



Justyna Kosz-Szumaska

<https://orcid.org/0000-0002-9295-9184>

e-mail: jkosz@ukw.edu.pl

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

Uważność drogą ku stawaniu się refleksyjnym nauczycielem wczesnej edukacji

Mindfulness as a Path to Become a Reflective Early Childhood Educator

KEYWORDS

early childhood educator, early childhood pupil, reflective practitioner, mindfulness in education, self-awareness, research report

ABSTRACT

The paper addresses the issue of reflectiveness in the context of mindfulness. The aim of this qualitative study was to describe the experiences of early childhood educators who practice mindfulness and incorporate elements of mindfulness development into the education and teaching process. The use of qualitative interviews allowed for the collection of empirical material, the analysis of which provided the basis for answering the following research questions: (1) How do early childhood educators understand mindfulness? (2) How does the practice of mindfulness create conditions for becoming a mindful teacher? (3) Whether the practice of mindfulness and incorporation of mindfulness techniques into the teaching process is associated with reflection on working with students? The analysis indicates that being a mindful teacher implies consciously reflecting on own actions. Respondents notice greater focus on the pupil and a desire to understand them, which is associated with an open attitude and a willingness to change patterns of behavior. In conclusion, the author argues that the practice of mindfulness can be an effective tool in the process of becoming a reflective educator; mindfulness and reflectiveness are associated with a sense of well-being, which may contribute to maintaining job satisfaction, and recommendations for educational practice – early childhood educators should strive to carry out experimental and advisory tasks that require a focus on reflective action and participation in change; reflection and mindfulness can be a mechanism for personal and professional development.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

nauczyciel wczesnej
edukacji, uczeń
wczesnej edukacji,
refleksyjny
praktyk, uważność
w edukacji,
samoświadomość,
doniesienia z badań

W artykule podjęto problematykę refleksyjności osadzonej w kontekście uważności. Celem podjętych badań, zrealizowanych w strategii jakościowej, było opisanie doświadczeń nauczycielek wczesnej edukacji praktykujących *mindfulness* i włączających elementy rozwijania uważności w realizowany proces kształcenia i wychowania. Zastosowanie wywiadów jakościowych pozwoliło na zebranie materiału empirycznego, którego analiza dała podstawy do udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze: (1) Jak nauczyciele wczesnej edukacji rozumieją uważność? (2) W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* tworzy warunki do stawania się uważnym nauczycielem? (3) Czy praktykowanie *mindfulness* i włączanie technik uważności do procesu dydaktycznego wiąże się z podejmowaniem refleksji nad pracą z uczniami? Przeprowadzona analiza wskazuje, że bycie uważnym nauczycielem implikuje świadome podejmowanie namysłu nad swoim działaniem. Respondenci dostrzegają większą koncentrację na uczniu i dążenie do zrozumienia go, co wiąże się z otwartą postawą i gotowością do zmiany schematów postępowania. W konkluzji autorka wysuwa wnioski – praktykowanie *mindfulness* może stanowić skuteczne narzędzie w procesie stawania się refleksyjnym nauczycielem; uważność i refleksyjność wiążąc się z poczuciem dobrostanu, mogą przyczyniać się do utrzymania satysfakcji z pracy – oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej – nauczyciel wczesnej edukacji powinien dążyć do realizacji zadań eksperymentalno-doradczych, które wymagają nastawienia na refleksyjne działanie i uczestnictwa w zmianach; refleksja wraz z uważnością mogą stanowić mechanizm budowania osobistego i zawodowego rozwoju.

Wprowadzenie

Zaangażowanie, cierpliwość, panowanie nad wszelkimi emocjami, bycie osobą przekazującą wiedzę, ale też nakreślającą uczniowi właściwe drogi uczenia się, rozwiązującą trudne sytuacje wychowawcze, wchodzenie w rolę terapeuty, a niekiedy nawet rodzica, opiekuna to tylko niektóre cechy, stany i zadania stanowiące przymioty, którymi często mogą opisywać się nauczyciele wczesnej edukacji. Wielość zadań, coraz trudniejsze warunki pracy związane z rosnącą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią realne wyzwanie, któremu sprostać muszą nauczyciele często nieprzygotowani do pracy w zmieniających się realiach.

