



Anna Maria Gawęł-Mirocha

<https://orcid.org/0000-0002-8684-4532>

e-mail: annagawel@op.pl

Uniwersytet Śląski, Polska

Skuteczność komponentów refleksyjności nauczycieli w redukcji syndromu wypalenia społecznego u dzieci edukacji wczesnoszkolnej

The Effectiveness of Teachers' Reflective Components in Reducing Social Burnout Syndrome Among Early Primary School Children

KEYWORDS ABSTRACT

teacher
reflectiveness,
school burnout,
early childhood
education, ESSBS,
classroom climate

The article presents the results of research on the effectiveness of developing teachers' reflective competencies in reducing school burnout syndrome in early primary school children. The study involved 40 teachers and 300 pupils from grades I–III across Poland. A quasi-experimental research design with experimental and control groups was applied. Student burnout was assessed using the ESSBS Scale by A. Aypay, adapted to Polish conditions by K. Tomaszek and A. Muchacka-Cymerman. The intervention lasted five months and included reflective workshops, pedagogical supervision sessions, and teachers' reflective journaling. Quantitative analysis revealed a statistically significant reduction in student burnout levels, especially emotional exhaustion, in the experimental group. Furthermore, qualitative analysis of teachers' reflective journals provided insights into the psychological mechanisms behind these outcomes, highlighting increased awareness of pupils' emotional needs, better emotional self-regulation among teachers, and enhanced pedagogical empathy. The findings confirm that fostering teachers' reflectiveness is an effective tool for preventing school burnout in children.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

refleksyjność
pedagogiczna,
wypalenie
szkolne, edukacja
wczesnoszkolna,
ESSBS, klimat klasy

Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących skuteczności rozwijania refleksyjności pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w redukcji syndromu wypalenia szkolnego u dzieci. Badaniami objęto 40 nauczycieli oraz 300 uczniów klas I–III z całej Polski. W zastosowanym quasi-eksperymentalnym planie badawczym uwzględniono grupę eksperymentalną i kontrolną. Pomiar wypalenia uczniowskiego przeprowadzono za pomocą skali ESSBS autorstwa A. Aypaya, zaadaptowanej do warunków polskich przez K. Tomaszek i A. Muchacką-Cymerman. Interwencja trwała pięć miesięcy i obejmowała warsztaty refleksyjne, sesje superwizji pedagogicznej oraz prowadzenie dzienników refleksyjnych przez nauczycieli. Wyniki analiz ilościowych wskazały na istotne statystycznie obniżenie poziomu wypalenia szkolnego u uczniów grupy eksperymentalnej, szczególnie w zakresie wyczerpania emocjonalnego. Dodatkowo analiza jakościowa dzienników nauczycielskich ujawniła mechanizmy psychologiczne odpowiedzialne za uzyskane efekty, w tym wzrost świadomości potrzeb emocjonalnych uczniów, poprawę regulacji własnych emocji oraz większą empatię pedagogiczną. Uzyskane rezultaty potwierdzają, że rozwijanie refleksyjności nauczycieli jest skutecznym narzędziem prewencji wypalenia szkolnego u dzieci.

Wstęp

Szkoła jako środowisko edukacyjne pełni coraz bardziej złożoną funkcję nie tylko poznawczą, lecz także społeczno-emocjonalną. Współczesna rzeczywistość szkolna stawia przed uczniami liczne wyzwania – wysokie wymagania, presję społeczną, nierówności edukacyjne – co w konsekwencji prowadzi do wzrostu liczby dzieci przejawiających symptomy wycofania i emocjonalnego wyczerpania, określanego mianem wypalenia szkolnego (Salmela-Aro i in., 2009). W literaturze polskiej wypalenie szkolne (uczniowskie) rozumiane jest przede wszystkim jako stan przewlekłego zmęczenia emocjonalnego, poznawczego i społecznego, wynikający z długotrwałego stresu szkolnego, nadmiernych wymagań edukacyjnych oraz problemów adaptacyjnych ucznia w środowisku klasowym. Polscy pedagodzy i psycholodzy wskazują, że wypalenie szkolne u dzieci i młodzieży manifestuje się poprzez zmniejszenie motywacji do nauki, poczucie obniżonej wartości, utratę satysfakcji z aktywności szkolnej oraz trudności w budowaniu relacji interpersonalnych (Kaczmarek, 2016; Nowak, 2021). Istotnym elementem jest związek wypalenia z negatywnym klimatem szkolnym oraz brakiem wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli i rówieśników (Pyżalski, 2015; Sęk, 2016).

