

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

KATARZYNA NOWOSAD

ORCID: 0000-0002-6841-9890
katarzyna.nowosad2@mail.umcs.pl

Kompetencje społeczne nauczycieli szkół średnich a ich samoocena

Social Competences of Secondary School Teachers and Their Self-Assessment

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Nowosad, K. (2023). Kompetencje społeczne nauczycieli szkół średnich a ich samoocena. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 77–93. DOI: 10.17951/j.2023.36.4.77-93.

ABSTRAKT

Współczesna szkoła stawia wysokie wymagania nauczycielom w zakresie szeroko pojętego przygotowania zawodowego, które poparte jest nie tylko wiedzą, czego i w jaki sposób uczyć, lecz także kompetencjami społecznymi przejawiającymi się umiejętnościami interpersonalnymi umożliwiającymi efektywne nauczanie oraz wychowywanie dzieci i młodzieży. Kompetencje te są silnie uwarunkowane cechami osobowościowymi. W niniejszym artykule uwzględniona została samoocena jako korelat kompetencji społecznych nauczycieli szkół średnich, stanowiąca postawę wobec samego siebie, zwłaszcza wobec własnych możliwości oraz innych cech wartościowych społecznie. Dlatego też celem założeń badawczych było określenie zależności między kompetencjami społecznymi badanych nauczycieli i ich profilami a samooceną. Aby uzyskać odpowiedź na postawione problemy badawcze, do badań wykorzystano *Kwestionariusz PROKOS* oraz *Skalę Samooceny* (SES) Rosenberga. Uzyskane wyniki pozwoliły potwierdzić hipotezę roboczą mówiącą o zależności prezentowanych zmiennych. Wystąpiły bowiem dodatnie korelacje zarówno między poziomem samooceny badanych nauczycieli a ogólnym wynikiem ich kompetencji społecznych, jak i wszystkimi analizowanymi profilami tych kompetencji.

Słowa kluczowe: szkoła; nauczyciel; kompetencje społeczne; samoocena

TEORETYCZNY KONTEKST PROWADZONYCH BADAŃ

Kompetencje społeczne są przedmiotem licznych badań i analiz odnoszących się do pracy zawodowej różnych grup zawodowych. Podkreśla się ich znaczenie

w funkcjonowaniu zawodowym przejawiającym się skutecznością w interakcjach społecznych. Ich szczególna rola mocno wybrzmiewa w analizie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczyciela (por. Cęcelek, 2020; Dylak, 2004; Jarmużek, 2014; Jerzak, 2008; Nowak-Dziemianowicz, 2012; Piorunek, 2020; Piorunek, Werner, 2017; Sosnowska, 2015; Strykowski, 2005; Twardowska-Staszek, Alberska, 2020). Z powodu nieustannie narastających zmian w szkole współczesny nauczyciel musi mierzyć się z wieloma wyzwaniami, dlatego nie może pozwolić sobie ani na sztywne wzorce reagowania względem zmiennych, nieoczekiwanych uwarunkowań społecznych, ani na brak ciągłego doskonalenia profesjonalnego. Kompetencje społeczne zapewniają bardziej skuteczne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych oraz wywieranie pożądanego wpływu na innych nauczycieli, uczniów czy ich rodziców. Wpływ ten może odnosić się do celów osobistych lub zawodowych. Spełniając istotne funkcje, kompetencje społeczne: zapewniają lepsze rozumienie siebie i porozumiewanie; ułatwiają poznanie innych osób; wspomagają radzenie sobie w nowych sytuacjach; rozszerzają możliwości zaspokajania potrzeb społecznych; ułatwiają udzielanie wsparcia społecznego; otwierają szersze perspektywy uczestniczenia w życiu obywatelskim; podnoszą indywidualną i grupową efektywność w pracy; pobudzają proces autokreacji i kierowania własnym rozwojem; zwiększają możliwości rozwiązywania problemów, konfliktów i patologii społecznych (Borkowski, 2003, s. 110).

Jak pisze Polański (2021, s. 64), kompetencje społeczne odnoszą się do więzi międzyludzkich, empatii, umiejętności współdziałania z innymi nastawionego na te same dążenia oraz zapobiegania wewnętrznemu oporowi do akceptowania odmiennych poglądów i zwalczania sporów. Kompetencje te obejmują wiedzę społeczną (tu przede wszystkim wykształcenie oraz doszkalanie się), myślenie praktyczne (wrażliwość na potrzeby drugiej osoby) oraz osobowość społeczną wynikającą z panowania nad własnymi emocjami (Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009, s. 15). W ich skład wchodzi różne umiejętności: komunikacja, asertywność, dawanie wsparcia, zauważanie niezbędnych emocji i potrzeby na określone wiadomości, motywowanie, występowanie przed publicznością, kierowanie, negocjowanie, umiejętne zarządzanie czasem (Tołwińska, 2011, s. 54). Według Matczak (2005; Matczak, Martowska, 2009) kompetencje społeczno-emocjonalne składają się m.in. z umiejętności związanych z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych), wrażliwości społecznej, empatii, znajomości reguł społecznych i umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi, umiejętności warunkujących radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności, efektywnej autoprezentacji i umiejętności wpływania na innych oraz umiejętności komunikacyjnych i kooperacyjnych. Kompetencje społeczne stają się więc istotnym kluczem

do radzenia sobie z problemami wychowawczymi nauczycieli, stwarzają szanse efektywnego kształtowania więzi społecznych, zarządzania emocjami i zrozumienia podopiecznych, budowania wzajemnego zaufania, zapobiegania konfliktom, preferowania społecznie pożądanym wartości i postaw, a tym samym osiągnięcia założonych celów dydaktycznych i wychowawczych.

