

Marta Wawrzyniak

ORCID: 0000-0002-5398-9110
Akademia im. Jakuba z Paradyża
w Gorzowie Wielkopolskim

Kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji

„Oddanie emocjonalne jest częścią podstawowej,
profesjonalnej istoty bycia nauczycielem”

Ch. Day

Streszczenie

W artykule podjęto problematykę kompetencji emocjonalno-społecznych nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji, w odniesieniu do globalnej sytuacji spowodowanej rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2. Wprowadzony stan kryzysowy jest dziś nowym kontekstem dla dokonujących się zmian, będących wyzwaniem dotyczącym każdej sfery życia, także edukacji. W publikacji zaprezentowane zostały doniesienia z wybranych raportów międzynarodowych i krajowych, ukazujące stan wprowadzonej edukacji zdalnej, które unaocznily mnogość problemów przedstawicieli środowiska szkolnego. Najistotniejsze problemy edukacyjne dotyczą pogarszającej się kondycji psychicznej uczniów i nauczycieli oraz kryzysu relacji interpersonalnych. Zwrócona została uwaga na zaniedbany obszar w pedagogice, jakim jest sfera kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia i nauczyciela, jak również na konieczność obowiązkowego włączenia ich do problematyki badań. W artykule zaprezentowano stanowisko, iż szkoła może być środowiskiem świadomego uczenia się emocji, dlatego istotne jest posiadanie przez nauczycieli kompetencji emocjonalno-społecznych na optymalnym poziomie, dzięki któremu będą mogli udzielać efektywnego wsparcia. W podjętych rozważaniach założono, że tylko nauczyciele kompetentni emocjonalno-społecznie mogą stymulować rozwój tych kompetencji u wychowanków. Uznano je za nowe zadanie, wyzwanie i potrzebę edukacji.

Słowa kluczowe: kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciela, nauczyciel-wychowawca, uczeń, Edukacja oparta na relacjach, relacje interpersonalne, Trening umiejętności emocjonalno-społecznych

Wprowadzenie

Mija rok, odkąd świat stanął przed niezwykle trudnym, nowym i nieznanym wyzwaniem, spowodowanym rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2, co wpłynęło na każdą sferę życia człowieka. W obliczu globalnej pandemii, po raz

pierwszy w historii świata, przedstawiciele wszystkich krajów, zostali solidarnie włączeni w jedno z największych dotychczasowych przedsięwzięć, wspólnej walki z COVID-19. Ten stan zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka stał się problemem międzynarodowym. Jego skutki mają wpływ na sferę zdrowotną, technologiczną, edukacyjną, naukową, społeczno-kulturową, gospodarczą, polityczną każdego kraju. Konieczność zachowania dystansu społecznego, wprowadzona obowiązkowa kwarantanna, która dotyczy dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów, wprowadzenie obowiązku noszenia maseczek zakrywających nos i usta, wdrożona praca i edukacja w trybie zdalnym z wykorzystaniem nowych technologii i wiele innych obostrzeń, zmieniają dotychczasową, znaną codzienność, powodują w społeczeństwie odczucie niepewności, zagrożenia, a wręcz zagubienia.

Wprowadzony stan kryzysowy jest dziś nowym kontekstem dla dokonujących się zmian będących wyzwaniem, z jakim ludzkość do tej pory i na taką skalę jeszcze się nie mierzyła. Publikowane liczne raporty o zasięgu międzynarodowym i krajowym przedstawiają wyniki badań, które są dowodem na to, jakiego spustoszenia dokonuje walka z pandemią, w każdej dziedzinie życia. Czytamy w nich, że obecnie doświadczamy sytuacji, w której dochodzi do nasilających się globalnych zagrożeń, które powodują, że „świat jest poddany transformacji ku nieznanemu (...), a pandemia COVID-19 uświadamia, że nie można się przed nimi samemu zabezpieczyć. (...) Obecny stan rozchwiania relacji społecznych, przeobrażenia w relacjach międzynarodowych, szybki rozwój nowych technologii, rosnąca świadomość kryzysu klimatycznego spowodowanego przemysłową i poprzemysłową działalnością człowieka, a także trudność w politycznym skonsolidowaniu długofalowej odpowiedzi na rosnącą niepewność, zarówno w skali globalnej, jak i w skali poszczególnych krajów, to wszystko argumenty na rzecz spojrzenia na przyszłość systemów edukacyjnych w nowej perspektywie”¹. Tempo i zakres zachodzących zmian powoduje, że człowiek musi posiadać umiejętność szybkiego reagowania i przystosowania się do nich. Musi mieć rozwinięte kompetencje adaptacyjne, które można dziś uznać jako jedne z ważniejszych kompetencji XXI wieku. Staje się to jednym z zadań edukacji, aby poprzez proces uczenia się i nauczania rozwinać w wychowanku potrzebę ciągłego poszukiwania wiedzy, myślenia kreatywnego i krytycznego, które są niezbędne podczas umiejętnego radzenia sobie z zachodzącymi przemianami cywilizacyjnymi. Niemniej jednak na szczególną uwagę zasługują także kompetencje emocjonalno-społeczne, które wyrażają się w zachowaniach empatycznych, umiejętnym słuchaniu, okazaniu emocjonalnego zrozumienia i wsparcia, zarządzaniu emocjami, które są

¹ *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, red. J. Hausner, Kraków 2020, s. 13, 77.

impulsem do określonych zachowań zachodzących w relacjach interpersonalnych. Kompetencje emocjonalno-społeczne są barometrem wewnętrznego stanu każdego człowieka, które mają znaczący wpływ na zachowanie, motywację, chęć podejmowania nowych wyzwań, relacji czy pracy nad sobą. Z tego też względu dzisiaj do jednych z największych problemów współczesnej edukacji można zaliczyć stan emocjonalny i motywacyjny uczniów, to jak sobie radzą z nagromadzonymi nowymi sytuacjami trudnymi, które niejednokrotnie wywołują silne kryzysy psychiczne u osób dorosłych, a co dopiero u dzieci i młodzieży. Uczniowie wszystkich etapów edukacyjnych w przeważającej większości przejawiają postawy niechęci do nauki, braku motywacji, wycofania, izolacji, apatii. Zaistniała sytuacja jest trudna dla wszystkich podmiotów edukacji, zarówno nauczycieli, uczniów, jak i rodziców. Osobą, która odpowiada za organizowanie i realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie szkolnej, jest nauczyciel-wychowawca i to od jego umiejętnego kierowania wychowawczego zależy jakość i koloryt relacji między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Podstawą jego efektywnej działalności szkolnej są osobiste kompetencje emocjonalno-społeczne. Tylko nauczyciele kompetentni emocjonalno-społecznie mogą stymulować rozwój tych kompetencji u wychowanków. Celem głównym artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie kompetencji emocjonalno-społecznych nauczyciela jako brakującego ogniwa w dyskursie zarówno badawczym, jak i w praktycznej sztuce edukacyjnego działania. Zamysłem jest również zwrócenie uwagi na „palący problem edukacji”², jakim są niedocenione dotychczas kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów i nauczycieli, będące dziś niezbędnym orężem, bez którego nabywanie wiedzy w procesie dydaktycznym jest niemożliwym.

Raporty o stanie edukacji zdalnej podczas pandemii

Sytuacja pandemii, która spowodowała konieczność uruchomienia edukacji w trybie zdalnym, obnażyła słabości całego systemu. Jednocześnie stała się katalizatorem przemian, które powinny dotyczyć zarówno sfery związanej z realizacją podstawy programowej, nauczanych treści, wykorzystywanych metod i form pracy z uczniami, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na konieczność odbiurokratyzowania pracy

