



Anna E. Wójcik

<https://orcid.org/0000-0003-0874-1834>

e-mail: anna.wojcik@ukw.edu.pl

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

Od refleksyjnego studenta do refleksyjnego nauczyciela. O przygotowaniu psychospołecznym do pracy w edukacji wczesnoszkolnej

From Reflective Student to Reflective Teacher: Psychological and Social Skill Training in Early Childhood Development

KEYWORDS

reflective teacher,
early childhood
development,
motivation, action,
well-being

ABSTRACT

Healthy balance between theory and practice concerns educators. Pre-school aged children enter the phase of life called a golden age of motoric skills and are predispositioned to actively experience the world (Rocznik i in., 2015). Main concern however is that children do not receive autonomy deep enough for their healthy growth based on adult-focused pedagogy background of students and future teachers. The article focuses on main topics such as: psychological and social preparation of Early Childhood Development Department's students looking to work with children as well as the psychological and social skills of actively working teachers; correlation between motivation to act and action itself and what is characteristic for both groups of interests (students and teachers). Self-reflecting teacher is known for reviewing their motivation, widening of knowledge and expanding teaching skills. The anonymous survey used for the purpose of this article has been carried out within a group of 60 respondents. The survey encourages to reflect on coherency, well-being and self-motivation which are crucial for teaching job positions. The aim of the survey is to point out strongest and weakest links by self-judgment of both teachers in Bydgoszcz and students of University of Kazimierz the Great in Bydgoszcz.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

refleksyjny
nauczyciel,
nauczanie
wczesnoszkolne,
motywacja,
zasoby operacyjne,
dobrostan

Równowaga pomiędzy teorią i praktyką jest przedmiotem zainteresowania w edukacji. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wkraczają w etap złotego okresu motoryczności, są więc naturalnie zaprogramowane do aktywności i działania (Rocznik i in., 2015). Rodzi się pytanie o autonomię uczniów w doświadczaniu, która powinna dominować w klasach I–III szkół podstawowych oraz pytanie o poziom przygotowania nauczycieli do wychodzenia naprzeciw naturalnym potrzebom dzieci. Artykuł koncentruje uwagę wokół tematyki przygotowania psychospołecznego studentów do pracy w szkole podstawowej, samooceny kompetencji psychospołecznych u aktywnie pracujących wychowawców klas I–III, a także korelacji między samooceną zasobów motywacyjnych oraz zasobów poznawczych i działaniowych. Refleksyjny nauczyciel to nauczyciel testujący swoje odczucia i reakcje w kierunku samooceny własnego stanu psychicznego, fizycznego i społecznego, to nauczyciel rewidujący swoją motywację do pracy i poszerzający wiedzę oraz umiejętności metodyczne. Przygotowany na potrzeby artykułu sondaż diagnostyczny przeprowadzony w grupie 60 osób zachęca do refleksji nad poziomem koherencji, dobrostanem subiektywnym i poziomem motywacji – kompetencji kluczowych w pracy z dziećmi. Badania mają na celu ukazanie mocnych i słabych stron nauczycieli i studentów według ich samooceny, a także wykazanie ewentualnych deficytów w przygotowaniu do pracy pedagogicznej studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wstęp

Refleksyjność w pracy nauczyciela

Przegląd literatury pedagogicznej pozwala ocenić, na ile refleksyjność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest istotna. Józefa Bałachowicz i Zuzanna Zbróg (2021, s. 141) określają wychowawców klas I–III jako refleksyjnych praktyków, poddających krytyce swój dobór metod i technik pracy, jako badaczy oraz twórców modelu relacyjnego uczeń–nauczyciel, w którym dzieci doświadczają tolerancji, przestrzeni do wolności intelektualnej oraz sprawiedliwości (Jakubowicz-Bryx i Kwecińska, 2022, s. 16). Pedagogiczny wymiar refleksyjności to przede wszystkim uczenie się, analizowanie zdobytych danych i włączanie ich do posiadanych struktur poznawczych, a następnie tworzenie nowych zależności pomiędzy wiedzą a działaniem (Perkowska-Klejman, 2019). Wychowawcy klas nauczania wczesnoszkolnego mają za zadanie wspierać emocjonalny i społeczny rozwój dzieci, widując swoich wychowanków codziennie,

obserwują ich rozwój regularnie przez 3 lata nauki w szkole podstawowej (McLaughlin, 1999). Według Moniki Zielińskiej-Czopek (2021) nauczyciel refleksyjny efektywnie komunikuje się z uczniami, koncentrując uwagę na potrzebach rozmówcy, udzielając informacji zwrotnych, troszcząc się o jakość wypowiedzi. Refleksyjny nauczyciel zastanawia się, jakie błędy popełnia w pracy, co może poprawić, komunikuje się sam ze sobą przed lekcją, w trakcie jej trwania oraz po lekcji, prowadzi nieustanne dialogi (Kordziński, 2020). Noëlle De Smet w poetycki sposób opisała postawę wychowawcy nierefleksyjnego, którego celem jest osiągnięcie efektów dydaktycznych kosztem wykorzystania rzeczywistych możliwości organizmu w wierszu *Możesz mówić – proszę, mów*:

Możesz mówić, ale nie za głośno; możesz mówić, ale trzymaj się prosto; możesz mówić, ale nie tak; możesz mówić, ale to co ja; możesz mówić, ale gdy ciebie poproszę; możesz mówić, ale tego nie znoszę; możesz mówić, ale wiesz co; możesz mówić, ale nie to; możesz mówić, ale mów ładnie; możesz mówić, uważaj na składnię; możesz mówić, ale nie o tym; możesz mówić, ale potem; możesz mówić, ale nie w ten sposób; możesz mówić, ale nie do tych osób; możesz mówić, i tak nie słyszę; możesz mówić, ale trochę ciszej; możesz mówić, ale powoli; możesz mówić, głowa mnie boli; nie używaj takich słów; nic nie mówisz? Proszę, mów (Kordziński, 2020, s. 18).