Sosnowska podkreśla, że

osoby, które potrafią się zdrowo komunikować, wykorzystują wiedzę, nie boją się odmawiać, umiejętnie zarządzają zespołem oraz są zmotywowane, mają świadomość wszelkich relacji. Kontrolują to, jak się zachowują i co może z tego wynikać. Dzięki takim wewnętrznym możliwościom można zapobiegać wypaleniu zawodowemu i tym samym skupić się na poprawie pełnienia swoich funkcji. (Sosnowska, 2015, s. 21–28)

Model kompetencji społecznych opracowany przez Matczak (2007a) zawiera trzy elementarne składowe kompetencje: kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach intymnych, kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach wymagających asertywności. Osoba posiadająca kompetencje społeczne różnicuje zatem dobre i negatywne wpływy oraz potrafi odciąć się od toksycznych relacji (Czechowska-Bieluga i in., 2009, s. 16). W celu najbardziej efektywnego przyswojenia umiejętności społecznych najbardziej pomocny wydaje się trening kompetencji społecznych. Jest to osiągnięcie samorozwoju społecznego za pomocą zwykłych, codziennych sytuacji. Aby to było możliwe, należy być przygotowanym na popełnianie licznych błędów, co wiąże się z wydłużeniem czasu na uzyskanie zamierzonego efektu. Ponadto – ze względu na to, że zmiana swoich wewnętrznych, utartych wzorców zachowań nie jest prosta – przydatne mogą okazać się informacje o tym, co konkretnie należy zrobić, aby osiągnąć zamierzony cel (Tołwińska, 2011, s. 55). Koncepcja ta znajduje dalsze rozwinięcie w ujęciu Matczak i Martowskiej (2013). Pozwala ona zoperacjonalizować kompetencje społeczne i określić zarówno ogólny ich poziom, jak i profile: kompetencje asertywne, kompetencje kooperacyjne, kompetencje towarzyskie, zaradność społeczną i kompetencje społecznikowskie. To podejście badawcze stanowi podstawę analiz empirycznych opisanych w niniejszym artykule.

Istotnym elementem radzenia sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych jest samoocena, stanowiąca przekonanie jednostki o posiadaniu zasobów osobistych pozwalających sprostać pojawiającym się wciąż nowym wyzwaniom. Wyraża ona ocenę czy postawę w stosunku do własnej osoby, która uzależniona jest od wartości pożądanym społecznie. Podkreśla się, że jest to afektywny stosunek wobec własnej osoby (Wojciszke, 2003, s. 15). A zatem samoocena to emocjonalna i subiektywna ocena jednostki, która odnosi się do postrzegania własnej osoby w różnych sferach. Na holistyczną samoocenę wpływają oceny cząstkowe, które odnoszą się do głównych aspektów, takich jak cechy fizyczne, cechy psychiczne

czy cechy społeczne (Galas, 1994). Jak się okazuje, przedmioty samooceny dotyczą kwestii wizualnych, materialnych, umysłowych. Należy więc zaznaczyć, że samoocena to wynik obserwacji czy porównań pomiędzy jednostką a pozostałą częścią społeczeństwa, ale także pomiędzy komponentami „Ja”. Samoocena jest bardzo złożona. Świadczy o tym istnienie dwóch znaczących elementów w jej strukturze, a mianowicie „Ja idealnego” i „Ja realnego” (Łukaszewski, 1974). „Ja realne” jest dominujące i dotyczy obrazu samego siebie, który powstaje w wyniku doświadczeń człowieka oraz odpowiada na pytanie: Jak jest? Natomiast „Ja idealne” odnosi się do wyobrażeń związanych z pragnieniami i odpowiada na pytanie: Jak człowiek chciałby, aby było? Wskazuje się, że samoocena to konsekwencja istnienia różnic pomiędzy „Ja idealnym” i „Ja realnym” i to one składają się na wyznacznik wysokości samooceny. Istotą samooceny jest porównywanie siebie ze wzorem, którym jest „Ja idealne” lub inne jednostki (Kulas, 1986, s. 23; Tyszkowa, 1979, s. 205). Jak się zatem okazuje, samoocena to wynik licznych porównań i wyobrażeń. Należy jednak zaznaczyć, że samoocena kształtuje się przez całe życie jednostki.

Samoocena może być wysoka, pozytywna, negatywna, stała lub niestała, adekwatna lub nieadekwatna. Samoocena wysoka to taka, która wykazuje niewielką różnicę pomiędzy „Ja idealnym” a „Ja realnym”, czyli jednostka jest usatysfakcjonowana czy też przekonana, że wyobrażenia odzwierciedlają stan faktyczny, co niekoniecznie jest prawdą. Samoocena niska świadczy o tym, że człowiek nie jest zadowolony z siebie, gdyż różnica między komponentami samooceny jest znacząca i powoduje, że człowiek czuje się gorszy od innych jednostek, co blokuje go w podejmowaniu różnych aktywności i pogarsza jego samopoczucie (Kulas, 1986, s. 37; Tyszkowa, 1972, s. 63). Można zatem intuicyjnie założyć, że poziom przekłada się na wartość samooceny, co oznacza, że wysoki poziom dotyczy samooceny pozytywnej, a niski poziom – samooceny negatywnej. Osoby z pozytywną samooceną akceptują siebie i odczuwają pozytywne emocje, natomiast osoby z negatywną samooceną nie są w stanie osiągnąć swojego „Ja idealnego”, przez co odczuwają negatywne emocje wobec własnej osoby, gdyż nie są tacy, jacy chcieliby być (Reykowski, 1966, s. 8–9). Samoocena stabilna to taka, która nie ulega gwałtownym modyfikacjom; jak sama nazwa wskazuje, jest ona stabilna, stała (Niebrzydowski, 1976). Jak powszechnie wiadomo, słowo *stabilność* oznacza coś, co przez dłuższy czas jest trwałe, ale wypracowanie takiego stanu rzeczy wymaga czasu oraz stosowania metody prób i błędów. Samoocena stabilna jest zatem budowana stopniowo. Jej budulcem są samooceny niestabilne, które są podatne na zmiany pod wpływem doświadczanych sytuacji (Niebrzydowski, 1989). To właśnie samoocena niestabilna może być utożsamiana z metodą prób i błędów, jaką człowiek podejmuje w swoim życiu. Samoocena adekwatna jest rozumiana jako zgodna z rzeczywistością (Niebrzydowski, 1989, s. 27). Jednostka wówczas realnie odbiera siebie zarówno w pozytywnym, jak i w negatywnym