² Wyrażenie „palący problem edukacji” jest nawiązaniem do serii podręczników z zakresu pedagogiki *Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki, pod patronatem KNP PAN*, pod red. H. Kwiatkowskiej i M. Dudzikowej, które podejmują rozważania na tematy będące dotychczas bądź nieporuszane w naukach o wychowaniu, bądź traktowane opieszale. Autorzy zachęcają do dyskusji, nazywają i definiują nowe problemy w edukacji oraz podejmują rozważania, jak je rozwikłać. Przykładem może być publikacja: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

nauczyciela. Nastąpiła zmiana formy kontaktu z uczniem, co narzuciło praktyczne wykorzystanie kompetencji cyfrowych i technologicznych pedagoga, który niejako nie miał wyjścia, musiał podjąć pracę dydaktyczną, wykorzystując współczesne technologie komunikacyjne, które przed pandemią nie były aż tak powszechnie stosowane w procesie kształcenia. Zmusiło to nauczycieli do przekroczenia granic edukacji stacjonarnej w kontakcie indywidualnym z uczniami, wyznaczając jej nowe horyzonty w świecie multimedialnych programów i platform komunikacyjnych. Ujawnione zostały niskie kompetencje cyfrowe pedagogów wynikające między innymi z niechęci posługiwania się w pracy z dziećmi nowymi dostępnymi narzędziami technologii informatycznej, jak również brak wsparcia merytorycznego i szkoleń w tym zakresie³. Poza tym, nauczyciele zmagają się z wieloma oczekiwaniami związanymi z wypełnieniem ról i zadań zawodowych, płynącymi z każdej strony. Z resortu oświaty, który nie dostosował i nie „złagodził” założeń podstawy programowej, nadal wymagając jej realizacji na tym samym poziomie, ale w formie zajęć on-line. Od rodziców, którzy znaleźli się w sytuacji konieczności dostosowania warunków domowych, aby umożliwić dziecku realizowanie obowiązku szkolnego w postaci zajęć zdalnych, zapewnić mu sprzęt komputerowy oraz dostęp do Internetu. W środowisku szkolnym zauważalne jest silne napięcie, stres i zdenerwowanie u wszystkich podmiotów edukacji. W tym konglomeracie dzisiejszych problemów, zawiłości i niejasności, z którymi zмага się edukacja, warto zwrócić uwagę na to, jak sobie radzi najważniejszy jej podmiot – uczeń, który został postawiony w sytuacji zupełnie nieznanego świata. W jego świecie pojawił się chaos, strach, panika i nawet szkoła, która dotychczas jawiła się dziecku jako miejsce codziennych spotkań i relacji z rówieśnikami, stała się niedostępna i inna. Zajęcia w trybie on-line nie zastąpią kontaktu indywidualnego z członkami klasy szkolnej i nauczycielami. Nie zastąpią osobowego spotkania, podczas którego możliwe są rozmowy i zarówno w sposób werbalny, jak i w niewerbalny ukazywane są przeżywane emocje, uczucia, nastroje. Kwerenda literatury przedmiotu oraz raportów⁴ ukazujących stan nauki zdalnej podczas pandemii pozwala na sformułowanie

³ A. Buchner, M. Wierzbička, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Warszawa 2020, s. 16.

⁴ W ostatnim czasie ukazał się cykl raportów obrazujących sytuację edukacji zdalnej, badanych przez przedstawicieli różnych ośrodków akademickich, stowarzyszeń i praktyków. Zespół ekspertów pod przewodnictwem prof. J. Hausnera, w ramach Open Yes Economy Summit wydał dwanaście Alertów Edukacyjnych oraz dokument zatytułowany: *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, red. J. Hausner, Kraków 2020, w którym dokonana została analiza zaistniałej sytuacji, online: <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>; *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, oprac.: A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbička, Warszawa, Centrum Cyfrowe, 2020. Partnerzy badania: Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacja Szkoła z Klasą; https://www.scdn.pl/images/stories/raporty2020/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pdf; G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski,

wniosku, iż oprócz tego, że obecny system edukacji w Polsce wymaga nie tylko poszlakowych przekształceń, ale gruntownej reformy wyrażonej zmianą myślenia o edukacji w ogóle. Koniecznym dziś staje się myślenie o nieznannej przyszłości, jednocześnie uwzględniając terażniejsze problemy i wady unaocznione przez pandemię oraz dorobek edukacyjny sprzed lat. Dziś nowe myślenie o edukacji może stać się nie tylko wyzwaniem, ale i szansą na nową jakość przyszłej szkoły, której fundamenty powinny być wznoszone na dorobku przeszłości, ale z wizją otwartą na dostrzeżenie nowych horyzontów uczenia się. Te nowe horyzonty uczenia się są związane z radykalną zmianą w głównym przekazie wiedzy, czyli odejście od modelu kształcenia opartego jedynie na transmisji wiedzy, gdzie przeważa myślenie naśladowcze, instrumentalne i przeważa komunikacja jednokierunkowa. Dziś bardziej niż kiedykolwiek odczuwamy potrzebę odbudowywania relacji międzyludzkich, poczucia bezpieczeństwa, przynależności i bycia w grupie, aby nie czuć się samotnym i mieć możliwość dążenia do samorealizacji. W dokumencie opracowanym dla UNESCO i Education International, zatytułowanym: *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID 19 school closures*⁵, który został opublikowany 29 marca 2020 roku, czytamy, że dzieci i młodzież, by móc się uczyć muszą mieć zaspokojone podstawowe potrzeby, głównie związane z zakresem funkcjonowania na poziomie fizjologicznym, jak również te związane z poczuciem bezpieczeństwa, stabilności, spokoju, przynależności do grupy. Dopiero wtedy, gdy te podstawowe potrzeby będą zaspokojone, wychowankowie będą mogli efektywnie zacząć nabywać wiedzę z zakresu kształcenia, który pozwoli im rozwijać swój indywidualny potencjał. Przekaz ten został wyrażony w zdaniu: „Maslow before Blomm”⁶, które jest odniesieniem do dwóch odmiennych koncepcji psychologicznych, a mianowicie hierarchii potrzeb A. Masłowa oraz taksonomii celów edukacyjnych B. Blomma. Pierwsza z nich wymienia podstawowe ludzkie potrzeby, które są niezbędne do uzyskania możliwości wzrastania do pełnej osobowości, z kolei druga teoria odnosi się do kategorii celów w procesie kształcenia. Z tego też względu koniecznym dziś się staje dostrzeżenie nadrzędności sfery relacji interpersonalnych między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji, nad sferą samego procesu kształcenia. Jest to znaczący kierunek przemian ku budowaniu nowej wizji szkoły, gdzie zrównoważona

M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, z ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020, online: <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>.

⁵ A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F. J. Tuscano, *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID 19 school closures, 29 march 2020*, online: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.

⁶ Ibidem, s. 8-12.

i tak samo doceniana powinna być sfera wychowania, jak i kształcenia. J. Pyżalski w publikacji zatytułowanej *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele*, również do priorytetów edukacji zdalnej zalicza relacje z uczniami, relacje rówieśnicze oraz budowanie wsparcia społecznego i odporności wewnętrznej (rezyliencji), które w modelu autora są dwoma głównymi fundamentami dla organizowania i realizowania skutecznej dydaktyki on-line⁷. To podejście uwzględniające szerszy kontekst obecnej sytuacji implikuje zwrot ku pedagogice dialogu, spotkania osobowego z drugim człowiekiem, gdzie intencją jest wzajemne porozumienie będące podstawą budowania mostu komunikacji emocjonalnej opartego na wspólności, empatii i wsparciu⁸. O zmianę w edukacji z modelu transakcyjnego na model relacyjny postuluje również zespół ekspertów pod przewodnictwem J. Hausera, w dokumencie zatytułowanym *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, autorzy proponują w nim „(...) przemyślenie idei szkoły na nowo, by była nastawiona na rozwój kompetencji, rozwiązywanie problemów. Odbiurokratyzowana szkoła to taka, w której człowiek i jego rozwój stanowią jądro działań. Główna zmiana ma polegać na przejściu od edukacji skupionej na realizacji podstawy programowej do edukacji skoncentrowanej wokół ucznia i jego rozwoju, gdzie nauczyciel jest przewodnikiem prowadzącym swoich wychowanków, a nauki doświadczą się w sposób spersonalizowany. Wiedza, umiejętności i postawy wynikające z respektowanych wartości – to trzy ważne składniki kompetencji, z których każdy ma znaczenie tylko w powiązaniu z pozostałymi dwoma. Realizacja misji szkoły musi uwzględniać tę równowagę. Współczesna szkoła, która jest mocno skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy z całym jej bogactwem programowym, jedynie marginalnie daje możliwość kreowania sytuacji edukacyjnych, w których obecny byłby komponent zarówno intelektualny, jak i emocjonalny”⁹.

W naukach społecznych problematyka rozwoju emocjonalnego, motywacji, relacji społecznych zarezerwowana była w szczególności dla psychologii, niemniej jednak od lat w pedagogice badacze podejmują dyskusję o konieczności obowiązkowego włączenia do problematyki badań nauk o wychowaniu, kwestii dotyczących umiejętnego rozpoznawania, zarządzania emocjami, czyniąc je jedną z kategorii

⁷ J. Pyżalski, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 25-27.

⁸ Problematykę dialogu wychowawczego omawiam w artykule: M. Wawrzyniak, *Dialog wychowawczy poprzez działania arteterapeutyczne*, [w:] *Wychowanie na motywach sztuk wizualnych*, red. A. J. Sowiński, Gorzów Wielkopolski 2018, s. 113-126.