Zasoby motywacyjne w pracy nauczyciela

Cel rozwojowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga od niego stałego sięgania do zasobów motywacyjnych. Motywacja może oznaczać zamiłowanie do czegoś (Kozłowski, 2020) lub skłonność do poszukiwania i podejmowania nowych wyzwań, do eksperymentowania (Ryan i Deci, 2000, s. 70). Dalajlama doszukuje się źródeł motywacji w poczuciu godności, własnej wartości, które stanowią wewnętrzną zachętę i bez nich nie można osiągać celów ewolucyjnych (Dalajlama XIV i in., 2014, s. 63). Przedmiotem badań w niniejszym artykule uczyniono zasoby motywacyjne oraz poziom dobrostanu przyszłych oraz aktywnie pracujących nauczycieli wczesnoszkolnego etapu edukacji. W pracy zawodowej nauczyciela mile widziane jest doskonalenie w kierunkach korelujących ze środowiskiem szkolnym, domowym, lokalnym, podlegającym zmianom wraz z przeobrażającym się społeczeństwem i wymianą pokoleń. Autorka klasyfikuje źródła motywacji w pracy nauczyciela, osadzając je na osi czasu jako źródła z przeszłości, źródła teraźniejsze i źródła przyszłe.

Według antropolożki Margaret Mead każda kultura, również edukacyjna, działa według modeli postfiguratywnych, konfiguracywnych i prefiguratywnych (Szczepska-Pustkowska, 2020). Źródła postfiguratywne to metody stosowane przez przodków, ich kultura i kodeks. W kulturze teatru postfiguratywne modele nie dopuszczają dziecka do głosu. W szkole podstawowej postfiguratywny model nauczyciela oznaczać może brak konstruktywizmu w pracy pedagogicznej, a także poleganie na systemie

nagród i kar. Postfiguratywne źródła motywacji dla nauczyciela to osiągnięcia pedagogiczne przodków, stosowanie dawnych metod dydaktycznych, realizacja wcześniej zatwierdzonego programu nauczania według założeń ministerialnych, ale także sięganie do zasobów prywatnych doświadczeń, kopiowanie zachowań ukochanego nauczyciela z dzieciństwa i powtarzanie zabaw, piosenek, wierszy, gier sportowych charakterystycznych dla narodu. Źródła postfiguratywne motywacji ugruntowują nauczyciela w swojej pracy, o ile nie hamują dialogu tradycji z nowoczesnością. Konfiguratywne źródła motywacji to obserwacja tempa nauki dzieci, dostosowywanie metod do zainteresowań uczniów i pokazywanie ścieżki rozwojowej adekwatnej do możliwości ucznia. Model prefiguratywny w kulturze jest najbardziej ryzykowny i improwizacyjny. Prefiguratywne źródła motywacji w pracy nauczyciela to sięganie do metod z odległych stron świata, innych kultur, łamanie starych przyzwyczajeń i wystawianie zmysłów na próbę, stosowanie prekursorskich metod, nieznanych lokalnie. Prefiguratywny model motywacyjny w pracy nauczyciela jest oparty na ciekawości do odkrycia w sobie i w uczniach muzycznego, plastycznego, literackiego, matematycznego, naukowego, sportowego dziecka, które rozwija funkcje poznawcze, ekspresję, kontener emocjonalny i zdolności relacyjne w obszarze, który rozwojowo nie został jeszcze nasiąknięty nawykiem (Nordoff i Robbins, 2013).

Na osi czasu powyższego podziału osadzam rozróżnienie źródeł motywacji nauczyciela na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne źródła motywacji wpisują się w teorię motywacji zadaniowej, w której dominanty to ukierunkowanie na wynik, cel, zamiar, dostosowanie intensywności pracy do wymiaru nagrody (Dymek, 2004). W pracy nauczyciela motywacje zewnętrzne wg teorii zadaniowej mogą mieć charakter jawny (np. premia finansowa, stopień naukowy) lub ukryty (np. chęć wypełnienia roli ważnej w życiu nauczyciela). Endogenne źródła motywacji wpisują się w teorię homeostatyczne i polegają na działaniach ofensywnych lub defensywnych w zależności od poziomu dobrostanu subiektywnego nauczyciela. Przykład zachowania ofensywnego to organizacja lekcji na świeżym powietrzu w słoneczny dzień w celu ekspozycji na światło dla uaktywnienia układu hormonalnego uczestników, prowadząca do bardziej wydajnej pracy. Przykład zachowania defensywnego to organizacja wycieczki jednodniowej z uwagi na ograniczony poziom cierpliwości nauczyciela, pomimo że klasa prosi o dwudniowy wyjazd. W doborze metod i technik pracy dla powyższych celów pomoże refleksja nauczyciela nad najbardziej odpowiednim dla danej sytuacji rozwiązaniem zaczerpniętym od przodków (postfiguratywny model), przedstawienie uczniom kilku ofert ćwiczeń do wyboru (konfiguratywny model), skorzystanie z przykładów pracy osób prezentujących nowatorskie podejście do zadania lub własna improwizacja (prefiguratywny model).

