

**Wiktor Osuch**

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## **Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji**

W procesie postępującej globalizacji wzajemne kontakty międzyludzkie oraz komunikacja interpersonalna odgrywają niezwykle istotną rolę, zaś czynnikiem decydującym o rozwoju jest kapitał ludzki oraz umiejętność zarządzania wiedzą i informacją. Wiedza staje się kluczem do sukcesu zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje obecnie nowego rodzaju pracowników – specjalistów wiedzy, potrafiących wykorzystać zasoby informacji do generowania skutecznych rozwiązań, potrafiących sprawnie korzystać z możliwości stwarzanych przez technologię komunikacyjną i informacyjną (Osiński 2009).

Globalizacja prowadzi do licznych zmian w sferze gospodarczej i kulturowej. Równocześnie gwałtowne zmiany w zakresie międzyludzkiej komunikacji spowodowały nieograniczone możliwości gromadzenia, przetwarzania, przechowywania i przesyłania informacji między różnymi regionami kraju i świata. Procesy te prowadzą do przebudowy modelu społeczeństwa (zwłaszcza krajów rozwiniętych gospodarczo), które stopniowo staje się społeczeństwem informacyjnym i usługowym. Świadczy o tym nie tylko wzrastająca liczba komputerów, telefonów komórkowych, rozbudowującą się sieć internetowa, ale przede wszystkim zmieniająca się struktura zatrudnienia. Wobec powyższych zmian szkoła nie może pozostać instytucją w dotychczasowym wymiarze, zmiany muszą ulec cele oraz metody pracy tak, by odpowiadały one wyzwaniom współczesności, w której wzrasta i rozwija się uczeń (Osuch, Tracz 2010).

Pojęcie *komunikacja* jest wieloznaczne, bywa więc różnie rozumiane i definiowane. Komunikacja w znaczeniu porozumiewania się to proces, w trakcie którego ludzie w różny sposób (słowny lub bezsłowny, np. gestami) przekazują sobie informacje (komunikaty) (Makięła, Rachwał 2007). Współcześnie sposób nawiązywania kontaktów, prowadzenia dyskusji, negocjacji, a także treści przesyłanych komunikatów i sposobów ich odbierania decydują o sukcesach lub porażkach nie tylko zawodowych, ale i osobistych.

Pojęcie komunikacji interpersonalnej szeroko definiuje w *Słowniku podstaw przedsiębiorczości* T. Rachwał (2004). Dokonuje on podziału na komunikację werbalną i niewerbalną, a także podaje szereg cech, metod i warunków, które powinny być spełnione, aby komunikacja była skuteczna. Komunikacja werbalna „powinna być wiarygodna, czyli nietendancyjna, oparta na kompetencyjnych wypowiedziach oraz atrakcyjna dla słuchaczy” (Rachwał 2004, s. 88).

### **Kompetencje – definicje i ich klasyfikacje**

Na temat definiowania kompetencji, w tym kompetencji nauczycieli, istnieje bogata literatura. W niniejszej publikacji ograniczono się do prezentacji tylko wybranych.

Znany autorytet w polskiej pedeutologii – H. Kwiatkowska – termin *kompetencje* (łac. *competentia*) rozumie jako „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie; powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań” (Kwiatkowska 2008, s. 35). Z kolei J. Szempruch rozumie kompetencje jako „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami, a do kompetencji zawodowych nauczyciela zaliczyć można kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne, informacyjno-medialne” (Szempruch 2006, s. 231–232).

Podział profesjonalnych kompetencji nauczycieli Ch. Kyriacou (1991) na: kompetencje specjalistyczne (przedmiotowe), psychodydaktyczne, komunikacyjne, organizacyjne i kierownicze, diagnostyczne i interwencyjne, kompetencje w zakresie refleksji nad własną działalnością, stał się inspiracją dla kolejnych autorów. A. Erhard (2001) pisał o kompetencjach studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w związku ze zmianami planu i programu kształcenia w Uniwersytecie w Insbrucku. Kompetencje podzielone zostały przez niego na grupy, np. w zakresie komunikacji, specjalistyczne (*fachliche*) w zakresie kształcenia nauczycielskiego, w zakresie geografii i nauk o gospodarce, dydaktyki geografii.

O klasyfikacji kompetencji i sylwetce absolwenta studiów geograficznych Uniwersytetu w Wiedniu pisał Ch. Vielhaber (2006). Co ciekawe, autor mało uwagi poświęcił kompetencjom przedmiotowym z geografii, eksponując kompetencje w zakresie kooperacji i współpracy, motywacji do działania, planowania, refleksji nad własnym działaniem, wprowadzanie innowacji. Taki podział kompetencji powoduje zwrócenie większej uwagi na kompetencje miękkie, które współcześnie zaczynają być częściej analizowane i opisywane (Osiński 2010). O kształceniu studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w Holandii – pisał z kolei H. De Jong (2008). Oprócz analizy programów kształcenia geografów i praktyk w szkole, dał on opis sylwetki absolwenta oraz jego kompetencji. Kompetencje podzielił na: komunikacyjne, pedagogiczne, specjalistyczne i dydaktyczne, organizacyjne, w zakresie współpracy z nauczycielami, rodzicami, w zakresie refleksji i profesjonalnego rozwoju. Co ciekawe, autor nie eksponował oddzielnie kompetencji przedmiotowych z geografii, łączył je natomiast z kompetencjami dydaktycznymi.

W zakresie podziałów i klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczycieli istnieje dość bogata literatura, ale brak jest pogłębionych refleksji, popartych przeprowadzonymi badaniami. S. Dylak wyróżnił trzy grupy kompetencji nauczycielskich:

- bazowe, które służą komunikowaniu się podmiotów interakcji społecznej,
- konieczne, które utożsamiać można z kompetencjami zawodowymi (merytorycznymi),
- użyteczne, nie są one konieczne, ale są wielce pomocne w wykonywaniu zawodu (Dylak 1995).

Z punktu widzenia psychologii pracy ważne są następujące kompetencje wraz z cechami kryterialnymi wzorca:

- kompetencje interpersonalne i przywództwo, zespołowość, przebojowość, negocjacyjność,
- kompetencje intelektualne: organizacyjność, zorientowanie na źródło, motywacja, odporność na stres,
- kompetencje komunikacyjne i jasność komunikowania się w formie pisemnej i ustnej (Bańka 2000).

Według J. Kunikowskiego, głównym celem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest rozwijanie ich wiedzy i kompetencji. Autor wylicza następujące kompetencje:

- wychowawcze i społeczne, które dotyczą umiejętności rozpoznawania potrzeb ucznia, współpracy w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza z rodzicami, a także rozpoznawania i kształtowania pozytywnych i społecznie oczekiwanych wartości,

- prakseologiczne, które obejmują planowanie procesu kształcenia, skutecznego działania oraz osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych i wychowawczych,
- kreatywne, które wynikają z zamiłowania i motywacji do zawodu, a także obejmują innowacyjność działań oraz umiejętność samodoskonalenia,
- komunikacyjne, które dotyczą możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach edukacyjnych (Kunikowski 2009).

