

Monika Stawiarska-Lietzau

Skłonność do podejmowania ryzyka jako cecha wspierająca rozwój kompetencji kluczowych

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 22,
147-156

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

Skłonność do podejmowania ryzyka jako cecha wspierająca rozwój kompetencji kluczowych

Wprowadzenie

W obliczu intensywnych i szybko zachodzących przemian cywilizacyjnych, technologicznych, społecznych, jakie następują we współczesnym świecie, pojawiła się potrzeba zmodyfikowania procesów edukacyjnych tak, aby wyposażyć młodzież nie tylko w wiedzę i pewien określony, zamknięty repertuar czynności, które mogą być przydatne w dorosłym życiu, zwłaszcza zawodowym, ale też szereg cech podmiotowych i ogólnych umiejętności, które pozwolą młodym osobom skutecznie radzić sobie z wyzwaniami zmieniającego się świata. Współczesne myślenie o wykształceniu bazuje na idei kształcenia się przez całe życie, które realizowane jest w polskich i europejskich szkołach w oparciu o zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 r. odnośnie do rozwijania ośmiu kompetencji kluczowych. Kształtowanie tych kompetencji dokonuje się poprzez nabywanie przez uczniów wiedzy, umiejętności, a także odpowiednich postaw wobec różnych ich aspektów. Jest ono wspomagane przez szereg cech podmiotowych, wśród których istotną rolę odgrywać może umiejętność podejmowania ryzyka, zwłaszcza intelektualnego i społecznego. Celem artykułu jest ukazanie związku między podmiotową skłonnością do ryzyka a kształtowaniem się kompetencji kluczowych oraz możliwością wykorzystania tej cechy we wspomaganiu ich rozwoju.

1. Pojęcie kompetencji i kompetencje kluczowe

Pojęcie kompetencji stało się w ostatnich latach bardzo popularne. Odnosi się je najczęściej do sfery zawodowej, gdzie kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami pracowników do właściwego wykonywania pracy na określonym

stanowisku czy w określonym zawodzie, oraz dziedziny edukacji, w której nacisk kładzie się na kształtowanie szeregu kompetencji (a nie jak dotąd, głównie nabywanie wiedzy) stanowiących „edukacyjne wyposażenie” każdej jednostki. O kompetencjach mówi się także w odniesieniu do osobistych właściwości osoby, które pozwalają jej efektywnie radzić sobie w codziennym życiu. Określane są one jako kompetencje egzystencjalne, w skład których wchodzi między innymi umiejętność interpersonalne, umiejętność przewyższania trudności życiowych, radzenie sobie ze stresem, lękiem itp.¹

Słowo „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego *competentia* oznaczającego odpowiedniość, zgodność². *Słownik języka polskiego* określa kompetencję jako „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji” oraz „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”³. Istotą kompetencji jest umiejętność właściwego wykonywania czynności, radzenia sobie w różnych sytuacjach zawodowych, szkolnych czy życiowych. Takie ujęcie tego konstruktów znajdziemy na przykład w *Słowniku psychologii*, gdzie kompetencja zdefiniowana jest jako „zdolność do wykonania jakiegoś zadania albo dokonania czegoś”⁴. Podobne rozumienie kompetencji pojawia się w definicjach zawartych w literaturze pedagogicznej przytaczanych przez M. Czerepaniak-Walczak: „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg O.H. Tenkinsa); wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany)”⁵.

Ważnym aspektem kompetencji jest określenie czynników, które umożliwiają jednostce sprawne wykonywanie czynności. Jak wskazuje W. Strykowski, „charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Kompetencje są własnością określonej osoby”⁶. Podkreślają to niektóre definicje, utożsamiające ogólnie kompetencje z cechami jednostki. G.O. Klemp określa je jako „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników”⁷. Z kolei L. Spencer

¹ Por. S. Domagalska, *Kompetencje kluczowe w społeczeństwie zmiany. Perspektywa współczesnej szkoły*, [w:] *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń*, red. V. Korim, R. Uździcki, Toruń 2013.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 223.

³ <http://sjp.pwn.pl/slownik/2564077/kompetencja>.