Zasoby poznawczo-działaniowe w pracy nauczyciela

W zawod nauczyciela wpisane jest poszerzanie kompetencji. Jego istota tkwi w treściach, do jakich nauczyciel sięga, i sposobach, które wykorzystuje do wzbogacania wiedzy i umiejętności zadaniowych. Według piramidy Dale'a efektywność uczenia się zależy od typu zaangażowania. Wg modelu pasywnego nauczyciel czytający, słuchający wystąpień prelegentów, oglądający obrazy innych osób w pracy dydaktycznej utrwała nową wiedzę w maksymalnie 50% w perspektywie 2 tygodni od momentu oddziaływania. Nauczyciel aktywnie wykonujący rzeczywiste działania, symulujący je, wykonujący scenki rodzajowe, wygłaszający prelekcję i biorący czynny udział w dyskusji utrwała nowo zdobytą wiedzę z 90% skutecznością (Garstka, 2016). Wyłącznie podczas aktywnego działania nauczyciel ma szansę zbadać swoją wytrzymałość na stres, poziom sprawstwa i wpływu na otoczenie, a także w praktyczny sposób modyfikować działania dla uzyskania celów, izolując się od negatywnych wpływów zewnętrznych, po to by inspirować się pozytywnymi przykładami oraz wytrwale podążać za własnym kodeksem moralnym w myśl dominacji sterowności wewnętrznej nad oceną środowiska zewnętrznego. Sterowność wewnętrzna, skuteczne planowanie, odporność na stres i frustracje oraz poczucie sprawstwa wypełniają kontener motywacji operacyjnych i działaniowych według badań Marioli Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy (2013).

Dobrostan subiektywny w pracy nauczyciela

Według prekursora psychologii pozytywnej Martina Seligmana dobrostanem określa się szeroko zakrojone uczucie dobrego samopoczucia w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej. Do pięciu filarów dobrostanu, czyli drogowskazów, według których człowiek dokonuje samooceny jakości swojego życia, należą: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje z innymi, poczucie misji oraz osiągnięcia (Seligman, 2002). Dzieci w młodszym wieku szkolnym uczą się przez naśladownictwo. Atmosfera klasy, za której kreowanie odpowiada wychowawca, jest tłem dla nauki. Psychologia pozytywna odrzuca konwencjonalne podejście do zdrowia psychoruchowego, zastępując je dobrostanem subiektywnym, na który oprócz czynników fizycznych i genetycznych wpływ ma sposób myślenia. Pozytywny sposób myślenia zapewnia rzadszą zapadalność na choroby i w konsekwencji dłuższe życie (Seligman, 2002). Pozytywne myślenie wzmacnia zasoby odpornościowe człowieka, a wśród nich: formę fizyczną, równowagę pomiędzy pracą a regeneracją, optymistyczno-realistyczne nastawienie do życia oraz wsparcie społeczne. O profilaktyce pozytywnej w zawodzie nauczyciela pisze Katarzyna Jarosz i wyróżnia przykłady działań ofensywnych, mających na celu neutralizowanie czynników ryzyka. Wśród działań wyróżnia: wspieranie konstruktywnych zachowań i mocnych stron, realizację i udział w projektach i warsztatach wspierających

rozwój komunikacji, zaradność na stres i negatywne emocje, budowanie poczucia własnej wartości, umiejętność krytycznego myślenia (Jarosz, 2019).

Neutralizowanie czynników ryzyka, poszukiwanie harmonii oraz świadomość pomniejszania kontenera wytrzymałości wraz z postępującym wiekiem pomaga w utrzymaniu dobrostanu w pracy nauczycielskiej, blokując stresory. Rudolf Kretschmann pisze o obciążeniach egzogennych i endogennych w zawodzie nauczyciela i podpowiada w swojej książce, w jaki sposób radzić sobie z wyczerpaniem dniem szkolnym, jak balansować pomiędzy rodziną a obowiązkami zawodowymi, jak zmniejszać odczuwanie stresu i zapobiegać mu w trakcie pracy oraz jak mentalnie przygotowywać się do pracy, zachowując pogodę ducha (Kretschmann, 2003). Według Łukasza Baki dobrostan nauczyciela w pracy jest silnie skorelowany z jego zasobami. Zarówno zasoby osobowościowe (poczucie kontroli, klimat psychologiczny, samoocena, zaradność, konsekwencja, a także cechy wielkiej piątki – ekstrawersja, neurotyzm, sumienność, ugodowość i otwartość) oraz zasoby środowiskowe (wsparcie społeczne) osłabiają negatywne działanie wymagań i konfliktów w pracy na obniżenie subiektywnego dobrostanu nauczyciela, a tym samym hamują postęp wypalenia zawodowego (Baka, 2013). Badania ukazują duży związek między poczuciem własnej wartości a subiektywnym dobrostanem. W kreowaniu dobrostanu duże znaczenie ma stabilność tożsamości, a jej brak uruchamia mechanizmy defensywne oraz wysokie wskaźniki emocji negatywnych, takich jak smutek czy obawa (Pilarska, 2012). Dobrostan w zawodzie nauczyciela jest zatem niezbędny dla jego skutecznej pracy.

