



Anna Rybka

orcid.org/0000-0003-4122-1005
e-mail: anna.rybka@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Anita Duplaga

orcid.org/0000-0002-6428-6795
e-mail: anita.duplaga@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

„Dla siebie i dla ciebie, uczniu” – o związkach mentalizowania nauczycieli z ich funkcjonowaniem w roli zawodowej i z rozwojem uczniów

“For Me and for you”. Relationship between Teachers’
Mentalizing and Functioning in Their Professional Role
and the Students’ Development

KEYWORDS

mentalizing,
teaching, well-
being, professional
burnout, classroom
atmosphere, student
development

ABSTRACT

The teaching profession is one of those in which interaction with another person, communication, engagement, and emotional exchange, play an important role. Mentalizing is an ability to understand one’s own and other people’s mental states as causes of behaviour (Białecka-Pikul, 2012), and it seems to be one of the foundations of creating satisfying relationships with others, including teacher-student relationships. The purpose of this article is to present the existing research on mentalizing abilities in teachers. A review of the literature on the subject suggests the need to identify at least two groups of research in this area. First, the research focuses on the role of mentalizing for teachers’ functioning in their professional role, and second, it shows the relationship between teachers’ mentalizing and the functioning of their students. The review indicates that mentalizing can be a protective factor for teacher well-being and a facilitator of classroom relationships and student development. However, conclusions should be

made with caution, as research on this issue has been conducted for a short time, and the collected data needs to be deepened and replicated in further studies.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

mentalizacja,
nauczanie,
dobrostan,
wypalenie
zawodowe, klimat
klasy, rozwój
uczniów

W zawodzie nauczyciela kontakt z drugą osobą, procesy komunikowania, zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają istotną rolę. W tym kontekście mentalizowanie rozumiane jako zdolność wyrażająca się w kompetencji do ujmowania stanów mentalnych własnych i drugiej osoby jako przyczyn zachowania (Białecka-Pikul, 2012) wydaje się stanowić jeden z filarów budowania satysfakcjonujących relacji z innymi, także relacji nauczyciel–uczeń. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie dostępnych badań dotyczących zdolności do mentalizacji u nauczycieli. Przegląd literatury sugeruje konieczność wyodrębnienia co najmniej dwóch grup badań w tym obszarze. Po pierwsze badania koncentrują się wokół znaczenia mentalizacji dla funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej, a po drugie pokazują związki mentalizacji nauczycieli z funkcjonowaniem ich uczniów. Dokonany przegląd wskazuje, że mentalizacja może stanowić czynnik ochronny dla funkcjonowania nauczycieli oraz czynnik facylitujący relacje w klasie i rozwój uczniów. Jednak wnioski powinny być sformułowane z ostrożnością, bowiem badania nad tą problematyką prowadzone są od niedawna i zgromadzone dane wymagają pogłębienia i replikacji.

Wstęp

Mentalizowanie i teoria umysłu to konstrukty używane na określenie zdolności ludzi do postrzegania i interpretowania zachowań własnych i innych osób w odniesieniu do stanów mentalnych, takich jak intencje, myśli i przekonania, a także pragnienia i uczucia (Białecka-Pikul, 2012; Fonagy i Allison, 2012; Frith i Frith, 2003; Premack i Woodruff, 1978). Analiza pola znaczeniowego tych terminów, a także ich pokrewnych była dokonywana w literaturze (Białecka-Pikul, 2009, 2012; Luyten i Fonagy, 2015; Whiten, 1994). Terminy te są czasem używane zamiennie, choć niektórzy badacze zauważają, że nie można uznać ich pola znaczeniowego za w pełni pokrywające się (np. Sharp i Venta, 2012). Analizując badania w tym obszarze, można zauważyć, że mentalizowanie jest konstruktem, który stosowany jest zazwyczaj w kontekście klinicznym, podczas gdy terminu „teoria umysłu” częściej używa się w badaniach nad rozwojem (por. Valle i in., 2016). W odniesieniu do nauczania badacze posługują się terminem „teoria umysłu”, na przykład gdy podejmują problemy rozwoju kompetencji uczniów (Lecce i in., 2021). Termin „mentalizowanie” natomiast pojawia się

w badaniach nad psychicznym funkcjonowaniem nauczycieli, w tym nad rolą tej kompetencji w radzeniu sobie z negatywnymi doświadczeniami (np. Schwarzer i in., 2021).