⁴ A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2002, s. 307.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, za: W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:], *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2003, s. 22–23.

⁶ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27–28, s. 15–28.

⁷ G.O. Klemp, *The assessment of occupational competence. Report to the National Institute of Education*, Waszyngton 1980, za: E. Gwarda-Gruszczyńska, T.P. Czaplą, *Kluczowe kompetencje menedżera ds. komercjalizacji*, Łódź 2011, s. 15.

i M. Spencer definiują je jako: „podstawowa cecha danej osoby, która to cecha wykazuje związek przyczynowo-skutkowy z (mierzoną według przyjętych kryteriów) efektywnością pracy i ponadprzeciętnymi jej wynikami, osiąganymi w trakcie realizacji danego zadania lub w określonej sytuacji”⁸. Większość autorów precyzuje, co wchodzi w skład kompetencji⁹. N. Fernandez i in. dokonali przeglądu literatury dotyczącej rozumienia kompetencji w naukach dotyczących zdrowia. Spośród czternastu analizowanych prac, w dwunastu definicje określały dokładnie cechy tworzące kompetencje. Powszechnie wymienianymi składnikami są wiedza i umiejętności. „Najbardziej oczywistymi kompetencjami, które człowiek wykorzystuje w życiu codziennym do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów, wydają się być wiedza i umiejętności. Jednak ze skuteczną realizacją zadań i celów określonego typu wiążą się często inne, bardziej abstrakcyjne rodzaje kompetencji”¹⁰. S. Domagalska wymienia jako dodatkowe cechy cierpliwość, wytrwałość, elastyczność i pewność siebie. W badaniach N. Fernandez i in. poza wiedzą i umiejętnościami wymieniane były: postawy, wartości, cechy charakteru, zdolności, które w sensie ogólnym składały się na zdolność radzenia sobie z niejasnymi problemami, tolerancję niepewności i podejmowanie decyzji przy ograniczonym zasobie informacji¹¹. Według L. Spencer i M. Spencer kompetencje indywidualne obejmują: wiedzę, umiejętności, wartości i standardy, motyw, etykę pracy, entuzjazm, własny wizerunek¹². D.D. Dubois i W.J. Rothwell utożsamiają kompetencje z cechami jednostki, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu uzyskania oczekiwanych wyników. Do cech tych zaliczają oni poza wiedzą i umiejętnościami także inne podmiotowe własności jednostki takie, jak: postrzeganie samego siebie, zachowanie społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania¹³. Z. Gaś z kolei wskazuje, iż kształtowanie kompetencji jest wspierane poprzez oddziaływanie na zmienne intrapsychiczne – zainteresowania i preferencje poznawcze, osobowość i samoocenę uczniów¹⁴. Jak widać,

⁸ L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competence at work*, New York 1993, za: E. Gwarda-Gruszczyńska, dz. cyt., s. 15–16.

⁹ N. Fernandez, V. Dory, L. Ste-Marie, M., Chaput, B. Charlin, A. Boucher, *Varying conceptions of competence: an analysis of how health sciences educators define competence*, „Medical Education” 2012, nr 46, s. 357–365.

¹⁰ S. Domagalska, dz. cyt., s. 60. Autorka w przytaczanym tu cytacie używa słowa „kompetencje” w odniesieniu do tego, co większość badaczy uznaje za elementy składowe tej złożonej umiejętności wyższego rzędu, jaką jest kompetencja w sensie ogólnym.

¹¹ N. Fernandez i in., dz.cyt., s. 360.

¹² <http://www.placa.pl/trendy.html>, dostęp dnia 15.10.2013 r.

¹³ D.D. Dubois, W.J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice 2008.