kontekście, dzięki czemu ocena jest adekwatna, innymi słowy – trafna. Samoocena nieadekwatna jest jej przeciwieństwem, gdyż oznacza brak realnego spojrzenia na siebie i niedocenywanie siebie lub przecenianie siebie w różnorodnych aspektach. Warto także zastanowić się nad funkcjami, które pełni samoocena. Niebrzydowski (1976, s. 23–27) wyróżnił następujące funkcje samooceny: poznawczą, wartościująco-oceniającą, integrująco-scalającą. Funkcja poznawcza samooceny – jak sama nazwa wskazuje – umożliwia uzyskanie informacji, w danym kontekście odnosi się do informacji o sobie. Funkcja wartościująco-oceniająca dotyczy zauważenia tego, jakim się jest człowiekiem. Ostatnia, ale nie mniej ważna, funkcja integrująco-scalająca odnosi się do holistycznej świadomości własnej osoby. Warto zaznaczyć, że samoocena pełni także inne funkcje, a mianowicie zwraca się uwagę na to, że wpływa na szeroko rozumiane interakcje z innymi ludźmi oraz na ich skuteczność. Jak się okazuje, samoocena jest także determinantem poczynań człowieka, wpływa na decyzje dotyczące podejmowania określonych aktywności (Kulas, 1986, s. 44). Można więc stwierdzić, że samoocena może motywować albo demotywować do działania (Jarosz, 1975). W niniejszym projekcie badawczym przyjęto definicję Rosenberga (1965, s. 30–31), który podkreślił, że samoocena to postawa, jaką reprezentuje jednostka wobec różnych obiektów, gdzie „Ja” jest jednym z nich, wyrażana jest więc w dwojaki sposób: pozytywny lub negatywny. Autor zaznaczył, że samoocena to globalna ocena, a stosunek wobec „Ja” ma charakter emocjonalny. Koncepcja Rosenberga pozwala dokonać pomiaru poziomu globalnej jawnej samooceny badanych, traktowanej jako stosunkowo trwała postawa wobec „Ja”. Najbardziej narażone na wahania samooceny są osoby o jej wysokim poziomie, a także o wysokiej niestabilności. Cechuje je wrażliwość na zranienia czy przeżycia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, dotyczące ich „Ja”. Dominujące u takich osób jest wykorzystywanie strategii obrony przed porażką, m.in. strategii deprecjonowania osób krytykujących i dokonujących ich negatywnej oceny oraz unikanie odpowiedzialności za porażki. Osoby o wysokiej i stabilnej samoocenie są świadome swoich mocnych i słabych stron oraz akceptują swoje ograniczenia. Według Rosenberga przyczyn niestabilności samooceny należy poszukiwać w rozbieżnościach pomiędzy samooceną jawną i ukrytą, w szczególności w sytuacji, w której samoocena ukryta, zwana także nieświadomą, jest niższa od samooceny jawnej (za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 13).

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ

Przedmiotem badań uczyniono kompetencje społeczne nauczycieli szkół średnich rozpatrywane w kontekście ich samooceny. Chodziło o określenie zależności między kompetencjami społecznymi badanych nauczycieli i ich profilami a samooceną. Problem badawczy został wyrażony w formie pytania: Czy istnieją

i na czym polegają zależności między kompetencjami społecznymi badanych nauczycieli a ich samooceną?

Przyjęto hipotezę, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny nauczycieli, stanowiącej ich przekonanie o posiadaniu zdolności i możliwości podejmowania oraz o wykonywaniu różnych czynności i zadań, poczuciu dużej wartości własnej i akceptacji siebie, wzrasta ogólny poziom ich kompetencji społecznych, a szczególnie ich zaradność społeczna, kompetencje społecznikowskie i kompetencje kooperacyjne (por. Jaworowska, Matczak, 2001; Matczak, 2007b; Matczak, Martowska, 2013; Szpitalak, Polczyk, 2015).

Rozwiązanie postawionego problemu badawczego i weryfikacja hipotezy roboczej wymagają w pierwszej kolejności zdiagnozowania poziomu kompetencji społecznych badanych nauczycieli oraz ich profili (zmiennie wyjaśniane). W tym celu zastosowany został *Kwestionariusz PROKOS* (Matczak, Martowska, 2013), który pozwala określić ogólny rezultat oraz układ wyników w pięciu skalach, w których dana osoba może być efektywna. Skale obejmują: kompetencje asertywne (skala A), kompetencje kooperacyjne (skala K), kompetencje towarzyskie (skala T), zaradność społeczną (skala Z) i kompetencje społecznikowskie (skala S). Badany ma za zadanie ustosunkować się do wszystkich pozycji zawartych w kwestionariuszu, który zawiera 90 kategorii odpowiedzi, wybierając jedną z możliwych opcji: *zdecydowanie dobrze* – 4 pkt, *raczej dobrze* – 3 pkt, *raczej słabo* – 2 pkt, *zdecydowanie źle* – 1 pkt. Przy obliczaniu wyników bierze się pod uwagę tylko pozycje diagnostyczne w liczbie 60, a 30 pozycji buforowych się pomija: skala A (14 pozycji, minimalny wynik to 14 pkt, maksymalny – 56 pkt), skala K (16 pozycji, minimalny wynik to 16 pkt, maksymalny – 64 pkt), skala T (11 pozycji, minimalny wynik to 11 pkt, maksymalny – 44 pkt), Skala Z (13 pozycji, minimalny wynik to 13 pkt, maksymalny – 52 pkt), skala S (6 pozycji, minimalny wynik to 6 pkt, maksymalny – 24 pkt). Wynik ogólny jest sumą punktów uzyskanych we wszystkich pięciu skalach (minimalny wynik to 60 pkt, a maksymalny – 240 pkt).

