

# Uczenie się dorosłych

Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

ORCID: 0000-0001-9823-2552

Bożena MAJEREK

ORCID: 0000-0002-5817-4826

DOI: 10.34866/2cj3-1963

## Młodzi (nie)kompetentni w środowisku szkolnym

(Not) competent young people in the school environment

**Słowa kluczowe:** umiejętności życiowe, kompetencje, szkoła, uczeń.

**Streszczenie.** Podstawy umiejętności życiowych człowieka kształtowane są od najmłodszych lat. Początkowo odpowiedzialność za ten proces spoczywa głównie na rodzicach, a z czasem także na szkole. W artykule została przedstawiona procedura konstruowania oraz standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych (SKŻ), które są ważnym elementem umiejętności życiowych. W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych w obrębie SKŻ wyodrębniono podskalę kompetencji pozytywnych (KP) oraz pseudokompetencji (PK). Skala uzyskała bardzo wysoki poziom rzetelności i spójności.

**Key words:** life skills, competences, school, student.

**Abstract.** The basics of human life skills are created from an early age. Initially, the responsibility for this process lies mainly with the parents, and over time also with the school. This article presents the procedure of constructing and standardizing the Life Competence Scale (LCS), which is an important element of life skills. As a result of statistical analyses, the subscale of positive competences and pseudo-competences was distinguished within LCS. The scale achieved a very high level of reliability and coherence.

**Wprowadzenie.** Procesowi kształcenia towarzyszy permanentna niepewność, która dotyczy zarówno ostatecznego wyglądu systemu edukacji, jak również jego jawnych i „ukrytych” efektów. Głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów

do funkcjonowania w nieustająco zmieniającej się rzeczywistości. Nigdy jednak do końca nie wiemy, jakie umiejętności będą niezbędne, aby człowiek przetrwał i prosperował w świecie zupełnie innym od tego, który znamy (Gardner 2009). Pojawiają się zatem pokoleniowe rozbieżności między potrzebami i kompetencjami życiowymi, które wyznaczane są jako priorytetowe. Jak zauważa Janusz Mastalski (2006), wśród młodych ludzi zanika na przykład szereg kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie (pojmowanie relacyjne, pojmowanie kontekstualne, pojmowanie wrażliwe, pojmowanie potrzeby bycia krytycznym), co sprawia, że „rosnie odsetek uczniów – funkcjonalnych analfabetów, z małą ilością samokrytycyzmu, za to z dużą tolerancją dla siebie i innych” (Mastalski, 2006, s. 346).

Ze względu na społeczny charakter funkcjonowania człowieka szczególne znaczenie mają niewątpliwie wartości relacyjne, służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu satysfakcjonujących więzi międzyludzkich. Osobom społecznie niekompetentnym trudniej jest się odnaleźć w nowych sytuacjach partnerskich, rodzinnych czy zawodowych, a istotny deficyt w tym zakresie wiąże się niewątpliwie z licznymi negatywnymi konsekwencjami takimi jak: poczucie osamotnienia i opuszczenia, nieradzenie sobie w sytuacjach trudnych czy podejmowanie zachowań ryzykownych. Wydaje się, że w kształtowaniu kompetencji w tym właśnie zakresie znaczącą rolę odgrywa szkoła, bowiem w swoim założeniu proces kształcenia ma charakter komunikacyjny. W szkole uczeń doświadcza zarówno sukcesów, jak i porażek w relacjach z innymi. To tu dowiadyuje się i ćwiczy swoje umiejętności społeczne. Jednak zarówno sukces, jak i porażka edukacyjna, nie zawsze są równoznaczne z sukcesem i porażką szkolną. Bywa często tak, że dobre lub złe stopnie, które są wyznacznikiem szkolnej pozycji, nie przekładają się na kompetencje w życiu codziennym i późniejszym życiu zawodowym.