Jak zauważają Barraza i Rodríguez (2023) wspólnym elementem definicji ludzkiego nauczania jest przyjęcie założenia, że potrzeba rozumienia stanów mentalnych innych osób, aby dostrzec i rozpoznać luki w ich wiedzy lub brak zrozumienia. Bruner (2010) pisał, że podstawę nauczania stanowią poglądy nauczyciela o naturze umysłu ucznia, a rozpoznanie niewiedzy czy mylnych przekonań sprawia, że osoba podejmująca rolę nauczyciela koryguje te braki poprzez dyskusję, demonstrację czy wyjaśnienia. Bruner (2010) stwierdził także, że brak przypisywania innym stanów umysłowych, w tym niewiedzy, oznacza brak jakichkolwiek prób ich nauczania. Także Kruger i Tomasello (1996) postulowali definiowanie nauczania w kategoriach intencjonalnego powodowania uczenia się, co sugeruje powiązanie nauczania z teorią umysłu. Wellman i Lagattuta (2004) zaznaczają, że tworzenie koncepcji na temat stanów umysłowych kształtuje próby nauczania, nawet jeśli takie koncepcje nie są absolutnie niezbędne do nauczania. Powyższe rozważania skłaniają do pytania o zdolność nauczycieli do wnioskowania o stanach mentalnych ich uczniów oraz o powiązania tej zdolności z funkcjonowaniem nauczycieli w ich roli zawodowej, jak i z funkcjonowaniem ich uczniów. Jednak dopiero w ostatnich latach można zauważyć rosnące zainteresowanie zdolnością nauczycieli do przypisywania stanów mentalnych (por. Masuda i Sannomiya, 2020). Jedno z takich badań koncentrowało się na próbie odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele mają wyższe kompetencje w obszarze mentalizacji niż osoby o innym profilu wykształcenia (Barraza i Rodríguez, 2023). Badacze założyli, że dzięki kierunkowemu kształceniu i doświadczeniu zawodowemu nauczyciele-eksperti będą mieć wyższą zdolność do mentalizacji zarówno w aspekcie poznawczym, jak i afektywnym. Okazało się, że nie zaobserwowano różnic między nauczycielami a grupą kontrolną w dokładności odpowiedzi, a ponadto nauczyciele-eksperti potrzebowali więcej czasu na odpowiedź w zadaniach wymagających złożonego wnioskowania afektywnego. W zadaniu, które sprawdzało poznawczy i afektywny aspekt teorii umysłu pierwszego i drugiego rzędu, między badanymi grupami ujawniła się różnica dwóch sekund. Zdaniem autorów jest ona wyrazem różnych sposobów reagowania na sytuacje, które wymagają afektywnych procesów mentalizacyjnych drugiego rzędu. Stwierdzają oni, że czas reakcji nauczycieli-ekspertów w dokonywaniu złożonego wnioskowania afektywnego może być odzwierciedleniem sposobu, w jaki działają oni w rzeczywistych sytuacjach szkolnych. Wolniejsza, ale bardziej empatyczna odpowiedź jest wówczas bardziej pożądana niż szybka nieempatyczna reakcja. Przeprowadzone badania nie dają jednak odpowiedzi na pytanie, czy wolniejsze przetwarzanie wynika z aktywnego zaangażowania przetwarzania empatycznego czy ze słabszych zdolności mentalizacyjnych. Jest to obszar wymagający dalszych badań.