### **Kompetencje komunikacyjne – przykłady**

Według F. Żurakowskiego (2002), do umiejętności komunikacyjnych zaliczamy: aktywne słuchanie, zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy mówieniem a słuchaniem, mowę ciała, głos, słowa, empatię, asertywność, wywieranie wpływu, występowanie publiczne i wypowiedzanie się w piśmie.

O komunikacji interpersonalnej w nauczaniu podstaw przedsiębiorczości pisała B. Makięła (2006). Autorka wskazała też przykłady ćwiczeń dla uczniów, które można zastosować na lekcji. Celem ćwiczeń jest ukazanie prawidłowego procesu komunikowania się, eliminacja ewentualnych barier, zamiana słabych stron osobowości w atuty, a także umiejętność osiągnięcia kompromisu w negocjacjach. Do podstawowych umiejętności komunikacyjnych B. Makięła (2006) zalicza: aktywne słuchanie, zachowanie odpowiednich proporcji między mówieniem a słuchaniem, połączenie elementów komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność asertywnego zachowania się w różnych sytuacjach, zachowania empatycznego, właściwego posługiwania się mową ciała, głosem, wyrażanymi słowami. Umiejętności komunikacyjnych nie sposób wykształcić w krótkim czasie, dlatego ważne jest permanentne doskonalenie nabywanych w toku edukacji czy treningów kompetencji.

Według B. Ciupińskiej (2005), punktem wyjścia do kształtowania umiejętności interpersonalnych jest poznanie własnej osobowości. Dzięki temu można uświadomić sobie swoje mocne strony, by w dalszych działaniach rozwijać swój potencjał oraz doskonalić te słabsze strony. Ponadto badaczka podkreśla duże znaczenie komunikatów niewerbalnych w procesie komunikowania się ludzi, bowiem:

- wyrażają uczucia i nastroje – poprzez mimikę, rodzaj spojrzeń, gestykulację,
- ilustrują komunikaty werbalne – poprzez wizualną interpretację wypowiedzi, np. kiwnięcie głową przy akceptacji,
- regulują przebieg rozmowy i relacje między rozmówcami – poprzez ruchy rąk, mimikę twarzy, westchnienia,
- służą przekazywaniu znaczeń – poprzez stosowanie emblematów, np. przesyłanie pocałunku to emblemat sympatii, puszczenie oka – wspólnoty,
- pozwalają dostosowywać się do aktualnej sytuacji, np. wygładzanie ubrania w celu uzyskania przychylności innych, poprawianie się na krześle przed zabraniem głosu w celu zajęcia bardziej komfortowej pozycji (Ciupińska 2005).

Niewątpliwie ważnym uzupełnieniem pożądaných umiejętności interpersonalnych są prezentowane wartości moralne. Te wartości w kontaktach personalnych są dość łatwo rozpoznawalne, a często wiążą się z konkretnym typem zachowania wobec współpracowników czy przyjaciół. Typ zachowania agresywny lub manipulacyjny na dłuższy czas nie znajdzie zrozumienia w relacjach interpersonalnych, bowiem prezentowane wartości moralne takiej grupy ludzi są odległe od uczciwości i prawości. Jedynie postawa asertywna, wyrażona pewnością siebie wobec własnych przekonań, zapewni czytelność w relacjach z innymi ludźmi, a także pozytywną ocenę najbliższego otoczenia. O wartościach moralnych wśród menedżerów pisali M.M. Rachwał i T. Rachwał (2006). Autorzy podkreślają istotną rolę uczciwości, lojalności,

życzliwości, troskliwości i otwartości w osiągnięciu sukcesu przez przedstawicieli biznesu. Prawdomówność, skromność, pokora, pracowitość, wiara w innych i uczciwa współpraca to cechy współcześnie nieczęste wśród przedsiębiorców, a w relacjach interpersonalnych niezwykle pożądane. Pracownicy, wobec których stosuje się przymus jako podstawową formę motywacji, reagują niezadowolaniem albo nawet agresją i nie będą skłonni do należytego zaangażowania się w zadania firmy. Menedżer prawdziwego sukcesu zamiast autokratycznych rozkazów, wysyła pozytywną energię, wzmacniając motywację swoich pracowników i wiarę w sukces (M.M. Rachwał, T. Rachwał 2006).

Według rozporządzenia MENiS z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110) w sprawie standardów kształcenia, przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

- dydaktycznym,
- wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich,
- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami,
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych,
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych,
- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu,
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

### **Wyniki badań ankietowych wybranych kompetencji**

Autor niniejszej publikacji, planując przeprowadzenie badań ankietowych i konstruując zestawy szczegółowych kompetencji, spośród formalnych oczekiwań kompetencji, zapisanych w sposób bardzo ogólny w cytowanym rozporządzeniu MENiS, wybrał jedynie te, które wydały się ważne w profesjonalnym wykształceniu przyszłego nauczyciela geografii i nauczyciela podstaw przedsiębiorczości. Mało precyzyjny zapis ministerialny skłonił autora do znacznego poszerzenia pola badawczego i opracowania szczegółowych kompetencji oraz przyjęcia innego ich podziału. Autor zaproponował podział kompetencji na merytoryczne (przedmiotowe z geografii i podstaw przedsiębiorczości), psycho-dydaktyczne – podzielone na dydaktyczne w zakresie dydaktyki przedmiotu oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, kompetencje w zakresie prawa oświatowego.

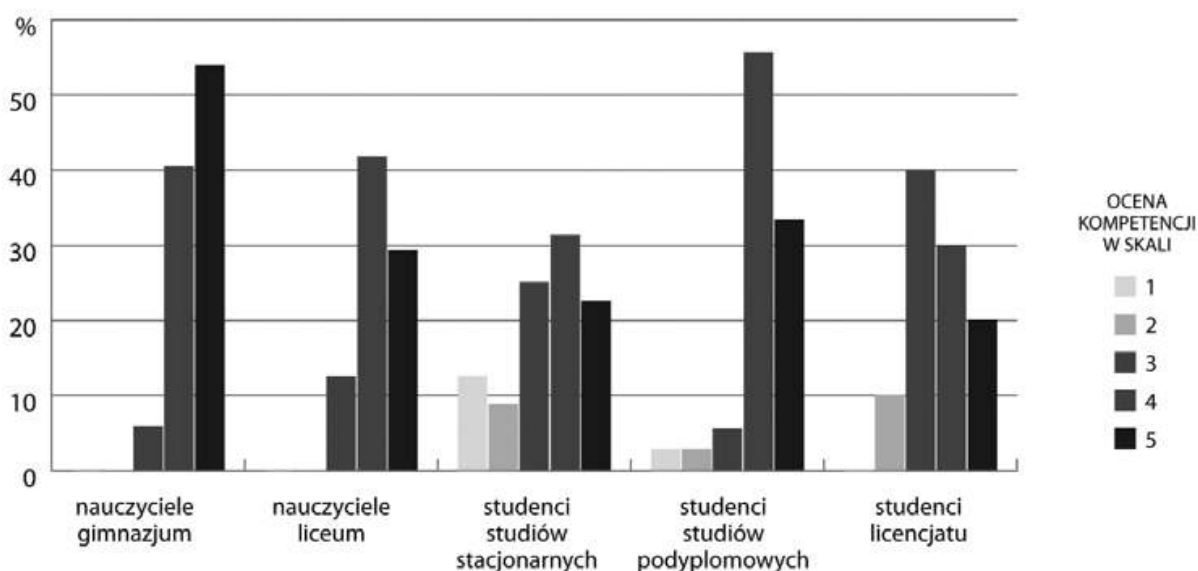
Badania kompetencji przeprowadzono wśród nauczycieli geografii i podstaw przedsiębiorczości w Krakowie oraz studentów geografii różnych typów studiów, w tym specjalności nauczycielskiej (także studentów specjalności przedsiębiorczość i gospodarka przestrzenna) Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prezentowane wyniki badań są przedmiotem szerszego opracowania monograficznego autora niniejszego artykułu (Osuch 2010).