Jak zauważa Daniel Hunziker, chociaż szkoły specjalizują się głównie w przekazywaniu wiedzy i to wiedzy przedmiotowej, dzięki odpowiedniemu podejściu i zastosowanym metodom pracy możliwe jest rozwijanie kompetencji uniwersalnych i osobistych (Hunziker, 2018, s. 43), które składają się na umiejętności życiowe.

**Umiejętności życiowe.** Zgodnie z nową europejską definicją, zaproponowaną przez zespół projektowy Life Skills in Europe (LSE) w 2018 roku, *umiejętności życiowe stanowią element możliwości życia i pracy w określonym kontekście społecznym, kulturowym i środowiskowym. Rodzaje umiejętności życiowych pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych* (Nowa europejska definicja umiejętności życiowych 2018).

*W ramach projektu LSE zostały wyodrębnione takie umiejętności, jak:*

- *umiejętności podstawowe (liczenie, czytanie, pisanie),*
- *zdolności osobiste i interpersonalne,*
- *zdolności obywatelskie,*
- *możliwości finansowe, zdrowotne i środowiskowe.*

Umiejętności życiowe są kluczowym pojęciem związanym z edukacją, bowiem dzięki nim możliwe jest dokonanie pomiaru osiągnięć i jej wpływu. Celem uczenia się człowieka powinny być takie umiejętności, które przynoszą długoterminowe korzyści. Kluczową motywacją do zdobywania umiejętności życiowych są indywidualne potrzeby jednostki (Javrh, Mozina, Volcjak, 2017, s. 14). Dzięki posiadanym kompetencjom możliwe jest kształtowanie dobrego samopoczucia, pozytywnego myślenia, sprawnej komunikacji, umiejętności radzenia sobie z życiem i jego wyzwaniami w kontekście zachodzących zmian. Wzmacnianie umiejętności życiowych maksymalizuje szanse rozwiązywania problemów i trudności życiowych w sposób kooperacyjny, bez konieczności stosowania przemocy (*Life skills for life. Handbook* 2013, s. 10).

Lista życiowych umiejętności jest bardzo długo, ale do tych najważniejszych, które powinna także rozwijać szkoła, zaliczyć należy m.in.: planowanie przyszłości, motywowanie się do działania, organizacja pracy własnej, radzenie sobie ze stresem, zarządzanie emocjami, kreatywne i twórcze myślenie, inteligencja emocjonalna, empatia, przedsiębiorczość, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, współpraca w zespole, kultura osobista (Pasterski, 2015) czy dbanie o własny rozwój.

Pomimo tego, iż większość osób zarządzających szkołami zgodnie potwierdziłaby, że polska szkoła wyposaża uczniów w te umiejętności, jednak analiza sytuacji osób już dorosłych dowodzi, że rzeczywistość nieraz dalece odbiega od tych przekonań.

Dlatego też, jak wskazuje Barbara Woynarowska, słuszne zdaje się być podejście WHO ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych (ang. *life skills approach*), zgodnie z którym do podstawowych zadań szkoły należy włączyć edukację w zakresie tychże umiejętności. Dzięki takim działaniom szkoła będzie mogła wspierać młodego człowieka w braniu odpowiedzialności za swoje decyzje i wybory oraz wzmacniać jego odporność psychiczną (Woynarowska), czyniąc go jednostką antykruchą<sup>1</sup>. Zdaniem Woynarowskiej *podejście to można opisać jako dobrą metodologię edukacyjną, nie ograniczającą się do przekazywania informacji, lecz zachowującą równowagę między trzema komponentami: wiedza – postawy i wartości – umiejętności*<sup>2</sup>. Jak dalej zauważa Autorka w *Polsce w programach profilaktycznych, podstawach programowych, w piśmiennictwie pedagogicznym oraz z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia nie używa się terminu „umiejętności życiowe” w znaczeniu proponowanym przez WHO i inne organizacje międzynarodowe* (Woynarowska, 2014). Faktem jest, że wiele umiejętności społecznych i osobistych, jest uwzględnionych w podstawach programowych, jednak w głównej mierze odnoszą się one najczęściej do wiedzy.