¹⁴ Z. Gaś, *Raport na temat nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych w wyniku wprowadzenia innowacji*, Lublin 2012, za: W. Warzecha, *Kompetencje kluczowe a teoria kapitału społecznego. Spojrzenie socjologa*, materiały konferencyjne „Rozwój kompetencji kluczowych

badacze są ogólnie dość zgodni co do tego, iż kompetencje budowane są w oparciu o wiedzę, umiejętności i inne podmiotowe cechy jednostki. Cechy te bywają jednak ujmowane różnorodnie, choć intuicyjnie czujemy, że osoba sprawnie wykonująca jakieś czynności posiada nie tylko wiedzę, jak to zrobić, i odpowiednie umiejętności, ale także odpowiednią motywację, pozytywne nastawienie do działania i ciągłego poszerzania swojego doświadczenia oraz przekonanie o własnej skuteczności. W podsumowaniu wyników swojej analizy pojęcia kompetencji N. Fernandez i in. wskazują, iż trudności w zdefiniowaniu tych podmiotowych cech składających się na kompetencję wynikają z faktu, że są one stosunkowo trudne do zaobserwowania i oszacowania¹⁵.

Mimo pewnych niejasności w definiowaniu i konceptualizacji kompetencji, istnieje powszechna zgoda, że współczesne nauczanie powinno wykraczać poza przekazywanie i odpytywanie uczniów ze z góry określonego kanonu wiedzy. Jego celem jest kształtowanie u uczniów kompetencji, a więc połączenia wiedzy, umiejętności i postaw zapewniających umiejętność samodzielnego życia i radzenia sobie w wielokulturowej, innowacyjnej gospodarce rynkowej. Od kilku lat szkoły wprowadzają do swoich programów nauczania zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kształtowania w procesie edukacji kompetencji kluczowych. Kompetencje zdefiniowane zostały w tym zaleceniu jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych¹⁶:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowotechniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

„Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opano-

uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy”, Lublin 2013.

¹⁵ N. Fernandez i in., dz.cyt., s. 360.

¹⁶ B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Kompetencje kluczowe – źródła, interpretacje, badania*, [w:] *Rozwój kompetencji kluczowych w edukacji młodzieży gimnazjalnej*, red. A. Kienig, Białystok 2012.

wanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie się emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych”¹⁷.

2. Skłonność do ryzyka a kompetencje kluczowe

Wśród cech podmiotowych, które wspierają rozwój kompetencji kluczowych, ważną rolę odgrywać może skłonność do ryzyka. Umiejętność podejmowania ryzyka wymieniona jest wprost w przypadku jednej spośród kompetencji kluczowych – poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości. Odgrywa ona także ważną rolę w działaniach innowacyjnych, twórczości, podejmowaniu decyzji czy rozwiązywaniu problemów.

Skłonność do ryzyka definiowana jest jako względnie stabilna, uogólniona tendencja jednostki do podejmowania lub unikania ryzyka¹⁸. R. Studenski definiuje tę cechę jako tendencję motywacyjną, która określa znak i kierunek zachowania oraz antycypowaną satysfakcję, jakie z dużym prawdopodobieństwem zostaną wzbudzone u danej jednostki, jeśli znajdzie się ona w sytuacji ryzyka. Tendencja ta rozciąga się na kontinuum między bardzo silną awersją do ryzyka a bardzo silną skłonnością do ryzyka¹⁹. Ludzie różnią się gotowością do angażowania się w sytuacje zawierające w sobie element ryzyka. „Wzorce reakcji, stosowane w sytuacji ryzyka, wchodzą w zakres różnic indywidualnych. Charakteryzują się one względnie dużą stałością. Osoby skłonne do ryzyka zazwyczaj je podejmują, natomiast jednostki odczuwające awersję do ryzyka – unikają jego podjęcia”²⁰. Choć ryzyko utożsamianie jest z zagrożeniem, niepewnością i możliwością poniesienia straty, umiejętność jego podejmowania ma bardzo często charakter adaptacyjny. Decyzja o jego podjęciu podyktowana może być koniecznością (na przykład w sytuacji, gdy skok z okna jest jedynym sposobem ucieczki z płonącego domu) lub wyborem drogi, dzięki której możemy zdobyć jakieś dobra lub wartości inaczej niedostępne. „Człowieka zawsze fascynował

¹⁷ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf, dostęp dnia 29.08.2013 r.

¹⁸ Por. J.F. Yates, *Risk-taking Behavior*, New York 1992; S. Sitkin, A. Pablo, *Reconceptualizing the Determinants of Risky Behavior*, „Academy of Management” 1992, nr 17; S. Sitkin, L. Weingart, *Determinants of risky decision-making behavior: A test of the mediating role of risk perceptions and propensity*, „Academy of Management Journal” 1995, nr 38, 6.