Poniżej przedstawiono wybrane wyniki nabytych kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie:

- rozróżniania postawy asertywnej od niegrzecznego zachowania (uzyskano prawie 54% ocen bardzo dobrych wśród nauczycieli gimnazjum oraz liceum, ok. 33% u studentów studiów

podyplomowych i 23% u studentów stacjonarnych). Wśród studentów pięcioletnich studiów stacjonarnych (magisterskich) obserwuje się znaczny udział niewykształcenia tej kompetencji (ok. 12% studentów nie jest kompetentne w zakresie rozróżniania postawy asertywnej od niegrzecznego zachowania, a ok. 8% studentów studiów stacjonarnych i 10% studentów studiów licencjackich wykształciło tę umiejętność słabo). Należy zaznaczyć, że studenci obu ankietowanych roczników nie mieli w programie studiów przedmiotu komunikacja interpersonalna. Nie powinno być to jednak żadnym usprawiedliwieniem tak słabo wykształconych kompetencji, zwłaszcza, że pojęcie asertywności czy postawy asertywnej znane jest w Polsce i powszechnie używane od kilkunastu lat. Dodatkowo dziwi fakt, że studenci ci byli ankietowani po odbyciu praktyk zawodowych w szkołach. Spośród studentów studiów podyplomowych kilkuprocentowa grupa nie nabyła bądź w słabym stopniu nabyła tę umiejętność. Dotyczy to prawdopodobnie nauczycieli o bardzo krótkim stażu (ryc. 1);

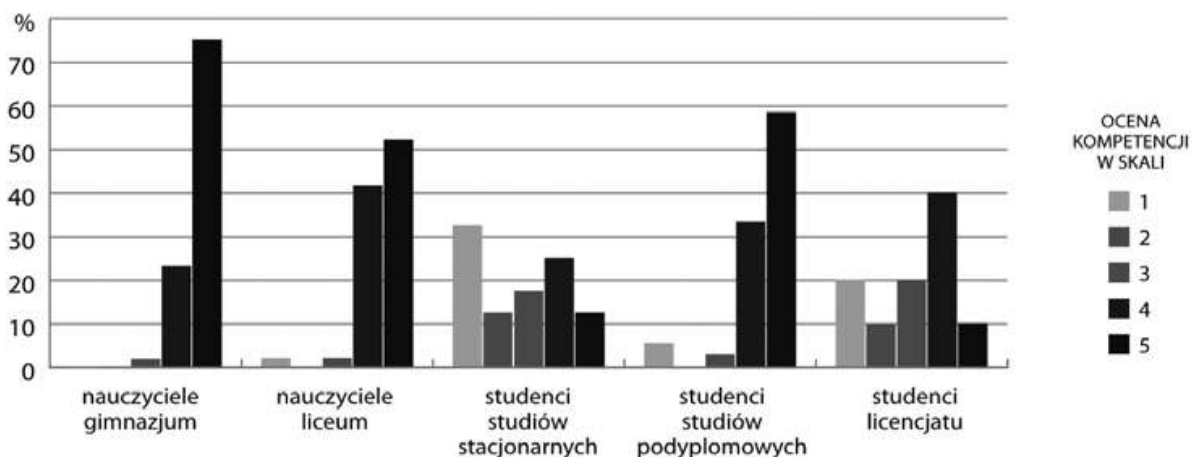
Ryc. 1. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie rozróżniania postawy asertywnej od niegrzecznego zachowania



Źródło: W. Osuch 2010 (s. 136, ryc. 47).

- informowania uczniów i rodziców o wymaganiach i osiągnięciach uczniów (aż 32% studentów studiów stacjonarnych w ogóle nie wykształciło tej kompetencji, a tylko prawie 13% na ocenę bardzo dobrą). Wśród nauczycieli gimnazjum oraz liceum, jak również studentów studiów podyplomowych – czynnych nauczycieli – wyniki nabycia kompetencji były znacznie wyższe. Tak duże różnice w wykształceniu tej kompetencji można tłumaczyć brakiem doświadczenia studentów w kontaktach personalnych z rodzicami i uczniami. Studenci w trakcie trwającej kilka tygodni praktyki zawodowej w szkołach mają kontakt z uczniami ograniczony do przeprowadzenia kilkunastu lekcji i nie mają praktycznie żadnego kontaktu z rodzicami. Uczestnictwo w zebraniach z rodzicami jest dla studentów pożądane, jednak w praktyce nawet jeśli do tego dochodzi, to studenci uczestniczą w nich jedynie biernie. Szkoda, że w programach studiów specjalności nauczycielskiej z przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych nie przewiduje się zajęć czy szkolenia z zakresu kontaktów, wzajemnych relacji i współpracy z rodzicami (ryc. 2);

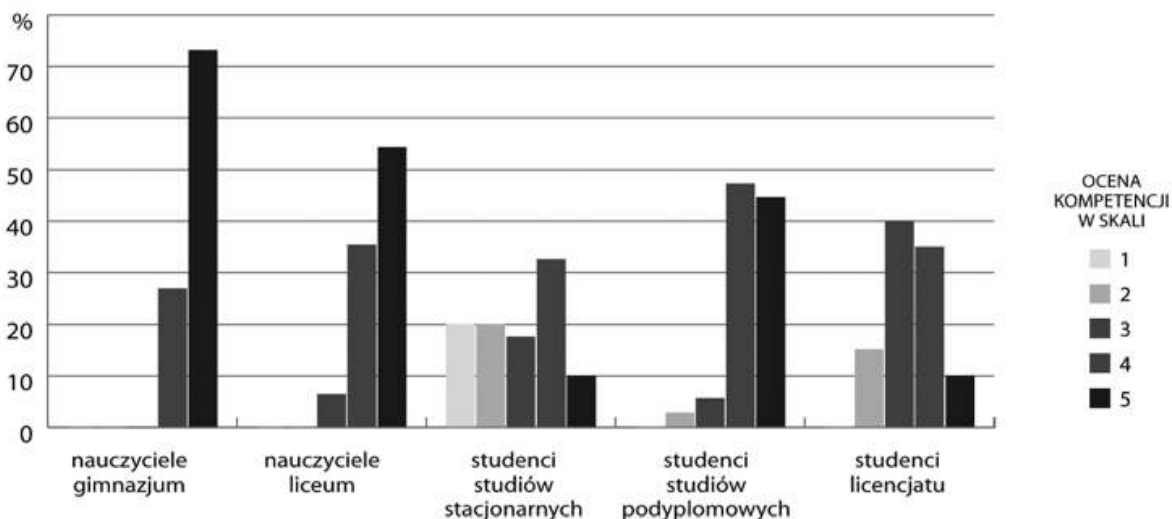
Ryc. 2. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie informowania uczniów i rodziców o wymaganiach i osiągnięciach edukacyjnych



Źródło: W. Osuch 2010 (s. 132, ryc. 44).