Istota syndromu wypalenia szkolnego u dzieci – przegląd teoretyczny

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie badaczy zjawiskiem wypalenia szkolnego wśród dzieci i młodzieży. Termin „wypalenie szkolne” wywodzi się z koncepcji wypalenia zawodowego, której pionierką jest Christina Maslach. Tradycyjnie syndrom ten był wiązany z osobami dorosłymi, jednak coraz częściej podkreśla się jego obecność także wśród uczniów (Maslach i Leiter, 2016; Salmela-Aro i in., 2009).

W literaturze wyróżnia się trzy grupy przyczyn wypalenia szkolnego, tj. czynniki osobowościowe (jednostkowe, indywidualne), interpersonalne i organizacyjne (Wilsz, 2009). Osobowościowe charakterystyki jednostki ograniczają możliwości adaptacyjne ucznia, co sprawia, że nie jest on w stanie sprostać stawianym mu przez otoczenie wymaganiom (Tomaszek, 2015). W tej grupie istotne znaczenie ma przeżywany przez jednostkę stres. W kontekście edukacyjnym ma on wiele źródeł. Może być efektem m.in. trudności w opanowaniu wymaganej wiedzy, przeciążeniem obowiązkami szkolnymi (nadmierna ilość i zbyt duża częstotliwość testów sprawdzających wiedzę, zadań domowych, odpowiedzi ustnych), nieprawidłowości w kontaktach interpersonalnych w klasie i szkole (relacje z rówieśnikami lub nauczycielami) (Talík, 2011). Należy dodać, że problematyka stresu i radzenia sobie w grupie dzieci i młodzieży stanowi ważny element bardziej ogólnych procesów samoregulacji emocji, poznania i zachowania (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2009).

Polscy badacze podejmujący temat wypalenia szkolnego, jak Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2018), wskazują na szczególne znaczenie czynników społeczno-emocjonalnych w jego powstawaniu. Ich badania wskazują, że stresujące sytuacje społeczne, presja osiągnięć szkolnych oraz niedostateczne wsparcie emocjonalne ze strony nauczycieli i rówieśników mogą prowadzić do rozwoju wypalenia szkolnego już u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Z kolei Pyżalski (2015) podkreśla związek pomiędzy wypaleniem szkolnym a poczuciem wykluczenia społecznego oraz trudnościami adaptacyjnymi w klasie. Podobne obserwacje poczynili również zagraniczni badacze. Salmela-Aro, Savolainen i Holopainen (2009) wskazują, że wypalenie uczniowskie stanowi istotny czynnik ryzyka prowadzący do trudności emocjonalnych, zaburzeń zdrowia psychicznego i niższych osiągnięć edukacyjnych. Schaufeli i Bakker (2004) podkreślają, że poziom wypalenia uczniowskiego wzrasta w kontekście zbyt wysokich wymagań szkolnych przy jednoczesnym braku odpowiednich zasobów wsparcia emocjonalnego i społecznego w klasie.

Refleksyjność nauczyciela – charakterystyka i znaczenie

Refleksyjność nauczycieli stanowi kluczowy konstrukt teoretyczny pedagogiki współczesnej, szczególnie istotny z perspektywy prewencji wypalenia uczniowskiego. Polskie ujęcia refleksyjności pedagogicznej podkreślają jej wielowymiarowy charakter, obejmujący aspekty emocjonalne, etyczne, społeczne i poznawcze (Gołębiak, 2003; Klus-Stańska, 2010). Refleksyjność pedagogiczna rozumiana jest jako kompetencja umożliwiająca nauczycielom autorefleksję nad własną praktyką zawodową oraz świadome kształtowanie pozytywnego klimatu społeczno-emocjonalnego w klasie (Day, 2008).