Mentalizowanie nauczycieli jako czynnik ochronny

Badania, które pozwalają rozważyć związek zdolności do mentalizowania z funkcjonowaniem nauczycieli, dotyczą zagadnień takich, jak: wypalenie zawodowe, dobrostan, stres. Związek wypalenia zawodowego i zdolności do mentalizacji został podjęty przez Safiye i jej współpracowników (2023). Badanie miało charakter przekrojowy i zostało przeprowadzone online podczas pandemii COVID-19. Do pomiaru zespołu wypalenia zawodowego wykorzystano kwestionariusz *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*, z kolei zdolność do mentalizacji mierzona była za pomocą skal hipomentalizacji i hipermentalizacji z Kwestionariusza funkcjonowania refleksyjnego (RFQ-8). Hipomentalizacja oznacza słabe zdolności do rozważania złożonych modeli umysłów innych lub własnego. Osoby te zwykle oceniają stany mentalne poprzez „zgadywanie”, czasami odwołując się do ogólnych praw lub swoich wcześniejszych doświadczeń, co prowadzi do błędnych wniosków. Hipermentalizacja także nie jest pożądanym stanem, bowiem wiąże się z generowaniem mentalistycznych reprezentacji działań bez odpowiednich dowodów na poparcie tych modeli (Fonagy i in., 2016). W analizowanych badaniach testowano powiązania pomiędzy oboma rodzajami nieprawidłowości w funkcjonowaniu refleksyjnym a wymiarami wypalenia zawodowego (wyczerpaniem emocjonalnym, cynizmem i poczuciem obniżonych osiągnięć zawodowych). Oczekiwano, że obecność obu rodzajów zaburzeń mentalizacji jest pozytywnie powiązana z wyczerpaniem emocjonalnym i cynizmem oraz ujemnie powiązana z odczuwaniem osobistych osiągnięć zawodowych. Sprawdzano ponadto, czy niska zdolność do mentalizowania jest pozytywnym predyktorem wyczerpania emocjonalnego i cynizmu oraz negatywnym predyktorem poczucia osobistych osiągnięć. Badacze zaobserwowali, że osoby hipomentalizujące przejawiają wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego i cynizmu zawodowego. Jednocześnie osoby hipermentalizujące doświadczały niższego wyczerpania i cynizmu. Doświadczenie osobistych osiągnięć w pracy rosło wraz ze wzrostem hipermentalizacji lub malało wraz ze spadkiem hipermentalizacji. Z kolei wraz ze wzrostem hipomentalizacji doświadczenie osobiste spełnienia w pracy malało. Jest to jeden z ciekawszych wyników uzyskanych przez autorów. Można bowiem przypuszczać, że osoba hipomentalizująca postrzega swoje zadanie w roli nauczyciela jako „przekazującego wiedzę”, a uczniów traktuje jako pasywnych jej odbiorców. Osoba taka zaniedbuje te obszary pracy, w których ujawnia własne stany mentalne i odczytuje je u innych, i nie doświadcza frustracji związanej z nieprawidłowościami. Dalsze analizy pozwalają na pewne potwierdzenie tego wniosku. Autorzy badania sprawdzali, czy zdolność do mentalizacji wpływa na poziom każdego z trzech wymiarów wypalenia. W tym celu zbudowali trzy osobne modele regresji. Stwierdzili, że wzrost hipermentalizowania przyczynia się do spadku wyczerpania emocjonalnego i cynizmu, jednocześnie podwyższając poczucie osiągnięć

w pracy. Wzrost hipomentalizowania powodował wyższe wyczerpanie i cynizm oraz, odwrotnie niż oczekiwano, wyższe poczucie osiągnięć zawodowych. Wyniki wskazują, że hipermentalizowanie odgrywa pewną rolę w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Interpretując uzyskane wyniki w odniesieniu do roli zawodowej nauczyciela, można uznać, że ci, którzy przekonani są o własnej nieomyślności w interpretowaniu stanów wewnętrznych i nie sprawdzają swoich założeń podczas otwartej komunikacji z kolegami i z uczniami, jednocześnie nie odczuwają frustracji związanej z wątpliwościami czy konfliktem w tym obszarze. Być może służy to jako mechanizm obniżania doświadczenia emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji, a jednocześnie wzrostu doświadczenia osiągnięć osobistych.