Tymczasem, jak wskazują zalecenia Rady Unii Europejskiej, *w gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie*

<sup>1</sup> Termin zaproponowany przez N.N. Taliba, autora książki *Antykruchość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejtnosci.html> (22.02.2019).

wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności jak umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające, by to, czego się nauczone, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

Kwestią ważną, w kontekście umiejętności życiowych, jest także utrzymanie odpowiedniego poziomu życia. Dzięki stosownemu wsparciu człowieka w nabywaniu umiejętności i kompetencji niezbędnych do samorealizacji, troski o zdrowie, miejsce pracy oraz kondycję społeczną zostaje wzmacniana odporność całej Europy w okresie trudnych i gwałtownych zmian (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

W zaleceniach Rady Unii Europejskiej pojawił się zapis, zgodnie z którym należy podejmować działania w celu *podnoszenia poziomu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, tak by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

**Kompetencje społeczne i osobiste.** Zdaniem Kazimierza Przyszczykowskiego zachowanie człowieka zależy od otoczenia, w którym on funkcjonuje. Natomiast postrzeganie tego otoczenia „jest wynikiem kompetencji jednostki jako efektu edukacji” (Przyszczykowski, 1995, s. 86).

Semantyczna analiza terminu *kompetencje* wskazuje na szeroki zakres treściowy, który w sposób jednoznaczny uświadamia nam ich charakter interdyscyplinarny. W nurcie nauk społecznych wiąże się je zazwyczaj z kwestią efektywności działania (Tucholska, 2005, s. 11). Zazwyczaj bowiem pojęcie to opisuje cechy, które ujawniają się w zachowaniach, działaniach, czynach i osądach człowieka (Sroczyński, 2002, s. 25). Można wskazać na kilka zasadniczych cech kompetencji, tj.:

1. Związek z zadaniami – kompetencja jest pewnym konstruktem, modelem teoretycznym, pewną cechą ukrytą, która przejawia się w podejmowanych zachowaniach. Zatem o ich istnieniu wnioskujemy na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań.
2. Zmienność kompetencji oznacza, że podlegają one rozwojowi, można je rozwijać, kształtować i doskonalić (Oleksyn, 2006, s. 262).
3. Mierzalność, czyli poddawanie ich pomiarom, dzięki którym można określić, na jakim poziomie znajduje się dana kompetencja oraz jaki jest jej pożądaný stan. To z kolei umożliwia w miarę dokładny opis oczekiwanego stanu, jak też postawienie diagnozy odnośnie do stanu faktycznego (Filipowicz, 2012, s. 27–28).

Zgodnie z wytycznymi Rady Unii Europejskiej istotną rolę wśród szeregu nabywanych przez człowieka kompetencji pełnią kompetencje społeczne i osobiste, które są związane m.in. z autorefleksją, konstruktywną pracą z innymi, umiejętnością zarządzania sobą czy radzenia sobie ze stresem i niepewnością. Opierają się one m.in.

na współpracy, pozytywnym nastawieniu do siebie i świata, tolerancji, umiejętności wykorzystywania dotychczasowych doświadczeń, gotowości do rozwoju i uczenia się przez całe życie<sup>3</sup>, a ponadto otwierają szersze perspektywy uczestniczenia w życiu społecznym i rozszerzają możliwości zaspokajania potrzeb społecznych (Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009, s. 15).

**Założenia metodologiczne.** Głównym celem podjętych badań była próba opracowania oraz standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych (SKŻ). Zamyśl badawczy pojawił się w 2013 roku, wtedy właśnie opracowano oraz przeprowadzono badania empiryczne, w których uczestniczyło 125 studentów studiów niestacjonarnych kierunków pedagogicznych. Badani poproszeni zostali o przygotowanie eseju biograficznego na temat: „Czego o życiu (nie)nauczyła mnie szkoła?” (Domagała-Kręcioch, Majerek, 2014). Zgromadzony materiał badawczy poddany został analizie jakościowej, która koncentrowała się wokół trzech zasadniczych kwestii związanych z umiejętnościami życiowymi:

- 1) pożądane umiejętności kształtowane przez szkołę,
- 2) umiejętności, o które szkoła nie dba lub je skutecznie blokuje,
- 3) niepożądane umiejętności, które są kształtowane przez szkołę w sposób niezamierzony.