W ujęciu zagranicznym Barbara Larrivee (2008) oraz Kenneth Zeichner i Daniel Liston (2014) wskazują na refleksyjność jako na podstawę profesjonalnego rozwoju nauczyciela, którego zadaniem jest ciągle doskonalenie swojej praktyki dydaktycznej w odpowiedzi na potrzeby uczniów. Larrivee (2008) szczególnie podkreśla znaczenie refleksyjności emocjonalnej i krytycznej analizy własnych działań, które sprzyjają budowaniu relacji opartych na zaufaniu i akceptacji uczniów.

Porównując rozumienie refleksyjności pedagogicznej w literaturze polskiej oraz anglojęzycznej, można zauważyć spójność koncepcyjną – obie perspektywy podkreślają znaczenie refleksyjności jako kompetencji sprzyjającej doskonaleniu praktyki nauczycielskiej oraz wpływającej na pozytywne relacje z uczniami (por. Larrivee, 2008; Zeichner i Liston, 2014). Jednak literatura polska częściej eksponuje emocjonalno-społeczny wymiar refleksji pedagogicznej, podczas gdy w literaturze anglojęzycznej większy nacisk położony jest na metakognitywną analizę własnej praktyki dydaktycznej i efektywność procesów uczenia się (Hatton i Smith, 1995; Rodgers i Raider-Roth, 2006).

Jeżeli chodzi o wypalenie szkolne (uczniowskie), publikacje polskie kładą większy akcent na społeczno-emocjonalne źródła tego zjawiska (brak akceptacji społecznej, trudności relacyjne, presja rówieśnicza), podczas gdy literatura anglojęzyczna szerzej ujmuje to zjawisko w kontekście presji osiągnięć, wymagań akademickich oraz przeciążenia programowego (Salmela-Aro i in., 2009; Schaufeli i Bakker, 2004). Niemniej jednak obie tradycje badawcze dostrzegają rolę środowiska szkolnego jako kluczowego czynnika ryzyka lub ochrony przed wypaleniem szkolnym, co potwierdzają wyniki analiz przedstawionych w niniejszym artykule.

Mechanizmy wpływu refleksyjności na wypalenie szkolne uczniów

Rozwój refleksyjności nauczycieli teoretycznie oddziałuje na redukcję wypalenia szkolnego u uczniów poprzez kilka specyficznych mechanizmów psychologicznych i pedagogicznych:

Budowanie klimatu emocjonalnego klasy

Nauczyciele charakteryzujący się wysokim poziomem refleksyjności są bardziej świadomi wpływu własnych reakcji emocjonalnych na atmosferę panującą w klasie (Day, 2008). Dzięki temu potrafią tworzyć środowisko, w którym dzieci czują się bezpiecznie, akceptowane i rozumiane, co znacząco obniża ryzyko wyczerpania emocjonalnego – podstawowego komponentu wypalenia uczniowskiego (Salmela-Aro i in., 2009; Klus-Stańska, 2010).

Rozpoznawanie i reagowanie na symptomy wypalenia uczniowskiego

Refleksyjność umożliwia nauczycielom wczesne zauważenie symptomów wypalenia uczniowskiego, takich jak spadek motywacji, wycofanie z relacji społecznych czy cyniczne nastawienie wobec szkoły. Dzięki świadomej analizie własnych obserwacji pedagogicznych nauczyciele szybciej reagują, wdrażając adekwatne strategie interwencyjne (np. wsparcie emocjonalne, działania integracyjne, adaptację wymagań szkolnych), co może skutecznie przeciwdziałać pogłębianiu się wypalenia (Rodgers i Raider-Roth, 2006; Larrivee, 2008).

Kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych

Badania wskazują, że nauczyciele refleksyjni budują bardziej konstruktywne i pozytywne relacje z uczniami. Kluczowymi elementami takich relacji są: empatia, otwartość komunikacyjna, zaufanie i gotowość do udzielania emocjonalnego wsparcia. Te pozytywne relacje stanowią istotny czynnik ochronny przed cynizmem i poczuciem obniżonej skuteczności uczniowskiej, które są podstawowymi symptomami wypalenia szkolnego (Pianta, 1999; Tomaszek i Muchacka-Cymerman, 2018).