¹⁹ R. Studenski, *Ryzyko i ryzykowanie*, Katowice 2004, s. 99.

²⁰ Tamże.

postęp, pociągało go dokonywanie zmian i przekraczanie granic możliwości. Osiąganie tego, co ambitne lub niezwykle, jest jednak nierozdzielnie związane z podejmowaniem ryzyka. W rzeczywistym świecie korzyści są bowiem dodatnio skorelowane z ryzykiem²¹. Znaczenie umiejętności podejmowania ryzyka bardzo trafnie metaforycznie określił R. Studenski – „w codziennych sytuacjach jesteśmy wystawiani na różne zagrożenia i ryzyko. Podejmując ryzyko, stwarzamy sobie okazję do odniesienia sukcesu, ale również narażamy się na poniesienie porażki. Powstrzymując się przed ryzykiem, unikamy wprawdzie porażek, ale też nie uzyskujemy tego, co jest «do wzięcia». Do pociągów odjeżdżających w kierunku sukcesów musimy zazwyczaj wsiadać w biegu. Nie oznacza to, że należy to robić przy każdej szybkości. Wsiadanie do nadmiernie rozpędzonego pociągu może okazać się zbyt ryzykowne, zwłaszcza dla osób lubiących szybkość, ale nie posiadających odpowiedniego doświadczenia w ocenie rodzaju pociągu, kierunku jazdy i sprawności niezbędnej podczas wsiadania. Czasem bezpieczniej jest zaczekać na następny pociąg, jeśli oczywiście mamy pewność, że odjeżdżający nie jest ostatnim oraz że faktycznie jedzie zbyt szybko. Ryzyko ponosimy bowiem zarówno podczas wsiadania i kontynuowania jazdy, jak i wtedy, gdy decydujemy się czekać na lepszą okazję²²».

Od czego zatem zależą różnice indywidualne w skłonności do ryzyka? Choć badacze różnią się znacznie poglądami odnośnie do uwarunkowań tej cechy²³, przegląd badań pozwala stwierdzić, iż skłonność do ryzyka kształtuje się pod wpływem odziedziczonych, ewolucyjnie ukształtowanych cech układu nerwowego i temperamentu (wyznaczających wstępną dyspozycję do zachowań ryzykownych), nabywania wiedzy i doświadczenia w radzeniu sobie z ryzykiem oraz przyswajania przez jednostkę społecznych i kulturowych wzorców postępowania w sytuacji ryzyka²⁴. Rolę doświadczenia w nabywaniu skłonności do ryzykowania podkreślają między innymi S. Sitkin i A. Pablo oraz S. Sitkin i L. Weingart²⁵. Badacze ci definiują skłonność do ryzyka jako *aktualną* tendencję jednostki do podejmowania bądź unikania ryzyka, która jest zdeterminowana przez osobiste preferencje jednostki wobec ryzyka, jej wcześniejsze doświadczenia związane z sukcesami bądź porażkami w podejmowaniu ryzyka (określane jako „historia wyników”) oraz inercję, która powoduje rutynowy sposób radzenia sobie z ryzykownymi sytuacjami. Poziom skłonności do ryzyka może ulegać mo-

²¹ T. Zaleśkiewicz, *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*, Gdańsk 2005, s. 12.

²² Tamże, s. 13.

²³ Por. M. Stawiarska-Lietzau, *Skąd się biorą ryzykanci? Poglądy na temat skłonności do ryzyka*, w druku; P. Bromiley, S.P. Curley, *Individual differences in risk taking*, [w:] *Risk-taking Behavior*, red. J. Yates, New York 1992; A. Szmajke, *Osobowość w percepcji i akceptacji zagrożeń*, [w:] *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*, red. T. Tyszka, Warszawa 1992; S. Sitkin, A. Pablo, dz. cyt.; S. Sitkin, L. Weingart, dz. cyt.

²⁴ M. Stawiarska-Lietzau, dz. cyt., s. 11.