Badania te miały charakter retrospektywny i, jak zaleca Tim Rapley, „analiza tekstu koncentrowała się zarówno na tym, co się (w) nim mówi, [...] jak i na tym, czego się (w) nim nie mówi (czyli na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach)” (Rapley 2010, s. 194).

Uzyskane w toku tych badań wyniki pozwoliły na wyodrębnienie 66 (*pseudo*) kompetencji społecznych i osobistych, których (*nie*)uczy szkoła. Zatem na podstawie zgromadzonego wykazu kompetencji zaproponowano wstępnie cztery podskale, które nazwano:

1. Pozytywne kompetencje osobiste (dążenie do celu i wytrwałość, elastyczne i analityczne myślenie, gotowość uczenia się, kreatywność, organizacja pracy własnej, otwartość na zmiany, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, samodzielność, odpowiedzialność, zarządzanie czasem, rozpoznawanie własnych emocji, szacunek do siebie, samokontrola własnych zachowań, uczciwość, zaangażowanie, optymizm).
2. Pseudokompetencje osobiste (porzucanie celu i brak wytrwałości, schematyczne i stereotypowe myślenie, unikanie uczenia się, odtwórczość, nieumiejętność organizowania pracy własnej, zamykanie się na nowe doświadczenia, bierność, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, nieumiejętność rozwiązywania problemów, brak samodzielności, brak odpowiedzialności, nieumiejętność zarządzania

---

<sup>3</sup> Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna [www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do](http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do) (10.04.2019).

czasem, nieumiejętność rozpoznawania emocji, poczucie bycia gorszym, nieumiejętność kontrolowania własnych zachowań, nieuczciwość, brak inicjatywy, pesymizm).

3. Pozytywne kompetencje społeczne (autoprezentacja, budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, komunikatywność, wzajemne zrozumienie, zaufanie, wzmacnianie i wspieranie innych, empatia, asertywność, tolerancja, wyrażanie własnych opinii i sądów, inspirowanie zmian, kierowanie grupą, tworzenie i podtrzymywanie więzi, współpraca).
4. Pseudokompetencje społeczne (nieumiejętność wyrażania siebie, niszczenie relacji z innymi, nieumiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, nieumiejętność komunikowania się, nieumiejętność rozumienia innych, brak zaufania wobec innych, krzywdzenie innych, brak skrupułów, nieumiejętność przeciwstawiania się innym, nietolerancja, fałsz/obłuda, unikanie zmian, nieumiejętność kierowania grupą, nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, nieumiejętność współpracy z innymi).

Dokonując ponownej analizy wszystkich itemów, postanowiono z niektórych z nich zrezygnować, co spowodowało, że w ostatecznej wersji Skala Kompetencji Życiowych składała się z 58 pozycji. Każdą zamieszczoną w narzędziu umiejętność, którą uczy szkoła, badani oceniali za pomocą 5-stopniowej skali. Badania standaryzacyjne przeprowadzono w październiku 2018 roku. Dzięki zastosowanej metodzie „kuli śnieżnej” przebadano 234 osoby. Grupę tę stanowili młodzi dorośli, czyli kobiety i mężczyźni w wieku 19–35 lat.

**Struktura czynnikowa i właściwości psychometryczne SKS.** W celu udzielenia standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych kształtowanych przez szkołę przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 23. Za jego pomocą wykonano analizy czynnikowe, analizy rzetelności, analizy statystyk opisowych z testem normalności rozkładu, test t-Studenta dla prób zależnych, testy U Manna-Whitney’a, analizy korelacji ze współczynnikiem  $r$  Pearsona oraz analizy korelacji rangowej  $\rho$  Spearmana. Za poziom istotności uznano klasyczny próg  $\alpha = 0,05$ , jednakże wyniki prawdopodobieństwa statystyki testu na poziomie  $0,05 < p < 0,1$  interpretowano jako istotne na poziomie tendencji statystycznej.