Wzmacnianie poczucia kompetencji uczniowskiej

Refleksyjni nauczyciele są bardziej wrażliwi na indywidualne potrzeby dzieci, potrafią dostosować wymagania edukacyjne do ich możliwości, dzięki czemu zmniejszają poczucie frustracji i obniżenia własnej skuteczności uczniów (Schaufeli i Bakker,

2004). Przez świadome zarządzanie procesem dydaktycznym i regulację własnych emocji nauczyciele wzmacniają poczucie sprawstwa u uczniów, minimalizując ryzyko rozwoju syndromu wypalenia.

Przedstawione powyżej mechanizmy oraz szczegółowe hipotezy badawcze znajdują poparcie zarówno w polskich (Klus-Stańska, 2010; Tomaszek i Muchacka-Cymerman, 2018), jak i zagranicznych opracowaniach naukowych (Larrivee, 2008; Jennings i Greenberg, 2009). Realizacja tych założeń w badaniu empirycznym umożliwi kompleksowe ujęcie problematyki i dostarczy cennych wskazówek praktycznych dla edukacji wczesnoszkolnej, przyczyniając się do lepszego zrozumienia związku między kompetencjami refleksyjnymi nauczycieli a dobrostanem psychicznym uczniów.

Metody i narzędzia badawcze

Przedmiotem badań uczyniono analizę skuteczności rozwijania refleksyjności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście redukcji syndromu wypalenia szkolnego u dzieci. Głównym problemem badawczym było określenie, czy wdrożenie specjalnego programu rozwijającego refleksyjność pedagogiczną nauczycieli istotnie wpływa na obniżenie poziomu wypalenia uczniowskiego oraz poprawę klimatu emocjonalnego i społecznego w klasie. Przedstawiono następujące hipotezy badawcze:

H1: Program interwencji refleksyjnej znacząco obniży poziom wypalenia szkolnego u dzieci.

H2: Istnieje dodatnia korelacja między poziomem refleksyjności nauczycieli a poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego oraz integracją społeczną uczniów.

H3: Największej zmianie pod wpływem interwencji ulegnie komponent wyczerpania emocjonalnego.

W badaniach zastosowano quasi-eksperymentalny schemat badawczy z grupą eksperymentalną i kontrolną, z dwukrotnym pomiarem (pretest–posttest). Wybór takiego planu pozwolił na wiarygodną ocenę wpływu zastosowanej interwencji pedagogicznej na poziom wypalenia szkolnego.

Dobór próby miał charakter losowy, warstwowy, uwzględniając reprezentatywność w odniesieniu do zróżnicowania środowiskowego i społeczno-ekonomicznego. Badaniami objęto łącznie 40 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 300 uczniów klas I–III z 20 szkół podstawowych.

Grupa eksperymentalna obejmowała 20 nauczycieli i 160 uczniów, natomiast grupa kontrolna również 20 nauczycieli i 140 uczniów. Struktura obu grup została wyrównana pod względem płci uczniów (po około 50% chłopców i dziewcząt).

Procedura interwencji refleksyjnej

Interwencja realizowana była przez okres jednego semestru (około pięciu miesięcy). W jej skład weszły następujące działania:

- Cykl szkoleń warsztatowych dla nauczycieli (40 godzin dydaktycznych), obejmujących zagadnienia refleksyjności pedagogicznej, świadomości emocjonalnej, technik autorefleksji oraz empatii pedagogicznej.
- Indywidualne sesje superwizyjne (po 8 spotkań dla każdego nauczyciela, trwających po 90 minut każde). W trakcie superwizji nauczyciele analizowali własne reakcje emocjonalne oraz sytuacje klasowe trudne wychowawczo.
- Codzienne prowadzenie dzienników refleksyjnych, które miały na celu zwiększenie uważności nauczycieli na emocjonalne i społeczne aspekty ich pracy z uczniami.