Analizując powyższe wyniki badań, należy zwrócić uwagę na kontekst pandemii COVID-19. Podczas pierwszej fali pandemii w 2020 roku rygorystyczne działania zobowiązały szkoły do zdalnego formatu nauczania, powodując bezprecedensową zmianę w działaniach edukacyjnych. W kolejnym roku rozwój pandemii z nagłymi zmianami liczby zakażeń doprowadził do przyjęcia dalszych środków ograniczających rozprzestrzenianie się wirusa. Przełączanie pomiędzy nauczaniem zdalnym a hybrydowym przyczyniło się do stworzenia nieprzewidywalnego środowiska pracy dla nauczycieli i wzrostu zarówno odczuwanego stresu, jak i objawów psychopatologicznych (np. Jakubowski i Sitko-Dominik, 2021). W tym czasie podejmowano w badaniach związek mentalizacji z dobrostanem i stresem wśród nauczycieli. Badacze zakładają, że mentalizacja może buforować subiektywnie doświadczany stres i nasilenie objawów psychopatologicznych, zwiększając dobrostan nawet przy wysokim poziomie globalnego dystresu (Schwarzer i in., 2021). W przekrojowym badaniu przeprowadzonym z udziałem grupy niemieckich nauczycieli oceniano ten związek, uwzględniając objawy depresyjne, dystymiczne, fizjologiczne, agorafobię, fobię społeczną i nieufność. Zaobserwowano powiązania zdolności do mentalizacji z subiektywnie ocenianym stresem (o słabej sile), jak i z dobrostanem (siła umiarkowana). Zgodnie z wcześniejszymi badaniami (np. Luyten i in., 2020) należy oczekiwać negatywnych powiązań między objawami psychopatologicznymi a osłabieniem zdolności mentalizowania, jednak w tej grupie nie udało się uchwycić tego związku. Zwiększona psychopatologia i subiektywne doświadczanie stresu negatywnie wpływały na dobrostan nauczycieli, zaś zwiększona mentalizacja pozytywnie wpływała na dobrostan. Może ona zatem stanowić czynnik ochronny i tym samym pozwalać nauczycielom na przetwarzanie negatywnych doświadczeń w bardziej adaptacyjny sposób. Jednak badacze nie wykazali pośredniczącej roli mentalizowania pomiędzy stresem a dobrostanem nauczycieli. Biorąc pod uwagę wyniki wcześniejszych analiz z udziałem innych prób, autorzy badania sugerują, że dystres i mentalizowanie wpływają na dobrostan nauczycieli na dwa niezależne (odpowiednio negatywny i pozytywny) sposoby. Mentalizowanie nauczycieli może nie być bezpośrednio związane z przetwarzaniem bieżącego dystresu.

Zamiast tego ma niezależny wpływ prozdrowotny na dobrostan nauczycieli, co może wskazywać na ochronną, ale raczej pasywną rolę mentalizacji w przetwarzaniu stresu. Podobnie rolę mentalizacji ujmują Levante i inni (2023). Badacze oczekiwali wpływu mentalizacji w zakresie przetwarzania emocji na związek pomiędzy objawami depresyjnymi, lękowymi a depersonalizacją jako wymiarem wypalenia. Postawili także hipotezę wsteczną. Założyli, że zdolność przetwarzania emocji, jako składnik afektywnej mentalizacji, może stanowić indywidualny zasób, który pozwala nauczycielom zarządzać negatywnymi emocjami, modulując ich intensywność lub dostosowując je do warunków pracy. Badania miały charakter przekrojowy i zostały przeprowadzone w czasie pandemii pomiędzy wrześniem 2021 a styczniem 2022 we Włoszech. Wyniki potwierdziły założenia: im mniej negatywnych uczuć doświadczanych przez nauczycieli wobec uczniów lub czynności zawodowych, tym niższy poziom objawów depresyjnych i cechy lęku poprzez rolę mediacyjną pełnioną przez wyższy poziom zdolności przetwarzania emocji. Wyniki te potwierdzają, że zasoby indywidualne nauczycieli stanowią czynniki ochronne przed rozwojem symptomatologii związanej ze stresem.