**Własności psychometryczne Skali Kompetencji Życiowych.** W celu sprawdzenia, czy stworzona Skala Kompetencji Życiowych spełnia wymogi psychometryczne umożliwiające użycie jej w badaniach naukowych wykonano eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją Varimax. Istotny statystycznie test Bartletta,  $\chi^2(1540) = 9215,15$ ;  $p < 0,001$  oraz wartość miary KMO = 0,91 wskazują na bardzo dobry dobór próby do wykonania niniejszej analizy. Kryterium wartości własnej większej od 12 wskazywało na istnienie czterech czynników (tabela 1). Sumarycznie wyjaśniały one 70,14% zmienności, co jest bardzo dobrym wynikiem.



**Tabela 1. Wartości własne dwunastu wyodrębnionych czynników**

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	8,24	14,71	14,71
2	7,27	12,98	43,81	7,46	13,31	28,02
3	2,30	4,10	47,91	5,72	10,21	38,23
4	2,10	3,76	51,67	3,43	6,13	44,36
5	1,73	3,08	54,75	2,43	4,34	48,70
6	1,60	2,85	57,60	2,35	4,20	52,90
7	1,41	2,51	60,11	1,90	3,40	56,30
8	1,25	2,23	62,35	1,85	3,30	59,59
9	1,23	2,19	64,54	1,71	3,05	62,65
10	1,07	1,92	66,46	1,62	2,89	65,53
11	1,05	1,87	68,33	1,38	2,46	68,00
12	1,02	1,81	70,14	1,20	2,15	70,14

Jednak analiza wyznaczonych czynników wyodrębnionych przy użyciu metody głównych składowych z rotacją Varimax z normalizacją Kaisera wskazała, że liczne pozycje uzyskują ładunki na wielu czynnikach, poza tym znaczna część czynników składała się z bardzo małej liczby itemów. Wyraźnie więc należało ograniczyć liczbę czynników.

Z kolei wykonany w kolejnym kroku wykres osypiska wskazywał raczej na istnienie dwóch, ewentualnie czterech głównych czynników. Postanowiono więc wykonać ponownie analizę czynnikową z założoną liczbą czterech czynników. Sumarycznie wyjaśniały one 51,67% wariancji, co było dobrym wynikiem (tabela 3).

**Tabela 3. Wartości własne czterech założonych czynników**

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	9,50	16,96	16,96
2	7,27	12,98	43,81	8,87	15,83	32,80
3	2,30	4,10	47,91	7,48	13,35	46,15
4	2,10	3,76	51,67	3,09	5,52	51,67

Niestety ponownie znaczna część pozycji uzyskiwała ładunki na więcej niż jednym czynniku. Także czynnik czwarty składał się jedynie z czterech itemów, przy czym wielkość przypisanych do nich ładunków była stosunkowo niewielka. Postanowiono więc jeszcze raz zweryfikować liczbę czynników, zmniejszając ich liczbę do dwóch oraz ponownie wykonać analizę czynnikową z założoną liczbą dwóch czynników. Sumarycznie wyjaśniały one 43,81% wariancji, co jest zadowalającym wynikiem (tabela 5).

**Tabela 5. Wartości własne dwóch założonych czynników**

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariacji	% skumulowany	Ogółem	% wariacji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	14,63	26,13	26,13
2	7,27	12,98	43,81	9,90	17,68	43,81

Ostatecznie postanowiono zachować strukturę dwuczynnikową, usuwając najslabsze pozycje z obu czynników. Itemy zostały pogrupowane w dwie podskale – kompetencji pozytywnych (KP) i pseudokompetencji (PK). Wykonano następnie analizę poziomu zgodności wewnętrznej przy użyciu współczynnika  $\alpha$  Cronbacha. Dla czynnika pseudokompetencji odnotowano bardzo wysoką zgodność wewnętrzną  $\alpha = 0,94$ . Analiza mocy dyskryminacyjnej pozycji nie wykazała, by istniała potrzeba usunięcia którejkolwiek z pozycji wchodzących w skład tej skali (tabela 7).