²⁵ S. Sitkin, A. Pablo, dz. cyt., S. Sitkin, L. Weingart, dz. cyt.

dyfikacji pod wpływem nowych doświadczeń jednostki – sukcesy w radzeniu sobie z ryzykiem mogą zwiększać skłonność danej jednostki do podejmowania ryzyka, natomiast porażki mogą powodować zwiększenie się awersji wobec ryzyka. Istotny jest także rodzaj ryzyka, w dziedzinie którego jednostka ma doświadczenie – osoby często podejmujące ryzyko finansowe mogą przejawiać wysoką gotowość do ryzykowania w tym zakresie, ale postępować ostrożnie w przypadku ryzyka fizycznego.

Skłonność do ryzyka szczególnie intensywnie ujawnia się u osób w okresie dorastania i utrzymuje się na wysokim poziomie także we wczesnej dorosłości²⁶. Zjawisko to budzi zazwyczaj wśród rodziców, nauczycieli, opiekunów młodych ludzi poważne zaniepokojenie i chęć chronienia ich przed ryzykownymi zachowaniami. Do repertuaru typowych dla tego okresu zachowań zalicza się palenie, picie alkoholu, zażywanie innych substancji psychoaktywnych (dopalacze, narkotyki, leki), przedwczesną aktywność seksualną, niebezpieczne zachowania seksualne (niestosowanie antykoncepcji, zwłaszcza prezerwatyw, przypadkowe kontakty seksualne, ostatnio także seksting – czynności seksualne dokonywane z użyciem Internetu), brawurową jazdę samochodem, wagarowanie, przemoc, zachowania antyspołeczne i przestępcze. Powaga konsekwencji, jakie niosą ze sobą takie zachowania – utrata zdrowia, czasem nawet życia, uzależnienia, obniżenie wyników w nauce, konflikty z prawem – powodują, że w świadomości dorosłych pojęcie ryzyka i zachowań ryzykownych w odniesieniu do młodzieży kojarzone jest prawie wyłącznie z zachowaniami problemowymi, a ich uwaga koncentruje się na poszukiwaniu sposobów zapobiegania takim zachowaniom. Podejście takie wydaje się w pełni uzasadnione, choć jak wskazują niektórzy badacze²⁷, skuteczność działań prewencyjnych, różnorodnych programów profilaktycznych ograniczających podejmowanie przez młodzież ryzykownych zachowań wciąż jest bardzo niska, a wyeliminowanie tego zjawiska nie jest możliwe. Dlaczego tak się dzieje? Powodów poszukiwać należy w specyfice okresu dorastania i zadań rozwojowych, które zrealizować muszą młodzi ludzie. M. Stawiarska-Lietzau twierdzi, iż „podejmowanie zachowań ryzykownych w tym okresie [dorastania, przyp. aut.] przynosi młodzieży wiele korzyści. Pozwalają one nie tylko zaspokoić chęć przeżycia czegoś ekscytującego i radzić sobie z lękiem, frustracją lub nudą, ale dostarczają szeregu korzyści o charakterze instrumentalnym: zwiększają poczucie sprawstwa poprzez możliwość sprawdzenia się w nowych okolicznościach, rozwijają poczucie autonomii i nie-

²⁶ Por. Cz. Walesa, *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*, Lublin 1988; I. Obuchowska *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996; T. Zaleśkiewicz, dz. cyt.; R. Studenski, dz. cyt.

²⁷ Por. C. Lightfoot, *Culture of Adolescent Risk-Taking*, New York 1997; R. Studenski, dz. cyt.; R. Jessor, *Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking*, „British Journal of Addiction” 1987; E. Sharland, *Young People, Risk Taking and Risk Making: Some Thoughts for Social Work*, „British Journal of Social Work” 2006.

zależności wkraczających w dorosłość nastolatków, sprzyjają rozwojowi dorosłej tożsamości i stanowią symboliczne potwierdzenie dojrzałości i rozwojowe przejście w okres dorosłości²⁸.