Analizując wcześniejsze badania, zauważa się, że mentalizowanie jest związane z teorią przywiązania (Fonagy i Allison, 2012). Uważa się, że bezpieczne relacje przywiązania zapewniają adaptacyjne środowisko uczenia się, w którym dzieci mogą rozwijać umiejętności mentalizowania dzięki wrażliwemu odzwierciedlaniu ich uczuć przez figury przywiązania. I odwrotnie, pozabezpieczne relacje przywiązania mogą utrudnić rozwój zdolności mentalizacyjnych dzieci ze względu na słabe dostrojenie między dziećmi a figurami przywiązania (Luyten i in., 2017). W tym kontekście mentalizacja może być konceptualizowana jako mechanizm pośredniczący w przetwarzaniu awersyjnych doświadczeń w warunkach stresu (Fonagy i in., 2016). Jednak wpływ pozabezpiecznego przywiązania lub zdolności mentalizowania na doświadczenia stresowe w kontekście edukacyjnym jest nieznan. Problem ten został podjęty przez Schwarzer i jej współpracowników (2023). Badania odbyły się w okresie pandemii, miały charakter przekrojowy, a badanymi osobami byli studenci kierunków nauczycielskich. Wypełniali oni trzy kwestionariusze mierzące przejawy przywiązania, funkcjonowania refleksyjnego oraz globalne doświadczenie stresowe. W badanej próbie zaburzenia mentalizowania były powiązane z globalnym doświadczeniem stresu. Natomiast unikanie związane z przywiązaniem nie było powiązane ani z doświadczeniem stresu, ani mentalizacją. Stwierdzono częściowy efekt mediacji dla związku między lękiem związanym z przywiązaniem a doświadczeniem stresu, ale nie między unikaniem związanym z przywiązaniem a doświadczeniem stresu. Podsumowując, zaburzenia przywiązania i mentalizacji łącznie wyjaśniały 39,8% wariancji stresu doświadczanego przez badanych. Zdaniem badaczy uzyskane wyniki sugerują, że lęk związany z przywiązaniem, powstający na podstawie własnych doświadczeń z figurą przywiązania w dzieciństwie, sprzyja ograniczeniom zdolności mentalizowania. To z kolei wiąże się ze wzrostem

ogólnych doświadczeń stresowych. Jednak ze względu na charakter badań interpretacje przyczynowe są ograniczone.

Niewątpliwie znaczenie tych badań polega na wskazaniu, że poziom stresu u nauczycieli czy u przyszłych nauczycieli nie może zostać w pełni wyjaśniony czynnikami kontekstowymi, takimi jak wielkość klasy, program nauczania, lokalizacja szkoły czy inne. W pewnym stopniu poziom stresu wśród nauczycieli zależy od ich cech indywidualnych i jest powiązany z nieskutecznymi strategiami radzenia sobie (Schwarzer i in., 2023).

Mentalizowanie nauczycieli jako czynnik facylitujący

Na korzyści ze zdolności do mentalizowania nauczycieli dla funkcjonowania grupy klasowej zwracają uwagę autorzy projektu TiM (*Thought in Mind*) skierowanego do dzieci i dorosłych (rodziców lub nauczycieli). Autorzy stawiają hipotezę, że stworzenie „społeczności mentalizującej” w klasie nie tylko będzie sprzyjać rozwojowi umiejętności przyjmowania perspektywy innych osób, ale także stanie się podstawą odporności psychicznej. W badaniu zaprojektowanym przez Valle i współpracowników (2016) uczestniczyły dwie klasy składające się łącznie z 46 uczniów w wieku 10 lat oraz dwóch nauczycieli. Klasy losowo przydzielono do grup eksperymentalnej i kontrolnej, a nauczycieli poddano zróżnicowanym treściowo treningom (z mentalizacją i bez). Wyniki ujawniły różnice w dominującym stylu atrybucji u uczniów przed i po treningu mentalizacyjnym nauczyciela. Zastosowanie treningu zmniejszyło tendencję do nieadekwatnego, nadmiernie pozytywnego stylu atrybucji, którą wymienia się jako cechę zaburzeń eksternalizacyjnych i antyspołecznych. Zwiększyła się zdolność uczniów do racjonalnego oceniania sądów innych uczniów na swój temat (Valle i in., 2016). Zdaniem autorów badanie dostarcza wstępnych wyników o roli treningu mentalizacyjnego w profilaktyce psychopatologii.

W innych rozważaniach Valle ze współpracownikami (2022) odwołują się do pojęcia *mind-mindedness*, które pierwotnie odnosiło się do przywiązaniowej relacji matka–dziecko. Autorzy proponują wykorzystanie modelu uważności, oznaczającego tendencję opiekuna do postrzegania swojego dziecka jako istoty mającej pragnienia i uczucia, do wyjaśniania związku między mentalizowaniem nauczyciela a reprezentacją przywiązania i teorią umysłu u dzieci w okresie późnego dzieciństwa. W badaniach uczestniczyło 16 nauczycielek oraz 47 uczniów. Nauczycielki tworzyły swobodne opisy swoich uczniów (losowo im przydzielonych) i wypełniały skalę MAS (*Mentalized Affectivity Scale*) służącą ocenie zdolności do mentalizowania. Uczniowie wypełniali półprojekcyjny test oceniający relację przywiązania uczeń–nauczyciel (SAT-School) oraz testy do pomiaru teorii umysłu. Stwierdzono, że wspomnienia autobiograficzne

i doświadczenia, którymi dzielą się nauczyciele, umożliwiają tworzenie relacyjnego klimatu w klasie i otwierają dzieci na mentalizację. Jednocześnie tendencja nauczyciela do opisywania uczniów w kategoriach cech fizycznych wiąże się z niską zdolnością uczniów do mentalizacji. Wyniki badań sugerują, że pamięć autobiograficzna ujawniana w wymiarze mentalizowanej afektywności może sprzyjać budowaniu relacji edukacyjnej. Autorzy badań proponują, żeby traktować mentalizowanie nauczyciela jako czynnik ochronny zapobiegający trudnym sytuacjom w klasie (Valle i in., 2022).

Skupienie nauczyciela na stanach psychicznych podczas interakcji z uczniem może być czynnikiem jego rozwoju. Martilla i współpracownicy (2023) zaproponowali badanie oparte na treningu VERP (*Video Enhanced Reflective Practice*). Byli zainteresowani ustaleniem częstotliwości wypowiedzi angażujących metajęzyk (język odnoszący się do procesów mentalnych) oraz ich treścią. W tym celu zbierali nagrania interakcji w klasach, które następnie były komentowane podczas grupowej rozmowy z trenerem i innymi nauczycielami. Uczestniczący w badaniu nauczyciele byli zachęceni do refleksji nad działaniami interakcyjnymi. Okazało się, że nauczyciele w rozmowach prowadzonych po obejrzeniu nagrania odnosili się do stanów mentalnych dzieci i dorosłych z taką samą częstotliwością. W trakcie spotkania nauczyciele częściej poruszali tematy związane ze sferą poznawczą i motywacyjną niż z emocjami. Omawiając działania osób dorosłych, wypowiadali się na temat procesów poznawczych, np. myślenia i zapamiętywania. Odnosząc się do zachowania uczniów, zwracali uwagę na aspekty motywacyjne, pragnienia i życzenia. Poza sprawdzeniem częstotliwości wypowiedzi metajęzykowych i ich zawartości treściowej autorzy równolegle rozważali związek między występowaniem elementów metajęzykowych a zgłaszanymi przez nauczycieli kompetencjami interakcyjnymi. Stwierdzono, że nauczyciele, którzy pozytywnie postrzegali swoje umiejętności interakcyjne, częściej angażowali się w refleksję metajęzykową. W innych badaniach zaobserwowano, że interakcje bogate w język opisujący stany mentalne oraz dyskurs zachęcający do rozważania perspektywy innych osób stanowią ważne mechanizmy w rozwoju teorii umysłu (Lecce i in., 2021).