To, w jaki sposób zmienia się środowisko szkolne, pokazują najnowsze dane wskazujące, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat kilkukrotnie wzrosły statystyki dotyczące liczby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szkoły mierzą się z wyzwaniami, jakimi są brak odpowiednio przeszkolonych specjalistów i trudności w indywidualizacji

pracy w licznych klasach (por. Manager+, 2025). Z problemami tymi w większości mierzą się nauczyciele, którzy mogą liczyć tylko na ograniczone wsparcie systemowe, stają tym samym przed (nie)oczywistym wyborem kontynuowania swojej dotychczasowej strategii kształcenia i sposobu myślenia o edukacji lub podjęcia próby przeformułowania go tak, by sprostać oczekiwaniom zmieniającej się rzeczywistości.

Prezentowany artykuł skupia się wokół problematyki uważności w kontekście pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Na tym tle zostaje osadzone pytanie o znaczenie praktykowania *mindfulness* dla procesu stawania się refleksyjnym praktykiem. Uważność to pełna świadomość tego, co się dzieje w bieżącej chwili, ze zwróceniem uwagi na umysł i ciało. Odgrywa dużą rolę we wzmacnianiu psychologicznego i fizycznego dobrego samopoczucia (Stahl i Goldstein, 2015, s. 35–36). W zawód nauczyciela wpisuje się szereg czynników obciążających, czego wynikiem może stać się nieustanne napięcie. Reakcje na taki stan są różnorodne – od cynicznego nieróbstwa, poprzez pracę ponad siły, na chronicznym zmęczeniu i zagrożeniu zdrowia oraz życia rodzinnego skończywszy. Gdzieś musi istnieć droga pośrednia. Nauczyciel sam musi ją znaleźć (Schaefer, 2005, s. 88, 91–92). W to poszukiwanie wpisane jest bycie praktykiem refleksyjnym, gotowym do podejmowania stałego namysłu nad bieżącą rzeczywistością szkolną, nad swoją obecnością w niej i jej nacechowaniu – satysfakcją, motywacją lub zniechęceniem i poczuciem braku sensu.

Od uważności ku refleksyjności – kontekst przyjętej płaszczyzny teoretycznej

Mindfulness (uważność), szerzej *mindfulness-based approaches* (podejścia oparte na uważności) odnosić należy do strategii mającej na celu rozwój świadomości. Jon Kabat-Zinn, twórca najbardziej znanego programu opartego na uważności (*Mindfulness Based Stress Reduction*), rozumie uważność jako szczególny rodzaj uwagi – świadomej, skierowanej na chwilę obecną, nieoceniającej (Davis, 2012, s. 31; Snel, 2015, s. 8). Uważność to pełna świadomość tego, co dzieje się w bieżącej chwili, bez oceny, ze zwróceniem uwagi na każdy moment z zaciekawieniem, a nawet fascynacją. Można ją stosować w każdej sytuacji, przenosząc na grunt zarówno życia osobistego, rodzinnego, jak i zawodowego. Z czasem uważność przynosi długotrwałe zmiany w nastroju, podnosi poziom szczęścia i dobrego samopoczucia. Dochodzi też do głębszego poznania samego siebie i uruchomienia procesów samoregulujących. **Badana empiryczne potwierdzają, że istnieje pozytywny związek uważności z refleksyjnością,** będącą zmienną determinującą dobrostan psychiczny. Wskazuje się na szeroki zakres pozytywnych oddziaływań systematycznego praktykowania *mindfulness* w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i społecznych oraz wpływ uważności na rozwój empatii,

spokoju, altruizmu, współczucia i otwartości społecznej (Williams i Penman, 2014, s. 12; Stahl i Goldstein, 2015, s. 35–36; Góralska, 2019, s. 111, 117; Bluth, 2022, s. 63, 84). Treningi uważności coraz powszechniej wprowadzane są do szkół i przedszkoli, a badania i analizy potwierdzają efektywność tych praktyk. Ze względu na podejmowaną w niniejszym tekście problematykę, odnosić się będą głównie do nauczycieli i korzyści czerpanych przez nich z praktykowania uważności. Prowadzenie treningów *mindfulness* stwarza im okazję do ćwiczenia umiejętności miękkich, tj. okazywania zainteresowania i zrozumienia, zarządzania emocjami, uważnego wglądu we własne myśli i potrzeby, dystansowania się od zdarzeń, na które nie ma się wpływu. To zwiększenie poczucia kontroli, pewności siebie, zmiana podejścia do wyzwań z negatywnych doświadczeń na szanse. Może tym samym przeciwdziałać zmęczeniu, problemom z wielością zadań i zajęć. Systematyczna praktyka prowadzi przede wszystkim do wykształcenia zdolności do łatwego wchodzenia w kontakt ze sobą, zdawania sobie sprawy z tego, co dzieje się w świecie wewnętrznym (procesy myślowe) oraz zewnętrznym (procesy somatyczne i autonomiczne), w świadomości. Kluczowym aspektem uważności, jako kompetencji nauczyciela, jest zaangażowanie i gotowość na nowe doświadczenia (za: Dębska i Jacennik, 2016, s. 201, 205; Żejmo, 2022, s. 190). Otwartość ta, zauważanie tego, co dzieje się w związku z własnymi przeżyciami, zachodzącymi zdarzeniami, stanowi przyczynek dla stawiania się osobą podejmującą namysł nad swoimi doświadczeniami, w tym związanymi z realizowanym procesem nauczania-uczenia się, wychowania. Nie da się nałożyć wzorca myślenia uważnego na wzorec myślenia bezrefleksyjnego, które cechuje się brakiem elastyczności i chęcią przeforsowania zbudowanych na strachu strategii radzenia sobie bez względu na ewentualne rezultaty. W opozycji do bezrefleksyjności stoi uważne obserwowanie swoich myśli i uczuć. Nie chodzi o to, żeby akceptować lub odrzucać każde doświadczenie, ale szlifować umiejętność uznawania go i kreowania na tej bazie przestrzeni dla rozwijania refleksyjności (Roberts, 2015, s. 22; Radoń, 2014, s. 729).