⁹ *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, red. J. Hausner, Kraków 2020, s. 38.

praktyki szkolnej. Dlatego też niedocenywanie zagadnień sfery emocjonalno-społecznej w edukacji stało się dziś już nie tylko zaniedbanym obszarem w pedagogicznych refleksjach badaczy, ale cała sytuacja pandemii COVID-19 spowodowała, bezwzględne unaocznienie braku w zakresie wiedzy, zarówno o istocie kompetencji emocjonalno-społecznych, a także sposobie ich wspierania i rozwijania, zarówno u uczniów, jak i samych nauczycieli. Pedagodzy, zarówno teoretycy, jak i praktycy, stają przed wyzwaniem zmierzenia się z tym pomijanym obszarem w edukacji. I. Przybylska do zaniedbanych sfer działania środowiska szkolnego, oprócz problematyki dojrzałości emocjonalno-społecznej, zalicza także zagadnienia dotyczące motywacji i zdolności. Zwraca uwagę na potrzebę wzmocnienia obszaru wsparcia egzystencjalnego, wychowawczo-terapeutycznego w szkole oraz na kompetencje osobowe nauczyciela, w szczególności emocjonalno-społeczne i moralne¹⁰. Z kolei H. Kwiatkowska do zaniedbanych obszarów działań szkoły zalicza także „sferę uczuć, dojrzałość społeczną, a w ostatnich latach kulturę bycia młodzieży, z postępującą brutalizacją języka”¹¹. Pedagogiczna narracja w problematyce szeroko rozumianych emocji, prowadzona jest między innymi przez: J. Madalińską-Michalak, R. Góralską, I. Przybylską, T. Borowską, H. Kwiatkowską, S. T. Kwiatkowskiego, K. Szorc, D. Wosik-Kawalę, M. Chrost i innych pedagogów. Rozważania nad zasobami emocjonalnymi dzieci i młodzieży w teorii i praktyce nauk o wychowaniu nie powinna być już w obszarze białych plam pedagogiki, na które zwraca uwagę T. Borowska. Autorka stwierdza, że: „(...) przy narastającym zjawisku agresji, wzroście różnego rodzaju uzależnień, nerwicach i depresjach (...) istnieje wręcz konieczność edukacyjnego wyposażenia człowieka w zasoby emocjonalne, które pozwalają mu „radzić sobie” z różnymi zagrożeniami dzisiejszego świata, będą równocześnie środkiem profilaktycznym w sytuacji narastającej patologizacji życia społecznego”¹². Dokonana kwerenda literatury przedmiotu pozwala na ukazanie wyrażen i określeń stosowanych przez badaczy do opisu dzisiejszej kondycji edukacji. Jest ona oceniana jako „rozchwiana emocjonalnie”, dochodzi w niej do „analfabetyzmu życia emocjonalnego¹³”, narastającego zjawiska aleksytymii, uwidaczniającego się „emocjonalnego milczenia i wyparcia¹⁴” oraz dominujących

¹⁰ I. Przybylska, *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich* [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. Dudak, K. Klimowska, A. Różański, Kraków 2012, s. 234.

¹¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 13.

¹² T. Borowska, *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie*, Katowice 2006, s. 7.

¹³ M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012, s. 13.

¹⁴ K. Szorc, *Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczycieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 441.

„postaw bezemocjonalnych”, a wręcz „niedowładu sfery uczuciowej”¹⁵. To tylko niektóre z określeń oddających obraz współczesnej codzienności szkolnej. Sytuacja ta zostaje silnie unaoczniona przez obowiązującą izolację społeczną spowodowaną pandemią wirusa COVI-19, coraz większa liczba dzieci i młodzieży, która realizuje obowiązek szkolny w formie edukacji zdalnej, przejawia zachowania apatii, niechęci, długo utrzymującego się smutku i poczucia bezsensu, a wręcz zachowań nerwicowych i depresyjnych. Kondycja psychiczna i samopoczucie wychowanków nie ułatwia im nabywania wiedzy dydaktycznej, która w obecnej sytuacji wymaga od nich znacznie większego wysiłku, nie tylko intelektualnego, ale przede wszystkim motywacji i chęci do samodzielnej nauki. Autorzy raportu „Rozmawiaj z Klasą” przedstawiają dane dotyczące samopoczucia uczniów z perspektywy nauczycieli, którzy każdego dnia, logując się na platformach edukacyjnych, obserwują swoich wychowanków podczas realizowanych zajęć dydaktycznych. Nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, zauważają tendencję pogarszającej się ogólnej kondycji psychicznej uczniów. Do najczęstszych niepokojących sygnałów zaliczają: „1. nagłą zmianę zachowania, 2. problemy z koncentracją uwagi, 3. smutek, brak energii, apatię, senność, wycofanie, izolację, 4. wybuchy emocjonalne, 5. nadpobudliwość, nadmierną ruchliwość, 6. zmiany w wyglądzie i ubiorze, 7. rany i siniaki, 8. absencję w szkole, 9. obniżenie wyników w nauce, 10. tiki nerwowe, 11. stały kontakt z telefonem, 12. niepokojące wpisy na prywatnych profilach”¹⁶. To właśnie wychowawcy jako pierwsi mogą dostrzec symptomy problemów emocjonalnych dzieci i młodzieży. Ich rola jest kluczowa w procesie udzielenia wczesnego wsparcia, po dostrzeżeniu przez nich wstępnych objawów świadczących o skali problemów, z którymi przyszło się zmierzyć ich wychowankom. W raporcie nauczyciele za najpoważniejsze problemy uczniów uznają: depresję (40% wskazań), uzależnienie od telefonu/tabletu (36% wskazań), agresję (33% wskazań), problemy z rówieśnikami (32% wskazań) oraz problemy z koncentracją uwagi (24% wskazań)¹⁷. Podobne wyniki badań ukazują autorzy raportu G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, zatytułowanego *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Wszystkie podmioty edukacji, zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i rodzice potwierdzili, iż „ich aktualne samopoczucie psychiczne*

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 13.

¹⁶ *Raport rozmawiaj z Klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, s. 31; Badanie zostało zrealizowane w ramach projektu Rozmawiaj z Klasą. Projekt jest finansowany w ramach Programu „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020”, utworzonego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji, online: https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/01/fszk_raport_rozmawiaj_z_klasa.pdf.

¹⁷ *Ibidem*, s. 34.

oraz fizyczne było gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii. (...) Około 10% badanej młodzieży przejawiało wyraźne symptomy stanów depresyjnych: 9% z nich cały czas odczuwało smutek, 10% cały czas czuło się osobą samotną i odczuwało przygnębienie, a 9% młodych osób przyznało, że cały czas chciało im się płakać¹⁸. Odwołanie się do wybranych dokumentów o charakterze badawczym, ukazujących obraz pogarszającej się ogólnej kondycji psychicznej dzieci i młodzieży, świadczy o koniecznym objęciu ich obligatoryjnym wsparciem z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w szkole.

Obecna sytuacja powoduje, że to właśnie nauczyciele stają się dziś pierwszymi obserwatorami, wręcz diagnostami i słuchaczami uczniów, udzielają wstępnego empatycznego wsparcia psychicznego wychowankom, dlatego też należy dostrzec, że zarówno pedagodzy, nauczyciele, jak i wychowawcy nie tylko nabierają realnych kompetencji terapeutycznych, ale wręcz stają się pierwszymi odbiorcami sygnału o potrzebie zainicjowania profesjonalnej pomocy wychowankom. To od ich indywidualnych kompetencji emocjonalno-społecznych zależy, czy będą w stanie dostrzec niepokojące symptomy w zachowaniach uczniów, a następnie, w jaki sposób udzielą pierwszego wsparcia, będącego obecnie niezbędnym ogniwem w procesie wzmocnienia zasobów i potencjałów psychicznych uczniów. Aby proces uczenia się mógł być efektywny, konieczne jest wprowadzenie zmian w budowaniu i organizowaniu środowiska szkolnego, w którym emocje są obecne na każdym etapie edukacyjnym. Emocje wyrażają każdego ucznia w klasie szkolnej, są ich indywidualnymi reprezentacjami odczuwanych stanów intrapsychicznych przejawianych w relacjach interpersonalnych, ale także w motywacji do nabywania nowych zakresów wiedzy do działania w grupie. Z tego też względu istotne jest, aby uwzględnić w procesie uczenia się nie tylko aspekt kognitywny i działaniowy, ale również emocjonalny. Ta triada wzajemnie połączonych i zależnych od siebie aspektów tworzy indywidualne warunki uczenia się dzieci i młodzieży, które należy rozpatrywać w ujęciu ich holistycznego rozwoju, uwzględniając jednocześnie szerszy kontekst implikujący zmiany w rozważaniach o szkole jako środowisku organizującym ten proces, między innymi o organizowaniu środowiska wspierającego uczenie się, w którym jedną z kluczowych ról przypisuje się motywacji i emocjom towarzyszącym uczniom w procesie edukacji, o czym donosi raport Centrum Badań i Innowacji Edukacyjnych należące do OECD¹⁹. Autorzy zwracają uwagę, że „(...) emocje mają dla

¹⁸ G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M., Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020, s. 28.

