchiczne typologie programów przeznaczonych do wspomagania rozwoju kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością.

Pierwsza grupa programów obejmuje takie organizowanie środowiska zespołu przedszkolnego lub klasy szkolnej, aby zwiększać liczbę okazji do udanych interakcji między dziećmi z niepełnosprawnością i o typowym rozwoju. Działania te opierają się na założeniu, że zwiększanie bliskości sprzyja nawiązywaniu trwalszych relacji i uczeniu się zachowań od lepiej rozwiniętych rówieśników (Jaamison i in. 2012). Zadaniem nauczyciela jest ograniczenie przestrzeni aktywności grup dzieci, stawianie im zadań skłaniających do wspólnego działania, dostarczanie odpowiednich materiałów, które to ułatwią, a także nagradzanie za pożądane zachowania. Wychowawca przedszkolny może na przykład podzielić dzieci na heterogeniczne grupy, wydzielić im przestrzeń i dostarczyć zabawki, które można w pełni wykorzystać tylko we współpracy (jedno dostaje samochód, a drugie garaż itp.). Jeden z najpopularniejszych programów tego typu został opisany dokładnie w książce Joanny Smogorzewskiej i Grzegorza Szumskiego (2015).

Druga grupa programów dotyczy incydentalnego nauczania zachowań społecznych, prowadzonego bez dokładnego planowania. Nauczyciele wykorzystują naturalne sytuacje w przedszkolu lub w szkole do rozwijania pewnych umiejętności u dzieci i do pogłębiania ich wzajemnych kontaktów. Na przykład nauczyciel, widząc, że uczeń z niepełnosprawnością chce dołączyć do zabawy z rówieśnikami, może zachęcić go do odpowiedniego postępowania, zadając pytanie: „Pamiętasz, jak prosimy kolegów, by zechcieli się z nami pobawić?”. Tego typu działania nauczycieli nie tylko pobudzają umiejętności społeczne dzieci, ale także tworzą swoisty nacisk na rówieśników bez niepełnosprawności (Brown, Odom, Conroy 2001). Mówiąc o wykorzystywaniu naturalnych sytuacji do rozwijania kompetencji społecznych dzieci z niepełnosprawnością i pogłębiania ich więzi ze sprawnymi rówieśnikami, nie sposób pominąć błędów wychowawczych, które ograniczają tego typu okazje. Zachowania nauczycieli (z badań wynika, że nierzadkie) w rodzaju odsuwania uczniów z niepełnosprawnością od udziału w dyskusjach klasowych czy uniemożliwiania im pełnienia cenionych funkcji

społecznych, przedstawiania pracy w parach z niepełnosprawnymi kolegami jako przykrego obowiązku, używania określeń niepełnosprawności jako epitetów, z pewnością ograniczają szanse na rozwój kompetencji społecznych uczniów (szerzej: Oleksy, Cabała 2009).

Trzecia grupa programów opiera się na wykorzystaniu kompetentnych społecznie i wrażliwych rówieśników jako nauczycieli umiejętności społecznych dla osób z niepełnosprawnością (Odom i in. 1999). W każdej klasie są uczniowie wyróżniający się społeczną dojrzałością i wrażliwością na problemy innych. Rozwiązania bazujące na mediacji rówieśniczej zakładają, że nauczyciele w sposób szczególny przygotowują takich uczniów do odgrywania roli pośredników, którzy będą wspomagać kolegów z niepełnosprawnością w doskonaleniu ich kompetencji społecznych i intensyfikowaniu kontaktów z rówieśnikami. Umiejętności nabyte przez uczniów sprawnych w trakcie specjalnego treningu są później przez nich wykorzystywane w naturalnych warunkach na terenie szkoły (m.in. w klasie, na stołówce czy na korytarzach podczas przerw), a czasami także poza nią. Przeszkoleni uczniowie mogą włączać kolegów z niepełnosprawnością w działania wspólnot, w których sami uczestniczą.

Ostatnią grupę stanowią, dobrze znane także w Polsce, programy rozwijania kompetencji społecznych w ramach bezpośredniego nauczania przez nauczyciela terapeutę. Mogą mieć one charakter indywidualny lub być realizowane w małych, homogenicznych grupach. Podstawową ich wadą jest to, że są prowadzone poza naturalnym środowiskiem socjalizacyjnym dziecka i nie tworzą okazji do testowania nabytych kompetencji w codziennym życiu. Należy jednak zwrócić uwagę, że w wielu sytuacjach stosowanie takich programów jest niezbędne, gdyż interwencje w warunkach naturalnych są niewystarczające. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza uczniów ze skrajnie niskimi umiejętnościami społecznymi i poważnymi barierami w ich nabywaniu (np. osób z autyzmem lub z zaburzeniami zachowania).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że rozwijanie kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością jest bardzo ważnym zadaniem edukacji włączającej. Są one istotne nie tylko z punktu widzenia integracji tych osób z rówieśnikami, ale także ich przyszłego życia. Istnieje wiele programów dotyczących tego zagadnienia, z których mogą skorzystać nauczyciele i terapeuci zatrudnieni w placówkach włączających.