**Tabela 7. Statystyki opisowe itemów budujących skalę pseudokompetencji kształtowanych przez szkołę**

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>DP</i>
Fałszu i obłudy	2,90	1,35	0,71
Krzywdzenia innych	1,93	1,23	0,72
Lekceważenia innych	2,17	1,29	0,77
Niedzielenia się wiedzą i doświadczeniem	2,31	1,30	0,74
Nieodpowiedzialności	2,00	1,17	0,68
Nietolerancji	1,97	1,27	0,68
Niesamodzielności	2,08	1,15	0,64
Niesumienności	2,06	1,15	0,68
Nieuczciwości	2,30	1,37	0,75
Nieufności wobec innych	2,77	1,32	0,62
Obojętności i braku skrupułów	2,31	1,29	0,74
Pesymizmu	2,91	1,30	0,65
Poczucia bycia gorszym	2,78	1,30	0,60
Porzucania celu	2,69	1,20	0,67
Powierzchowności w kontaktach z innymi	2,88	1,23	0,59
Unikania podejmowania decyzji	2,76	1,22	0,59
Unikania uczenia się	2,77	1,29	0,54
Unikania zmian	2,73	1,18	0,63

*M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *DP* – moc dyskryminacyjna.



Analogiczna analiza przeprowadzona dla czynnika pozytywnych kompetencji także wykazała bardzo wysoki poziom zgodności wewnętrznej  $\alpha = 0,96$ . Analiza mocy dyskryminacyjnej pozycji ponownie nie wykazała, by istniała potrzeba usunięcia którejkolwiek z pozycji wchodzących w skład tej skali (tabela 8).

**Tabela 8. Statystyki opisowe itemów budujących skalę pozytywnych kompetencji kształtowanych przez szkołę**

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>DP</i>
Asertywności	2,47	1,20	0,63
Autoprezentacji	2,88	1,03	0,56
Budowania relacji z innymi	3,40	1,11	0,72
Dążenia do celu	3,10	1,08	0,63
Dokonywania adekwatnej oceny siebie	2,66	1,05	0,61
Elastycznego myślenia	2,85	1,12	0,52
Empatii	3,13	1,13	0,62
Gotowości uczenia się	3,14	1,04	0,52
Inspirowania zmian	2,81	1,10	0,66
Kierowania grupą	2,94	1,21	0,56
Komunikatywności	3,43	1,15	0,70
Kreatywności	3,03	1,16	0,69
Odpowiedzialności	3,43	1,04	0,64
Optymizmu	2,80	1,20	0,67
Organizacji pracy własnej	3,14	1,13	0,71
Otwartości na zmiany	3,02	1,15	0,75
Poczucia własnej wartości	2,76	1,10	0,60
Podejmowania decyzji	3,12	1,09	0,69
Radzenia sobie ze stresem	2,40	1,21	0,53
Rozpoznawania swoich emocji	2,49	1,12	0,64
Rozwiązywania konfliktów	2,67	1,11	0,71
Rozwiązywania problemów	2,70	1,13	0,65
Samodzielności	3,34	1,09	0,66
Samokontroli	3,16	1,10	0,69
Sumienności	3,22	1,02	0,63
Tolerancji	3,24	1,26	0,65
Tworzenia i podtrzymywania więzi	3,13	1,17	0,70
Tworzenia klimatu wzajemnego zaufania	2,91	1,21	0,76
Uczciwości	3,02	1,20	0,67
Wspierania innych	3,33	1,01	0,61
Współpracy	3,47	1,04	0,63

*M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *DP* – moc dyskryminacyjna

Na podstawie dokonanych analiz ostatecznie pozostawiono dwie podskale:

- Kompetencje pozytywne – 31 itemów.
- Kompetencje negatywne (pseudokompetencje) – 18 itemów.