Związku między stosowaniem przez nauczyciela metajęzyka a rozwojem teorii umysłu dzieci w okresie średniego dzieciństwa szukali także Wu i współpracownicy (2021). W przeprowadzonym przez nich quasi-eksperymentcie uczestniczyło 56 dzieci w wieku przedszkolnym losowo przydzielonych do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Dzieci z grupy eksperymentalnej przez trzy miesiące uczestniczyły w prowadzonych przez nauczycieli zajęciach konwersacyjnych i związanych z odgrywaniem ról dotyczących uczuć, emocji, przekonań, podczas gdy grupa kontrolna nie brała w nich udziału. Badacze stwierdzili istotne statystycznie różnice między grupami w teście niespodziewanej zmiany po treningu, ale nie przed nim.

Wnioski

Dokonany przegląd badań pozwala sformułować pewne wnioski dotyczące znaczenia zdolności do mentalizowania w grupie nauczycieli. Można rozważać tę zdolność jako czynnik ochronny dla dobrostanu nauczycieli, jak i czynnik facylitujący rozwój uczniów i relacje w klasie. Choć większość badań dotyczących samych nauczycieli prowadzona jest w schemacie przekrojowym, to wskazują one, że mentalizacja odgrywa rolę w zmniejszaniu poczucia stresu i wypalenia zawodowego. Można również założyć, że zdolność do trafnego interpretowania i reagowania na stany wewnętrzne uczniów sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego, z którego korzyści czerpią wszyscy uczestnicy procesu uczenia. Tym samym, jak postulują autorzy prezentowanych badań, warto wspierać rozwój zdolności do mentalizacji u nauczycieli, dostarczając im narzędzie do poprawy własnego funkcjonowania, jak i relacji z uczniami.

Ograniczenia analizowanych badań

Interpretując dane z dokonanego przeglądu, należy wziąć pod uwagę kilka ograniczeń. Po pierwsze, w zależności od postawionego problemu i ustalanych związków badacze przyjmują odmienne podejścia badawcze. W weryfikowaniu hipotez na temat związku mentalizowania z zawodowym samopoczuciem nauczyciela dominują badania kwestionariuszowe. Są w nich stosowane narzędzia samoopisowe będące stronnicze z natury. Potrzebne są dalsze badania wykorzystujące bardziej bezpośrednie miary mentalizowania (np. Brown in., 2019) o większej trafności ekologicznej. Ponadto wszelkie interpretacje przyczynowe w badaniach przekrojowych opierają się na założeniach teoretycznych, co sprawia, że niezbędne stają się badania podłużne w celu replikacji wyników. Z kolei sprawdzając relacje między mentalizowaniem nauczyciela a funkcjonowaniem uczniów, proponuje się badania quasi-eksperymentalne, wykorzystanie treningu albo badania półprojekcyjne. Po drugie, większość analizowanych badań prowadzona była w czasie pandemii. Potrzebne są badania sprawdzające, czy powiązania między badanymi zmiennymi różnią się w zależności od sytuacji pandemicznej. Po trzecie, dokonany przegląd badań nie jest przeglądem systematycznym. Należy jednak wskazać, że badań dotyczących powyższych problemów prowadzonych jest niewiele, co więcej, w Polsce brak jest obecnie takich raportów. Brak także danych dotyczących roli, jaką może odgrywać zdolność do mentalizacji nauczycieli w kontekście bieżących zmian zachodzących w edukacji w kierunku edukacji inkluzyjnej.