Metody i narzędzia badawcze

Przedmiotem badań są kompetencje psychospołeczne przedstawione na podstawie opinii studentów kierunku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na UKW w Bydgoszczy oraz nauczycieli etapu wczesnoszkolnego pracujących w szkołach podstawowych miasta i gminy Bydgoszcz. Głównym problemem badawczym jest pytanie: Czy jestem psychospołecznie kompetentną osobą kandydującą do pracy z dziećmi w klasach I–III szkół podstawowych?

Problemy szczegółowe wyrażono następująco:

1. Czy posiadam zasoby motywacyjne niezbędne do pracy nauczyciela?
2. Czy posiadam zasoby poznawczo-działaniowe niezbędne do pracy nauczyciela?
3. Czy posiadam dobrostan na poziomie niezbędnym do pracy nauczyciela?

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego przy pomocy kwestionariusza ankiety, który wypełniło 60 osób w 2025 roku. Kwestionariusz składa się z 2 części: 1 – opracowanie oparte na modelu PERMA w psychologii pozytywnej Martina Seligmiana; 2 – test poczucia skuteczności TPS wg opracowania Marioli

Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy, który dotyczy informacji o źródłach poczucia skuteczności oraz dobrostanie psychospołecznym. Pierwsza kategoria kwestionariusza wg modelu PERMA zawiera 5 podkategorii pytań, oznaczonych dużymi literami: P – pozytywne emocje, E – zaangażowanie, R – budowanie relacji, M – poczucie sensu, A – osiągnięcia. Druga kategoria pytań o źródła poczucia skuteczności wg TPS Chocimskiej-Rubachy i Rubachy zawiera 8 podkategorii pytań, oznaczonych małymi literami: a – umiejętność odraczania gratyfikacji, b – umiejętność przekładania celów na program działania, c – wiara we własne siły, d – odporność na frustracje i stres, e – wytrwałość w działaniu, f – poczucie sprawstwa, g – motywacja rozwojowa, h – sterowność wewnętrzna. Każdej podkategorii przyporządkowano zestaw 2 lub 3 stwierdzeń weryfikujących doświadczenie. Mariola Chocimska-Rubacha i Krzysztof Rubacha wyróżniają zasoby motywacyjne oraz operacyjno-działaniowe (tab. 4) i do kontenera każdego z tych zasobów przyporządkowane są 4 doświadczenia. Podczas wypełniania kwestionariusza respondenci nie posiadają wiedzy na temat miejsca doświadczenia w kontenerze zasobów.

Odpowiedzi klasyfikowano według 4-stopniowej skali Likerta wymuszonej: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – zdecydowanie tak. Respondenci wybierali jedną z czterech odpowiedzi, zaznaczając, w jakim stopniu posiadają daną kompetencję, potrafią działać. Oznaczenie S w tabelach wskazuje na odpowiedzi podgrupy studentów, oznaczenie N w tabelach wskazuje na odpowiedzi podgrupy nauczycieli. Badania mają charakter pilotażowy i dostarczają wstępnych danych empirycznych. Wyniki badań przedstawiono w postaci liczb bezwzględnych z pominięciem rozkładów procentowych z uwagi na niewielką próbę statystyczną w badaniu.

Wyniki analizy naukowej

Tabela 1. Samoocena kompetencji psychospołecznych studentów (N = 30) i nauczycieli (N = 30)

Lp.	Doświadczenia	Liczba odpowiedzi							
		1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		3 raczej tak		4 zdecydowanie tak	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1/P	Potrafię inspirować do bycia bardziej kreatywnym i aktywnym	–	–	2	2	26	20	2	8
2/E	Zachęcam do podejmowania kolejnych wyzwań	1	–	3	2	20	10	6	18

Lp.	Doświadczenia	Liczba odpowiedzi							
		1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		3 raczej tak		4 zdecydowanie tak	
		S	N	S	N	S	N	S	N
3/P	Koncentruję się na pozytywnych aspektach życia	2	–	5	2	15	10	8	18
4/M	Umiejętnie odróżniam przyjemności związane z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych od satysfakcji intelektualnej	–	–	2	–	16	13	12	17
5/E	Poszukuję działań, które wymagają pełnego zaangażowania	–	–	9	3	9	17	12	10
6/P	Angażuję się w działania rozwijające i pielęgnujące osobiste szczęście	–	–	6	–	17	14	7	16
7/E	Podejmuję działania całkowicie absorbujące w danej chwili	2	–	4	2	16	18	8	10
8/R	Angażuję się w relacje społeczne wymagające bliskości i miłości, buduję relacje emocjonalne	–	–	5	3	8	15	17	12
9/R	Buduję pozytywne relacje z partnerem/partnerką, rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami	–	–	–	–	8	11	22	19
10/R	Posiadam silne relacje, zapewniające wsparcie w trudnych czasach	–	–	3	–	8	10	19	20
11/F	Unikam izolacji społecznej	1	3	8	–	15	8	6	19
12/M	Posiadam życiową misję, poczucie spełnienia w realizacji swoich celów	–	–	4	–	18	17	8	13
13/M	Rozumiem wpływ własnej pracy na innych, co wywołuje poczucie satysfakcji	–	–	2	–	17	13	11	17
14/A	Wyznaczam cele realistyczne, co dodaje mi pewności siebie	2	–	7	2	17	16	4	12
15/A	Poczucie satysfakcji/dumy wynika z wyznaczonych i zrealizowanych celów	1	–	–	2	19	13	10	15