Kolejny krok procedury badawczej to diagnoza samooceny badanych nauczycieli (zmiennej wyjaśniającej). W tym celu zastosowano *Skalę Samooceny* (SES) Rosenberga (Dzwonkowska i in., 2008), która jest narzędziem jednowymiarowym, pozwalającym na ocenę ogólnego poziomu samooceny – względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec „Ja”. Składa się z 10 stwierdzeń diagnostycznych. Badany miał za zadanie wskazać na skali czterostopniowej, w jakim stopniu zgadza się z tymi stwierdzeniami.

W procesie diagnozowania badanych zmiennych wykorzystano elementy statystyki opisowej oraz zmienne niezależne pośredniczące – czynniki demograficzno-społeczne: płeć, wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego. Aby rozwiązać postawiony problem badawczy i zweryfikować hipotezę roboczą, dokonano korelacji badanych zmiennych, stosując adekwatne do skal pomiarowych techniki

analizy statystycznej (test rang *R-Spearmana*). Badania przeprowadzono w I kw. 2023 r. w szkołach średnich na Podlasiu. Dobór próby był celowo-losowy. Podstawowym kryterium był typ szkoły oraz dostępność terenu badań. Badaniami objęto 182 nauczycieli, którzy wyrazili chęć uczestnictwa w sondażu. Do analiz zakwalifikowano 175 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Wśród badanych nauczycieli przeważały kobiety (57,1%; mężczyźni – 42,9%). Byli to już doświadczeni pedagodzy, których średnia wieku wynosiła 46,6 lat, a średni staż pracy to 21,3 lat. Blisko dwie trzecie badanych (62,9%) legitymowało się tytułem nauczyciela dyplomowanego (62,9%), częściej niż co czwarty był nauczycielem mianowanym (29,1%), tylko nieliczni respondenci to nauczyciele kontraktowi (5,7%) lub stażyści (2,3%).

ANALIZA MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

Dokonując diagnozy kompetencji społecznych badanych nauczycieli, w pierwszej kolejności określono ich poziom, a następnie profile tych kompetencji. Poziom kompetencji społecznych zdiagnozowano na podstawie skali stenowej (1–4 sten – poziom niski, 5–6 sten – poziom przeciętny, 7–10 sten – poziom wysoki). Im wyższy wynik ogólny badana osoba otrzyma na podstawie sumy wyników z poszczególnych skal stenowych, tym wyższy poziom jej kompetencji społecznych.

Jak wynika z analizy materiału empirycznego, ogólny poziom kompetencji społecznych badanych nauczycieli charakteryzuje się średnią 4,72, medianą 5,00 oraz odchyleniem standardowym 2,39. Wyniki te sytuują się w górnej strefie wyników niskich. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że co drugi badany nauczyciel (48,0%) ma w małym stopniu ukształtowane kompetencje społeczne pozwalające na efektywne funkcjonowanie w relacjach z innymi, radzenie sobie z problemami czy wpływanie na postawy swoich podopiecznych. W stopniu przeciętnym kompetencje te charakteryzują co trzeciego pedagoga (32,0%). Tylko co piąty respondent (20,0%) wyróżnia się wiedzą i umiejętnościami społecznymi zapewniającymi efektywne funkcjonowanie w różnych relacjach z innymi ludźmi: przełożonymi, innymi pedagogami, młodzieżą szkolną i jej rodzicami (tabela 1).

Tabela 1. Poziom ogólny kompetencji społecznych badanych nauczycieli

Poziom kompetencji	Wynik ogólny kompetencji społecznych	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	84	48,0
Wynik przeciętny (4–6 sten)	56	32,0
Wynik wysoki (7–10 sten)	35	20,0

Źródło: badania własne.

Przedstawione wyniki wskazują na duży deficyt kompetencji społecznych, co w praktyce zapewne skutkuje niskim poziomem działalności pedagogicznej oraz problemami z radzeniem sobie w trudnych sytuacjach społecznych i relacjach interpersonalnych, zarówno w szkole, jak i w życiu prywatnym. Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że płeć w istotnym stopniu różnicuje ogólny poziom kompetencji społecznych badanych nauczycieli ($p < 0,027$). Wyższym poziomem ogólnych kompetencji społecznych cechują się kobiety niż mężczyźni.

Analizując szczegółowe kompetencje badanych nauczycieli (tabela 2), należy zwrócić uwagę, że respondenci jedynie na poziomie przeciętnym wykazują się kompetencjami społecznikowskimi ($M = 5,13$) i towarzyskimi ($M = 5,01$). Pozostałe wyniki określające ich profile kompetencji lokują się w górnej strefie wyników niskich: zaradność społeczna ($M = 4,91$), kompetencje kooperacyjne ($M = 4,72$) i kompetencje asertywne ($M = 4,33$).

Tabela 2. Struktura profili kompetencji społecznych badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	<i>N</i> ważnych	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
Kompetencje asertywne	175	4,33	4,00	2,257
Kompetencje kooperacyjne	175	4,72	5,00	2,514
Kompetencje towarzyskie	175	5,01	5,00	2,367
Zaradność społeczna	175	4,91	5,00	2,541
Kompetencje społecznikowskie	175	5,13	5,00	2,195
Wynik ogólny kompetencji społecznych	175	4,72	5,00	2,394

Źródło: badania własne.