- zaplanowania organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz spotkań z rodzicami (73% ocen bardzo dobry wśród nauczycieli gimnazjum, 54% wśród nauczycieli liceum, 45% wśród studentów studiów podyplomowych – czynnych nauczycieli oraz tylko 10% wśród studentów studiów stacjonarnych, ale także ok. 20% nie nabyło tej kompetencji). W kolejnym przypadku występuje znaczna różnica w nabyciu kompetencji pomiędzy czynnymi nauczycielami a studentami. Okazuje się, że organizacja dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych i spotkań z rodzicami stanowi poważny problem dla 40% studentów studiów stacjonarnych (20% nie nabyło tej kompetencji, a kolejne 20% w stopniu niewielkim – ocena 2 pkt.). Co ciekawe, wśród studentów studiów podyplomowych, a także licencjatu studiów niestacjonarnych oceny były znacznie wyższe. Studenci studiów stacjonarnych kompetencje dydaktyczne oraz komunikacyjne nabywają nieco później od czynnych nauczycieli, a nawet studentów studiów niestacjonarnych z racji młodszego wieku i prawie żadnego doświadczenia w pracy w szkole z młodzieżą, kontaktach z innymi nauczycielami, rodzicami czy dyrekcją szkoły (ryc. 3).

Ryc. 3. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie zaplanowania organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz spotkań z rodzicami

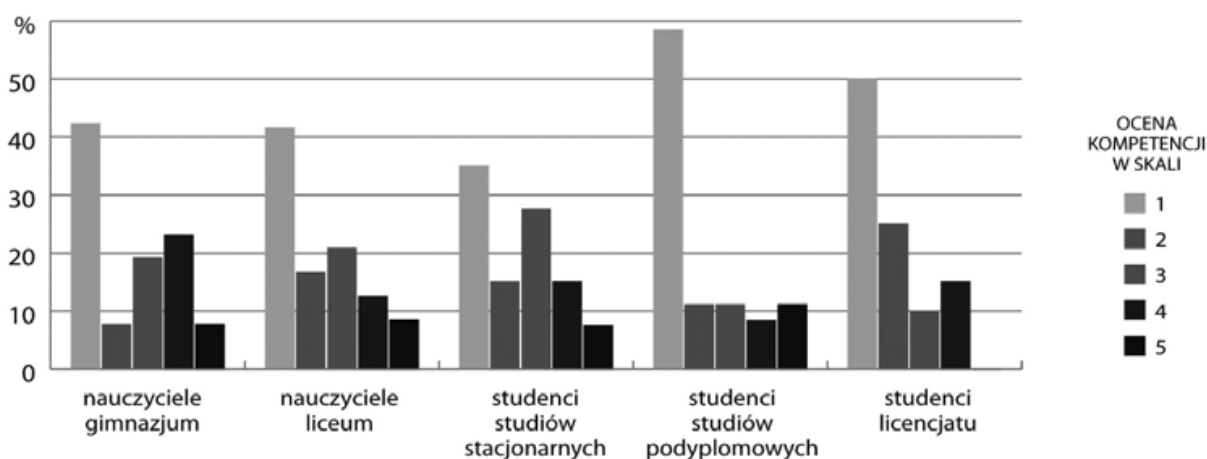


Źródło: W. Osuch 2010 (s. 137, ryc. 48).

Dużą barierą w komunikacji werbalnej jest brak kompetencji w zakresie korzystania z literatury obcojęzycznej u nauczycieli. W czasie prowadzonych badań przez autora niniejszej publikacji (Osuch 2010), aż 75% nauczycieli wskazało na możliwość nabycia tej kompetencji na zajęciach teoretycznych w uczelni. Niestety, w zdecydowanej większości nie wykorzystali oni tej możliwości, co można wnioskować po uzyskanych wynikach w zakresie nabycia tej kompetencji (ryc. 3).

Bardzo poważnym problemem wydaje się korzystanie, a właściwie niekorzystanie z literatury obcojęzycznej w nauczaniu geografii czy podstaw przedsiębiorczości. Badania prowadzone wcześniej przez autora niniejszej publikacji (Osuch 2002) pokazują, że niewiele się w tym zakresie zmieniło (do chwili obecnej). Tylko około 8% nauczycieli przyznaje, że nabyło tę kompetencję w sposób bardzo dobry. W gimnazjum aż 43% nie wykształciło tej kompetencji wcale (1 pkt) – nie zna żadnego języka obcego, a dalsze 8% przyznaje, że zna słabo (2 pkt.). Podobne wyniki uzyskano wśród nauczycieli liceum (ryc. 4). Niewysoki jest poziom nabycia kompetencji wśród studentów studiów stacjonarnych (aż 35% nie nabyło tej kompetencji – 1 pkt, 15% wykształciło na 2 pkt., prawie 28% na 3 pkt. i tylko niespełna 8% na ocenę bardzo dobrą), a najniższe wyniki uzyskali studenci studiów podyplomowych (prawie 58% czynnych nauczycieli nie korzysta w nauczaniu z literatury obcojęzycznej).

Ryc. 4. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie korzystania z literatury obcojęzycznej



Źródło: W. Osuch 2010 (s. 129, ryc. 40).