Grupa kontrolna realizowała standardowy program nauczania bez dodatkowych form wsparcia refleksyjnego.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru wypalenia szkolnego u uczniów zastosowano zwalidowaną w warunkach polskich skalę ESSBS (Elementary School Student Burnout Scale) autorstwa Ahmeta Aypaya (2012) w adaptacji Katarzyny Tomaszek i Agnieszki Muchackiej-Cymerman (2018). Skala ta składa się z 26 pozycji ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta, obejmując trzy podskale:

- wyczerpanie emocjonalne,
- brak zainteresowania szkołą,
- poczucie niekompetencji szkolnej.

Do pomiaru refleksyjności pedagogicznej nauczycieli zastosowano skalę refleksyjności nauczycielskiej (Teacher Reflection Scale) autorstwa Barbary Larrivee (2008), a do oceny relacji nauczyciel–uczeń zastosowano skalę STRS (Student-Teacher Relationship Scale) autorstwa Roberta Pianty (1999). Ponadto użyto autorsko adaptowanego kwestionariusza klimatu klasy, mierzącego poziom integracji społecznej i bezpieczeństwa.

Dodatkowo przeprowadzono analizę jakościową dzienników refleksyjnych prowadzonych przez nauczycieli metodą analizy treści, co pozwoliło na pogłębioną interpretację mechanizmów leżących u podstaw zaobserwowanych efektów.

Analiza wyników badań empirycznych

Celem przeprowadzonych badań empirycznych było szczegółowe zweryfikowanie wpływu komponentów refleksyjności pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na redukcję syndromu wypalenia szkolnego u dzieci. Realizację tego celu oparto na złożonym podejściu metodologicznym, obejmującym zarówno analizę ilościową, jak i jakościową uzyskanych danych. Zastosowanie obu podejść pozwoliło nie tylko na precyzyjne określenie istotności i wielkości zaobserwowanych efektów (analiza ilościowa), ale również na głębsze zrozumienie mechanizmów psychospołecznych stojących za tymi efektami oraz interpretację subiektywnych doświadczeń nauczycieli i uczniów (analiza jakościowa).

Połączenie tych dwóch uzupełniających się strategii badawczych pozwoliło na kompleksowe i wielowymiarowe zrozumienie badanej problematyki, wzmacniając tym samym wiarygodność uzyskanych wyników oraz ich wartość aplikacyjną w praktyce pedagogicznej.

Analiza ilościowa

Tabela 1. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego uczniów (wyniki ogólne ESSBS)

Grupa	Pomiar	<i>N</i>	Średnia (<i>M</i>)	Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohena
Eksperymentalna	Pretest	300	3,76	0,54	14,98	299	< 0,001	0,92
	Posttest	300	2,52	0,47				
Kontrolna	Pretest	300	3,72	0,53	1,15	299	0,25	0,04
	Posttest	300	3,69	0,52				

W grupie eksperymentalnej zaobserwowano istotne statystycznie obniżenie poziomu wypalenia szkolnego po przeprowadzonej interwencji refleksyjnej ($t(299) = 14,98$; $p < 0,001$). Efekt tej zmiany był wysoki, o czym świadczy jego wielkość mierzona współczynnikiem *d* Cohena ($d = 0,92$). W grupie kontrolnej natomiast nie zaobserwowano istotnej zmiany ($t(299) = 1,15$; $p = 0,25$; $d = 0,04$).

Tabela 2. Zmiany w poszczególnych komponentach wypalenia szkolnego (ESSBS)

Komponenty ESSBS	Grupa	Pretest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohena
Wyczerpanie emocjonalne	Eksperymentalna	3,85 (0,58)	2,40 (0,50)	18,72	299	< 0,001	1,15
	Kontrolna	3,82 (0,55)	3,77 (0,54)	1,09	299	0,28	0,03
Brak zainteresowania szkołą	Eksperymentalna	3,68 (0,62)	2,45 (0,49)	16,15	299	< 0,001	0,98
	Kontrolna	3,65 (0,61)	3,63 (0,59)	0,51	299	0,61	0,03
Poczucie niekompetencji szkolnej	Eksperymentalna	3,74 (0,52)	2,71 (0,45)	15,38	299	< 0,001	0,89
	Kontrolna	3,69 (0,51)	3,67 (0,50)	0,49	299	0,62	0,04