¹⁹ *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, OECD, Warszawa 2013, online: https://read.oecd-ilibrary.org/education/istota-uczenia-sie-wykorzystanie-wynikow-badan-w-praktyce_9789264201606-pl#page1

nauczycieli wartość diagnostyczną, ponieważ odsłaniają leżące u ich podłoża myśli, zaangażowanie i obawy. Pedagodzy powinni być świadomi przekonań motywacyjnych swoich uczniów i wrażliwi na ich emocje, które stanowią źródło informacji o młodzieży. Właściwie odczytane emocje mogą wpłynąć na projektowanie procesu uczenia się. Postawa pedagogów, ich zachowanie, sposób nauczania i stawiane oceny wywołują w uczniach konkretne emocje oraz przekonania motywacyjne. Te z kolei wpływają na jakość procesu uczenia się²⁰. Raport wyraźnie podkreśla zaznaczenie głównej roli nauczyciela jako osoby, która odpowiedzialna jest za aranżowanie środowiska uczenia się ucznia²¹. Celem nadrzędnym powinno być dążenie nauczycieli do organizowania środowiska edukacyjnego, w którym dominują optymalne warunki umożliwiające wszechstronny rozwój osobowości dziecka, zarówno w sferze kognitywnej, społecznej, emocjonalno-motywacyjnej, estetycznej, moralnej, a nawet fizycznej. Podobne stanowisko zajmuje I. Przybylska, która w nauczycielu upatruje głównego reprezentanta kultury emocjonalnej szkoły²². Poprzez swoją postawę, zachowanie, styl komunikacji, umiejętność prowadzenia dialogu opartego na zasadach empatycznego porozumienia wyraża on własne kompetencje emocjonalno-społeczne. Dlatego tak istotne staje się włączenie do współczesnego dyskursu naukowego o emocjach, pedagogicznych refleksji odnoszących się zarówno do teorii i praktyki edukacji, rozszerzając tym jej pole badawcze o zasoby emocjonalne będące niezbędnym komponentem wychowania oraz warunkiem wszelkich działań²³. I. Przybylska zauważa, że „emocje poza dziedziną oddziaływań wychowawczych (cechy relacji) są przede wszystkim elementem istotnościowym, ontologicznie wpisanym w wychowanie. Bez odwołania do sfery przeżyć i doznań emocjonalnych oraz pedagogicznej troski o ich rozwój nie można mówić o wychowaniu w ogóle”²⁴. Poszukiwanie nowych horyzontów myślenia o edukacji wymaga przeniesienia jej głównego wyrazu z obszaru transmisji wiedzy zdominowanego jednokierunkowym charakterem procesu dydaktycznego, w stronę budowania obszaru uczenia się opartego na wzajemnym doświadczaniu i przeżywaniu relacji z drugą osobą, gdzie ma miejsce wzajemna wymiana myśli, poglądów, postaw, celów, a także wartości. Z tego też względu w obszarze badawczym nauk społecznych, w szczególności psychologii, socjologii, filozofii, pedagogice, następują poszukiwania w obrębie teoretycznych analiz i badań empirycznych skoncentrowanych na nad kluczowymi kompetencjami XXI wieku.

²⁰ Ibidem, s. 148.

²¹ Ibidem, s. 495.

²² I. Przybylska, *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice 2018, s. 12.

²³ Por. ibidem, s. 13, 58-59.

²⁴ Ibidem, s. 213.

Kompetencje nauczyciela w ujęciu pedagogicznym

Pojęcie kompetencji jest terminem często stosowanym zarówno w języku obiegowym, jak i naukowych dyskursach. Niemniej jednak termin ten nadal nie doczekał się jeszcze spójnego i wyraźnie sprecyzowanego definiowania. Pojęcie kompetencji nadal można uznać za nieostre, którego znaczenie zależne jest zarówno od różnorodnych kontekstów użycia, jak i uwzględnienia wymiarów praktyki i teorii²⁵. Termin kompetencja/e wymaga precyzji językowej, doboru wyselekcjonowanych określeń, kategorii i pojęć, które powinny być uwzględnione w jego definiowanej treści. Posługiwanie się tym samym językiem w naukowych rozważaniach i narracjach nad zagadnieniem kompetencji nauczyciela, jest istotną kwestią dojścia do wspólnie wypracowanego i uzgodnionego stanowiska²⁶. Etymologia pojęcia „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia*, które oznacza przede wszystkim „uprawnienia do działania”, „odpowiedzialność”, „odpowiedniość”, „zgodność”²⁷. W pedagogice problematyka kompetencji nauczyciela podejmowana jest przez wielu badaczy, na uwagę zasługują prace między innymi: R. Kwaśnicy, K. Denka, S. Strykowskiego, S. Dylaka, H. Kwiatkowskiej, J. Szempruch, M. Dudzikowej, J. Madalińskiej-Michalak, B. D. Gołębiak i wielu innych. W szczególności jednak pojęcie nauczycielskich kompetencji podejmowane jest na gruncie pedeutologii, będącej dziedziną szczegółową pedagogiki, której problematyka badawcza obejmuje wszelkie aspekty dotyczące osoby nauczyciela, jego osobowości, zadań, pełnionych ról społecznych, funkcji, jak i warunków, efektów jego pracy zawodowej. J. Szempruch definiuje kompetencje nauczyciela jako „funkcja interakcji wiedzy, emocji i zachowań. Kompetencje te cechują się związkiem z zadaniami (...) i mierzalnością”²⁸. Autorka proponuje rozważania nad kompetencjami pedagoga, uszczegóławiając je do: kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywno-krytycznych, współdziałania, pragmatycznych i informatyczno-medialnych²⁹. Ważnym stanowiskiem w pedagogicznym dyskursie dotyczącym nauczycielskich kompetencji jest ujęcie B. D. Gołębiak, która w swoich rozważaniach nawiązuje do koncepcji D. Carra, będącą filozoficzną interpretacją kompetencji, wskazując na ich węższy i szerszy zakres. Autorka przyjmuje szeroki zakres pojmowania kompetencji będący rezultatem holistycznej i pełnej edukacji,

²⁵ R. Górska, *W poszukiwaniu istoty nauczycielskich kompetencji*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, s. 409.

²⁶ J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła, K. Białożył, Kraków 2017, s. 34, 35, 49.

²⁷ W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 128.

²⁸ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 191.

²⁹ Ibidem, s. 191-197.

w której dominuje działanie oparte na wiedzy³⁰. Definiuje kompetencje nauczyciela jako „repertuar zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami – wespół z tym, co determinuje odpowiednie ustosunkowanie do kontekstu, a więc pewną elastycznością, edukacyjnym zrozumieniem, świadomością moralną i profesjonalnym osądem”³¹. Rozumienie kompetencji nauczyciela jako repertuaru wzajemnie dopełniających się różnorodnych elementów jest wyrazem pojmowania jego pracy w aspekcie holistycznym, który jest ściśle związany z istotą pracy nauczycielskiej. Należy dostrzec, że ze względu na niepowtarzalność każdej sytuacji wychowawczej, w jakiej znajduje się pedagog, a także na możliwość kreowania osobowego klimatu wychowawczego w klasie szkolnej, którego podstawę stanowi komunikacyjny charakter wszelkich jego działań, świadczy o rozumieniu sensu swoistości zawodu nauczyciela jako ciągłego stawania się na nowo osobą³². Praca nad sobą staje się nieprzerwalnym zadaniem wychowawcy, w ramach którego zgodnie z koncepcją R. Kwaśnicy, powinny być obecne dwie dopełniające się racjonalne sfery: wiedza praktyczno-moralna wyrażana w postaci kompetencji interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych oraz wiedza techniczna uwzględniająca kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Autor wskazuje na nadrzędność kompetencji praktyczno-moralnych w zawodzie wychowawcy³³, będących wyrazem jego indywidualnych interpretacji odbioru i postrzegania świata, panujących reguł, norm i zasad, które wymagają umiejętnej refleksji moralnej, dzięki której możliwa staje się także autorefleksja nad swoim zachowaniem i postawą. Dlatego tak istotne staje się bycie w dialogu z innymi, ale także i z samym sobą, gdzie indywidualny sposób bycia, to, jakim jest się człowiekiem, wymaga odpowiednich predyspozycji osobowościowych, wartości i postaw. Niemniej jednak w zawodzie nauczyciela kompetencje techniczne są obowiązkowym elementem potwierdzającym nabycie kwalifikacji zawodowych uprawniających do wykonywania profesji nauczycielskiej. Wynikają one z wyuczalnych umiejętności, które następnie wykorzystywane są w działaniach praktycznych w procesie edukacyjnym. Mają one jednak przede wszystkim znaczenie o charakterze instrumentalnym, są wyrażone, między innymi w sprecyzowanych celach kształcenia, konkretnych procedurach działania zarezerwowanych dla określonych metodyk realizowanych z wykorzystaniem odpowiednio dobranych materiałów i środków dydaktycznych.