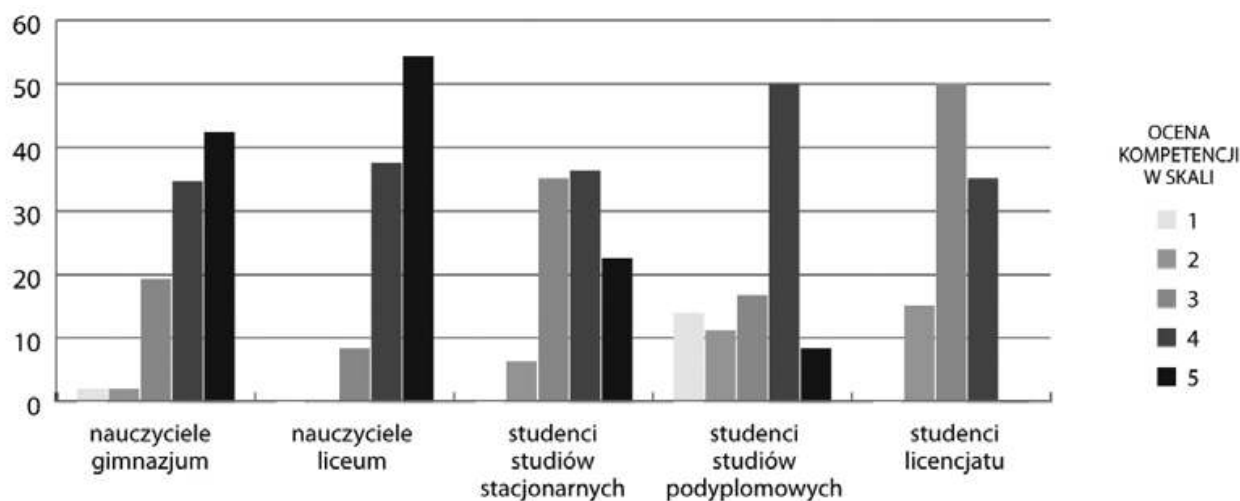
Jest to bardzo poważny problem nie tylko w edukacji geograficznej i podstaw przedsiębiorczości, który jednak wymaga szerszej, wielopłaszczyznowej analizy. Brak motywacji studentów do uczenia się języków obcych w macierzystych uczelniach wyższych wynikał często z dużego obciążenia kierunkowymi przedmiotami. Z drugiej strony nierówny poziom prowadzonych zajęć w grupach nie motywował nawet ambitnych studentów. To tylko wybrane aspekty tego zagadnienia. Znane są przykłady bardzo dobrych nauczycieli geografii i podstaw przedsiębiorczości, którzy nie potrafią posługiwać się językiem obcym, a mimo to odnoszą spore sukcesy zawodowe, pracują z laureatami i finalistami konkursów czy olimpiad. Z drugiej jednak strony we współczesnym świecie, rozszerzającej się Unii Europejskiej, prawie codziennych kontaktach z obcokrajowcami, nauczanie – uczenie się bez kontaktów ze źródłami zagranicznymi wydaje wjęzyków obcych, w tym języków zachodnich, z czasów gospodarki centralnie sterowanej, do dzisiaj przynosi negatywne skutki. Zamknięcie nie tylko na wzajemne kontakty ze społeczeństwem krajów wysoko rozwiniętych, ich kulturę, tradycję, ale też stan wiedzy i osiągnięcia technologiczne i cywilizacyjne na długie lata skutecznie ograniczyło, a w pewnych dziedzinach

nawet zahamowało dostęp do nowoczesnej literatury i publikacji naukowych. Obecne niekorzystanie z obcojęzycznych źródeł wiedzy nie wynika ze złej woli nauczycieli czy studentów, ale ze słabej znajomości języków obcych, braku czasu, trudnego dostępu do światowej literatury (Osuch 2010).

Istotną rolę w procesie komunikacji interpersonalnej i kształceniu odgrywa umiejętność prowadzenia dialogu edukacyjnego z uczniem (w tym umiejętność słuchania). W tym zakresie 50% u nauczycieli gimnazjum, 54% u nauczycieli liceum, prawie 53% u studentów studiów podyplomowych i 35% u studentów stacjonarnych uzyskało oceny bardzo dobre. To przykład, w którym nie zanotowano w badaniach ankietowych przypadku niewykształcenia umiejętności.

Interesującym przykładem jest kompetencja merytoryczna logicznego argumentowania przemawiającego za lub przeciw procesom globalizacji na lekcjach geografii problematyki systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata. Nauczyciele gimnazjum ocenili swoje kompetencje (ryc. 5), przy prawie 20% ocen dostatecznych (3 pkt.), 35% ocen dobrych i tylko 42% ocen bardzo dobrych (prawie 4% to oceny poniżej 3 pkt.). Dla porównania, wśród nauczycieli liceum uzyskano wyniki przy prawie 9% ocen dostatecznych, 37% ocen dobrych i 54% ocen bardzo dobrych. Należy zwrócić uwagę, że procesy globalizacji dopiero w ostatnich latach są przedmiotem badań i analiz geografów społeczno-ekonomicznych na tak szeroką skalę, jak również występują w programach i podręcznikach geografii do liceum i gimnazjum. Wśród studentów analizowanych typów studiów studenci stacjonarni uzyskali najwyższe wyniki. Studenci studiów podyplomowych uzyskali niższe wyniki w zakresie nabycia szeregu kompetencji oceniania systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata. Ograniczony do minimum program studiów podyplomowych z geografii nie sprzyja kształtowaniu tych kompetencji merytorycznych, a nie wszyscy czynni nauczyciele wyrażają duże zainteresowanie znajomością problemów współczesnego świata. Nie zawsze też wybór kierunku studiów podyplomowych jest związany z zainteresowaniami nauczyciela, często ma on ścisły związek z aktualną sytuacją kadrową w szkole i koniecznością szybkiego doksztalcenia się z przedmiotu, którego doraźnie, w danym czasie trzeba nauczać. Problematyka kształcenia kompetencji, zwłaszcza merytorycznych na studiach podyplomowych, wymaga dokładnego przeanalizowania i przedyskutowania.

Ryc. 5. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie logicznego argumentowania za lub przeciw procesom globalizacji



Źródło: W. Osuch 2010 (s. 129, ryc. 40).



### **Kompetencje dyrektora – menedżera szkoły**

L. Gawrecki (2003) w książce nt. kompetencji menedżera oświaty prezentuje predyspozycje kandydatów na dyrektorów szkół, proces współpracy i kierowania zespołem. Jest to swoisty poradnik dla dyrektorów szkół, innych placówek edukacyjnych, a także pracowników nadzoru w szkolnictwie. Na szczególną uwagę zasługuje podkreślenie umiejętności socjotechnicznych kandydata na dyrektora w aspekcie szerokich relacji z rodzicami, uczniami, nauczycielami i władzami lokalnymi. Konieczność nabycia kompetencji komunikacyjnych w zawodzie nauczyciela, a także pełnieniu funkcji dyrektora szkoły oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych nie powinna budzić żadnych zastrzeżeń. Współcześnie autoprezentacja kandydatów na stanowiska dyrektora szkoły, umiejętność zaprezentowania własnej wizji kierowania szkołą i współpracy z różnymi grupami społecznymi to tylko niektóre z kompetencji niezbędne dla przyszłych dyrektorów.