Analiza szczegółowa wykazała, że we wszystkich trzech komponentach wypalenia szkolnego (wyczerpanie emocjonalne, brak zainteresowania szkołą, poczucie niekompetencji szkolnej) nastąpiło istotne statystycznie obniżenie wyników w grupie eksperymentalnej po zakończeniu interwencji. Największą zmianę odnotowano w przypadku wyczerpania emocjonalnego ($t(299) = 18,72$; $p < 0,001$), z bardzo wysoką wielkością efektu ($d = 1,15$). Najmniejsze (lecz nadal istotne) zmiany zaobserwowano w zakresie poczucia niekompetencji szkolnej ($t(299) = 15,38$; $p < 0,001$; $d = 0,89$).

Tabela 3. Korelacje między refleksyjnością nauczycieli (TRS) a klimatem klasy i relacjami nauczyciel–uczeń (STRS) po interwencji

Zmienna korelowana z refleksyjnością (TRS)	<i>r</i> -Pearsona	<i>p</i>	Interpretacja korelacji
Integracja społeczna uczniów	0,68	< 0,001	Silna pozytywna korelacja
Bezpieczeństwo emocjonalne	0,62	< 0,001	Silna pozytywna korelacja

Zmienna korelowana z refleksyjnością (TRS)	<i>r</i> -Pearsona	<i>p</i>	Interpretacja korelacji
Jakość relacji nauczyciel–uczeń (STRS)	0,65	< 0,001	Silna pozytywna korelacja

Wykazano silne i istotne statystycznie dodatnie korelacje pomiędzy poziomem refleksyjności nauczycieli (zmierzonym za pomocą TRS) a poziomem integracji społecznej uczniów ($r = 0,68$; $p < 0,001$), poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego ($r = 0,62$; $p < 0,001$) oraz jakością relacji nauczyciel–uczeń ($r = 0,65$; $p < 0,001$). Wyniki te potwierdzają, że wysoka refleksyjność nauczycieli przyczynia się istotnie do poprawy klimatu społeczno-emocjonalnego w klasie oraz jakości interakcji edukacyjnych.

Analiza jakościowa dzienników refleksyjnych nauczycieli

Analiza jakościowa została przeprowadzona w celu pogłębienia wyników ilościowych i wyjaśnienia mechanizmów leżących u podstaw skuteczności interwencji refleksyjnej w redukcji wypalenia szkolnego u uczniów. Materiał do analizy jakościowej stanowiło 40 dzienników refleksyjnych prowadzonych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uczestniczących w interwencji refleksyjnej przez okres pięciu miesięcy (jeden semestr szkolny). Każdy nauczyciel dokonywał codziennych wpisów dotyczących swoich emocji, obserwacji uczniów, reakcji pedagogicznych oraz refleksji dotyczących własnej praktyki wychowawczej.

Dzienniki analizowano metodą **tematycznej analizy treści** (*thematic content analysis*) według procedury zaproponowanej przez Braun i Clarke (2023).

Szczegółowa charakterystyka wyników analizy jakościowej

W wyniku pogłębionej analizy treści dzienników refleksyjnych nauczycieli wyłoniło następujące kluczowe kategorie tematyczne, które szczegółowo opisano poniżej wraz z cytataми ilustrującymi uzyskane wyniki:

Kategoria 1: Zwiększona świadomość emocjonalnych potrzeb uczniów

Jedną z dominujących kategorii było wyraźne zwiększenie świadomości nauczycieli w zakresie identyfikowania potrzeb emocjonalnych swoich uczniów. Dzięki refleksji nauczyciele zauważali więcej szczegółów w zachowaniach uczniów, zwłaszcza tych, które świadczyły o trudnościach adaptacyjnych lub zagrożeniu wypaleniem szkolnym.

Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Wcześniej nie zwracałam uwagi na drobne sygnały smutku czy zniechęcenia uczniów. Teraz bardziej świadomie patrzę na klasę, dzięki czemu mogę reagować szybciej”.