Można więc skonstatować, że badani nauczyciele są osobami charakteryzującymi się na ogół przeciętnymi umiejętnościami dostrzegania potrzeb i celów społecznych, a także organizowania działań zmierzających do ich realizacji i włączania uczniów czy ich rodziców do różnych aspektów życia klasy i szkoły. Są to raczej niczym niewyróżniające się postawy prospołeczne, podobnie jak kompetencje towarzyskie będące przejawem umiejętności nawiązywania i podtrzymywania nieformalnych kontaktów z innymi ludźmi, inicjowania relacji towarzyskich oraz wzbudzania zainteresowania własną osobą. Mogą one jedynie w stopniu przeciętnym sprzyjać organizowaniu różnych form pracy, np. zebrań z rodzicami uczniów, konferencji metodycznych czy innych spotkań wymagających wystąpień publicznych.

Okazuje się, że nauczyciele mają relatywnie niższą – w porównaniu do pozostałych analizowanych profili kompetencji – zaradność społeczną, która przekłada się na jakość realizowanych zadań. Nie zawsze potrafią adekwatnie odnaleźć się w nowej sytuacji, poszukiwać nowych rozwiązań i preferencyjnych warunków dla realizacji swoich zadań oraz egzekwowania posiadanych praw. Na ogół słabo

potrafią kooperować z innymi osobami w swoim środowisku szkolnym, troszczyć się o podopiecznych, udzielać im pomocy i wsparcia, łagodzić konflikty, efektywnie i zgodnie współdziałać z innymi pedagogami.

Największą ich słabością jest niewielka umiejętność wywierania wpływu na innych oraz zabiegania o aprobatę społeczną. Raczej w małym stopniu potrafią opierać się cudzym wpływom, wyrażać sprzeciw i odmawiać.

Reasumując, należy stwierdzić, że badani nauczyciele w zakresie analizowanych wymiarów kompetencji społecznych uzyskali niskie wyniki. Niezbędne jest zatem doskonalenie kształcenia w tym zakresie toku edukacji akademickiej oraz w pracy zawodowej.

1. Kompetencje społecznikowskie badanych nauczycieli

Ze szczegółowej analizy danych pozyskanych w badaniu wynika (tabela 3), że 4 na 10 badanych nauczycieli (41,7%) odznacza się niskim poziomem kompetencji społecznikowskich, a zatem nie przejawiają oni postawy prospołecznej oraz raczej nie zaangażują się w działania, które mają na celu dobro mniejszej lub większej zbiorowości społecznej. Skupiają się głównie na sobie, własnych planach i ambicjach oraz karierze zawodowej. Przeciętnymi kompetencjami społecznikowskimi charakteryzuje się co trzeci badany nauczyciel (36,0%), a zatem wykazuje pewne zainteresowanie problemami społecznymi swego środowiska i w zależności od sytuacji angażuje się w działania na rzecz środowiska społecznego. Nie jest to jednak działanie pełne poświęcenia i determinacji. Jedyne nieco częściej niż co czwarty badany nauczyciel (22,3%) w wysokim stopniu przejawia zaangażowanie społeczne – wykazuje się inicjatywą, żywo interesuje się problemami społecznymi nie tylko w swojej klasie czy szkole, lecz także w środowisku lokalnym, a także oferuje bezinteresowną pomoc innym ludziom.

Tabela 3. Kompetencje społecznikowskie badanych nauczycieli

Poziom kompetencji	Kompetencje społecznikowskie badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	73	41,7
Wynik przeciętny (5–6 sten)	63	36,0
Wynik wysoki (7–10 sten)	39	22,3

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że płeć w istotnym stopniu różnicuje poziom kompetencji społecznikowskich badanych nauczycieli ($p < 0,005$) oraz staż pracy ($p < 0,001$). W stopniu przeciętnym wzrastają kompetencje społecznikowskie wraz z wiekiem i stażem pracy badanych nauczycieli.

2. Kompetencje towarzyskie badanych nauczycieli

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić (tabela 4), że nauczyciele objęci badaniem wykazują zbliżony poziom kompetencji towarzyskich do kompetencji społecznikowskich. Tu również blisko 4 na 10 badanych nauczycieli (39,9%) raczej nie potrafi nawiązywać i rozwijać bliskich relacji z innymi ludźmi w swoim środowisku pracy. Wycofują się i stronią od innych osób lub ograniczają się tylko do poprawnych relacji formalnych, unikając przyjaźni i zwierzenia się ze swoich spraw osobistych innym osobom. W zależności od sytuacji niekiedy co trzeci badany (36,8%) wychodzi poza relacje formalne i potrafi budować bliskie relacje emocjonalne. Dzieje się to zwłaszcza w różnych, trudnych dla nich sytuacjach, gdy potrzebują oddźwięku społecznego i wsparcia. Natomiast co czwarty respondent (23,3%) to osoba, która nie stroni od towarzystwa innych, wręcz przeciwnie – wzbudza zainteresowanie swoją osobą, chętnie dzieli się swoimi przeżyciami i wykazuje zainteresowanie problemami innych nauczycieli, jest gotowa do udzielenia pomocy osobom potrzebującym wsparcia.

Tabela 4. Kompetencje towarzyskie badanych nauczycieli

Poziom kompetencji	Kompetencje towarzyskie badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	67	39,9
Wynik przeciętny (5–6 sten)	69	36,8
Wynik wysoki (7–10 sten)	39	23,3

Źródło: badania własne.