³⁰ B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998, s. 143-144.

³¹ *Ibidem*, s. 145.

³² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 295-298.

³³ *Ibidem*, s. 302.

Z całą pewnością na uwagę zasługują rozważania J. Madalińskiej-Michalak, które są istotnym głosem we współczesnym dyskursie pedeutologicznym. Autorka w licznych publikacjach dotyczących w szczególności kompetencji nauczyciela, definiuje je jako: „złożone połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia, wartości, postaw i dążeń, które leżą u podstaw skutecznego działania nauczyciela w szkole i poza szkołą. (...) to kombinacja różnych jego atrybutów, które są podstawą skutecznej, efektywnej i dobrej pracy. Kompetencje te mówią o wykorzystaniu przez nauczyciela wiedzy profesjonalnej i umiejętności w określonych warunkach pracy, o kierowaniu się wartościami zawodowymi”³⁴. Autorka łączy kompetencje nauczycielskie z jakością jego pracy, w której należy uwzględnić zarówno indywidualne nastawienie, motywacje nauczyciela i ucznia, jak i szerszy kontekst sytuacji edukacyjnej. Zwraca uwagę na istotę kompetencji nauczyciela, łącząc je z głównymi filarami jego pracy: wiedzą zawodową, praktyką zawodową i zaangażowaniem zawodowym/tożsamością nauczycieli. W każdym z filarów wymienia szczegółowe odmiany kompetencji, które ukazują ich charakter w danym zakresie. W ten sposób J. Madalińska-Michalak przedstawia ogólny model kompetencji współczesnego nauczyciela. Do filaru pierwszego, czyli wiedzy zawodowej³⁵, zalicza kompetencje: etyczne, prawne, moralne, przedmiotowe (merytoryczne), wiedzę diagnostyczno-badawczą, wiedzę psychologiczno-pedagogiczną. Do drugiego filaru pracy nauczyciela, dotyczącego jego działalności praktycznej, zaliczone są kompetencje: adaptacyjne, administracyjne, cyfrowe, dydaktyczne, emocjonalno-społeczne, badawcze, kognitywne, komunikacyjne, kulturowe, prakseologiczne, przywódcze i związane z zarządzaniem, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, w zakresie bezpiecznego wykonywania pracy i higieny pracy, w zakresie budowania relacji i wywierania wpływu, w zakresie współpracy i współdziałania, wychowawcze/opiekuńcze/profilaktyczne. Filar trzeci odnosi się do zaangażowania zawodowego łączonego z tożsamością zawodową nauczyciela. Określany jest on następującymi kompetencjami: poczucie przynależności do grupy zawodowej, poczucie skuteczności, stosunek do własnego zawodu, zaangażowanie w rozwój zawodowy, zaangażowanie we współpracę z gronem pedagogicznym, rodzicami, otoczeniem szkoły. Tak szczegółowy katalog kompetencji konstytutywnie wpisuje się w wizję wychowawcy edukacji przyszłości opartej na stabilnych filarach wiedzy, praktyki i tożsamości zawodowej nauczyciela. Warunkiem do osiągnięcia jak najlepszej jakości edukacji opartej na relacjach podmiotowych są kompetentni nauczyciele, którzy dążą do kreowania sytuacji wychowawczych wyrażonych

³⁴ J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy...*, op. cit., s. 35, 36 -37.

³⁵ Ibidem, s. 47-48.

intencją budowania mostu porozumienia z uczniami. To porozumienie odzwierciedlone jest w indywidualnym stylu pracy, często emocjonalnym stylu pracy. Z tego też względu model kompetencji współczesnego nauczyciela w ujęciu J. Madalińskiej-Michalak jest próbą ukazania w sposób holistyczny, mnogości kompetencji nauczycielskich, od których zależy jego efektywność edukacyjna. Autorka w swoich pracach badawczych skupia się na szczególnej grupie kompetencji, która jeszcze do niedawna była zupełnie ignorowana w pedagogice. Mowa jest o kompetencjach emocjonalno-społecznych wychowawcy.

Sztuka bycia nauczycielem kompetentnym emocjonalno-społecznie

Emocje są immanentną częścią edukacji, w której dochodzi do integralnego wyrażania ich zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Dotyczą każdego człowieka, stają się siłą napędową do działania, zachęcają do współpracy z innymi, ale także do uświadomienia sobie zasobów wewnętrznych, będących indywidualnym potencjałem. W zależności od różnorodnych kontekstów sytuacji szkolnych, w jakich znajdują się nauczyciele i uczniowie, szkoła jest miejscem demonstrowania odczuwanych stanów emocjonalnych zarówno tych o ładunku pozytywnym, jak i ujemnym oraz o charakterze świadomych reakcji, zgodnie z przyjętymi standardami społecznymi bądź zupełnie przypadkowych i nieświadomych. Problematyka kompetencji emocjonalno-społecznych jest obszarem niezwykle bogatym w treści, ponieważ mogą być one rozpatrywane z dwóch perspektyw. Po pierwsze z perspektywy ucznia, gdzie warto zastanowić się, czy wychowanek potrafi rozpoznawać emocje, właściwie je nazywać i okazywać. Czy potrafi dostrzec stany emocjonalne swoich kolegów i koleżanek w klasie i jaki to ma wpływ na ich samopoczucie, zachowanie, a także na klimat panujący w grupie? Po drugie, z perspektywy nauczyciela, czy dostrzega on reakcje uczniów w różnych sytuacjach wychowawczych, jak je odczytuje i jak na nie reaguje? Co robi, aby pomóc wychowankowi w trudnej sytuacji? W jaki sposób udziela wsparcia, nie tylko uczniom, ale także gronu pedagogicznemu, rodzicom? Jakie emocje towarzyszą pedagogowi w jego codziennym stylu kierowania wychowawczego, czy są widoczne zachowania empatyczne, asertywne, twórcze? W jaki sposób nauczyciel radzi sobie z własnymi emocjami? Czy ma świadomość konieczności podejmowania treningu umiejętności społecznych? Zadane pytania są tylko preludem do rozważań w ramach poruszanej problematyki, która jest dziś palącym problemem edukacji.

Jak zauważa J. Madalińska-Michalak „tak, jak emocje pełnią bardzo ważne funkcje dla funkcjonowania każdego człowieka, czyli między innymi pełnią funkcje

motywujące, organizują wzorce radzenia sobie z wywołującymi je zdarzeniami (mogą również dezorganizować ludzkie działanie i planowanie), czy też mają bardzo istotny wpływ na zdrowie (dobrostan) człowieka, tak też w przypadku nauczyciela odgrywają one istotną rolę w pełnieniu przypisanej mu roli społecznej. Emocje nauczycieli są nierozzerwalnie związane z ich samopoczuciem, ich tożsamością zawodową. Wpływają one na proces kształcenia, a zwłaszcza na budowanie relacji między nauczycielem i uczniem oraz nauczycielem i innymi podmiotami edukacji. Emocje nauczycieli dają silnie o sobie znać zwłaszcza w czasach gwałtownych zmian edukacyjnych, na które nakładają się zmiany demograficzne, zmiany społeczne i kulturowe. Emocje nauczycieli nie pojawiają się w próżni – są osadzone w konkretnym kontekście społecznym, kulturowym i politycznym³⁶. Problematyka kompetencji emocjonalno-społecznych jest dziś znaczącym zagadnieniem. Ich poziom rozwoju może mieć istotny wpływ na dobrostan psychiczny zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Są jednym z istotniejszych komponentów należących do pedagogicznych filarów jego zdrowia psychicznego³⁷. Jedynie nauczyciel, który w sposób świadomy zarządza swoimi kompetencjami emocjonalno-społecznymi, może stymulować rozwój ucznia i organizować warunki środowiska szkolnego, które będzie sprzyjało jego zdrowiu psychicznemu, a w konsekwencji może mieć wpływ na jakość życia.

Pojęcie kompetencji emocjonalno-społecznych wywodzi się z psychologii, w szczególności z problematyki inteligencji emocjonalnej, cieszącej się dużym zainteresowaniem w wielu dziedzinach nauki, nie tylko nauk społecznych, ale także ekonomii z zakresu zarządzania, czy szkoleń w biznesie, nauk o wychowaniu, czy praktyki terapeutycznej. W szczególności przez propagowanie jej idei związanej z poglądem, że im człowiek ma wyższy poziom inteligencji emocjonalnej, tym bardziej potrafi w sposób efektywny funkcjonować niemal w każdej życiowej sferze. Inteligencja emocjonalna uznawana jest jako jeden z głównych predyktorów sukcesów szkolnych, zawodowych oraz w życiu osobistym³⁸. W obszarze badań nad inteligencją emocjonalną dominują dwa główne modele pogładowe: „model zdolnościowy” autorstwa P. Saloveya i J. D. Mayera

³⁶ J. Madalińska-Michalak, *Pasja pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, s. 19-20, online: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s13-35/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s13-35.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s13-35/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s13-35.pdf) [dostęp: 15.05.2021 r.]

³⁷ Zagadnienia dotyczące korelacji zachodzących między kompetencjami emocjonalnymi nauczyciela a zdrowiem psychicznym uczniów omawiam w artykule: M. Wawrzyniak, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela jednym z warunków zdrowia psychicznego ucznia*, [w:] *Konteksty zdrowia*, red. B. Orłowska, J. Gebreselassie, D. Godlewska, Gorzów Wielkopolski 2018.

³⁸ K. A. Knopp, *Inteligencja emocjonalna oraz możliwość jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010, s. 10.

oraz „model mieszany” najbardziej rozpropagowany przez D. Golemana. Niemniej jednak terminem, który utożsamiany jest jako wymierna umiejętność wynikająca z inteligencji emocjonalnej, jest kompetencja emocjonalna. „W sferze naukowej, „inteligencja” jest pewną zdolnością, „osiągnięcie” wyrazem tego, jakie cele realizowała jednostka, natomiast „kompetencja” to wykładnik faktu, że osiągnięcia jednostki charakteryzuje pewien uznawany poziom. (...) inteligencja emocjonalna odpowiada zasadniczym umiejętnościom lub zdolnościom rozumowania emocjonalnego. Osiągnięcie emocjonalne to zdobycie przez daną osobę określonej wiedzy emocjonalnej lub związanej z emocjami, a kompetencja emocjonalna to stan dojścia do określonych osiągnięć emocjonalnych”³⁹. Pod pojęciem kompetencji emocjonalnej rozumie się je jako nabyte w toku rozwoju różnorodne umiejętności i zdolności nacechowane emocjonalnie, które dzięki nabywanej wiedzy oraz doświadczeniu wpływają na efektywne funkcjonowanie w konkretnych sytuacjach. Kategoria ta została rozwinięta przez C. Saarni, która do głównych elementów składowych kompetencji emocjonalnej zalicza osiem umiejętności i zdolności. Ich zestawienie przedstawia schemat nr 1.



Schemat 1. Komponenty kompetencji emocjonalnej w ujęciu C. Saarni

Źródło: opracowanie własne na podstawie: C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999, s. 94-115.

³⁹ J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999, s. 43-44.

Autorka zwraca uwagę na dynamiczny charakter wszystkich komponentów kompetencji emocjonalnej, które podlegają rozwojowi przez całe życie oraz pozostają w ścisłej, wzajemnej zależności. Oznacza to, że pojawienie się i rozwinięcie jednej umiejętności może w sposób znaczący być przyczynkiem do zdobycia kolejnych, dzięki czemu następuje właściwy rozwój emocjonalny. Osoby emocjonalnie kompetentne potrafią w sposób praktyczny zastosować szczegółowe umiejętności i zdolności w celu osiągnięcia samoregulacji wewnętrznej, jak również potrafią dobierać i kierować myślami, działaniami i uczuciami, uwzględniając różnorodny kontekst sytuacji⁴⁰.

W pedagogice kompetencje emocjonalne definiowane są w sposób szczegółowy, dzięki czemu uwydatnia się ich szerokie znaczenie oraz rozległe spektrum obszaru problemowego. K. Szorc określa kompetencje emocjonalne jako „(...) nabyte w toku rozwoju, świadomie ujawniane na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, obserwowane przez innych i powtarzane umiejętności: spostrzegania, oceny i ekspresji emocji; regulowania emocji u siebie i innych; wykorzystywania emocji jako czynników wspomagających myślenie i działanie”⁴¹. Z kolei J. Madalińska-Michalak ujmuje kompetencję emocjonalną jako rozbudowany konstrukt, „(...) na który składają się wiedza i umiejętności danej jednostki, między innymi świadomość własnych stanów emocjonalnych, świadomość uczuć oraz szereg zdolności i umiejętności pozwalających na regulowanie emocji i lepsze funkcjonowanie w zmieniającym się otoczeniu. Kompetencja emocjonalna to wiedza i umiejętności, które jednostka osiąga, aby mogła funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach. (...) składająca się na nią wiedza oraz zdolności i umiejętności podlegają rozwojowi, są wynikiem procesów uczenia się”⁴². Kompetencje emocjonalne należy uznać za jedną z centralnych kategorii współczesnej edukacji, w której powinny odbywać się systematycznie prowadzone treningi warsztatowe z zakresu uczenia wychowanka rozpoznawania, nazywania, ekspresji i regulowaniu emocji, jak również umiejętności harmonijnego funkcjonowania w relacjach z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami. Ze względu na charakter rozwojowy kompetencji emocjonalno-społecznej, czyli możliwości nabywania

⁴⁰ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999, s. 115-116. Do koncepcji kompetencji emocjonalnej C. Saarni w swoich poszukiwaniach badawczych odnosi się wielu autorów, m. in. K. Szorc, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Kraków 2013, s. 58-61, R. Góralska, *Edukacja emocjonalna – aspekty praktyczne*, „Studia Dydaktyczne” 2013, nr 24-25, s. 335-337; M. Wawrzyniak, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela jednym z warunków zdrowia psychicznego ucznia*, [w:] *Konteksty zdrowia*, red. B. Orłowska, J. Gebreselassie, D. Godlewska, Gorzów Wielkopolski 2018, s. 57-58.

⁴¹ K. Szorc, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Kraków 2013, s. 62.

⁴² J. Madalińska-Michalak, *Pasja pracy nauczycieli...*, op. cit., s. 20-21.

poszczególnych jej umiejętności i zdolności w procesie uczenia się, ważne jest zwrócenie uwagi na sposób demonstrowania ich przez znaczące dla dzieci osoby, co oznacza, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą w sposób intencjonalny próbować rozwijać je poprzez, nie tylko przekazywanie wiedzy na temat emocji, ich znaczeń, ale także poprzez własne modele zachowań emocjonalnych, które powinny uwzględniać aprobowane społecznie normy ich okazywania. Uczymy się przez naśladowanie, często nawet w sposób nieświadomy, przejmujemy i internalizujemy określone zasady, normy, zwyczaje, zachowania⁴³.

W poruszanej problematyce na uwagę zasługuje także konieczność dopełnienia jej opisu o aspekt kompetencji społecznych, które rozumiane są jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”⁴⁴. Zaprezentowany pogląd w ujęciu A. Matczak wskazuje na charakter dynamiczny kompetencji społecznych, które podlegają ciągłej zmianie wynikającej z praktycznego funkcjonowania człowieka w relacjach międzyludzkich. Z kolei A. Czub wskazuje na ścisły związek pomiędzy kompetencjami emocjonalnymi a społecznymi, dlatego proponuje rozpatrywać je przez wzajemnie przenikające i dopełniające się obszary. Definiuje kompetencje emocjonalno-społeczne jako „zdolność do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych związków i relacji z innymi ludźmi”⁴⁵. Autorka wymienia pięć kategorii komponentów kompetencji emocjonalno-społecznych, do których zalicza: samoświadomość, świadomość społeczną, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem, zarządzanie relacjami z innymi⁴⁶. Na podstawie pogłębionych badań nad literaturą przedmiotu uznano kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciela jako konglomerat struktury poznawczej złożonej z kompozycji bogatych repertuarów jego wiedzy, umiejętności, zdolności, postaw, zachowań, jak również osobistych zasobów, predyspozycji, cech, które są realizowane w sferze intra- i interpersonalnej w ciągu nabywanych doświadczeń w środowisku szkolnym, nawiązanych relacji z uczestnikami procesu edukacji, które podlegają rozwojowi i stanowią istotny komponent pedagogicznej tożsamości zawodowej każdego wychowawcy. Dla praktyki edukacyjnej są one istotnym elementem obszaru wpisującego się w szeroko rozumiany system udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, gdzie organizowane są działania o charakterze diagnostycznym, wychowawczo-terapeutycznym, interwencyjnym, profilaktycznym

⁴³ I. Przybylska, *Dyskursy o emocjach...*, op. cit., s. 410.

⁴⁴ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2011, s. 7.

⁴⁵ A. Czub, *Rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych dziecka*, [w:] *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*, red. n. M. Czub, Warszawa 2014, s. 12.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 13.

i adaptacyjnym. Aby mówić o efektywności działań pomocowych organizowanych w środowisku szkolnym, warunkiem koniecznym jest dostrzeżenie znaczenia osób, które jej udzielają. Oprócz zatrudnionych specjalistów, takich jak: pedagog szkolny, psycholog szkolny, logopeda szkolny, terapeuta pedagogiczny, doradca zawodu, do udzielania wsparcia zobligowani są również wszyscy nauczyciele i wychowawcy grup, którzy mają w obowiązku rozpoznać indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, ich potrzeby rozwojowe i edukacyjne⁴⁷. Ze względu na niewystarczającą obecność specjalistów w szkole, których zatrudnionych jest za mało oraz wciąż powiększającą się liczbę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymagającymi niejednokrotnie indywidualnego organizowania procesu kształcenia, koniecznym staje się włączenie do systemu pomocowego każdego nauczyciela zatrudnionego w danej placówce. Dlatego tak istotne jest posiadanie przez pedagogów kompetencji emocjonalno-społecznych na optymalnym poziomie, co pozwoli im na nawiązanie osobowej relacji z uczniem, dzięki czemu będą mogli udzielać efektywnego wsparcia. Tylko nauczyciele kompetentni emocjonalno-społecznie mogą stymulować rozwój tych kompetencji u wychowanków.

W środowisku szkolnym miejscem, w którym może odbywać się personalne spotkanie, odrębnych osobowości ucznia i nauczyciela wyposażonych w kompetencje emocjonalno-społeczne, jest klasa szkolna. Jest ona przestrzenią wzajemnego wpływu, zachodzącej relacji podczas nawiązanej komunikacji, werbalnej i niewerbalnej, stylu pracy i sposobów przekazywania wiedzy, stylów uczenia się, wzajemnej wymiany myśli, poglądów, postaw, które ulokowane są w „*uniwersum* antroposfery aksjologicznej” danej szkoły. Jak zaznacza U. Ostrowska, „nikt bowiem z ludzi w ciągu swego życia nie jest w stanie usytuować się poza sferą aksjologiczną i poza sferą procesów edukacyjnych, jako że każdy człowiek do swojego życia i rozwoju potrzebuje wielu różnych wartości, a także rozległej zróżnicowanej wiedzy w jej nieskończoności, będącej rezultatem uczestniczenia istoty ludzkiej w różnorodnych procesach edukowania siebie i innych”⁴⁸. Działalność wychowawczo-dydaktyczna jest konstytutywną częścią antroposfery aksjologicznej, która uznana jest za wykładnię/fundament określający ogólnoludzkie wartości, normy, prawa, również obowiązujące w środowisku szkolnym. Wzajemne oddziaływanie kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia i nauczyciela w szkole przedstawiono na schemacie numer 2. Nauczyciel jako kreator sytuacji wychowawczych powinien czuwać nad przebiegiem

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 25 sierpnia 2017 r., poz. 1591.

⁴⁸ U. Ostrowska, *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, t. 9/45, s. 12.

procesu interakcji będącej nie tylko wymianą poglądów i myśli, ale także intencjonalnym wprowadzeniem ucznia w świat wartości. Ważne jest, aby ta wzajemna relacja w procesie wychowania, przebiegała w tym samym kierunku z uwzględnieniem kontekstu aksjologicznego, aby uruchamiała wzajemne oddziaływanie i stymulowanie kompetencji emocjonalno-społecznych nauczyciela i ucznia.



Schemat nr 2. Wzajemne oddziaływanie kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia i nauczyciela w środowisku szkolnym

Źródło: opracowanie własne.

C. Saarni stwierdza, że „(...) mądry nauczyciel wie, że nauka zawsze wiąże się z uczuciami i że uczuć tych doświadczą zarówno ucący się, jak i sam nauczyciel”⁴⁹, mają one miejsce każdego dnia w praktyce edukacyjnej, wyrażane są także w sposób niewerbalny. Ton głosu, wyraz twarzy, mimika, gestykulacja, przyjęta postawa ciała stają się nośnikami emocjonalnych odczuć stanowiących istotny element komunikacji wewnątrzklasowej. To nauczyciel odpowiada za tworzenie przyjaznej i życzliwej atmosfery do uczenia się w klasie szkolnej. Z tego też względu jego indywidualne cechy i dyspozycje osobowe w sposób znaczący wpływają na jakość i koloryt nawiązywanej relacji z uczniami, jak również na poziom zaangażowania wychowanków w proces dydaktyczny. J. Madalińska-Michalak i R. Górska przedstawiają model kompetencji emocjonalnych nauczyciela, który został wypracowany w projekcie międzynarodowym: EL4VET: Teachers Fist – Using Emotional Literacy to Improve VET Teaching in the 21 st Century. Autorki do atrybutów kompetencji emocjonalnych nauczyciela zaliczają: empatię, entuzjizm,

⁴⁹ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja...*, op. cit., s. 75-76.

przebaczenie, optymizm, poczucie władzy, budowanie relacji interpersonalnych, pewność siebie, sprawiedliwość społeczna, zaufanie, znajomość kultury uczniowskiej⁵⁰. Przyjmują, że „(...) nauczyciel, rozwijając kompetencje emocjonalne, potrafi lepiej rozpoznać i zrozumieć własne emocje oraz efektywnie nimi zarządzać. (...) staje się bardziej świadomy siebie i swoich działań; staje się bardziej otwarty, tolerancyjny, komunikatywny, asertywny, dociekliwy, analityczny i dyplomatyczny. Dzięki wykształconym kompetencjom emocjonalnym nauczyciel potrafi silniej sprzyjać kształtowaniu takich warunków edukacji, w których każdy uczeń jest w stanie realizować swój potencjał i osiągać sukcesy edukacyjne”⁵¹. Oznacza to, że w środowisku szkolnym omawiane kompetencje powinny być rozpatrywane w dwóch perspektywach – ucznia i nauczyciela – jako wzajemnych nadawców i odbiorców komunikatów emocjonalno-społecznych, które każdy z nich realizuje zarówno w sferze interpersonalnej, jak i w sferze intrapersonalnej. Pierwsza perspektywa dotyczy funkcjonowania ucznia w szkole i klasie szkolnej oraz związanych z nimi form działania wewnątrzgrupowego, przeżywanych różnych emocji wynikających z sytuacji dydaktycznych, jak i podejmowanych kontaktów interpersonalnych z nauczycielami. W relacji tej wychowanek odbiera, identyfikuje, reaguje i na miarę swojej wiedzy oraz umiejętności, stara się regulować własne stany emocjonalne, poprzez obserwację zachowań innych osób w danej sytuacji, zarówno rówieśników, jak i dorosłych. Druga perspektywa dotyczy osoby nauczyciela-wychowawcy, jego sposobów komunikowania emocjonalnych przekazów, stosowanego języka, dostępności w kontakcie czy przejawianej chęci bądź niechęci wobec ucznia.

Zakończenie i wnioski

Dokonując rozważań nad kompetencjami nauczyciela XXI wieku, konieczne jest poddanie refleksji łącznego i dopełniającego się wzajemnie ujmowania obszaru kompetencji społecznych i kompetencji emocjonalnych. Są one dla nauczyciela szansą na integralną i personalną organizację środowiska szkolnego, które dla wychowanka może być miejscem uczenia się, czyli nabywania wiedzy, którą będzie mógł wykorzystać do skutecznego działania po to, aby żyć wspólnie z innymi ludźmi, dzięki czemu będzie mógł rozwijać swój indywidualny potencjał osobowy, określający jego bycie w świecie⁵². Uczenie się, aby być człowiekiem

⁵⁰ J. Madalińska-Michalak, R. Góralaska, *Kompetencje emocjonalne...*, op. cit., s. 109-135.

⁵¹ Ibidem, s. 231.

⁵² Nawiązanie do postulatów sformułowanych przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku w Raporcie dla UNESCO ukazującej ideę czterech filarów edukacji

wartościowym i emocjonalno-społecznie kompetentnym, można uznać za nową potrzebę i kierunek zmiany we współczesnej edukacji. Jedną z palących potrzeb dzisiejszej edukacji w sytuacji pandemii jest spojrzenie na nową rolę nauczyciela, wymagającą rozszerzenia jego pola widzenia na świat antroposfery emocjonalno-społecznej, który dotychczas był bagatelizowany i uznawany za mniej poważny w porównaniu ze sferą dydaktyczną. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek uczeń wymaga działań, które będą wyrazem troski, wrażliwości i wsparcia nauczyciela, dzięki czemu uczniowie otrzymają szansę angażowania się w proces edukacji, w której niezbędna jest postawa „chcę wiedzieć – dlatego poszukuję, badam, działam, pytam, nawiązuję relacje, wyrażam emocje, poznaję siebie i innych”. Każda sytuacja w codzienności szkolnej, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i zdalnym, może być towarzyszeniem wychowankowi w jego peregrynacji edukacyjnej. W jej trakcie wychowawca może, angażując swoje emocjonalno-społeczne kompetencje, obdarzyć ucznia indywidualną, uważną obecnością, w której wyraża intencję do okazania postawy emocjonalnego współbycia, dzięki czemu proces edukacji ma szansę na dalszy rozwój, dlatego potrzebny jest nauczyciel pełniący rolę przewodnika po świecie emocji i umiejętności społecznych oraz tłumacza, znającego język komunikacji emocjonalno-społecznej. Potrzebny jest wychowawca, który sam ma własne pokłady kompetencyjne rozwinięte na tyle, żeby móc dokonywać refleksyjnego oglądu i demonstrować modelowe sposoby działania, reakcji, które pozwolą uczniom na możliwość naśladowania tych zaobserwowanych sposobów, dzięki czemu uczniowie mają większe szanse na samopoznanie swoich możliwości, tego, jacy są, kim są, a kim mogą się stać. Dlatego można powiedzieć, że: „Ludzie z natury są niekompletni. Muszą odnaleźć siebie w innych, stać się sobą poprzez innych”⁵³. Szkoła może być środowiskiem świadomego uczenia się emocji. To w klasie szkolnej, będącej obszarem wspólnego porozumienia się opartego na wzajemnym uczeniu się postrzegania, ekspresji, oceniania, regulowania stanów emocjonalnych, można stosować intencjonalne działania, będące osobowymi treningami umiejętności emocjonalno-społecznych. Treningi te można uznać za niezbędny element wspierający metodyczne wyposażenie warsztatu pracy nauczyciela. Ich bogata problematyka może dotyczyć warsztatów z zakresu, między innymi: rozwoju empatii; asertywności; uważności; twórczości; komunikacji interpersonalnej; rozpoznawania, wyrażania, regulowania własnych stanów emocjonalnych;

opartej na uczeniu się: „Uczyć się, aby wiedzieć”, „Uczyć się, aby działać”, „Uczyć się, aby żyć wspólnie”, „Uczyć się, aby być”. J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Unesco 1998.

⁵³ Cyt. za: M. Czub, J. Matejczuk, *Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa 2015, s. 20.

umiejętnego zarządzania własnym rozwojem osobistym, wzmacniając poczucie własnej wartości; umiejętnego radzenia sobie ze stresem z wykorzystaniem metod arteterapii w zakresie szerokim, relaksacji i wizualizacji. Są to tylko wybrane obszary tematyczne będące jedynie zasygnalizowaniem możliwych treści poruszanych podczas warsztatów. Niemniej jednak treningi rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne mogą być prowadzone w szkole przez nauczycieli, którzy rozumieją, jak ważne są one dla holistycznego rozwoju ucznia. Pedagodzy sami powinni podlegać takim warsztatom, trenując i rozwijając swój potencjał zasobów emocjonalno-społecznych, aby móc rozwijać go w uczniach. Z tego też względu zasadne jest jakże trafne stwierdzenie B. D. Gołębnia: „Nauczyć się być nauczycielem, to stale się uczyć”⁵⁴, dlatego też koniecznym jest wprowadzenie do kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli, zagadnień z problematyki kompetencji emocjonalno-społecznych, aby poszerzać ich horyzonty myślowe o wizję edukacji opartej na relacjach, które zależą między innymi od poziomu ich własnych kompetencji. Współcześnie kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciela stają się potrzebą edukacji, dlatego należy uznać je za niezbędne ogniwo, w ogólnym katalogu kompetencji współczesnego nauczyciela XXI wieku. Są one tożsamościowym uosobieniem refleksyjnej praktyki edukacyjnej, która musi obrać kurs na zmianę ku osobowej relacji będącej spotkaniem, w której stają się one integralną częścią profesjonalnej istoty bycia nauczycielem. Kompetencje emocjonalno-społeczne są nowym obszarem, zadaniem, wyzwaniem i potrzebą edukacji.

Bibliografia

1. Borowska T., *Emocje dzieci i młodzieży. Zasoby – rozwijanie*, Katowice 2006.
2. Buchner A., Wierzbička M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Warszawa 2020.
3. Czub M., *Rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych dziecka*, [w:] *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku 1,5 do 5,5 lat*, red. n. M. Czub, Warszawa 2014.
4. Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa 2015.
5. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Unesco 1998.
6. Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012.
7. Gołębnia B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.
8. Górska R., *Edukacja emocjonalna – aspekty praktyczne*, „Studia Dydaktyczne” 2013, nr 24-25.
9. Górska R., *W poszukiwaniu istoty nauczycielskich kompetencji*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26.
10. Knopp K. A., *Inteligencja emocjonalna oraz możliwość jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010.

⁵⁴ B. D. Gołębnia, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, op. cit., s. 168.

11. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. n. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
12. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
13. Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. n. J. Madalińska-Michalak, N. G. Piękała, K. Białożył, Kraków 2017.
14. Madalińska-Michalak J., Górska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.
15. Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2011.
16. Mayer J. D., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999.
17. Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1996.
18. Ostrowska U., *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, t. 9/45.
19. *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, red. J. Hausner, Kraków 2020.
20. Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice 2018.
21. Przybylska I., *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich*, [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. Dudak, K. Klimowska, A. Różański, Kraków 2012.
22. Pyżalski J., *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy jako nauczyciele*, red. n. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, dnia 25 sierpnia 2017 r., poz. 1591.
24. Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999.
25. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.
26. Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013.
27. Szorc K., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Kraków 2013.
28. Szorc K., *Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczycieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012.
29. Szorc K., *Umiejętności empatyczne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, red. M. Gwoździńska-Piotrowska, J. Wołęjszo, A. Zduniak, Poznań 2007.
30. *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
31. Wasyluk P., Kucner A., Pacewicz G., *Edukacja przyszłości. Raport*, Olsztyn 2020.
32. Wawrzyniak M., *Dialog wychowawczy poprzez działania arteterapeutyczne*, [w:] *Wychowanie na motywach sztuk wizualnych*, red. A. J. Sowiński, Gorzów Wielkopolski 2018.
33. Wawrzyniak M., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela jednym z warunków zdrowia psychicznego ucznia*, [w:] *Konteksty zdrowia*, red. B. Orłowska, J. Gebreselassie, D. Godlewska, Gorzów Wielkopolski 2018.
34. *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja II*, oprac.: A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, Warszawa 2020, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf.

35. Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F. J., *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An independent report on approaches to distance learning during COVID 19 school closures*, 29 march 2020; https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng.
36. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, OECD, Warszawa 2013, https://read.oecd-ilibrary.org/education/istota-uczenia-sie-wykorzystanie-wynikow-badan-w-praktyce_9789264201606-pl#page1.
37. Madalińska-Michalak J., Pasja pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s13-35/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_\(17\)-s13-35.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_z_Teorii_Wychowania/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s13-35/Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s13-35.pdf).
38. Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, z ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020; <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>.
39. *Raport rozmawiaj z Klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*; Badanie zostało zrealizowane w ramach projektu Rozmawiaj z Klasą. Projekt jest finansowany w ramach Programu „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020”, utworzonego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji; https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/01/fszk_raport_rozmawiaj_z_klasa.pdf.
40. *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, red. J. Hausner, Kraków 2020, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2020/08/Raport-edukacja.pdf>.

Emotional and social competences of a teacher in the face of the needs of contemporary education

Abstract

This article concerns the issue of emotional and social competences of a teacher in the face of the needs of contemporary education, in relation to the global situation caused by the spread of the SARS-CoV-2 virus. The state of emergency introduced today is a new context for the changes taking place, challenging every sphere of life, including education. The publication presents reports from selected international and national reports, showing the state of the introduced remote education, which highlighted a multitude of problems for representatives of the school environment. The most important educational problems concern the deteriorating mental condition of pupils and teachers and the crisis in interpersonal relations. Attention was drawn to a neglected area in pedagogy, which is the sphere of emotional and social competences of the student and the teacher, as well as to the necessity of their compulsory inclusion in the problems of research. The article presents the position that school can be an environment for conscious learning of emotions, therefore it is important that teachers have emotional and social competences at an optimal level in order to provide effective support. It is assumed that only emotionally and socially competent teachers can stimulate the development of these competences in pupils. It has been recognised as a new task, challenge and educational need.

Keywords: emotional and social competences of a teacher, teacher-educator, student, relationship-based education, interpersonal relations, emotional and social skills training