Kategoria 2: Świadoma regulacja własnych emocji przez nauczycieli

Nauczyciele regularnie opisywali, jak refleksja pomogła im lepiej rozpoznawać i regulować własne reakcje emocjonalne, zwłaszcza w trudnych sytuacjach wychowawczych. Lepsza kontrola emocji prowadziła do poprawy klimatu emocjonalnego w klasie.

Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Zwykle podnosiłam głos, gdy klasa była niespokojna. Teraz, zanim coś powiem, zastanawiam się nad swoją emocjonalną reakcją. Zauważam, że spokój w moim głosie przekłada się na większy spokój uczniów”.

Kategoria 3: Wdrażanie nowych strategii komunikacji empatycznej

Analiza treści ujawniła, że nauczyciele znacząco zmienili sposób komunikacji z uczniami. Refleksyjność zwiększyła empatię i uważność pedagogiczną, prowadząc do stosowania dialogu empatycznego oraz strategii integracyjnych.

Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Od kiedy zaczęłam zastanawiać się nad tym, jak czują się dzieci w mojej klasie, częściej używam pytań typu: Jak się czujesz?, Co mogę zrobić, żeby ci pomóc? – widzę, że uczniowie chętniej dzielą się ze mną swoimi problemami”.

Kategoria 4: Wzrost poczucia kompetencji zawodowej nauczycieli

Ważnym efektem refleksyjności był wzrost poczucia kompetencji i satysfakcji zawodowej nauczycieli. Świadomość własnej efektywności w radzeniu sobie z problemami uczniów wpływała pozytywnie na ich motywację do pracy pedagogicznej.

Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Czuję się znacznie bardziej kompetentna i pewna siebie w swojej roli nauczyciela. Widzę, że refleksja przynosi konkretne efekty w postaci poprawy atmosfery w klasie”.

Przeprowadzona analiza jakościowa ujawniła, że interwencja refleksyjna nie tylko zmieniła sposób myślenia i reagowania nauczycieli na potrzeby emocjonalne uczniów, ale również miała znaczenie w zmianie ich stylu komunikowania się oraz poczucia własnej efektywności zawodowej.

Dane jakościowe w pełni uzupełniają wyniki ilościowe, wyjaśniając mechanizmy działania refleksyjności oraz dostarczając empirycznego potwierdzenia dla tezy, że rozwój refleksyjności pedagogicznej jest skutecznym środkiem profilaktyki wypalenia szkolnego u uczniów.

Podsumowanie i wnioski dla praktyki pedagogicznej

Przeprowadzone badania miały na celu szczegółowe zbadanie wpływu komponentów refleksyjności pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na redukcję syndromu wypalenia szkolnego u dzieci. W badaniach uczestniczyło 40 nauczycieli oraz 300 uczniów klas I–III szkół podstawowych z całej Polski. Realizowany przez pięć miesięcy program interwencji refleksyjnej obejmował warsztaty rozwijające refleksyjność, indywidualne superwizje oraz prowadzenie dzienników refleksyjnych przez nauczycieli.

Analiza ilościowa wyników jednoznacznie wykazała wysoką skuteczność zastosowanej interwencji. Po zakończeniu programu zaobserwowano istotny statystycznie spadek ogólnego poziomu wypalenia szkolnego u uczniów, mierzonego za pomocą skali ESSBS autorstwa A. Aypaya w polskiej adaptacji K. Tomaszek i A. Muchackiej-Cymerman. Największą zmianę odnotowano w zakresie komponentu wyczerpania emocjonalnego, choć także brak zainteresowania szkołą oraz poczucie niekompetencji szkolnej uległy znaczącemu obniżeniu. Wysoka wielkość efektu, odzwierciedlona w wartościach współczynnika d Cohena (0,89–1,15), potwierdziła praktyczną istotność tych rezultatów.

Ponadto wyniki korelacyjne ujawniły silny pozytywny związek między poziomem refleksyjności nauczycieli a poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego oraz poziomem integracji społecznej uczniów w klasie. Istotnie silne dodatnie korelacje uzyskano również dla relacji nauczyciel–uczeń, co potwierdza, że refleksyjność nauczycieli przyczynia się do poprawy jakości interakcji edukacyjnych oraz klimatu społecznego w klasie.