3. Zaradność społeczna

Eksploatacja danych w obszarze kompetencji towarzyskich badanych osób wykazała (tabela 5), że blisko połowa respondentów (46,9%) prezentuje niski poziom zaradności społecznej, funkcjonując w roli nauczyciela. Mamy zatem do czynienia z grupą nauczycieli z małymi umiejętnościami realizowania zadań, które wymagają umiejętności współpracy z innymi ludźmi. Na ogół nie są oni zdolni prosić o pomoc, szukać optymalnych rozwiązań czy egzekwować posiadanych praw. Okazuje się, że zaradnym nauczycielem, dynamicznie działającym w trudnych sytuacjach społecznych, elastycznym w działaniu i potrafiącym wykorzystać okoliczności do tego, aby rozwiązać powstałe problemy, jest co trzeci respondent (33,7%). Osiąga on tym samym wysokie rezultaty w pracy pedagogicznej. Pozostali badani (19,4%) radzą sobie w sytuacjach społecznych z różnymi problemami w stopniu przeciętnym. Ich zaradność bardzo często zależy od okoliczności i stopnia trudności sprawy, którą należy załatwić.

Tabela 5. Zaradność społeczna badanych nauczycieli

Poziom zaradności społecznej	Zaradność społeczna badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	82	46,9
Wynik przeciętny (5–6 sten)	34	19,4
Wynik wysoki (7–10 sten)	59	33,7

Źródło: badania własne.

4. Kompetencje kooperacyjne badanych nauczycieli

Częściej niż 4 na 10 badanych nauczycieli (42,9%) wykazuje wyraźny deficyt kompetencji kooperacyjnych (tabela 6). Przeciętny wynik na analizowanej skali uzyskał co trzeci badany nauczyciel (33,7%). Wysoki poziom tych kompetencji wyróżnia co czwartego respondenta (23,4%). Można zatem skonstatować, że wyraźnie również w tym przypadku badani nauczyciele wykazują duży deficyt w zakresie umiejętności współpracy z innymi nauczycielami, podopiecznymi czy ich rodzicami. Dotyczy to rozwiązywania różnych problemów wychowawczych, troszczenia się o podopiecznych, a zwłaszcza organizowania pomocy i wsparcia uczniom mającym problemy w nauce lub w przestrzeganiu norm społecznych.

Tabela 6. Poziom kompetencji kooperacyjnych badanych nauczycieli

Poziom kompetencji kooperacyjnych	Kompetencje kooperacyjne badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	75	42,9
Wynik przeciętny (5–6 sten)	59	33,7
Wynik wysoki (7–10 sten)	41	23,4

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że płeć badanych nauczycieli w sposób istotny różnicuje ich poziom kompetencji kooperacyjnych ($p < 0,020$). Z uzyskanych danych wynika, że wyższym poziomem kompetencji kooperacyjnych charakteryzują się kobiety niż mężczyźni. Ponadto wraz ze wzrostem stażu pracy wzrasta poziom kompetencji kooperacyjnych badanych osób ($p < 0,017$).

5. Kompetencje asertywne badanych nauczycieli

W oparciu o zgromadzone wyniki badań ustalono (tabela 7), że w zakresie kompetencji asertywnych najwyższy odsetek respondentów (60,0%) stanowią nauczyciele charakteryzujący się niskimi kompetencjami. Przeciętny wynik uzyskał

częściej niż co czwarty badany (21,7%). Wysokie umiejętności posiadania i wyrażania własnego zdania charakteryzują jedynie 18,3% badanych nauczycieli.

Tabela 7. Poziom kompetencji asertywnych badanych nauczycieli

Poziom kompetencji asertywnych	Kompetencje asertywne badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	105	60,0
Wynik przeciętny (4–6 sten)	38	21,7
Wynik wysoki (7–10 sten)	32	18,3

Źródło: badania własne.

Przeprowadzone analizy wykazały, że płeć w istotnym stopniu różnicuje poziom kompetencji asertywnych badanych nauczycieli ($p < 0,031$). Okazało się, że kobiety dysponują większą asertywnością niż badani mężczyźni. Ponadto asertywność badanych pedagogów wzrasta wraz ze stopniem awansu zawodowego ($p < 0,001$).

6. Diagnoza samooceny badanych nauczycieli

Kolejnym krokiem procedury badawczej jest diagnoza samooceny badanych nauczycieli (zmiennej wyjaśniającej). Ogólny poziom samooceny dokonany został na podstawie *Skali Samooceny* Rosenberga, która odnosi się do świadomej postawy wobec własnej osoby. Dane uzyskane w badaniach wskazują, że poziom samooceny nauczycieli szkół średnich objętych badaniem znajduje się nieznacznie powyżej wyników przeciętnych na skali stenowej (tabela 8). Tym samym są to osoby, które mają świadomość mocnych stron posiadanych zasobów osobistych: kompetencji zawodowych, cech osobowości oraz predyspozycji, jak również występujących niedostatków w tym zakresie.

Tabela 8. Samoocena badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	<i>N</i> ważnych	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
Samoocena badanych nauczycieli	175	6,1	6,0	2,619

Źródło: badania własne.

Wyniki dotyczące poziomu samooceny badanych wskazują (tabela 9), że blisko co drugi nauczyciel szkół średnich objętych badaniem (44,0%) charakteryzuje się wysokim wynikiem na skali samooceny. Są to nauczyciele, którzy mają wysokie poczucie własnej wartości w różnych aspektach funkcjonowania społeczno-zawodowego. Są przekonani o swoich kompetencjach, możliwościach

osiągania zamierzonych celów oraz panowaniu nad sytuacją, w jakiej się znajdują. Mają świadomość, że posiadane zasoby osobiste, ich predyspozycje i zdolności dają im możliwość sprostania nowym wyzwaniom zawodowym. Częściej niż co czwarty respondent (29,1%) wykazuje deficyt w tym zakresie, nie wierzy bowiem w siebie, własne siły i możliwości efektywnej działalności edukacyjnej. Pozostali badani pedagodzy (26,9%) to osoby wierzące w siebie w umiarkowanym stopniu, a także w swoje predyspozycje i umiejętności pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą.