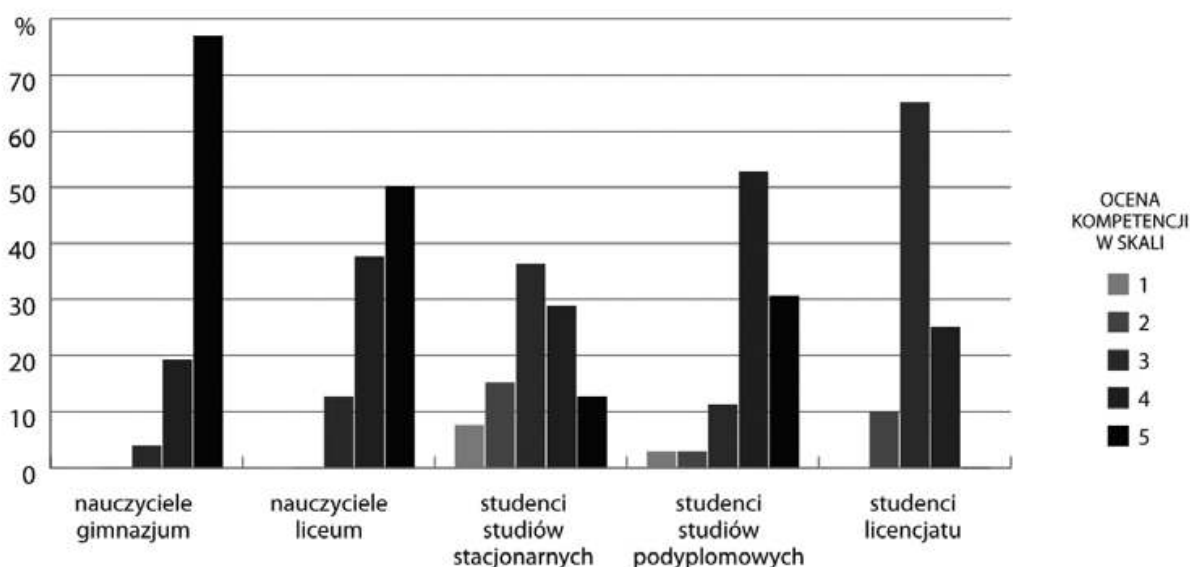
W Instytucie Geografii krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego od kilku lat, po zmianie programów i planów studiów, funkcjonuje przedmiot zarządzanie edukacją. Jest on wykładany na specjalizacji przedsiębiorczość i gospodarka przestrzenna w wymiarze 30 godzin i stanowi pożyteczne uzupełnienie bloku przedmiotów zarówno tej specjalizacji, jak i samej specjalności nauczycielskiej. Młodzi nauczyciele często nie orientują się w przysługujących im prawach i obowiązkach. Uczą się niełatwych na początku relacji z dyrekcją szkoły, pracownikami nadzoru pedagogicznego, przedstawicielami samorządu lokalnego, innymi nauczycielami, a także, przede wszystkim, z rodzicami swoich uczniów. Nabycie kompetencji komunikacyjnych wymaga jednak czasu i doświadczenia. Aktywni i ambitni młodzi nauczyciele po kilku latach pracy zawodowej w szkole w zasadzie są gotowi do startu w konkursie na dyrektora szkoły. Znane są obecnie coraz częstsze przypadki kierowania szkołą przez względnie młodych wiekiem i stażem nauczycieli, którzy odważyli się zaryzykować i podjąć to niełatwe wyzwanie z korzyścią dla szkoły, uczniów, nauczycieli i własnej drogi awansu zawodowego. Dodatkowym atutem dyrektora-menedżera szkoły powinna być znajomość prawa oświatowego, w tym szczególnie kompetencje w zakresie ustaw i rozporządzeń dotyczących kierowania placówką oświatową, przeprowadzaniem awansów zawodowych nauczycieli, znajomość Karty Nauczyciela. Korzystne jest, aby przed podjęciem pracy nauczyciela, kandydat poznał prawa i obowiązki dyrektora szkoły, jego zakres kompetencji i organizację pracy szkoły. Na praktyce zawodowej w szkole nie zawsze są ku temu sprzyjające warunki i możliwości.

Programy i plany studiów nauczycielskich na kierunku geografia dotychczas nie uwzględniały kompetencji z zakresu znajomości przepisów prawa oświatowego i nie były one przedmiotem tak szczegółowych analiz i ocen na zajęciach z dydaktyki geografii, podstaw przedsiębiorczości lub innych przedmiotów bloku nauczycielskiego, jak staje się to obecnie. Działo się tak, mimo że kompetencje te były niezwykle przydatne, a nawet konieczne w zdobywaniu kolejnych stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, w tym nauczycieli geografii i podstaw przedsiębiorczości. Dlatego też autor niniejszego artykułu ma świadomość, że zdecydowana większość kompetencji w stu procentach została osiągnięta przez nauczycieli w czasie pracy zawodowej w szkole w procesie samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Tylko nieliczne kompetencje i w niewielkim stopniu mogli nauczyciele kształtować w czasie zajęć teoretycznych prowadzonych w uczelni. W kontynuowanych przez autora niniejszego artykułu badaniach ankietowych obejmujących nauczycieli i studentów geografii wśród kompetencji dotyczących znajomości najlepsze wyniki w zakresie nabycia kompetencji z tej grupy dotyczą:

- analizowania zadań szkoły oraz treści nauczania i osiągnięć wynikających z podstawy programowej (77% ocen bardzo dobrych wśród nauczycieli gimnazjum i 50% u nauczycieli

liceum, 30% u studentów studiów podyplomowych i tylko 12,5% u studentów studiów stacjonarnych). Wśród studentów studiów stacjonarnych zauważa się ok. 8% populacji, która nie nabyła tej kompetencji, jak również kilkunastoprocentowy udział osób o słabo wykształconej kompetencji (2 pkt.). Studenci studiów podyplomowych jako czynni nauczyciele znacznie lepiej wykształcili kompetencje niż studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, co wynika z większego doświadczenia w wykonywaniu obowiązków nauczyciela. Wśród nauczycieli geografii znaczna różnica w uzyskanych wynikach nabycia kompetencji wiąże się z większą aktywnością nauczycieli gimnazjum w zakresie doksztalcania i doskonalenia na różnych kursach, a nawet studiach podyplomowych niż wśród nauczycieli liceum, stąd dość duże różnice w ocenach 5 pkt. (ryc. 6);

Ryc. 6. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie analizowania zadań szkoły oraz treści nauczania i osiągnięć wynikających z podstawy programowej

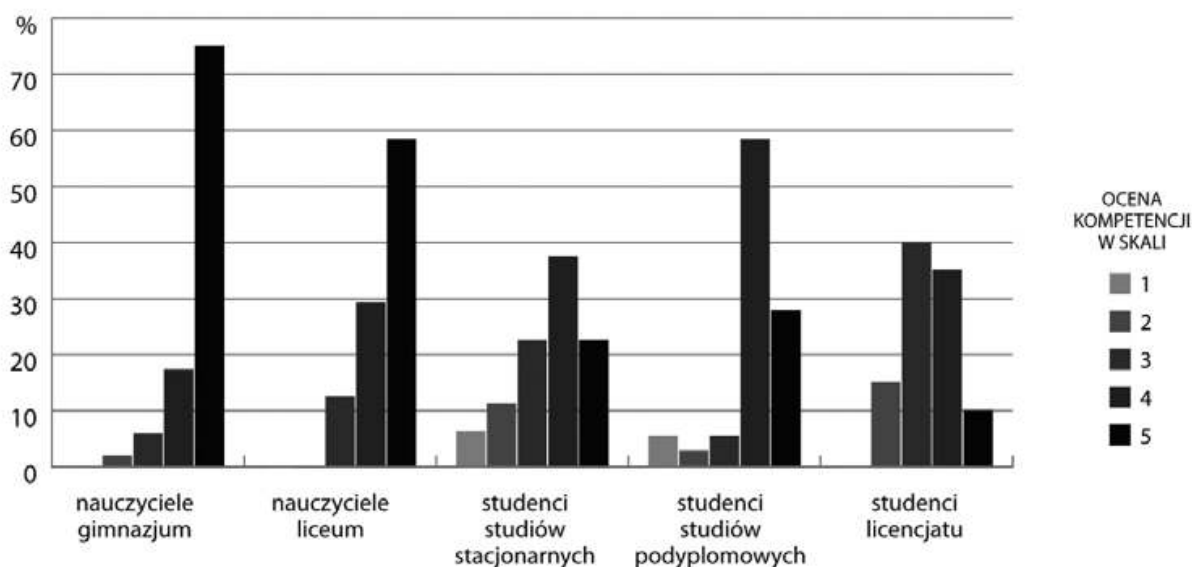


Źródło: W. Osuch 2010 (s. 141, ryc. 50).

- znajomości aktów prawnych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli (75% ocen bardzo dobrych wśród nauczycieli gimnazjum i 58% u nauczycieli liceum, odpowiednio po prawie 28% wśród studentów studiów podyplomowych i 22,5% u studentów studiów stacjonarnych). Znajomość aktów prawnych dotyczących awansu zawodowego wśród studentów geografii i podstaw przedsiębiorczości jest czystą teorią, choć także wśród studentów jest grupa, która nabyła tę umiejętność na ocenę dobrą, a nawet bardzo dobrą. Najwyższe wyniki w nabyciu tej kompetencji uzyskali nauczyciele geografii w gimnazjum jako grupa częściej doksztalczająca się na kursach i prawdopodobnie także szybciej osiągnąca kolejne stopnie awansu zawodowego. Autor niniejszego artykułu nie dysponuje jednak szczegółowymi wynikami na temat awansu zawodowego nauczycieli geografii w gimnazjum czy liceum. Wśród studentów studiów podyplomowych istotna była grupa kilku nauczycieli młodych, o krótkim stażu pracy w szkole i niewielkim doświadczeniu, stąd wyniki uzyskanych kompetencji w tym zakresie są niższe w stosunku do nauczycieli geografii (ryc. 7). Zaprezentowane wyniki badań dotyczące uzyskania kompetencji w zakresie znajomości prawa oświatowego w zdecydowanej większości osadzone były dotychczas w procesie do-

kształcania i doskonalenia nauczycieli i były poruszane w związku z podjęciem procedur awansu zawodowego zainteresowanych nauczycieli, w tym nauczycieli geografii. W najbliższych latach należy się spodziewać znacznie lepiej zdobytych w tym zakresie kompetencji przez studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, co związane jest zarówno z wprowadzeniem obowiązkowego przedmiotu nauczania na specjalności nauczycielskiej do programu studiów licencjackich (prawne i etyczne aspekty zawodu nauczycielskiego), jak i z dowolnością w wyborze specjalności nauczycielskiej. Pierwsze sondaże wśród „nowych roczników” budzą pewien optymizm w zakresie nabycia kompetencji poprzez duże zaangażowanie studentów w podjęcie praktyk zawodowych w szkole, hospitowaniu i prowadzeniu lekcji, zainteresowaniu szeroko rozumianym życiem szkoły (Osuch 2010). Z sondaży wnioskuje się wyższe o kilkanaście punktów procentowych wyniki nabycia kompetencji w zakresie prawa oświatowego na oceny bardzo dobre i dobre.

Ryc. 7. Ocena kompetencji nauczycieli i studentów geografii w zakresie znajomości aktów prawnych dotyczących awansu zawodowego nauczycieli geografii



Źródło: W. Osuch 2010 (s. 143, ryc. 53).

### Kompetencje a rynek pracy

W ostatnich latach, szczególnie w krajach Europy Zachodniej, podejmowane są badania dotyczące losów zawodowych absolwentów studiów wyższych, w tym studiów geograficznych. Dotyczą one relacji pomiędzy zapotrzebowaniem pracodawców na konkretne kompetencje absolwentów wyższych uczelni, jakością kształcenia studentów a sytuacją na rynku pracy. Przykładowo podejmowane były badania zapotrzebowania na określone kompetencje, będące efektem geograficznej edukacji akademickiej wśród pracowników na skalę europejską (Donert, Charzyński, Podgórski 2007). Badania pokazują też różne kierunki podejścia do studiów i pracy zawodowej, np. studia dla pasji (to sytuacja idealna), a wyposażenie w liczne kompetencje merytoryczne i formalne stanowi wystarczający wkład uczelni w przygotowanie absolwenta do rynku pracy. Zatrudnienie traktowane jest nie jako cel studiowania, bowiem tym zajmują się szkoły zawodowe, ale jako jeden z jego efektów i jest zadaniem, które leży w gestii absolwenta wyposażonego w zestaw kompetencji (Heron, Le Hathaway 2000; Owen 2001).

D. Piróg dokonała przeglądu badań szkolnictwo a rynek pracy, badań losów zawodowych absolwentów, poziomu jakości kształcenia akademickiego pod kątem rynku pracy i badań oczekiwań pracodawców wobec absolwentów – kandydatów do pracy. Jak się okazuje, powstał swoisty ranking kompetencji wymaganych na rynku pracy. Od absolwentów wyższych uczelni oczekuje się: „profesjonalizmu we własnej dziedzinie, myślenia analitycznego, umiejętności kierowania grupą, znajomości dziedzin pokrewnych, zdolności szybkiego uczenia się, umiejętności efektywnego negocjowania, umiejętności obsługi komputera, innowacyjności, otwartości” (Piróg 2010, s. 75). W Polsce badania takie na szerszą skalę nie były prowadzone, choć należy się spodziewać, że wkrótce, także wśród geografów o różnych specjalnościach, zostaną przeprowadzone.

W świecie zmieniających się technologii, techniki i metod organizacji tylko bardzo szerokie, ogólne wykształcenie, wsparte rozwojem kompetencji miękkich może przygotować absolwenta uczelni do aktywnego poruszania się po rynku pracy (Osiński 2009).

Kompetencje miękkie przydatne są na każdym stanowisku pracy i mogą być czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie w rozwoju zawodowym. W ogłoszeniach o pracę kompetencje miękkie są często wymieniane i przedstawiane pod postacią cech osobowości: kreatywność, odpowiedzialność, samodzielność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, wysoka motywacja, odporność na stres, innowacyjność (Osiński 2010). Z. Osiński uważa, że kompetencje miękkie można nabyć przez specjalny trening, naturalny – poprzez codzienne doświadczenia interpersonalne – w pracy zawodowej, wśród grupy studentów w uczelni lub trening stacjonarny – specjalne szkolenie w ramach kursu w grupie, prowadzone przez trenera. Naturalny trening polega nie tylko na uczeniu się przez doświadczenie czy obecność w określonych sytuacjach, wymaga także zrozumienia pewnych zasad i przygotowania, które pozwoli wykorzystać dane doświadczenia do kształtowania konkretnych kompetencji (Smółka 2006).

Z. Osiński (2010) do głównych przyczyn słabego poziomu kompetencji miękkich zalicza niedouczenie, czyli brak wiedzy na ten temat i w konsekwencji błędną praktykę postępowania codziennego. Brak wystarczających i właściwych doświadczeń życiowych, nieumiejętność ich odczytywania, silne reakcje nawykowe, trudne do przezwyciężenia wskazuje Smółka (2006). Próby takich szkoleń i treningów w zakresie nabywania kompetencji miękkich są podejmowane w krajach wysoko rozwiniętych, np. w Norwegii oraz Finlandii. Ciekawy przykład rozwiązań wspierających kształtowanie kompetencji, zarówno ogólnych, jak i miękkich, podaje Z. Osiński (2010) w kursie LATINA (*Learning and teaching in a digital Word*), oferowanym w Oslo University College. Kurs przeznaczony jest dla nauczycieli, studentów, a nawet pracowników bibliotek (z różnych krajów), którzy chcą rozwijać swoje kompetencje dzięki wykorzystaniu Internetu oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Zajęcia na kursie LATINA sprzyjają nabywaniu następujących kompetencji miękkich:

- „kreatywności – poprzez napisanie eseju, prowadzenie bloga, rozwiązywanie doraźnych a swoich odczuć na blogu;
- rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron – poprzez przemyślenia na temat własnego funkcjonowania na kursie opisywane na blogu;
- odpowiedzialności – poprzez podział pracy wśród członków grupy i współodpowiedzialność za efekty oraz terminowość rozliczenia się z zadań;
- empatii – poprzez poznawanie odczuć innych członków grupy;
- tolerancji – poprzez współpracę z przedstawicielami różnych ras, religii, narodowości i kręgów kulturowych;
- umiejętności przekonywania – dotyczące uzgadniania kształtu wykonywanego zadania, podziału pracy” (Osiński 2010, s. 62).

Elementy kursu nadają się do kształtowania miękkich kompetencji związanych z pracą w grupie, dyskusją, poszukiwaniem rozwiązań problemów, a także do zastosowania w klasycznej

strukturze studiów wyższych. To jeden z wielu przykładów wykorzystania mediów oraz technologii informacyjnej i komunikacyjnej w celach dydaktycznych w dzisiejszym, globalnym świecie.

W kolejnych latach należy spodziewać się zarówno dalszych badań dotyczących kompetencji absolwentów wyższych uczelni, w tym kandydatów na nauczycieli, w aspekcie ciągle zmieniającego się rynku pracy, jak i zapotrzebowania na konkretne zawody czy nawet szczególnie – wybrane kompetencje. Ponadto należy spodziewać się dalszego rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych wykorzystywanych do kształcenia oraz rozwijania kompetencji. W okresie stale postępujących procesów globalizacyjnych problematyka nabywania kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych będzie stanowić o przyszłym sukcesie i to nie tylko zawodowym absolwentów wyższych uczelni.

## Literatura

1. Bańka A., 2000, *Działalność zawodowa i publiczna* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 3, GWP, Gdańsk.
2. Ciupińska B., 2005, *Doskonalenie relacji międzyludzkich wyzwaniem społeczeństwa XXI wieku* [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 1, Wydawnictwo MiWa, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s. 153–157.
3. De Jong H., 2008, *Aspekte der Ausbildung von Geographielehrer/inne/n In den Niederlanden*, „GW Unterricht”, Nr 109/2008, Wien, s. 27–32.
4. Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), 2007, *Teaching geography in and about Europe*, Toruń: Herodot Network.
5. Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM Poznań.
6. Erhard A., 2001, *Der neue Studienplan für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt) an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck*, „GW Unterricht”, Nr 82/2001, Wien, s. 54–62.
7. Gawrecki L., 2003, *Kompetencje menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi2 Poznań.
8. Heron R., Le Hathaway J.T., 2000, *An international perspective on developing skills through geography programmes for employability and life: narratives from New Zealand and the United States*, „Journal of Geography in Higher Education”, 24, nr 2, s. 271–276.
9. Kunikowski J., 2009, *Zawód współczesnego nauczyciela* [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 171–177.
10. Kyriacou Ch., 1991, *Essentials Teaching Skills*, Oxford: Blackwell.
11. Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
12. Makiela B., 2006, *Komunikacja interpersonalna w nauczaniu podstaw przedsiębiorczości – propozycje ćwiczeń* [w:] *Rola przedsiębiorczości w podnoszeniu konkurencyjności społeczeństwa i gospodarki*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 2, Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Warszawa–Kraków 2006, s. 287–289.
13. Makiela Z., Rachwał T., 2007, *Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, wydanie szóste, Nowa Era, Warszawa.
14. Osiński Z., 2009, *Programy humanistycznych studiów wyższych a wymogi społeczeństwa wiedzy* [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 29–38.
15. Osiński Z., 2010, *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć* [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 57–66.

16. Osuch W., 2002, *Kształcenie nauczycieli geografii o różnych specjalnościach w świetle reformy systemu edukacji a kompetencje nauczyciela geografii* [w:] *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej – bilans dokonań*, Kitowski J. (red.), Rzeszów 2002, s. 567–580.
17. Osuch W., Tracz M., 2010, *Kompetencje zawodowe nauczycieli geografii a współczesne wymagania oświatowego rynku pracy* [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 81–94.
18. Osuch W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, „Prace Monograficzne”, nr 570, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
19. Owen E., 2001, *What skills do employers need?*, „Journal of Geography in Higher Education”, 25, nr 1, s. 121–126.
20. Piróg D., 2010, *Studia wyższe a rynek pracy w Polsce – zarys stanu badań* [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 67–80.
21. Rachwał T., 2004, *Podstawy przedsiębiorczości. Słownik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, wydawnictwo Nowa Era, Warszawa, s. 264.
22. Rachwał M.M., Rachwał T., 2006, *Wartości moralne podstawą prawdziwego sukcesu menedżera* [w:] *Rola przedsiębiorczości w podnoszeniu konkurencyjności społeczeństwa i gospodarki*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 2, Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Warszawa–Kraków, s. 193–198.
23. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110).
24. Smółka P., 2006, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* [w:] *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*, B. Kaczmarek, A. Kucharski, M. Stencel (red.), Wyd. UMCS Lublin.
25. Szempruch J., 2006, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły* [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej. Tom I*, B. Muchacka (red.), Wyd. „Impuls” Kraków, s. 223–238.
26. Vielhaber Ch., 2006, *Wie viel Nachhaltigkeit verträgt das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde?*, „Unterricht“, Nr 103/2006, Wien, s. 17–24.
27. Żurkowski F., 2002, *Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, MAC Edukacja S.A., Kielce.

## Competences in Interpersonal Communication in the Era of Globalization Processes

The subject of the research presented in this article is evaluation of competence of Geography and Entrepreneurship teachers and students who are teachers-to-be. In the teacher training process the crucial role is played by competences, developed mainly in the course of studies and during school practice. The author of this article has for over ten years conducted research on the students' development of subject competence and didactic competence including the research on Geography teacher-trainees. Personal and interpersonal competencies of graduates of higher education significantly affect their chances on the ever-changing labour market.

The presented research results should become an impulse for further analyses and reflection concerning the development of competence in teacher-trainees. Research in this area should successfully contribute to optimization of the teacher-training process, including Geography and Entrepreneurship teachers (not only in Poland), and to the development of an effective and efficient model of education and competence acquisition by graduates.