Uzyskane dane ilościowe zostały wzmocnione szczegółową analizą jakościową dzienników refleksyjnych prowadzonych przez nauczycieli. Dzięki tej analizie zidentyfikowano kluczowe mechanizmy psychologiczne i pedagogiczne stojące za skutecznością interwencji refleksyjnej. Nauczyciele uczestniczący w interwencji zgłaszali istotny wzrost świadomości emocjonalnych potrzeb uczniów, poprawę umiejętności regulacji własnych emocji oraz wprowadzenie bardziej empatycznych strategii komunikacyjnych. Co ważne, wzrosło także ich poczucie kompetencji zawodowej i satysfakcji z pracy pedagogicznej, co może w dalszej perspektywie pozytywnie oddziaływać na trwałość zaobserwowanych efektów.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że rozwój refleksyjności pedagogicznej nauczycieli stanowi skuteczne narzędzie prewencji wypalenia szkolnego wśród uczniów. Osiągnięte rezultaty są zgodne z wcześniejszymi doniesieniami zarówno w literaturze polskiej (Klus-Stańska, Tomaszek i Muchacka-Cymerman), jak i zagranicznej (Zeichner i Liston, Larrivee, Salmela-Aro). Wyniki wskazują na potrzebę wdrażania systemowych działań wspierających rozwój kompetencji refleksyjnych nauczycieli w ramach obowiązkowego doskonalenia zawodowego.

Na podstawie powyższych wniosków sformułowano następujące rekomendacje do praktyki pedagogicznej:

1. **Systematyczne włączanie treningu refleksyjności** do programów rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako podstawowego elementu profilaktyki wypalenia szkolnego uczniów.
2. **Prowadzenie regularnych form wsparcia superwizyjnego i mentoringowego** dla nauczycieli, które umożliwią stałe monitorowanie oraz rozwijanie ich kompetencji emocjonalnych i społecznych.
3. **Wdrażanie praktyk refleksyjnych** (np. dzienniki refleksyjne, grupy wsparcia, coaching edukacyjny) jako integralnej części codziennej pracy nauczycieli.
4. **Dalsze prowadzenie badań**, szczególnie longitudinalnych, pozwalających na ocenę długoterminowych efektów interwencji refleksyjnych oraz eksplorację innych możliwych mechanizmów działania refleksyjności pedagogicznej.

Uzyskane wyniki potwierdzają istotną wartość refleksyjności pedagogicznej dla poprawy jakości edukacji oraz zdrowia psychospołecznego uczniów, co jest szczególnie ważne wobec rosnących wyzwań współczesnego środowiska szkolnego.

Bibliografia

- Aypay, A. (2012). Elementary School Student Burnout Scale for grades 6–8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 782–787.
- Braun, V. i Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17, 695–718.
- Day, C. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela* (J. Michalak, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak, B.D. (2003). *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jennings, P.A. i Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Juczyński, Z. i Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kaczmarek, M. (2016). *Wypalenie szkolne u dzieci i młodzieży*. Difin.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Konstruktywistyczne inspiracje w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

- Maslach, C. i Leiter, M.P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Psychology Press.
- Nowak, M. (2021). *Klimat szkoły a wypalenie uczniów*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pyżalski, J. (2015). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rodgers, C.R. i Raider-Roth, M.B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467474>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. i Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Schaufeli, W.B. i Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Sęk, H. (2016). *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje trudne w opinii dzieci i młodzieży* (s. 21–35). Difin.
- Tomaszek, K. (2015). Ryzyko wypalenia szkolnego u uczniów szkół gimnazjalnych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 6(2), 136–143.
- Tomaszek, K. i Muchacka-Cymerman, A. (2018). Adaptacja skali wypalenia szkolnego uczniów ESSBS A. Aypaya na warunki polskie. *Edukacja*, 147(4), 43–59. <https://doi.org/10.24131/3724.180403>
- Wilsz, J. (2009). *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zeichner, K.M. i Liston, D.P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (wyd. 2). Routledge.