Szczególnie istotne wydaje się zatem właściwe ukierunkowanie tej naturalnej rozwojowo tendencji do podejmowania ryzyka, tak aby wspierała rozwój kompetencji kluczowych, a nie stanowiła zagrożenie dla dobrostanu młodzieży. Badania wskazują, iż młodzież podejmuje głównie ryzyko stymulacyjne (związane z poszukiwaniem przyjemności i silnych wrażeń) i robi to w sposób niekontrolowany przez dorosłych²⁹. Zdaniem R. Studenskiego angażowanie się młodzieży w problemowe zachowania ryzykowne wynika z jednej strony ze wzrostu samodzielności i potrzeby testowania swoich możliwości, z drugiej zaś – z powodu braku zachęt ze strony dorosłych do podejmowania ryzyka społecznie akceptowanego. „Jeśli jednostka nie ma możliwości uczestniczenia w organizowanych przez rodziców lub nauczycieli pożądanych ryzykownych przedsięwzięciach spostrzeganych przez młodzież jako wyzwanie, to z dużym prawdopodobieństwem zaangażuje się w zachowania problemowe³⁰. Ważne jest zatem, aby w procesie kształcenia stwarzać młodym ludziom okazję do podejmowania ryzyka, wspierać takie zachowania i wzmacniać wszelkie próby takiego działania, nawet te zakończone porażką. Dziedziny ryzyka, w które może angażować się młodzież, są różnorodne, jednakże w procesie rozwijania kompetencji kluczowych bardzo ważna jest umiejętność podejmowania ryzyka społecznego i intelektualnego.

Podejmowanie ryzyka społecznego wyraża się głównie w odwadze „bycia sobą”, włączania się w różne społeczne działania, wyrażania siebie, poznawania nowych osób. R. Studenski dowodzi, że awersja do ryzyka społecznego może być utożsamiana z nieśmiałością³¹. „Ryzykowanie jest utożsamiane ze śmiałością i odwagą, natomiast nieśmiałość z ostrożnością i brakiem odwagi. Nieśmiałe dzieci spostrzegają świat jako zbiór wszechobecnych zagrożeń, obawiają się negatywnych ocen, porażek i kompromitacji, z trudem nawiązują kontakty z innymi. Nie wierzą w siebie i nisko oceniają skuteczność realizowanych przez siebie działań. Poczucie własnej skuteczności wywiera wpływ na znaczenie nadawane spostrzeganym obrazom, kształtuje treść motywacji, a w konsekwencji wpływa na poziom wykonania i osiągnięte wyniki. Ludzie, przewidując nieskuteczność własnych działań, nie podejmują ryzyka, ponieważ są przekonani, że wymagania stawiane im przez sytuację przerastają ich możliwości³². Nieśmiałość może być rozumiana jako świadomość własnej niezdolności do podjęcia

²⁸ M. Stawiarska-Lietzau, *Podejmowanie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym*, (w druku), s. 6–7.

²⁹ Por. Zaleśkiewicz, dz. cyt.

³⁰ R. Studenski, dz. cyt., s. 114.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 86.

działania, które chce się podjąć i co do którego wiadomo, jak to zrobić³³. Cecha ta ujawnia się w wielu różnych sytuacjach wymagających samodzielnej, niezalgorytmizowanej aktywności, szczególnie w relacjach społecznych wymagających kontaktów z osobami nieznanymi, prezentowania własnego stanowiska przed dużym audytorium czy obrony swoich praw. A. Buss i R. Plomin twierdzą, że nieśmiałość jest wrodzoną cechą temperamentu, która ujawnia się już u małych dzieci w sytuacji obecności osób obcych. Jednakże przejawy nieśmiałości, które możemy obserwować u ludzi w okresie dorastania i dorosłości, są bardziej wynikiem procesu socjalizacji³⁴. Uczniowie nieśmiali, wykazujący awersję do ryzyka społecznego, będą mieli trudności z rozwijaniem przynajmniej niektórych kompetencji kluczowych. Przykład może stanowić posługiwanie się językiem obcym – barierą w nabywaniu tej kompetencji stanowi u wielu osób lęk przed ośmieszeniem wynikającym z możliwości popełniania błędów językowych. Ryzyko społeczne i intelektualne wpisane są także w działania twórcze, które wymagają ujawnienia swojego niepowtarzalnego, czasem zaskakującego dla innych, świata myśli, skojarzeń, przeżyć, a na poziomie wykonania także swojego poziomu umiejętności, który może być różnie odbierany przez inne osoby³⁵. Ważne jest zatem organizowanie w procesie edukacji sytuacji wymagających podjęcia ryzyka społecznego i intelektualnego i zachęcanie uczniów do samodzielnego działania, wyrażania swoich poglądów, oczekiwań, pomysłów, nawet jeśli są one odmienne od zdania innych osób i nieakceptowane przez rówieśników, a także pozytywne wzmocnienie wszelkich przejawów takich zachowań. Jak wskazuje M. Stawiarska-Lietzau, „stwarzanie przez dorosłych warunków do uprawiania sportów poprzez budowanie boisk, torów przeszkód, skateparków, zachęcanie młodzieży do udziału w olimpiadach, konkursach plastycznych, przedstawieniach teatralnych, samodzielną zbiórki pieniędzy na ważny dla młodzieży cel, samodzielnego zorganizowania wycieczki szkolnej, wyprawy w góry, to tylko nieliczne przykłady sytuacji, które mogą być organizowane w procesie edukacyjnym, a które zawierają w sobie element ryzyka i niepewności, w wymiarze fizycznym, społecznym czy intelektualnym”³⁶.