Tabela 9. Poziom samooceny badanych nauczycieli

Poziom samooceny	Samoocena badanych nauczycieli	
	liczba	%
Wynik niski (1–4 sten)	51	29,1
Wynik przeciętny (5–6 sten)	47	26,9
Wynik wysoki (7–10 sten)	77	44,0

Źródło: badania własne.

Analiza danych pozyskanych w badaniach wykazała, że wraz ze wzrostem wieku badanych nauczycieli ($p < 0,006$) i ich stażu zawodowego ($p < 0,010$) w stopniu istotnym zwiększa się ich poziom samooceny. Bardziej wierzą w swoje kompetencje i posiadane walory osobowościowe nauczyciele doświadczeni życiowo i zawodowo oraz prezentują bardziej pozytywną postawę wobec samego siebie od pozostałych pedagogów.

7. Kompetencje społeczne badanych nauczycieli a ich samoocena

Po dokonaniu diagnozy kompetencji społecznych badanych nauczycieli (zmiennej wyjaśnianej) i ich samooceny (zmiennej wyjaśniającej) kolejny etap badań stanowiło określenie zależności między tymi zmiennymi, a tym samym rozwiązanie postawionego problemu badawczego oraz zweryfikowanie przyjętych założeń hipotetycznych dotyczących tych związków. W tym celu zastosowano test korelacji rangowej R Spearmana (tabela 10).

Uzyskane wyniki wskazują na występowanie istotnej statystycznie zależności między samooceną badanych nauczycieli a ich ogólnym wynikiem kompetencji społecznych ($R = 0,420$; $p < 0,000$) oraz wszystkimi analizowanymi profilami tych kompetencji. Najsilniej skorelowana jest samoocena z zaradnością społeczną ($R = 0,445$; $p < 0,000$), następnie z kompetencjami kooperacyjnymi ($R = 0,419$; $p < 0,000$) i kompetencjami asertywnymi ($R = 0,324$; $p < 0,000$). Najslabszy współczynnik korelacji samooceny (poniżej $R = 0,325$) dotyczy kompetencji towarzyskich ($R = 0,296$; $p < 0,000$) i kompetencji społecznikowskich ($R = 0,278$; $p < 0,000$). Wszystkie korelacje mają charakter dodatni, czyli wyższym wynikiem samooceny odpowiadają wyższe

Tabela 10. Kompetencje społeczne badanych nauczycieli a ich samoocena

Kompetencje społeczne badanych	<i>N</i> ważnych	<i>R</i> Spearmana	<i>p</i>
Kompetencje asertywne	175	0,325	0,000
Kompetencje kooperacyjne	175	0,419	0,000
Kompetencje towarzyskie	175	0,296	0,000
Zaradność społeczna	175	0,445	0,000
Kompetencje społecznikowskie	175	0,278	0,000
Wynik ogólny kompetencji społecznych	175	0,420	0,000

Źródło: badania własne.

wyniki zarówno ogólnych kompetencji społecznych, jak i ich wszystkich profili. Osoby bardziej wierzące w siebie, w swoje możliwości działania, potrafią lepiej radzić sobie w różnych sytuacjach społecznych z problemami, współpracować z innymi i być asertywne, broniąc swoich zasad i poglądów. Są też otwarte na bliskie relacje społeczne i gotowe do zachowań prospołecznych, pomocy innym. Tym samym przedstawione wyniki potwierdziły przyjęte założenia hipotetyczne dotyczące istotnej zależności między samooceną a kompetencjami społecznymi przejawiającymi się w różnych aspektach funkcjonowania społecznego badanych nauczycieli.

ZAKOŃCZENIE

Na podstawie analizy materiału empirycznego można stwierdzić, że badani nauczyciele charakteryzują się najczęściej niskimi kompetencjami społecznymi związanymi z ich funkcjonowaniem w roli pedagoga, co może znacznie obniżyć ich skuteczność w zakresie wywierania wpływu wychowawczego na młodzież szkolną, kształtowania z nią podmiotowych relacji oraz komunikacji z innymi nauczycielami czy rodzicami swoich podopiecznych. Praktycznie dotyczy to zarówno ogólnych kompetencji, jak i ich poszczególnych profili, szczególnie kompetencji asertywnych, kooperacyjnych i zaradności społecznej, a w nieco mniejszym stopniu – kompetencji towarzyskich i społecznikowskich. Porównując uzyskane wyniki z innymi grupami zawodowymi, w których prowadzono badania dotyczące kompetencji społecznych, należy stwierdzić, że nauczyciele charakteryzują się znacznie niższymi kompetencjami społecznymi niż np. ekonomiści i menedżerowie (Mazurek-Kamińska, 2006), osoby na stanowiskach kierowniczych (Czechowska-Bieluga i in., 2009), dowódcy pododdziałów wojskowych (Sikora, 2016) czy przedstawiciele handlowi (Bera, 2022).