Lp.	Doświadczenia	Liczba odpowiedzi							
		1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		3 raczej tak		4 zdecydowanie tak	
		S	N	S	N	S	N	S	N
16/e	Gdy zadanie wydaje mi się zbyt trudne, to nie tracę czasu i zabieram się do innych/kolejnych	5	3	11	11	8	12	6	4
17/c	Jest wiele sytuacji życiowych, które są tak skomplikowane, że można się tylko wycofać	4	7	12	11	11	6	3	6
18/h	Nawet gdy inni wątpią w moje możliwości, ja z uporem dążę do celu	1	–	3	5	16	16	10	9
19/a	To, co zniechęca mnie, by doprowadzić zadanie do końca, to konieczność rezygnacji ze zbyt dużej ilości przyjemności	4	5	13	13	8	12	5	–
20/g	Nie warto trwonić czasu, jeżeli wydaje się, że zadanie do wykonania przekracza moje możliwości	9	4	14	13	7	7	–	6
21/h	Granicą wiary we własne siły są informacje o tym, jak nas postrzegają inni	6	7	9	15	10	8	5	–
22/c	Inni ludzie, obserwując moje zachowanie, mogliby pomyśleć, że jestem pesymistą	12	12	8	12	9	2	1	4
23/f	Jestem osobą, która ma na koncie więcej porażek niż sukcesów	15	19	11	8	3	3	1	–
24/a	Zdarza się, że zarzucam realizację celów, gdy na efekty trzeba czekać zbyt długo	5	8	21	14	3	6	1	2
25/d	Byłbym/byłabym o wiele skuteczniejszy/a w działaniu gdyby nie stres, który mi towarzyszy	1	7	2	7	14	11	13	5
26/d	Efektywność mojego działania zmniejsza się w okresach, gdy odnoszę etapowe porażki	2	6	8	9	17	13	3	2
27/b	Nie żał mi czasu na opracowywanie strategii działania	3	6	5	7	12	8	10	8

Lp.	Doświadczenia	Liczba odpowiedzi							
		1 zdecydowanie nie		2 raczej nie		3 raczej tak		4 zdecydowanie tak	
		S	N	S	N	S	N	S	N
28/b	Zamiast tracić czas na rozważanie różnych wariantów działania, po prostu działam	1	2	14	6	15	15	–	7
29/b	Cieszę mnie tylko taki sukces, który jest adekwatny do nakładów pracy	–	6	16	16	10	5	4	3
30/g	Wolę zadania co do których mam pewność, że zakończą się sukcesem, niż zadania, które takiej pewności nie dają	2	5	10	10	14	8	4	7
31/f	Gdy nie czuję, że wpływam w pełni na to, co robię, mam trudności z kontynuowaniem działania	–	5	5	9	22	14	3	2
32/e	Gdyby nie to, że niektóre zadania zbyt silnie wystawiły na próbę moją cierpliwość, zakończyłbym/łabym je sukcesem	3	5	9	11	12	12	6	2

Źródło: badania własne.

Po zebraniu odpowiedzi dokonano ich ujednolicenia. Jeżeli osoba odpowiadała „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, wówczas odpowiedzi na pytania ujednolicone zostały do stwierdzenia „tak – potrafię, tak – posiadam”. Analogicznie zastosowano zasadę ujednolicenia dla odpowiedzi negatywnych.

Tabela 2. Samoocena studentów (N = 30) i nauczycieli (N = 30) dotycząca kompetencji psychospołecznych wg podkategorii modelu PERMA

Podkategoria modelowa PERMA	Numery pytań	Liczba odpowiedzi			
		Nie potrafię/ Nie posiadam		Tak, potrafię/ posiadam	
		S	N	S	N
P – pozytywne emocje	1, 3, 6	5	1	25	29
E – zaangażowanie	2, 5, 7	6	2	24	28

Podkategoria modelowa PERMA	Numery pytań	Liczba odpowiedzi			
		Nie potrafię/ Nie posiadam		Tak, potrafię/ posiadam	
		S	N	S	N
R – budowanie relacji	8, 9, 10	3	1	27	29
M – poczucie sensu	4, 12, 13	3	0	27	30
A – osiągnięcia	14, 15	5	2	25	29

Źródło: badania własne.

W części ankiety dotyczącej samooceny kompetencji w podziale Seligmana zauważono niewielkie różnice w odpowiedziach studentów i nauczycieli. Obie podgrupy badanych w większości oceniają się pozytywnie w 5 filarach modelowych PERMA. Nauczyciele wysoko oceniają swoje zaangażowanie w pozytywne motywacje oraz budowanie dobrostanu. Może mieć to związek ze strategią przewartościowania znaczeń, które odnoszą się do oceny konkretnych sytuacji, a także przebiegają na poziomie globalnym nawiązującym do uniwersalnych wartości i przekonań dotyczących świata oraz własnej osoby (Folkman i Moskowitz, 2007). W podkategoriach pozytywnych emocji i zaangażowania aktywną postawę prezentuje o 4 studentów mniej niż nauczycieli, którzy w 100% odczuwają pozytywny wpływ swoich działań na innych i doświadczają poczucia misji życiowej. Kilkoro studentów nadal misji poszukuje lub podkreśla brak sprawczości. Dobrostan odnosi się do subiektywnego doświadczania pozytywnych stanów psychicznych, takich jak szczęście, satysfakcja z życia i poczucie celu, obejmuje różne aspekty zdrowia psychicznego i emocjonalnego jednostki, w tym pozytywne relacje, rozwój osobisty, pozytywną samoocenę i poczucie kontroli nad własnym życiem (Dhanabhakym i Sarath, 2023). Obie podgrupy ankietowanych z przewagą nauczycieli o 2 osoby angażują się w budowanie relacji międzyludzkich, zapewniając sobie wsparcie w trudnych czasach. Samoocena umiejętności „budowania relacji” okazuje się najwyższą ocenioną przez wszystkich ankietowanych, a najniższą samoocenę ankietowani wykazują w podkategorii „osiągnięcia”. Warto podkreślić, że osoby rozumujące w kategoriach samokształcenia są otwarte na różne metody przyswajania wiedzy i chętnie analizują stan swoich możliwości. Misja nauczycieli powinna polegać na rozwijaniu potencjału (intelektu i talentu) poprzez strategie, pracę oraz podejmowanie odpowiednich decyzji. W tak zdefiniowanym środowisku błąd staje się naturalnym elementem uczenia się, jak również wskazówką do dalszej nauki, a porażka stanowi okazję do refleksji i wyciągania wniosków na przyszłość (Dweck, 2013, s. 232).

Tabela 3. Samoocena studentów (N = 30) i nauczycieli (N = 30) dotyczy kompetencji psychospołecznych przedstawionych wg podkategorii teoretycznych TPS

Podkategoria teoretyczna TPS	Numery pytań	Liczba odpowiedzi			
		<i>Nie potrafię/ Nie posiadam</i>		<i>Tak, potrafię/ posiadam</i>	
		S	N	S	N
a – umiejętność odraczania gratyfikacji	19, 24	8	10	22	20
b – umiejętność przekładania celów na program działania	27, 28, 29	13	19	17	11
c – wiara we własne siły	17, 22	12	9	18	21
d – odporność na frustracje i stres	25, 26	23	16	7	14
e – wytrwałość w działaniu	16, 32	16	15	14	15
f – poczucie sprawstwa	23, 31	25	10	5	20
g – motywacja rozwojowa	20, 30	13	14	17	16
h – sterowność wewnętrzna	18, 21	10	7	20	23

Źródło: badania własne.

W badaniu TPS wykazano, że największa różnica w samoocenie pomiędzy studentami a aktywnymi wychowawcami klas I–III występuje w poczuciu sprawstwa. Wśród badanych studentów 25 osób ocenia, że są autorami większej liczby porażek niż sukcesów oraz zaprzestają działania, gdy nie mogą wpływać na jego przebieg. Do podobnych wniosków dochodzi w badaniu 10 nauczycieli. Poczucie sprawstwa oznacza świadomość generowania działań, często mówi się o poczuciu bycia źródłem działań i myśli, co pokazuje, że działanie i kontrola są ze sobą mocno powiązane. Szczególnie ważne jest uwzględnienie intersubiektywnego kontekstu poczucia sprawstwa i roli poprawnych więzi społecznych w jego konstruowaniu (Sebanz, 2007). Drugą podkategorią różniącą studentów i nauczycieli w stopniu znacznym jest odporność na frustracje i stres. Kandydaci do pracy z dziećmi oceniają się nisko, jeżeli chodzi o działanie w sytuacjach stresowych, nauczyciele uważają się za bardziej odpornych na stres niż studenci, choć w grupie nauczycieli różnica pomiędzy odpornymi na stres i ulegającymi presji to tylko 1 osoba. Radzenie sobie w trudnych sytuacjach wymaga oderwania się od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji. Proces ten skutkuje nowym sposobem patrzenia na własne przeżycia i pozwala na znajdowanie nowych rozwiązań. Według Martina Seligmana (2002) optymizm

i konstruktywny styl wyjaśniania zdarzeń mają istotny wpływ na psychiczną odporność. Optymiści interpretują trudne sytuacje jako przejściowe i możliwe do przezwyciężenia, a to obniża poziom stresu i zwiększa motywację do działania.

W zakresie dobrego planowania i przewidywania, czyli przekładania celów na program działania, różnica pomiędzy studentami i nauczycielami to 4 osoby na korzyść nauczycieli. Nauczyciele cieszą się z każdego sukcesu, ale nie upatrują problemu w czasochłonnym przygotowaniu. Studenci oceniają się sami jako mniej zmotywowani. Możliwość formułowania racjonalnych, opartych na faktach i przebiegających w sposób metodyczny prognoz rozwija umiejętność skutecznego działania. Jest to najważniejszy obszar praktycznej funkcji edukacji. Planowanie i przewidywanie dotyczące zjawisk, obiektów czy określonych tendencji pozwala wypełniać luki informacyjne oraz prowadzić celową politykę we wszystkich sferach aktywności, w których jest możliwe tworzenie racjonalnych predykcji. W działalności pedagogicznej przewidywanie przyszłych faktów i zdarzeń odnosi się zarówno do metodologicznego i epistemologicznego punktu widzenia, jak i prognozowania dotyczącego nauki. Tak więc planowanie i przewidywanie to główne czynniki umożliwiające prowadzenie celowej polityki naukowej. Oczywiście nauczyciele nigdy nie mają pewności, czy formułowane przez nich predykcje znajdą swoje spełnienie i w jakim wymiarze zostaną zrealizowane postulowane scenariusze rozwoju. Mimo to możliwość formułowania predykcji to obok funkcji opisowej i eksplanacyjnej najważniejszy aspekt funkcjonowania nauki (Szynkiewicz, 2017, s. 47–48).

Sterowność wewnętrzna oraz wiara we własne siły to podkategorie, które zróżnicowały studentów i nauczycieli o 3 osoby więcej po stronie nauczycieli. Studenci częściej podkreślają potrzebę otrzymywania opinii zewnętrznych, kierują się zdaniem innych w swoich dążeniach. Kolejne podkategorie wskazują na nieznaczne różnice – o 1 lub 2 osoby w odpowiedziach studentów i nauczycieli. Studenci oceniają, że potrafią poczekać na nagrodę, nawet jeżeli wymaga to rezygnacji z pewnych przyjemności, nauczyciele częściej wyrażają niechęć do odraczania gratyfikacji. Zarówno studenci, jak i nauczyciele czują się podobnie zmotywowani do działania, połowa osób w każdej podgrupie badanych rozpoczyna kolejne zadanie, jeżeli poprzednie przysparza trudności. Wewnętrzna sterowność to umiejętność przeciwstawiania się presji grupy, przejawianie autentycznego i spójnego systemu wartości, to gotowość prezentowania własnych poglądów nawet wówczas, gdy otoczenie uznaje je za niepopularne. To także zdolność do realizowania własnych zadań wbrew naciskom innych, to energia i rozmach w podejmowaniu działań oraz gotowość rozpoczynania wszystkiego od początku w sytuacji zagrożenia i klęski (Strzałecki, 2001, s. 30, 31). Jest zatem zrozumiałe, że opinie studentów różnią się od opinii nauczycieli.

Tabela 4. Samoocena zasobów motywacyjnych i poznawczo-działaniowych wśród badanych (N = 60)

Zasoby motywacyjne – liczba odpowiedzi			Zasoby poznawczo-działaniowe – liczba odpowiedzi		
Umiejętność odraczania gratyfikacji	nie	tak	Umiejętność przekładania celów na program działania	nie	tak
	18	42		32	28
Wiara we własne siły	21	39	Odporność na frustrację i stres	39	21
Motywacja rozwojowa	26	34	Poczucie sprawstwa	36	24
Wytrwałość w działaniu	31	29	Sterowność wewnętrzna	17	43

Źródło: badania własne.

Podkategorie TPS zostały podzielone na podgrupę zasobów motywacyjnych oraz podgrupę zasobów poznawczo-działaniowych zgodnie z założeniami teoretycznymi autorstwa Chomczyńskiej-Rubachy i Rubachy. Respondenci wykazali wysoką sterowność wewnętrzną oraz umiejętność odraczania gratyfikacji pomimo stosunkowo słabej samooceny odporności na stres i frustrację oraz niskiego poczucia sprawstwa. Porównanie zasobów motywacyjnych z poznawczo-działaniowymi ukazuje 36 pozytywnych samoocen w zakresie motywacji, ale zaledwie 29 pozytywnych samoocen w zakresie wiedzy z planowania operacji oraz wprowadzania planu w działanie wśród wszystkich respondentów. W literaturze przedmiotu istnieje wyraźny podział motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną. Dla osób zmotywowanych wewnętrznie realizacja zadań jest wartością autonomiczną, która wynika z samej treści danej pracy (Tołwińska, 2009, s. 197). Osoby te kierują się własną potrzebą, dlatego też motywację wewnętrzną rozumie się jako tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności. Dominującą rolę w podejmowaniu działań przez jednostkę odgrywają jej osobiste potrzeby, a ich realizacja jest niezbędna do osiągnięcia stanu zadowolenia. O motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy działanie jest realizowane ze względu na wymiar gratyfikacji. Należy zatem podkreślić wagę zaangażowania w wykonywane czynności, które w ocenie danej osoby będą satysfakcjonujące (Legault, 2016).

Wnioski

W artykule szukano odpowiedzi na pytanie o zasoby motywacyjne i zasoby poznawczo-działaniowe kandydatów do pracy wychowawcy klas I–III oraz aktywnie

pracujących nauczycieli, pytano także o poziom dobrostanu subiektywnego w grupie badanych. Sformułowano następujące wnioski:

1. Obie podgrupy ankietowanych wyraziły się pozytywnie w kwestii wielkości swoich zasobów motywacyjnych, co oznacza, że obie grupy wykazują cierpliwość, umiejętność odraczania gratyfikacji oraz nadzieję na pozytywny przebieg prac.
2. Podgrupa nauczycieli uważa się za bardziej odporną na frustracje, nieulegającą wpływom zewnętrznym oraz o silnym poczuciu sprawczości. Nauczyciele ocenili swoje zasoby operacyjno-działaniowe wyżej od studentów.
3. Grupa ankietowanych wyraziła zadowolenie ze swojego dobrostanu. Podkategoria pozytywnych emocji oraz zaangażowania poróżniła nieznacznie dwie podgrupy badanych, co może wynikać z faktu, że nauczyciele odczuwają wysoki poziom sprawczości oraz poczucie misji, a studenci nie rozpoczęli jeszcze pracy zawodowej.
4. Badania ukazały pewien brak spójności pomiędzy dobrym samopoczuciem a umiejętnościami operacyjnymi ankietowanych. Osoby określające się jako zadowolone odczuwają jednocześnie znaczący brak sukcesu i frustracje wynikające z pośpiechu lub niewiedzy.
5. Ograniczone możliwości studentów do praktycznego wykorzystywania swojej wiedzy teoretycznej i metodycznej widoczne są w ich odpowiedziach na pytania o sukcesy i porażki. Nasuwa się wniosek: w celu kształcenia refleksyjnego nauczyciela – praktyka, należałoby stwarzać studentowi pedagogiki więcej sytuacji do sprawdzenia się, większą autonomię w działaniu oraz stawiać przed nim więcej wyzwań, aby praktyka budowała w nim odporność na dystres towarzyszący roli kierowniczej.

Na podstawie przeprowadzonych badań można zaproponować kierunki poszukiwań skoncentrowanych na dobrostanie, który jest współcześnie popularny w psychologii pozytywnej, a koncentruje się na odporności, czyli zdolności do doświadczania i utrzymywania dobrego samopoczucia pomimo wyzwań oraz wydarzeń związanych ze stratą czy społecznymi nierównościami. Obszarami eksploracji mogą być następujące kwestie:

- Czym kultury różnią się pod względem dynamiki dobrostanu?
- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób długoterminowe ścieżki zmian są powiązane z krótkoterminowymi wahaniami dobrostanu?
- Czy i w jaki sposób dobrostan oraz jego potencjalne predyktory i konsekwencje są wzajemnie powiązane?
- Jakie osobowościowe czynniki nasilają się, a które z nich łagodzą dynamikę dobrostanu?
- W jakim czasie i dlaczego rozwijają się zmiany w dobrostanie?

Poczucie łączności z uczniem, pewna odpowiedzialność za los ucznia, troska i życzliwość leżą u podstaw pracy wychowawcy klas I–III, który współpracuje i słucha, gdy uczeń mówi; kompetencje te zdobywamy wyłącznie poprzez praktykę (Grzegorzewska, 1996).

Bibliografia

- Baka, Ł. (2013). *Wymagania i zasoby w pracy a wypalenie zawodowe i zaangażowanie w pracy nauczycieli. Empiryczna weryfikacja modelu wymagania w pracy – zasoby*. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Bałachowicz, J. i Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Chomczyńska-Rubacha, M. i Rubacha, K. (2013). Test poczucia skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, 85–105. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.007>
- Dalajlama XIV, Ekman, P. i Goleman, D. (2014). *Świadomość emocjonalna* (M. Borkowska, tłum.). Wydawnictwo Helion/Editio.
- Dhanabhakyan, M. i Sarath, M. (2023). Psychological wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 603–607.
- Dweck, C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. (A. Czajkowska, tłum.). Muza.
- Dymek, M. (2004). *Motywacja nauczycieli do pracy. Studium pedagogiczno-psychologiczne*. Politechnika Radomska.
- Folkman, S. i Moskowitz, J.T. (2007). Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. W: M. Hewstone, H.A.W. Schut, J.B.F. de Wit, K. van den Bos i M.S. Stroebe (red.), *The scope of social psychology. Theory and application* (s. 193–208). Psychology Press.
- Garstka, T. (2016). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Wolters Kluwer.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*. Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jakubowicz-Bryx, A. i Kwiecińska, M. (2022). *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa mistrzostwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jaros, K. (2019). *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kordziński, J. (2020). *Autorytet nauczyciela czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą*. Wolters Kluwer Polska.
- Kozłowski, W. (2020). *Zarządzanie motywacją pracowników*. CeDeWu.
- Kretschmann, R. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela* (J. Mink, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/03069889900760021>
- Legault, L. (2016). *Intrinsic and extrinsic motivation*. W: V. Zeigler-Hill i T. Shackelford (red.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–4). Springer International Publishing.
- Nordoff, P. i Robbins, C. (2013). *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka* (A. Bryndal i E. Masiak, tłum.). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pilarska, A. (2012). *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Rocznik, W., Babuńska-Rocznik, M., Rocznik, A. i Rocznik R.G. (2015). Kryteria oceny rozwoju motorycznego uczniów szkół podstawowych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 21(2), 138–141.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sebanz, N. (2007). The emergence of self: Sensing agency through joint action. *Journal of Consciousness Studies*, 14(1–2), 234–251.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Strzałecki, A. (2001). Osobowościowe, poznawcze i aksjologiczne wyznaczniki twórczości w nauce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 23–41.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2020). „Teatr dla dzieci” a „teatr dziecięcy” z perspektywy konfiguracyjizmu Margaret Mead. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 136–153. <https://doi.org/10.34767/PP.2020.01.08>
- Szynkiewicz, M. (2017). Przewidywanie w nauce i przewidywanie dotyczące nauki. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(11), 35–50.
- Tołwińska, B. (2009). Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych). W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 195–203). Trans Humana.
- Zielińska-Czopek, M. (2021). *Autokraci czy demokraci? Nauczycielskie kierowanie pracą klasy szkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.