Cała Skala Kompetencji Szkolnych stanowi więc 49 itemów.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, można stwierdzić, że proponowana Skala Kompetencji Szkolnych stanowi rzetelne narzędzie badawcze i po dokonaniu dalszych procedur walidacyjnych może stanowić cenne źródło pomiaru.

**Zakończenie.** Zaproponowana Skala Kompetencji Życiowych to narzędzie, które w dość nieskomplikowany sposób mierzy poziom nabywanych umiejętności, niezbędnych do społecznego funkcjonowania człowieka. W przypadku badanej grupy oceny uzyskane w trakcie walidacji narzędzia wskazują również na liczne braki i zaniechania w systemie edukacyjnym. Analizując bowiem zamieszczone w tabeli 8 wyniki, należy stwierdzić, że chociaż dość często w szkole uczniowie uczą się współpracy (SD = 3,47), odpowiedzialności (SD = 3,43), budowania relacji z innymi (SD = 3,40) oraz samodzielności (SD = 3,34), to jednak według nich niestety rzadko przekazywane były im skuteczne sposoby radzenia sobie ze stresem (SD=2,40) czy rozwiązywania konfliktów (SD = 2,67). Również umiejętności dokonywania adekwatnej oceny siebie (SD = 2,66) oraz doświadczania poczucia własnej wartości (SD = 2,76) były jedynie okazjonalnie podejmowane w sytuacjach edukacyjnych. Jednocześnie badani ocenili, że szkoła uczy pesymizmu (M = 2,91), fałszu i obłudy (M = 2,90), powierzchowności w kontaktach z innymi (M = 2,88), poczucia bycia gorszym (M = 2,78) oraz nieufności wobec innych (M = 2,77).

Podsumowując, należy stwierdzić, że niezamierzone, często nieuświadomiane negatywne efekty kształcenia powinny stać się także przedmiotem nie tylko badań empirycznych, ale przede wszystkim refleksji nauczycieli-praktyków. Dzięki proponowanemu narzędziu działanie zmierzające w kierunku kształtowania pożądanych kompetencji życiowych może stać się łatwiejsze.

## Bibliografia

1. Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E. (2009), *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 15.
2. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014), *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.) *Biografie i uczenie się*, WUŁ, Łódź.
3. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014), *Czego (nie) uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych*, „E-mentor”, 1(53).
4. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C), Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG)189/01
5. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004, s. 11–61, [za:] M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012, s. 27–28.

6. Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo „Laurum”, Kielce.
7. Hunziker D. (2018), *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa, s. 43.
8. Javrh P., Mozina E., Volcjak D. (2017), *Final report on Life skills in Europe*, [https://issuu.com/eaepublications/docs/lse\\_final\\_report-with-numbers\\_final](https://issuu.com/eaepublications/docs/lse_final_report-with-numbers_final) (22.02.2019), s. 14.
9. Life skills for life. Handbook, s.10, <https://issuu.com/danskrodekors/docs/life-skills>, dostęp: 5.04.2019.
10. <http://michalpasterski.pl/2015/04/szkola-zycia-czyli-o-czym-zapomina-edukacja/> (25.05.2018).
11. Mastalski J. (2006), *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków, s. 346.
12. Nowa europejska definicja umiejętności życiowych (2018), <https://ec.europa.eu/epale/pl/content/nowa-europejska-definicja-umiejtnosci-zyciowych> (10.02.2019).
13. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 262.
14. Przyszczypkowski K. (1995), *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, (w:) Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, red. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Misscellanea, Koszalin, s. 86.
15. Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa, s. 194.
16. Sroczyński W. (2002), *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(6), s. 25.
17. Tucholska K. (2005), *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 2, s. 11.
18. Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejtnosci.html> (22.02.2019).
19. Woynarowska B. (2014), *Umiejętności życiowe*, [http://www.lider.szs.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=206&Itemid=56](http://www.lider.szs.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=206&Itemid=56) (17.03.2019).
20. Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna.
21. [www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do](http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do) (10.04.2019).

**Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH** – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Bożena MAJEREK** – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie