

Anna K. Duda\*  
ORCID: 0000-0002-0821-1828

Anna Mróz  
ORCID: 0000-0002-9109-1395

Małgorzata Mądry-Kupiec  
ORCID: 0000-0002-7064-9484

Ewa Zawisza-Wilk  
ORCID: 0000-0003-3012-7005

Wioletta Skrzypek  
ORCID: 0000-0002-9803-6364

Paulina Koperna  
ORCID: 0000-0002-9565-6082

# Predyspozycje mediacyjne kandydatów na mediatorów rówieśniczych w wieku 11–13 lat

Mediation Predisposition of Candidates for Peer  
Mediators Aged 11–13

## ABSTRAKT

Rola mediatora rówieśniczego jest wymagająca zarówno pod względem emocjonalnym, jak i intelektualnym dla ucznia, który się jej podejmuje. Konieczne zatem wydaje się diagnozowanie dzieci i młodzieży pod kątem posiadanych predyspozycji mediacyjnych. Autorki

\* Afiliacja autorek: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SŁOWA KLUCZOWE  
mediacje rówieśnicze,  
predyspozycje  
mediacyjne,  
kompetencje  
mediacyjne, wczesna  
adolescencja

KEYWORDS  
peer mediation,  
mediation  
predispositions,  
mediation competences,  
early adolescence

SPI Vol. 25, 2022/1  
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.006  
Nadesłano: 27.09.2021  
Zaakceptowano: 23.02.2022

za pomocą autorskiego narzędzia, wyróżniając pięć podstawowych kategorii predyspozycji, poddały diagnozie uczniów szkół podstawowych w wieku 11–13 lat. Diagnoza predyspozycji służy przede wszystkim określeniu kierunku pracy z młodzieżą kandydującą do roli mediatorów i stanowi punkt wyjścia do rozwijania ich kompetencji mediacyjnych. Ponadto zebrane wyniki wskazują na mocne strony, jak i na deficyty w obszarach rozwojowych i poznawczych istotnych w kontekście mediacji. Analiza danych wskazała także na możliwe wystąpienie zależności między skutkami pandemii a obniżeniem się poziomu predyspozycji mediacyjnych, głównie umiejętności społecznych i emocjonalnych, które wymagają treningu umiejętności skutecznego nawiązywania relacji interpersonalnych.

## ABSTRACT

The role of a peer mediator is emotionally and intellectually demanding for learners to undertake. Therefore, it seems necessary to diagnose children and adolescents in terms of their mediation predispositions. Using a proprietary tool, the authors distinguished five basic categories of predisposition to diagnose primary school students aged 11–13. The diagnosis of such predispositions serves primarily to determine the direction of work with youth candidates for the role of mediators and is the starting point for developing their mediation competences. Moreover, the collected results show strengths and deficits in developmental and cognitive areas important in the context of mediation. The data analysis also showed a possible relationship between the effects of the pandemic and a decrease in the level of mediation predispositions, mainly social and emotional skills, which require the training of the abilities that would enable effective interpersonal relationships to be advanced.

## Wstęp

Mediacje rówieśnicze cieszą się coraz większą popularnością w szkołach. Są one wykorzystywane jako metoda rozwiązywania sporów między uczniami przy założeniu, że mediatorem jest przygotowany do tej roli rówieśnik (por. Duda, Skrzypek i.in. 2019). Powstaje coraz więcej projektów promujących komunikację bez przemocy i bezpieczeństwo w szkole, ale w debacie o mediacjach rówieśniczych niewiele uwagi poświęca się samemu uczniowi, który jest bezpośrednim odbiorcą wszelakich akcji, projektów i programów realizowanych

w tym zakresie. Jest on oczywiście ujmowany jako biorca, jednakże często pozostaje on bierny wobec tego, co jest mu oferowane. Zdaje się nawet, że organizatorzy takich projektów zakładają, iż posiadanie opisanych w projektach kompetencji powinno być powszechne i obowiązkowe. Oczywiście w pewnym zakresie jest to możliwe i konieczne (dlatego mówi się o kompetencjach kluczowych), ale ukierunkowany rozwój szczególnych typów kompetencji powinien być poprzedzony diagnozą predyspozycji (por. m.in. Duda 2019; Błaszczyk, Błaszczyk 2013; Balawajder 2010; Grudziecka 2007).

Celem badań była diagnoza predyspozycji mediacyjnych uczniów w wieku 11–13 lat oraz wstępna weryfikacja narzędzia diagnostycznego. Badania miały charakter pilotażowy i służyły zarówno ocenie samego narzędzia, jak możliwości jego stosowania w środowisku szkolnym. Artykuł skupia uwagę na predyspozycjach mediacyjnych uczniów oraz wynikach przeprowadzonych testów. Chociaż intencją prowadzonych badań nie było wykazanie skutków pandemii w zakresie kompetencji mediacyjnych uczniów, to na podstawie zgromadzonych danych oraz wyników raportów poświęconych zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży w czasach pandemii można dostrzec znaczący spadek predyspozycji badanych w porównaniu do wcześniejszych roczników uczniów. W pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną predyspozycje mediacyjne jako główna kategoria oraz składające się na nią komponenty.

## Problematyka predyspozycji mediacyjnych uczniów (11–13 lat)

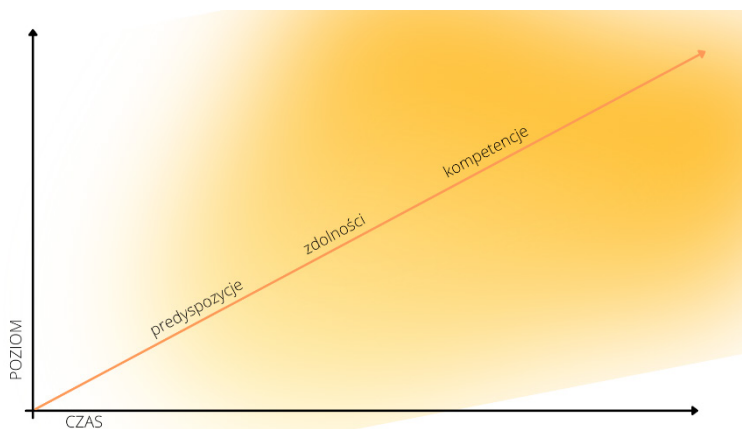
*Wielki słownik języka polskiego* określa, iż predyspozycja to „cecha związana z czyimiś skłonnościami lub umiejętnościami, której posiadanie sprawia, że ktoś szczególnie nadaje się do czegoś”. Jest określana jako zdolność do podejmowania określonych czynności, zadań, funkcji. Oznacza posiadanie zadatków, czyli pewnych elementów, które po odpowiednim treningu mogą się przekształcić w kompetencję. Kompetencja jest zatem wtórna wobec predyspozycji, będąc jednocześnie jej silniej ukonstytuowaną wersją.

Diagnozowanie predyspozycji, czyli specyficznych zdolności czy zadatków, jest więc jednym z istotniejszych zadań nauczyciela i wychowawcy na samym początku procesu kształcenia. Potwierdza to także potrzebę istnienia zorganizowanego poradnictwa prowadzonego

w szkołach, zarówno edukacyjnego i zawodowego, w ramach którego realizowana jest rzetelna diagnoza oraz coaching. Przygotowanie do roli mediatora rówieśniczego nie stanowi w tym względzie wyjątku. Jest to bowiem funkcja wiążąca się z jednej strony z odpowiedzialnością, z drugiej – może dawać poczucie władzy i ważności, które bez odpowiednio wykształconych postaw moralnych i społecznych mogą być źle wykorzystane. Poznanie szczególnych predyspozycji staje się rękojmią bardziej efektywnego rozwoju kompetencji oraz korzystania z nich również po zakończeniu edukacji szkolnej.

Chcąc zaostrzyć granice definicyjne pomiędzy predyspozycjami a kompetencjami, należy wskazać na jeszcze inne pojęcie, a mianowicie na „zdolności”. Te definiuje się jako: „siłę potrzebną do osiągnięcia «funkcji», zbioru wektorów funkcji, odzwierciedlających wolność osoby do prowadzenia pewnego określonego takiego lub innego typu życia” (White 2008: 117). Uściślając, predyspozycje to podstawowy etap, niejako wstęp do odkrycia i rozwijania zdolności umożliwiających funkcjonowanie w określonych warunkach, zaś kompetencja to przekształcona z predyspozycji i poddana treningowi zdolność do tworzenia, przekształcania i wykorzystywania tychże warunków. Przejście pomiędzy tymi trzema etapami jest bardzo płynne i pozbawione wyraźnych granic, jednakże zestawiając już tylko predyspozycje (jako cechę osobniczą) z kompetencją progres staje się obserwowalną cechą wektorową.

Wykres 1. Rozwój kompetencji



Źródło: Opracowanie własne.

Patrząc na rozwój predyspozycji w postaci funkcji liniowej, można dostrzec, że zmieniają się one stopniowo w zdolności, a następnie stają się kompetencjami. Może się wydawać, że jest to proces bardzo stały i systematyczny. Jednakże jest to tylko symboliczne przedstawienie tego procesu. Okazuje się bowiem, że „poziom” jest zależny od kontekstu sytuacyjnego (np. wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych u prawników może być jednocześnie średni wobec wymagań stawianym nauczycielom, zaś nawet wysoki poziom wiedzy prawnej nauczycieli może się okazać jednocześnie niski w stosunku do oczekiwania wobec prawników). Zatem rozwój człowieka jest jednocześnie zależny od indywidualnych decyzji dotyczących kierunku rozwoju każdej z predyspozycji (lub porzucenia jakiejś z nich) i czasu, w jakim te decyzje są podejmowane i wdrażane w odniesieniu do kontekstu „codzienności” każdego człowieka.

Współcześnie kompetencje stanowią podstawowy wyznacznik aktywności człowieka. Najogólniej kompetencję definiuje się jako „zdolność wykonywania jakiegoś zadania lub wykonywania czegoś” (Reber 2000: 307). Kompetencja jest rozumiana jako warunek dokonania czegoś lub osiągnięcia określonego standardu. Źródłosłów łaciński tego terminu (*competentia*) odsyła do „odpowiedzialności”, „zgodności”, natomiast czasownik *competere* oznacza „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć (z kimś)” (Tucholska 2007: 53). Zdaniem Marii Dudzikowej (1993) kompetencja to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. Spośród zdolności i kompetencji, które już dziecko nabyło (a niektóre uważa się za częściowo wrodzone) wyróżnia się te cechy, które będą predestynowały człowieka do dalszego rozwoju w kierunku mediacji. Posiadanie predyspozycji mediacyjnych będzie zatem umożliwiało rozpoczęcie procesu przygotowywania ucznia do roli mediatora rówieśniczego i rozwijania jego kompetencji mediacyjnych (Duda 2019).

Wiek 11-13 lat to faza wczesnej adolescencji. W tym czasie w życiu młodego człowieka zachodzą liczne i intensywne zmiany we wszystkich dotychczasowych obszarach funkcjonowania. Nastolatek

zaczyna poszukiwać i gromadzić nowe doświadczenia fizyczne, społeczne, i intelektualne, by móc je samodzielnie uporządkować i skonsolidować w nowe schematy i wzorce przygotowujące go do dorosłego życia.

Jest to okres w życiu młodego człowieka cechujący się dużą labilnością emocjonalną oraz dysproporcją pomiędzy rzeczywistym znaczeniem pewnych sytuacji a wyobrażeniami i uczuciami, jakie one w nim wywołują. W tej fazie pojawiają się silne reakcje emocjonalne, szczególnie w stosunku do osób znaczących – rodziców (Bardziejewska 2005: 355-357). W tym wieku dynamizacji podlega proces kształtowania się postaw, wartości i strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych (trening umiejętności społecznych), będących fundamentem dla kompetencji wykorzystywanych w przyszłości. Przygotowanie do roli mediatora rówieśniczego w fazie wczesnej adolescencji stwarza przestrzeń, w której uczniowie rozwijają kompetencje mediacyjne wiążące się z kompetencjami kluczowymi. Optymalną sytuacją rozwojową jest dobranie do grup uczących się roli mediatora uczniów posiadających określone, podstawowe zasoby osobiste zwane predyspozycjami.

Za predyspozycje mediacyjne uznano posiadanie umiejętności lub postaw mieszczących się w pięciu kategoriach. Umiejętności te jawią się jako pomocne, a nawet konieczne do rozpoczęcia przygotowania do pełnienia funkcji mediatora rówieśniczego. Wśród tych kategorii wyróżnia się:

1. predyspozycje komunikacyjne – umiejętność rozumienia innych, aktywne słuchanie;
2. predyspozycje emocjonalne – umiejętność pomagania innym, myślenie i działanie empatyczne;
3. predyspozycje społeczne – umiejętność współdziałania z innymi oraz zdolność do integracji;
4. zdolność myślenia krytycznego – umiejętność rozwiązywania problemów (w tym sytuacji trudnych);
5. szacunek wobec zasad – uznanie dla wartości i autorytetów.

Tych pięć podstawowych predyspozycji stanowi kanwę do rozwoju kompetencji mediacyjnych<sup>1</sup> uczniów, którymi są: kompetencje

---

1 Kompetencje mediacyjne są traktowane jako metakategoria, na którą składają się inne kompetencje niezbędne do podjęcia procesu mediacji.

komunikacyjne, kompetencje społeczne i emocjonalne, kompetencje coachingowe, kompetencje moralne i organizacyjno-pragmatyczne (por. Duda 2019: 36). Każda z predyspozycji mediacyjnych zostanie kolejno omówiona.

## Predyspozycje komunikacyjne

Aby człowiek mógł uczestniczyć w komunikacji językowej, musi dysponować pewnego rodzaju kompetencjami i sprawnościami. Kompetencje te wzajemnie się warunkują – kompetencje, które opierają się na wiedzy, nie mogą się pojawić w ludzkim umyśle bez określonych sprawności. Natomiast pewne sprawności, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytych wcześniej kompetencji. Jedną z najważniejszych kluczowych kompetencji, decydującą o jakości związków i relacji z innymi, są kompetencje komunikacyjne. Są one związane z wiedzą, umiejętnością i motywacją do posługiwania się językiem w sposób, który jest adekwatny do danej sytuacji i dostosowany do roli społecznej mówiących, a także z umiejętnością dostosowania przekazu do odbiorcy (jego możliwości, umiejętności, pozycji społecznej itp.) (Hymes 1980: 41–79). Kompetencje komunikacyjne są zatem połączeniem wiedzy, umiejętności oraz właściwych w danej sytuacji postaw, które ujawniają się poprzez zdolność do dialogowego sposobu bycia czy – mówiąc inaczej – oznaczają zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. Dialog rozumiany jest jako rozmowa z innym, przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą zrozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie otacza (Kwaśnica 2004: 291–220).

Jak zauważają Konrad Piotrowski, Beata Ziółkowska i Julita Wojciechowska, nastolatki w znacząco większym niż dzieci stopniu potrafią posługiwać się pojęciami abstrakcyjnymi oraz rozważać i analizować problem z kilku różnych perspektyw – ta nowo nabyta umiejętność skutkuje tym, że z dużym zaangażowaniem zaczynają dyskutować z innymi na różne tematy, poszukują wyjaśnienia dla zasad, które wcześniej bezkrytycznie akceptowali, zaczynają ironizować. Uzyskanie zdolności do operowania pojęciami abstrakcyjnymi oraz rozważania różnorodnych hipotez na dany temat niesie ze sobą szereg korzyści dla nastolatka, tym samym stając się motorem

rozwoju jego dojrzałości. Zdolność myślenia abstrakcyjnego pozwala na osiągnięcie zupełnie nowej płaszczyzny porozumienia z innymi ludźmi – nastolatek zaczyna uczestniczyć w dyskusjach, na przykład na temat polityki, religii, zasad rządzących życiem rodzinnym. Posługiwanie się logicznym myśleniem, formułowanie sądów oraz – co chyba najważniejsze – umiejętność „ubrania” własnych myśli w słowa zrozumiałe dla innych, najbezpieczniej jest młodemu człowiekowi ćwiczyć właśnie wśród najbliższych, znaczących Innych, akceptujących go emocjonalnie i świadomych tego, jakie zmiany zachodzą w psychice i rozwoju fizycznym w okresie dorastania. Rozwój myślenia we wczesnym okresie adolescencji jest ściśle powiązany z rozwojem językowym nastolatków: nastolatek w coraz lepszym stopniu posługuje się językowymi „niuansami”. Używa słów w ich potocznym znaczeniu, posługuje się związkami frazeologicznymi, rozumie metafory itp. Co więcej – korzysta z bogactwa języka ojczystego, potrafiąc w sposób jasny, precyzyjny i przystępny dla innych komunikować swoje myśli. Posługiwanie się językiem przez nastolatki jest silnie zanurzone w społecznym kontekście jego używania i nie chodzi tu jedynie o oczywisty fakt, że język służy do komunikowania się z innymi. W grupach rówieśniczych posługiwanie się językiem, w tym zdolność do stosowania i rozumienia ironii, sarkazmu czy parodii, jest kwestią szczególnie istotną. Trudności językowe, zarówno na poziomie wymowy i artykulacji, jak i w wymiarze formalnym, mogą się przyczyniać do znacznych trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami (Piotrowski, Ziółkowska, Wojciechowska 2014: 14–18). Komunikowanie się jest podstawą budowania więzi społecznych. Kompetencje komunikacyjne stanowią więc ważną umiejętność, decydującą o jakości relacji z bliższym i dalszym otoczeniem. Należy zatem koniecznie dbać o rozwijanie kompetencji komunikacyjnych dzieci wchodzących w okres wczesnego dorastania. Dzięki wysokiemu poziomowi tych kompetencji młodzi ludzie będą mogli budować satysfakcjonujące relacje z innymi, co przyczyni się do ich harmonijnego rozwoju na wielu płaszczyznach.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że współczesna komunikacja, nie tylko wśród ludzi młodych, przybiera coraz częściej formy techniczne i zmediatyzowane, co stawia człowieka przed koniecznością nabywania doświadczeń znacznie różniących się od tych nabywanych w bezpośrednich relacjach interpersonalnych. Z jednej strony komunikacja



zapośredniczona przez media uważana jest za czynnik pogłębiający izolację społeczną, poprzez ograniczanie bezpośrednich interakcji, z drugiej natomiast jest postrzegana jako środek ułatwiający interakcję, przełamując liczne bariery komunikacyjne (Brosch 2013: 7). Częste komunikowanie się za pośrednictwem mediów wirtualnych może powodować trudności w komunikacji bezpośredniej, bowiem przekaz z użyciem takich mediów często jest łatwiejszy niż ten dokonujący się w sytuacji fizycznej bliskości.

Kompetencje komunikacyjne dzieci i młodzieży często są poddawane analizom w różnych pracach naukowych. Nie dziwi to, ponieważ są one jednymi z kluczowych kompetencji warunkujących zrównoważony rozwój i prawidłowe funkcjonowanie w przyszłości. Predyspozycjami pozwalającymi na rozwój w kierunku kompetencji mediacyjnych są umiejętność rozumienia innych, otwartość w komunikowaniu się i gotowość do wysłuchania drugiego człowieka.

## Predyspozycje emocjonalne

W opracowaniach naukowych analizuje się zazwyczaj trzy sposoby rozumienia empatii: emocjonalny, poznawczy i taki, który łączy oba podejścia. Empatia emocjonalna dotyczy współprzeżywania, współbrzmienia emocjonalnego, natomiast empatia poznawcza to głównie umiejętność spostrzegania i rozumienia uczuć innej osoby wraz ze zdolnościami przewidywania jej uczuć i odpowiedniej reakcji (por. Wilczek-Rużyczka 2002: 2). Trzeci sposób rozumienia empatii łączy oba powyższe i daje najpełniejszy obraz tej kompetencji społecznej, której uczymy się w procesie socjalizacji i wychowania.

Umiejętność pomagania wiąże się z pewnymi cechami osobowościowymi, takimi jak wgląd w siebie samego i własnych relacji z innymi. „Empatia jest kluczowym składnikiem pomagania. [...] Bez empatycznego rozumienia świata osoby wspomaganey i widzenia jej trudności w sposób, w jaki widzi je ona sama, nie ma podstaw do pomocy” (Carkhuff 1969 za: Wilczek-Rużyczka 2002: 26). Tylko osoba empatyczna, udzielająca pomocy, jest w stanie identyfikować się z innymi dzięki rozumieniu ich sytuacji (przeżyć, doświadczeń, stanów itp.). Jednocześnie jako osoba, której problem nie dotyczy bezpośrednio, może zdobyć do niego wymagany dystans i skutecznie działać.

Aspekt kognytywny empatii wskazuje na to, że aby naprawdę skutecznie pomagać, trzeba rozumieć osobę, która tej pomocy oczekuje. Czasem więc trzeba rozumieć więcej, niż ona sama jest w stanie wyrazić i spróbować uczynić to za nią. Ewa Wilczek-Rużyczka, pisząc o empatii u terapeutów zaznacza, że „Osoba pomagająca potrafi empatycznie «wczuć się» czy też «wejść w skórę» klienta oraz łączyć z sobą wątki komunikatów emocjonalnych tak, by pokazać jakiś aspekt przeżywania” (Wilczek-Rużyczka 2002: 26). W przypadku dzieci i młodzieży empatia jest kompetencją wciąż rozwijającą się i poddającą stymulacji. Można to wykorzystać w procesie kształcenia, poddając dzieci odpowiedniemu treningowi, który ma na celu wzmocnienie empatii. Z wielu badań wiemy, że dziewczynki i kobiety cechuje wyższy poziom empatii niż chłopcy. Prawdopodobnie jest to uwarunkowane biologicznie i wzmacniane kulturowo. Z tego powodu nawet testy do badania poziomu empatii zawierają inne (niższe) normy dla płci męskiej (por. Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015: 185). U dziewcząt możemy się spodziewać większej wrażliwości empatycznej, dlatego zazwyczaj wymagają mniej wsparcia w rozwoju empatii niż chłopcy, którym należy dostarczać wielu doświadczeń, by mogli w pełni rozwinąć tę kompetencję. Ponieważ empatia podlega rozwojowi (zarówno naturalnemu, jak i dzięki stymulacji), dlatego należy pamiętać, że dzieci są gotowe do wyrażania zaawansowanej empatii dopiero po 10. roku życia. Dopiero wtedy, według Marka H. Davisa, który przywołuje badania Martina Hoffmana, potrafią ocenić warunki życiowe na podstawie sytuacji i osiąść umiejętność empatyzowania w kategoriach abstrakcyjnych (Davis 2001: 53).

Mówiąc o predyspozycjach emocjonalnych, na których zbudowana zostanie kompetencja emocjonalna u mediatora rówieśniczego, w głównej mierze pod uwagę będzie brana: wrażliwość na problemy innych, wyrażanie uczuć i emocji, gotowość (otwartość) do udzielania pomocy. Należy pamiętać, że w kontekście kompetencji mediacyjnych nie są to jeszcze w pełni wykształcone cechy i postawy, ale pozwalają one wnioskować na przyszłość, że dzięki treningowi staną się pełnowartościowym zasobem mediatora rówieśniczego.

## Predyspozycje społeczne

Jest to szczególna kategoria predyspozycji z kilku względów. Po pierwsze, bardzo trudno określić, kiedy jakaś konkretna cecha warunkująca relacje społeczne staje się trwałą kompetencją jednostki. Po drugie, podobnie jak rozwój emocjonalny, jest to rodzaj kompetencji kształtowany od pierwszych dni życia i częściowo uwarunkowany biologicznie. Badacze opisując rozwój społeczny człowieka zwykle posługują się przedziałami wiekowymi, które (w porównaniu z innymi) są znacząco rozłożone w czasie i w dużej mierze uwarunkowane zewnątrznie (por. Argyle 1999: 130–134; Martowska, Matczak 2013). Wynika to z nieustannego treningu społecznego, którego jakość i intensywność zależy od otoczenia społecznego dziecka, szczególnie we wczesnym dzieciństwie (Czub 2014: 40–42).

W okresie wczesnej adolescencji rozwój społeczny jest silnie powiązany z rozwojem moralnym (por. Gruca-Miąsik 2019) i emocjonalnym. Wówczas dziecko zaczyna w znaczącym stopniu autonomizować swoją osobę i budować świadome „ja” w odniesieniu do ważnych osób i grup w otoczeniu, które również jest weryfikowane. Grupy odniesienia oraz „istotni Inni” to dwa ogniwa w procesie kształtowania się tożsamości adolescenta, rozumianej jako sposób bycia sobą w życiu społecznym (por. Jarymowicz 1984: 53–54; Musiał 2007: 74–75).

Według Anny Matczak kompetencje społeczne to zbiór umiejętności odpowiadających za prawidłowe funkcjonowanie w środowisku społecznym w każdej sytuacji życiowej i zawodowej. Przejawiają się one szczególnie w sytuacjach ekspozycji społecznej, współpracy, budowania relacji, a także w sytuacjach intymnych i bliskich (Matczak 2001: 212–217).

Umiejętność współdziałania z innymi oraz zdolność do integracji są traktowane jako podstawowe predyspozycje umożliwiające rozwój kompetencji społecznych. Są one silnie powiązane z rozwojem kompetencji emocjonalnych, a ich rozwój jest niemal równoległy. Kandydat na mediatora powinien osiadać takie predyspozycje ze względu na dużą interakcyjność podczas bycia w roli, ale też zdolność zdystansowania się od problemu (przedmiotu sporu) bez zbytniego zdystansowania się od samych stron konfliktu.

## Myślenie krytyczne

Współczesne złożone problemy społeczne, etyczne, polityczne, gospodarcze czy wychowawcze, z jakimi współcześni ludzie muszą się konfrontować, wymagają refleksji, pogłębionej analizy oraz rozpatrywania z różnych perspektyw. Ta kategoria problemów – wielokontekstowych, wieloaspektowych, otwartych, zawiłych i niejednoznacznych – znajduje się w centrum zainteresowania postulatorów nauczania myślenia krytycznego. Te problemy, co łatwo zauważyć, są kwestiami, co do których wydać można zgoła odmienne sądy, ponieważ można podejść do nich z różnymi założeniami i celami, z odmiennym rozumieniem idei i pojęć, w ramach różnych systemów wartości. Osoby myślące krytycznie tę złożoność i wzajemną zależność różnych czynników powinny rozumieć i brać pod uwagę. Co więcej, do sądów powinny dochodzić samodzielnie (Wasilewska-Kamińska 2016: 95).

Jolanta Szempruch zauważa, że „Każdy człowiek jest «mądry inaczej», ponieważ ludzie różnią się między sobą dostępem do danych oraz umiejętnością ich przekształcania w informacje, a informacji w wiedzę. W związku z tym, ważnym zadaniem edukacji jest kształtowanie kompetencji krytycznego selekcjonowania informacji i przetwarzania ich w wiedzę oraz niwelowania przepaści między liczbą informacji a ich rozumieniem i ewaluacją” (Szempruch 2011: 65). Krytyczna selekcja informacji jest wstępnym warunkiem kształtowania kompetencji myślenia krytycznego. Jak zauważa Bożena Muchacka, kształtowanie kompetencji krytycznego i samodzielnego myślenia możliwe jest wyłącznie dzięki rezygnacji z tradycyjnego, adaptacyjnego podejścia do procesu kształcenia (Muchacka 2007: 37). W związku z tym istnieje potrzeba zmiany podającego paradygmatu nauczania – na rzecz paradygmatów konstruktywistycznego i konektywistycznego. Motywacja do uczenia się w modelu konstruktywistycznym wynika z wrodzonej ciekawości każdego ucznia, a źródło zadowolenia związane jest z rozwiązaniem problemu lub z samym poszukiwaniem tego rozwiązania. Nagroda, której potrzebę dostrzegają behawioryści, jest jedynie dodatkiem. Metodami, właściwymi z punktu widzenia koncepcji poznawczej, są metody problemowe i aktywizujące. Ponadto realizacja założeń konstruktywizmu i konektywizmu zakłada konieczność właściwego

wyposażenia szkoły, w której powinny być dostępne dla uczniów odpowiednie środki dydaktyczne, w tym media (Strykowski 2007: 31–33).

Z myśleniem krytycznym wiąże się umiejętność „myślenia przewidującego”, która jest kluczowa w procesie planowania działań zarówno swoich, jak i innych osób. Myślenie przewidujące związane jest z procesem podejmowania decyzji, ponieważ umożliwia osobie symulowanie kierunków rozwiązania problemu i możliwych skutków podjętych decyzji. Jest zatem niezbędne do planowania i zmiany planu, przygotowania do zmiany kierunku podjętych działań (por. Klein, Snowden, Lock Pin 2007). Jest także kluczowe dla współpracy w grupie – członkowie zespołu powinni przewidywać zachowania pozostałych osób oraz antycypować reakcje i zachowania wobec zaskakujących zdarzeń. Glen Evans uważa, że dla kształtowania kompetencji myślenia przewidującego wśród uczniów warto korzystać z technik tworzenia różnego rodzaju tekstów<sup>2</sup>. Podobnego zdania są eksperci UNESCO – twórcy portalu dla nauczycieli: *Teaching & Learning for a Sustainable Development*, którzy rekomendują ćwiczenia opierające się na tworzeniu tekstów, na przykład *List z przyszłości*<sup>3</sup>. Ponadto metodami, które służą nabywaniu i rozwijaniu tych kompetencji, są metody aktywizujące oraz gry dydaktyczne.

Podsumowując analizę kompetencji określaną jako „myślenie krytyczne”, można za Ewą Wasilewską-Kamińską powiedzieć, że jest to „zamierzony, samoregulujący sąd, którego skutkiem jest interpretacja, ewaluacja i wnioskowanie, jak również wyjaśnienie dowodów, pojęć, metod, kontekstu lub kryteriów, na jakich ten sąd został oparty. [...] jest kluczowym narzędziem dociekania i jako takie jest wyzwalającą siłą w edukacji oraz zasobnym źródłem w osobistym, cywilnym życiu jednostki. [...] Ideał człowieka myślącego krytycznie prezentuje się następująco: jest dociekliwy, dobrze poinformowany, ufa rozumowi, ma otwarty umysł, jest elastyczny, bezstronny oraz ostrożny w osądzeniu, ma świadomość własnych uprzedzeń, jest chętny do ponownego

2 Zob. *Teaching Better – Anticipatory Thinking*, <http://www.hondurasweekly.com/culture/item/17107-teaching-better-anticipatory-thinking.html> [dostęp: 12.02.2021].

3 Zob. materiały dostępne na platformie UNESCO: *Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161849> [dostęp: 12.02.2021].

rozważania kwestii, klarowny w danej sprawie, pilnie poszukuje rzetelnych informacji, rozsądnie dobiera kryteria, [jest] skoncentrowany na dociekaniu, dąży do uzyskania rezultatów adekwatnych do tematu i okoliczności dociekania” (Wasilewska-Kamińska 2016: 101).

Diagnostując predyspozycje do pracy mediatora rówieśniczego u dzieci, szczególnie ważne będą: umiejętność rozwiązywania problemów (w tym sytuacji trudnych) i próba przewidywania konsekwencji, jak i wcześniejsze zapobieganie im. Dziecko, które podejmuje próby poradzenia sobie z trudnościami (bez względu na rezultat), będzie bardziej skłonne do przyjmowania wyzwań także w przyszłości. Są to predyspozycje, które dzięki odpowiedniemu treningowi mogą rozwinąć w uczniu gotowość do działania w sytuacjach kryzysowych w sposób zorganizowany, analityczny i pozwalający przewidywać następstwa podejmowanych działań, włączając w to przyjęcie na siebie odpowiedzialności za efekty własnych decyzji. Ponadto działania te są kreatywne i często wyłamują się poza ustalony schemat. Należy pamiętać, że chcąc rozwinąć myślenie krytyczne w młodym człowieku konieczne jest jednoczesne budowanie poczucia jego własnej wartości i asertywności, a zatem równoległe trzeba troszczyć się o rozwój jego kompetencji społecznych i emocjonalnych.

## Szacunek wobec zasad

Uznanie i szacunek dla wartości oraz autorytetów to podstawa kompetencji moralnych. Jest to kategoria kompetencji, która najsilniej ze wszystkich rozwija się poprzez wychowanie i socjalizację. Tego rodzaju kompetencje wskazują także na rozumienie przez dziecko, czym są wartości w życiu człowieka, dzięki nim poznaje ono i hierarchizuje wartości w swoim życiu i poddaje je refleksji.

Autorytet stanowi swoistą personifikację społecznie pożądanых i norm, wartości oraz wzorów życia społecznego. Autorytet personalny związany jest z istotnymi rolami społecznymi: doradcy, pomocnika, przewodnika, interpretatora, obrońcy wartości (Jarmoszko 2013: 27). Według Marka Dietricha „autorytetem jest (lub autorytet posiada) osoba, która dzięki zespołowi cech i kompetencji, poprzez swoje myśli, słowa i działanie wpływa na kształtowanie się sądów i postaw innych osób lub grup społecznych, uznających wpływ ten za wartościowy” (Dietrich 2002: 7). Autorytet pochodzi od łacińskiego słowa

*auctoritas* i oznacza powagę, znaczenie. Człowiek z autorytetem jest poważny, wiarygodny, znaczący i godny zaufania (Korbelak, Burkot 2016: 7). Według Wincentego Okonia autorytet oznacza powagę, „znaczenie, wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego (Okoń 1998: 27).

Podmiotowe traktowanie uczniów stanowi fundament dialogu pedagogicznego, podstawę wolności partnerów dialogu. Przekonywanie i argumentowanie są formami doprowadzenia do akceptacji przez uczniów wiedzy, poglądów i wartości. To najwłaściwsza droga prowadząca do rozbudzenia zainteresowań, kształtowania motywacji do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów (Zieliński 2017: 12). Kształtowanie postaw, szczególnie tych oczekiwanych od przyszłych mediatorów, powinno się odbywać właśnie poprzez dialog pedagogiczny. Z jednej strony nauczyciel/wychowawca pozostaje autorytetem, z drugiej – powstaje przestrzeń do rozwijania postaw refleksyjności i zrozumienia dla różnorodnych wartości, priorytetów i sposobów postrzegania świata. Dzięki temu zasady, które młody człowiek zaczyna wdrażać świadomie w swoje życie, stają się wynikiem umowy społecznej, a nie przymusu, wobec którego młody człowiek najprawdopodobniej będzie się buntował albo przyjmie bezpieczną postawę konformistyczną.

Jak wskazują wyniki badań prowadzonych wśród licealistów, uczniowie przede wszystkim domagają się równego traktowania, bezstronności, sprawiedliwego oceniania pozbawionego osobistych sentymentów i uprzedzeń. Sprawiedliwość jest w tym zakresie główną cechą świadcząca o autorytecie każdego nauczyciela. W dalszej kolejności wymieniane są: szczerść i partnerstwo (Aleksander, Panek, Topa 1999: 2). Wśród atrybutów kompetencji moralnych wskazać można także przyjęcie zasad etyki i postępowanie w sposób określany jako profesjonalny.

Z perspektywy diagnozy predyspozycji do mediacji ważna będzie również skłonność do trzymania się zasad, jak i partycypacja w ich tworzeniu, szacunek do innych wartości niż osobiście reprezentowane oraz postawa refleksyjna wobec świata wartości, które otaczają młodego człowieka.

## Metoda

Celem prowadzonych badań był pomiar poziomu predyspozycji uczniów przygotowujących się do pełnienia funkcji mediatora rówieśniczego w swojej szkole. Badania prowadzono wśród uczniów klas 6. i 7. z pięciu szkół podstawowych na terenie Małopolski. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu „Akademia Mediacji Rówieśniczych”. Projekt miał na celu rozwijanie kompetencji mediacyjnych oraz edukację prawną młodzieży. Doboru próby do badań dokonano w dwóch etapach. W pierwszej kolejności spośród państwowych szkół podstawowych w Małopolsce wylosowano 10 placówek (zarówno miejskich, jak i wiejskich), a następnie w każdej szkole, zgodnie z założeniami projektu, dobrowolnie zgłaszali się uczniowie klas 6. i 7. (w wieku 11–13 lat). Wybór tego przedziału wiekowego, został podyktowany dwoma głównymi czynnikami: psychologicznym (dynamiczne zmiany rozwojowe, w tym społeczne i emocjonalne) oraz prawnym (od 13. roku życia dziecko zyskuje częściową zdolność do czynności prawnych i może w pełni się podjąć pełnienia funkcji wymagających dużej samodzielności, takich jak np. funkcja mediatora). Wykluczono natomiast z udziału w projekcie, a tym samym w badaniach, uczniów klas 8., ponieważ jako członkowie klas kończących edukację w danej szkole nie mieliby możliwości kontynuowania praktyki mediacyjnej w grupie znanych sobie rówieśników. W każdej szkole do projektu zgłosiło się około 30 osób, które utworzyły próbę badawczą. Dobór miał częściowo charakter ochotniczy, głównie ze względów etycznych i z racji konieczności uzyskania zgody opiekuna prawnego na udział dziecka w badaniu. Badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiego narzędzia, jakim był Kwestionariusz predyspozycji mediacyjnych, zawierający 5 kategorii umiejętności uważanych za niezbędne i pożądane u osób pełniących funkcję mediatora rówieśniczego. W każdej kategorii znajdowały się trzy itemy, w których każdy mógł osiągnąć wartość od 0 do 1 punktów, w zależności od wybranej odpowiedzi. Itemy składały się na podskale, w których minimalny wynik możliwy do uzyskania na każdej podskali to 0 (wszystkie trzy odpowiedzi ocenione jako złe), a maksymalny – 3 (wszystkie trzy odpowiedzi ocenione jako w pełni zgodne z kluczem). Maksymalnie uczniowie mogli zgromadzić 15 punktów w całym teście predyspozycji. Podskale nazwano zgodnie z głównymi umiejętnościami w każdej



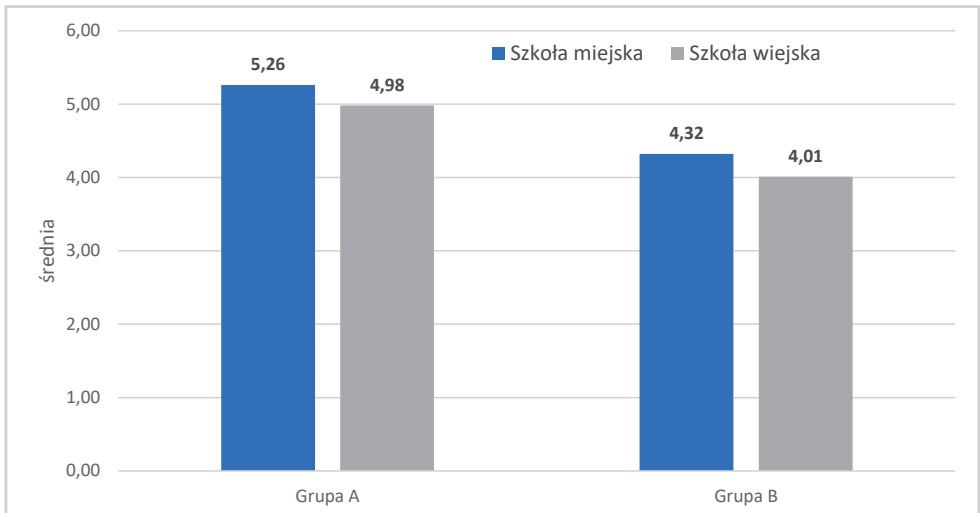
predyspozycji. Czas badań to wrzesień–październik 2019 roku oraz wrzesień–październik roku 2020. Utworzono w ten sposób dwie grupy badanych, zwane dalej A (rok szkolny 2019/20) i B (rok szkolny 2020/21)<sup>4</sup>. Uczestnicy badania jako osoby niepełnoletnie przedstawiły wymagane formularze zawierające zgody rodziców.

## Dyskusja wyników

Łącznie w badaniach wzięło udział 219 uczniów, w tym 125 w roku szkolnym 2019/20 oraz 94 w roku 2020/21. W grupie A 56% stanowiły dziewczynki, a w grupie B – 62%. W badaniach wzięto także pod uwagę rodzaj szkoły (wiejska/miejska) i ustalono, że w Grupie A 60% respondentów to uczniowie szkół wiejskich, zaś w grupie B – 39%.

Tym, co różnicowało wyniki uczniów w teście predyspozycji, był rodzaj szkoły (wiejskie/miejskie). Zarówno w grupie A, jak i B dzieci uczęszczające do szkół na wsi uzyskiwały średnio niższe wyniki niż ich rówieśnicy w miastach (Wykres 2).

**Wykres 2.** Średnie wyniki testu predyspozycji mediacyjnych



**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie wyników badań (NA = 125; NB = 94).

4 Rok szkolny 2020/21 był obciążony wydarzeniami związanymi z pandemią COVID-19 i ograniczeniami, które w znaczącym stopniu regulowały życie społeczne. W roku szkolnym 2020/21 zdalne nauczanie w szkołach rozpoczęło się 17 października. Do tego czasu dane były już zgromadzone.

Stan ten można wynikać z ograniczonego dostępu do szeroko rozumianych usług mediacyjnych w gminach wiejskich, a także ofert edukacyjnych pozwalających na wprowadzanie innowacji w szkołach i jednostkach oświatowych, które w placówkach miejskich są powszechne. Raport na temat młodzieży wiejskiej z 2011 roku (Strzeмиńska, Wiśnicka 2011) ukazał także, że w szkołach wiejskich jest o wiele słabsze zaplecze profilaktyczne niż w szkołach miejskich. Chociaż od 2011 roku sytuacja ta poprawiła się, to w dalszym ciągu jest to niższy poziom niż w miastach, gdzie wynik równy jest 100%. Na zmianę sytuacji szkół wiejskich nie miała pozytywnego wpływu reforma likwidująca gimnazja, bowiem w wielu szkołach zwiększono liczbę uczniów, bez wystarczającego dofinansowania infrastruktury szkoły.

Uczniowie w wieku 11–13 lat (klasy 6 i 7) udzielali odpowiedzi wybierając wariant zachowania najbardziej im odpowiadający w konkretnej sytuacji. Zdobywając punkty, mogli uzyskać następujące wyniki w kategoriach predyspozycji: niskie, poniżej przeciętnej, przeciętne, powyżej przeciętnej, wysokie. Zarówno w grupie A, jak i B średnie wyniki uzyskiwane na każdej z podskal były większe niż 2,00 i mniejsze niż 3,00, co oznacza, że ogólne wyniki były ponadprzeciętne i wysokie. Nie jest to jednak jednolite dla wszystkich podskal. Ważne jest również, że wszystkie analizowane rozkłady znacząco odbiegały od rozkładu normalnego ( $p < 0,001$ ) i były rozkładami lewoskośnymi – większość osób posiadała predyspozycje mediacyjne wyższe niż średnie uzyskane dla każdej z podskal. Wyniki dla podskal zaprezentowano w Tabeli 1.

**Tabela 1.** Charakterystyka rozkładu wyników uzyskanych w teście predyspozycji mediacyjnych – wszystkie podskale, grupa A i B.

Podskala	M [CI 95%]	Me	SD	S	K	W	p
<b>Grupa A (2019/20)</b>							
<b>Rozwiązywanie problemów</b>	2,37 [2,26; 2,48]	2,50	0,62	-0,98	0,44	0,85	< 0,001
<b>Współpraca</b>	2,53 [2,43; 2,63]	2,50	0,57	-1,51	2,51	0,78	< 0,001
<b>Rozumienie innych</b>	2,63 [2,54; 2,72]	3,00	0,52	-1,39	1,61	0,73	< 0,001

Podskala	M [CI 95%]	Me	SD	S	K	W	p
Pomaganie innym	2,50 [2,43; 2,58]	2,50	0,44	-0,53	-0,47	0,84	< 0,001
Szacunek wobec zasad	2,53 [2,43; 2,63]	2,50	0,60	-1,18	0,63	0,79	< 0,001
<b>Grupa B (2020/21)</b>							
Rozwiązywanie problemów	1,81 [1,62; 2,00]	2,00	0,94	-0,28	-1,13	0,91	< 0,001
Współpraca	1,95 [1,76; 2,13]	2,00	0,89	-0,38	-1,11	0,89	< 0,001
Rozumienie innych	2,05 [1,87; 2,23]	2,00	0,88	-0,86	0,04	0,87	< 0,001
Pomaganie innym	2,11 [1,93; 2,29]	2,50	0,89	-0,74	-0,59	0,86	< 0,001
Szacunek wobec zasad	2,20 [2,03; 2,37]	2,50	0,84	-1,00	0,22	0,84	< 0,001

Adnotacja: CI – confidence intervals 95% (przedziały ufności), Me – mediana, S – skośność, K – kurtoza, W – wartość statystyki testu Shapiro-Wilka.

Warto zauważyć, że wyniki dla grupy A były wyższe w każdej z podskal niż dla grupy B, w której skład wchodziły dzieci realizujące przez blisko 4 miesiące edukację zdalną. Nie ma jednocześnie jednoznacznych dowodów na to, które powyższe wyniki można by bezpośrednio łączyć z sytuacją pandemiczną. Mogą na to wskazywać dane przedstawione w raportach z badań dotyczących zdrowia ogólnego oraz zdrowia psychicznego w czasach pandemii COVID-19. Wstępny raport z badań *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19* opublikowany pod kierownictwem Małgorzaty Dragan (*Zdrowie psychiczne w czasie pandemii... 2020*) wskazuje, że ponad 62% badanych postrzega obecną sytuację jako wysoko stresującą, co wpływa na ogólne funkcjonowanie w codziennym życiu. Podobny odsetek badanych odczuwa lęk związany z przebywaniem w ich otoczeniu społecznym. Chociaż przekrój wiekowy badanych był bardzo szeroki (18–70 lat), to dużą grupę stanowiły osoby najmłodsze. Kolejny raport, przygotowany przez OECD (europarl.europa.eu), którego głównym przedmiotem zainteresowań było zdrowie psychiczne dzieci w wieku szkolnym, wskazuje między innymi, że odnotowano niskie poczucie bezpieczeństwa, co przekłada się na jakość życia i funkcjonowania, utratę poczucia ciągłości relacji z rówieśnikami

(wiąże się to z ograniczeniem treningu społecznego). Wskazano także na pogłębiające się problemy z przemęceniem czy nasilaniem się stanów lękowych. Inny raport, przygotowany niezależnie przez Fundację „Dajemy Siłę Dzieciom”, *Zdrowie psychiczne młodzieży w czasach COVID-19* (Makaruk, Włodarczyk, Szeredzińska 2020) wskazał ponadto, że 19% dziewcząt i ponad 11% chłopców objętych programem wsparcia (a zarazem badaniami) ( $N = 500$ ) wskazywało, że stali się ofiarami przemocy rówieśniczej, zarówno fizycznej, jak i psychicznej (hejt w internecie ze strony rówieśników również podczas zajęć online).

Poddając analizie poszczególne podskale, zauważa się, że najniższą średnią dla obu grup odnotowano w podskali „Rozwiązywanie problemów” ( $M = 1,81$ ), czyli powiązanej z myśleniem krytycznym i przewidującym, zaś najwyższą dla podskali „Szacunek wobec zasad” ( $M = 2,20$ ), odpowiadającej za rozwijanie kompetencji moralnych. Podskala „Pomaganie innym”, jako wyznacznik predyspozycji emocjonalnych, jest na wysokim poziomie w obu grupach. Jest to zgodne z założeniem, że rozwój emocjonalny w wieku adolescencji ukierunkowuje się na innych i pogłębiają się w tym czasie zdolności do empatycznego myślenia i działania, a także do przeżywania uczuć wyższych (por. Dobrenko 2013). Jest to silna baza do rozwijania kompetencji emocjonalnych w kierunku wykorzystania ich w procesie mediacji. Podskale „Rozwiązywanie problemów” i „Szacunek wobec zasad” różnicowały się również ze względu na typ szkoły. Uczniowie szkół miejskich przewyższali średnią uczniów szkół wiejskich, co można powiązać z bogatszą w mieście, w porównaniu do wsi, ofertą zajęć rozwijających kompetencje kluczowe, w tym krytyczne myślenie. Natomiast podskala „Pomaganie innym” zrównuje się w obu typach szkół, ale różnicuje się ze względu na płeć. Dziewczynki w większym niż chłopcy stopniu wskazują gotowość do podjęcia działań pomocowych i okazywania empatii wobec innych, co jest zgodne z rozwojem kompetencji emocjonalnych we wczesnej adolescencji (por. Dobrenko 2013; Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015).

„Rozumienie innych” – powiązane z komunikowaniem się – jest na poziomie wysokim (3,0) w Grupie A, zaś w Grupie B już na poziomie ponadprzeciętnym (2,0), czyli dwa progi punktowe niżej. Średnie wyniki w tej podskali dla szkół wiejskich i miejskich są zbliżone. Ta predyspozycja warunkuje kompetencje komunikacyjne,

które rozwijają się w procesie treningu społecznego i komunikacji interpersonalnej. Grupa B, w której znajdowały się dzieci korzystające głównie z komunikatorów i komunikacji pośredniej przez kilka miesięcy edukacji zdalnej, miały mniejszą możliwość interakcji w realnych sytuacjach z rówieśnikami. Krótkotrwały powrót do szkoły, podczas którego zebrano dane dla grupy B, był niewystarczający dla wyrównania powstałego deficytu.

## Wnioski i postulaty

Właściwe wydaje się docenienie faktu, że – pomimo często powielanej opinii o „nieczułej i coraz słabiej komunikującej się młodzieży” (sic!) – wśród badanych uczniów zdiagnozowano wysokie i ponadprzeciętne predyspozycje we wszystkich pięciu podskalach. Wyniki pozwalają przyjąć, że posiadają oni predyspozycje mediacyjne. Jest to bardzo optymistyczny wniosek. Chociaż badania miały charakter wstępny (pilotażowy), co nie pozwala przyjąć uogólnień obejmujących współczesną młodzież we wczesnej adolescencji, to ich rezultat pozwala wskazać ważny aspekt w rozważaniach o rozwoju młodzieży. Wszyscy uczniowie objęci badaniem po odpowiednim treningu miałyby możliwość pełnienia roli mediatorów, jak i mogliby w przyszłości korzystać ze zdobytych kompetencji.

Jednocześnie ważne jest, aby poza zdiagnozowanymi predyspozycjami uczniów do pełnienia określonych funkcji w szkole, uwzględniać także ich osobiste preferencje. Preferencje rozumiane są tutaj jako decyzje podejmowane indywidualnie przez uczniów w zakresie wyboru ścieżki rozwoju osobistego, edukacji i kariery. Jest to przestrzeń doradztwa edukacyjnego i zawodowego (Wołoszyn-Spirka, Krause 2012: 46–47).

Diagnozowanie predyspozycji uczniów do pełnienia roli mediatora rówieśniczego jest procesem, a nie jednorazowym działaniem (akcją) podjętym przez nauczyciela, wychowawcę czy pedagoga w szkole. Stworzone narzędzie diagnostyczne, jak i wyniki uzyskane w badaniach mają na celu wskazanie kierunków poszukiwań uczniów zdolnych pod względem radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych mających miejsce szczególnie wśród rówieśników. Narzędzie jest zatem wsparciem dla nauczyciela/pedagoga/trenera mediacji, rekrutującego mediatorów rówieśniczych spośród uczniów i powinno być

wykorzystywane razem z innymi metodami i narzędziami diagnostycznymi, jak i sposobami poznawania uczniów (obserwacja, wywiad itp.). W przeprowadzonych badaniach grupa była zbyt mała, aby wskazywać jej reprezentatywność, dlatego też uzyskane wyniki należy interpretować jako zaobserwowaną tendencję w rozwoju wczesnych adolescentów, aniżeli jego stały wskaźnik. Nauczyciel pełniący rolę opiekuna mediatorów rówieśniczych w szkole nie powinien traktować narzędzia diagnostycznego jako podstawy do wykluczenia danego ucznia, który chciałby się szkolić w tym zakresie.

Zarówno wyniki testów predyspozycji mediacyjnych, jak i praktyka w zakresie przygotowania uczniów do roli mediatorów rówieśniczych w szkole potwierdziła, że dziewczynki w wieku 11–13 lat mają większe predyspozycje niż chłopcy, co ma związek z ogólnym rozwojem społeczno-emocjonalnym oraz poznawczym w tym wieku (Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015). W kolejnych latach różnice te stopniowo się zacierają. Warto się zatem przyjrzeć, jaki jest poziom predyspozycji starszych uczniów, którzy wcześniej nie mieli styczności z mediacjami. Również interesujące wydaje się przeprowadzenie badań porównawczych opisujących różnice rozwojowe pomiędzy uczniami bez przygotowania mediacyjnego a uczestniczącymi w szkoleniach czy warsztatach z zakresu mediacji.

Biorąc pod uwagę deficyty, jakie się ujawniły i powstały w wyniku pandemii COVID-19, w obszarach kompetencji społecznych, emocjonalnych, komunikacyjnych czy myślenia krytycznego, konieczne jest prowadzenie działań w zakresie wyrównania, wsparcia oraz rozwijania tych rodzajów kompetencji w najbliższym czasie. Po pierwsze, młodzież, która obecnie prezentuje niższy poziom predyspozycji, bez podjęcia odpowiednich działań może doświadczać w późniejszej dorosłości trudności w funkcjonowaniu w życiu osobistym, jak i zawodowym. Ponadto osłabienie tych kompetencji u młodych osób może prowadzić do abulii, czyli zaburzenia psychicznego opisywanego jako utrata motywacji do działania i aktywności, szczególnie intelektualnej, co może skutkować przyjmowaniem postawy biernej, zależnej oraz różnymi objawami bezsilności. Jest to zaburzenie spowodowane długotrwałym stresem utrzymującym uczucie niemocy.

Widoczna jest potrzeba wdrożenia działań, które w większym stopniu niż jest to przewidziane w programach godzin wychowawczych pozwolą rozwijać kompetencje społeczne, emocjonalne,

myślenie krytyczne itp., co będzie szczególnie ważne w procesach regulacyjnych i wyrównawczych po ustaniu pandemii.

Należy pamiętać, że kompetencje mediacyjne stanowią zbiór kompetencji kategorialnych w dużej mierze zaliczanych do kompetencji kluczowych dla przyszłości i zrównoważonego rozwoju. Troska o rozwój predyspozycji w kierunku powstania trwałych kompetencji mediacyjnych nie jest zadaniem nowym. Tego rodzaju kompetencje są pomocne zarówno w negocjacjach biznesowych, jak i w życiu codziennym. Z perspektywy konsumpcjonistycznej nie są kompetencjami pożądanymi, zmniejszają bowiem poziom atomizacji społeczeństwa. Natomiast z perspektywy humanistycznej stają się niezwykle cenne, pozwalają bowiem zadbać o równowagę między pracą a życiem osobistym (Brenedt, Brenedt 2011: 16–21) czy o poczucie wspólnotowości (Peret-Drążewska 2016).

## Bibliografia

- Aleksander A., Panek A., Topa D. (1999). *Drogi i bezdroża, czyli słów kilka o autorytecie i kondycji nauczyciela w okresie przemian*, „Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego”, nr 1(22), [http://www.bg.up.krakow.pl/plikownia/pdf/aleksander-panek-topa\\_01.pdf](http://www.bg.up.krakow.pl/plikownia/pdf/aleksander-panek-topa_01.pdf) [dostęp 21.04.2021].
- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balawajder K. (2010). *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, Warszawa: Difin, s. 137–179.
- Bardziejewska M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 345–377.
- Błaszczyk K., Błaszczyk M. (2013). *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(2), s. 123–143.
- Brenedt J., Brenedt B. (2011). *Równo(u)waga*, [w:] M. Kułakowski (red.), *Harmonia w życiu prywatnym i biznesie*, Warszawa: Zacharek Dom Wydawniczy, s. 13–22.
- Brosch A. (2013). *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*, Katowice: Uniwersytet Śląski; Oficyna Wydawnicza.

- Cybulka A., Siedlecka-Andychowicz A. (2009). *Mediator: role, umiejętności, osobowość*, [w:] E. Gmurzyńska, R. Morka (red.). *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 167–178.
- Czajowska A. (1998). *Procesy emocjonalne*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 235–248.
- Czub M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Davis M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przeł. J. Kuźbiak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dietrich M. (red.) (2002). *Autorytet uczelni*, Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Dobrenko K. (2013). *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, [w:] E. Sokołowska (red.), *Psychologia kształcenia i wspierania rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 146–166.
- Duda A. (2019). *Zarys pracy mediatora szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda A.K., Skrzypek W., Mróz A., Koperna P., Sobieszkańska K., Zawisza-Wilk E. (red.) (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dudzikowa M. (1993). *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4(44), s. 18–34.
- Gruca-Miąsik U. (2019). *Teoria rozumowania moralnego – zarys syntezy*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 5, s. 123–141.
- Grudziecka M. (2007). *Rozwiązywanie konfliktów szkolnych przy użyciu technik mediacyjnych – mediacje rówieśnicze w szkole*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hoffman M.L. (1981), *Is Altruism Part of Human Nature?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 40, nr 1, s. 121–137.
- Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hymes D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa: Czytelnik, s. 41–79.
- Jarmoszko S. (2013), *Autorytet czy może władza – u podstaw nieporozumień, uproszczeń i mistyfikacji*, [w:] D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, s. 22–57.
- Jarymowicz M. (1984). *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.



- Klein G., Snowden D., Lock Pin Ch. (2007). *Anticipatory Thinking*, [w:] K.L. Mosier, U.M. Fisher (red.), *Informed by Knowledge: Expert Performance in Complex Situations*, New York–London: Psychology Press, s. 2–11.
- Korbelak M., Burkot J. (2016). *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, t. 2, nr 1, s. 7–16.
- Kwaśnica R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–323.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Szeredzińska R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, [https://fdds.pl/\\_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf](https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf) [dostęp: 29.02.2021].
- Martowska K., Matczak A. (2013). *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychology of Quality of Life”, t. 12, nr 1, s. 43–56.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Muchacka B. (2007). *Globalna kultura i jej wyzwania dla edukacji*, [w:] B. Muchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 67–85.
- Musiał D. (2007). *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 14, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 73–92.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Peret-Drażewska P. (2016). *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 91–101.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J. (2014). *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania, wiek 11/12–14/15*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Reber A.S. (2000). *Słownik psychologii*, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strykowski W. (2007). *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, s. 7–61.
- Strzemińska A., Wiśnicka M. (2011). *Młodzież na wsi. Raport z badań*, Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, [https://www.rownacszansę.pl/uploads\\_public/cms/parameter-1599/18702\\_mlodzięz\\_na\\_wsi\\_raport.pdf](https://www.rownacszansę.pl/uploads_public/cms/parameter-1599/18702_mlodzięz_na_wsi_raport.pdf) [dostęp: 12.02.2021].
- Szempruch J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Teaching Better – Anticipatory Thinking*, <http://www.hondurasweekly.com/culture/item/17107-teaching-better-anticipatory-thinking.html> [dostęp: 12.02.2021].
- Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161849> [dostęp: 12.02.2021].
- Tucholska K. (2007). *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- White S. (2008). *Równość*, przeł. M. Wilk, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/4874/predyspozycja> [dostęp: 12.02.2020].
- Wilczek-Rużyczka E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wołoszyn-Spirka W., Krause E. (2012). *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zawisza E., Lubińska-Bogacka M. (2015). *Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnica w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo, s. 185–198.
- Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19. Raport wstępny z badania naukowego kierowanego przez dr hab. Małgorzatę Dragan*, 4.05.2020, <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> [dostęp: 12.02.2021].
- Zieliński J. (2017). *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna”, t. 2(29), s. 10–16.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Anna K. Duda

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: [anna.duda@up.krakow.pl](mailto:anna.duda@up.krakow.pl)