Należy zauważyć, że badani nauczyciele mają przy tym ponadprzeciętny poziom samooceny świadczącej o poczuciu własnej wartości, posiadanych kompetencjach dydaktycznych i wychowawczych oraz walorach osobowościowych i zdolnościach. Są więc w znacznym stopniu przekonani o posiadaniu niezbędnych

zasobów osobistych do tego, aby skutecznie i efektywnie pełnić swoją rolę zawodową. Mają także pewną świadomość słabych stron swoich kompetencji i osobowości. Tym samym można wnioskować, że samoocena ma charakter adekwatny, ponieważ uwzględnia różnicę między „Ja idealnym” a „Ja realnym”.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że przyjęta hipoteza robocza została w pełni potwierdzona. Występują bowiem dodatnie korelacje zarówno pomiędzy poziomem samooceny badanych nauczycieli a ogólnym wynikiem ich kompetencji społecznych, jak i pomiędzy wszystkimi analizowanymi profilami tych kompetencji. W związku z tym kiedy wzrasta pozytywna postawa badanych nauczycieli wobec siebie, ich poczucie własnej wartości i przekonanie o posiadaniu dużej wiedzy i umiejętnościach zawodowych oraz walorach osobowościowych, wzrasta w sposób istotny także ich wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie i osobowość społeczna, dojrzałość moralna, autorytet społeczny oraz różnorodne zdolności i umiejętności społeczne. Rosnącej samoocenie nauczycieli towarzyszy zatem wyraźny progres w zakresie radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych z problemami dydaktycznymi i wychowawczymi, współdziałania w zespole pedagogicznym, z młodzieżą szkolną i ich rodzicami, a także wyrażania w sposób otwarty własnych opinii i zdolności obrony własnego zdania. Ponadto dostrzega się u pedagogów większe zdolności i umiejętności budowania relacji społecznych oraz dostrzegania dobra wspólnego, jak również podejmowania różnych inicjatyw społecznych.

Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwają się pewne wnioski praktyczne. Niskie kompetencje społeczne nauczycieli wymagają głębokich zmian w zakresie przygotowania nauczycieli przedmiotowych do pracy z uczniami i młodzieżą szkolną oraz współpracy w zespole pedagogicznym. Wymaga to zmian programowych oraz weryfikacji wiedzy na poziomie uniwersyteckim, tak aby kształtować kompetencje społeczne zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, stawiając na prospołeczność, otwartość na innych ludzi, gotowość do współpracy, pomocniczość i kreatywność. Kompetencje te powinny być rozwijane w toku pracy zawodowej w ramach różnych form doskonalenia zawodowego, a zwłaszcza poprzez prowadzenie treningu społecznego, którego ilość i rodzaj zależy w dużej mierze od potrzeb danego środowiska szkolnego i poszczególnych nauczycieli. Problematyka ta wymaga stałego monitorowania oraz przeprowadzenia szerokich badań empirycznych, które będą w pełni reprezentatywne.

BIBLIOGRAFIA

- Bera, A. (2022). *Profil kompetencji społecznych przedstawicieli handlowych i ich podmiotowe uwarunkowania*. Lublin: UMCS. (nieopublikowana praca doktorska)
- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

- Cęcelek, G. (2020). *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czechowska-Bieluga, M., Kanios, A., Sarzyńska, E. (2009). *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dylak, S. (2004). Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3; s. 533–567). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Skala samooceny SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Galas, B. (1994). Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, (1), 11–19.
- Jarmużek, J. (2014). Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole. *Studia Edukacyjne*, (30), 213–227. DOI: 10.14746/se.2014.30.12
- Jaroszyński, E. (1975). *Psychologia i psychopatologia życia codziennego*. Warszawa: PZWL.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jerzak, M. (2008). Znaczenie kompetencji społecznych w pracy nauczyciela wychowawcy. *Journal of Modern Science. Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne. Pedagogika*, 2(5).
- Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Łukaszewski, W. (1974). *Osobowość. Struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: PWN.
- Matczak, A. (2005). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2007a). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2007b). Rola inteligencji emocjonalnej. *Studia Psychologiczne*, 45(1), 9–17.
- Matczak, A., Martowska, K. (2009). Instrumental and Motivational Determinants of Social Competencies. W: A. Matczak (Ed.), *Determinants of Social and Emotional Competencies* (s. 13–35). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych. PROKOS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mazurek-Kucharska, B. (2006). Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja* (s. 55–94). Warszawa: SGH.
- Niebrzydowski, J. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niebrzydowski, J. (1989). *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: IBE.
- Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. DOI: 10.14746/amup.9788323238423
- Piorunek, M., Werner, I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, (44), 121–142. DOI: 10.14746/se.2017.44.8
- Polański, G. (2021). *Pokolenie X i Y. Kompetencje społeczne – mediatyzacja codzienności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.

- Sikora, K. (2016). *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych*. Warszawa: WCEO.
- Sosnowska, I. (2015). Kompetencje społeczne nauczycieli. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (6), 17–22.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, (27–28), 15–28.
- Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samooocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tołwińska, B. (2011). Relacje międzyludzkie w kulturze szkoły sprzyjające uczeniu się. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu* (s. 536–543). Białystok: Trans Humana.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 23(4), 111–134. DOI: 10.12775/SPI.2020.4.005
- Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychologicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tyszkowa, M. (1979). Samoocena i samoakceptacja jako struktury regulacyjne. *Oświata i Wychowanie*, (6), 203–210.
- Wojciszke, B. (2003). Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw. W: B. Wojciszke, M. Płopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 15–49). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

ABSTRACT

Modern schools place high demands on teachers in terms of broadly understood professional preparation, which is supported not only by knowledge of what and how to teach, but also by social competences manifested by interpersonal skills, enabling effective teaching and upbringing of children and adolescents. These competences are strongly conditioned by personality traits. The article takes into account self-esteem as a correlate of social competences of secondary school teachers, which is an attitude towards oneself, especially towards one's own capabilities and other socially valuable features. Therefore, the aim of the research was to determine the relationship between the social competences of the surveyed teachers, their profiles and self-esteem. To obtain answers to the research problems, the *PROKOS Questionnaire* and the *Rosenberg Self-Esteem Scale* (SES) were used. The obtained results allowed us to confirm the working hypothesis about the relationship between the presented variables. There were positive correlations both between the level of self-esteem of the surveyed teachers and the overall result of their social competences, as well as all the analyzed profiles of these competences.

Keywords: school; teacher; social competences; self-esteem