Tego typu wyzwania stwarzają szansę na poznawanie swoich możliwości, rozwój poczucia własnej skuteczności, rozwój umiejętności interpersonalnych i kształtowanie pozytywnych postaw wobec podejmowania ryzyka, zwłaszcza społecznego i intelektualnego, w połączeniu z umiejętnością jego oceny (oceny korzyści i zagrożeń związanych z podejmowaniem określonych działań). Bada-

³³ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 422.

³⁴ A.H. Buss, R. Plomin, *Temperament: Early developing personality traits*, Hillsdale 1984, za: R. Studenski, dz. cyt.

³⁵ M. Adamska-Staroń, M. Stawiarska-Lietzau, *Twórczy ryzykanci? – skłonność do podejmowania ryzyka przez młodzież jako podstawa twórczego rozwoju jednostki* (w druku).

³⁶ M. Stawiarska-Lietzau, *Podjęcie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym* (w druku).

nia R. Studenskiego wykazały, że skłonność do podejmowania ryzyka koreluje pozytywnie między innymi z poziomem aspiracji, potrzebą osiągnięć, nonkonformizmem, tendencją do zachowań rywalizacyjnych i tolerancją niepewności. Jak konkluduje autor, uzyskane dane „wskazują, że skłonność do podejmowania ryzyka może być cechą wspomagającą proces spostrzegania i formułowania problemów, projektowania sposobów ich rozwiązywania oraz stosowania tych sposobów w realnych sytuacjach zadaniowych”³⁷. Wyniki te potwierdzają zatem wytworzenie u jednostki motywacji do podejmowania (umiarkowanego) ryzyka, które sprzyja rozwijaniu cech podmiotowych wspierających potrzebę uczenia się przez całe życie i kompetencje kluczowe.

Zakończenie

Kształtowanie kompetencji kluczowych stanowi podstawowe wyzwanie edukacyjne dla nauczycieli na każdym poziomie kształcenia. Efektywność oddziaływań pedagogicznych zależy nie tylko od nabywania przez uczniów określonej w dyrektywie UE wiedzy i umiejętności, ale także kształtowania u nich odpowiednich cech podmiotowych wspomagających rozwój tych kompetencji. Jedną z nich jest niewątpliwie umiejętność podejmowania adekwatnego do sytuacji ryzyka, dzięki której pociągi do życiowych sukcesów pełne będą ludzi odważnych i kompetentnych, gotowych do uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy.

Summary

Risk Propensity as a Supporting Key Competencies Development Feature

The goal of this article is the analysis of a relationship between risk propensity and key competencies. Contemporary education is based on a lifelong learning idea. The main goal of teaching is acquiring key competencies by students. These are combinations of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment. A development of key competencies can be supported by some individual characteristics. It is assumed in the article that one of them is risk propensity. Taking a risk, especially a social and intellectual risk, is an important ability in the domain of entrepreneurship, creativity, problem solving or decision making.

³⁷ R. Studenski, dz. cyt., s. 167.