Bibliografia

- Barraza, P. i Rodríguez, E. (2023). Executive functions and theory of mind in teachers and non-teachers. *Heliyon*, 9(9), e19915. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19915>
- Białecka-Pikul, M. (2009). Teoria umysłu: istota i mechanizmy rozwoju. W: Kielar-Turska, M. (red.), *Studia nad rozwojem i wychowaniem. W osiemdziesiątą rocznicę powstania Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim* (s. 53–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Białecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brown, M.I., Ratajska, A., Hughes, S.L., Fishman, J.B., Huerta, E. i Chabris, C.F. (2019). The social shapes test: A new measure of social intelligence, mentalizing, and theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 143, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.035>
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Fonagy, P. i Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. W: N. Midgley i J. Vrouva (red.), *Minding the child. Mentalization-based intervention with children, young people and their families* (s. 11–34). Routledge.
- Fonagy, P., Luyten, P., Moulton-Perkins, A., Lee, Y-W., Warren, F., Howard, S., Ghinai, R., Fearon, P. i Lowyck, B. (2016). Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The reflective functioning questionnaire. *PLoS ONE*, 11(7), e0158678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158678>
- Frith, U. i Frith, C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 459–473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Jakubowski, T.D. i Sitko-Dominik, M.M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Kruger, A.C. i Tomasello, M. (1998). Cultural learning and learning culture. W: D.R. Olson i N. Torrance (red.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (s. 353–372). Blackwell. <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00018.x>
- Lecce, S., Ronchi, L. i Devine R.T. (2021). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 303–318. <https://doi.org/10.1111/sode.12552>
- Levante, A., Petrocchi, S., Bianco, F., Castelli, I. i Lecciso F. (2023) Teachers during the COVID-19 era: The mediation role played by mentalizing ability on the relationship between depressive symptoms, anxious trait, and job burnout. *Public Health*, 20(1), 859. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010859>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. i Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>

- Luyten, P. i Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(4), 366–379. <https://doi.org/10.1037/per0000117>
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P. i Mayes, L.C. (2017). Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), 174–199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Martilla, J., Fukkin, R. i Silvén, M. (2023). Early childhood education professionals' mentalization: A pilot study. *Early Years*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2215477>
- Masuda, Y. i Sannomiya, M. (2020). Applicability of mentalizing research to education. *Osaka Human Sciences*, 6, 19–35. <https://doi.org/10.18910/73798>
- Premack, D. i Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Safiye, T., Vukčević, B., Milidrag, A., Dubljanin, J., Cikotać, A.G., Dubljanin, D., Lačković, M., Rodić, I., Nikolić, M., Čolaković, G., Mladenović, T. i Gutić, M. (2023). Relationship between mentalizing and teacher burnout: A cross sectional study. *PLoS ONE*, 18(1), e0279535. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0279535>
- Schwarzer, N.H., Dietrich, L., Bolz, T. i Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666>
- Schwarzer, N.H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U. i Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 42(2), 1239–1248. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01467-3>
- Sharp, C. i Venta, A. (2012). Mentalizing problems in children and adolescents. W: N. Midgley i I. Vrouva (red.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (s. 35–53). Routledge.
- Wellman, H.M. i Lagattuta, K.H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19(4), 479–497. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2004.09.003>
- Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. W: C. Lewis i P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 47–70). Erlbaum.
- Wu, H., Fung B.J. i Mobbs D. (2022). Mentalizing during social interaction: The development and validation of the interactive mentalizing questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 12, 791835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.791835>
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sanguiliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E. i Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the “Thought in Mind” project. *Frontiers in Psychology*, 7, 1213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01213>
- Valle, A., Rinaldi, T., Greco, A., Pianta, R., Castelli, I. i Marchetti, A. (2022). Mentalisation and attachment in educational relationships at primary school. *Ricerche di Psicologia*, 45(1), 1–23. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13226>