Wgląd we własne postępowanie, ale też wnikliwa obserwacja zachowań uczniów, prowadzące do samooceny, to filary, na których opiera się proces stawiania się refleksyjnym nauczycielem, który chce zrozumieć reakcje uczniów i reaguje na odbierane przez nich sygnały. Dlatego też refleksja może stać się metodą wspierającą uczenie się oparte na samoregulacji (Paris i Ayres, 1997, s. 102–110). Praca nauczyciela wczesnej edukacji każdego dnia łączy się z byciem w sytuacjach, które stawiają go przed wyborem bycia rozumiejącym, analizującym praktykiem lub działania sterowanego rozproszoną uwagą, próbującą nadażyć za wielozadaniowością. To dwie drogi skierowane ku refleksyjności lub przeciążeniu i poddaniu się stresowi, które wymuszać będą funkcjonowanie oparte na impulsywnych reakcjach.

Spośród podejść i koncepcji teoretycznych, w których opisywane są kategorie refleksji i refleksyjności, wybrane zostały te, które korespondują z podejściem

konstruktywistycznym. Ujęciami teoretycznymi, które znacząco wpłynęły na moje rozumienie refleksji i refleksyjności są: socjokulturowe podejście Jerome'a S. Brunera (2006), teoria strukturacji Anthony'ego Giddensa (2003) oraz koncepcja myślenia refleksyjnego Johna Deweya (1988). Ze względu na to, że podmiotem opisywanych badań uczyniono nauczyciela, rozumienie wskazanych koncepcji odnoszę do niego.

Jerome S. Bruner podejmowanie refleksji odnosi do kreowania narracji, czyli swoistej formy prowadzenia przez jednostkę rozmowy (najczęściej ze sobą) i na tej drodze dochodzenia do rozumienia doświadczanych sytuacji, zdarzeń, trudności. Opisywanie owych wydarzeń oraz czynienie w odniesieniu do nich refleksji jest kreowaniem narracji (Bruner, 2006). Opisywanie zdarzeń dziejących się w życiu zawodowym, osobistym, codziennym oraz poddawanie ich analizie wymaga zastanowienia i podjęcia rozmowy. To właśnie droga ku uczeniu się, bo jak pisze Jerome S. Bruner: „Wiedzę zdobywać można na wiele sposobów, jednak dopiero osiągnięcie jej na własną rękę zapewni uczącemu się prawdziwy sukces” (2006, s. 163). Nauczyciel podejmujący namysł nad zdarzeniami dziejącymi się w jego przestrzeni zawodowej ma szansę stawiania się praktykiem, który szerzej rozumie swoją codzienność, jej problemy i poszukuje dla nich nowych rozwiązań.

Teoria społeczna wyznacza kierunek, w którym podkreśla się „aktywny, refleksyjny charakter ludzkiego postępowania” (Giddens, 2003, s. 14). Dostrzegana jest tam wartość refleksji czynionej w sposób zaplanowany i systematyczny. Giddens dowodzi, że „refleksyjne monitorowanie działalności jest chroniczną właściwością codziennych działań i obejmuje nie tylko podstępowanie jednostki, lecz również innych aktorów” (2003, s. 43). Nauczyciel ma zatem nie tylko uważnie przyglądać się własnej aktywności, ale zwracać też uwagę na przestrzeń i okoliczności, w których zachodzą zdarzenia, obecność innych i cały szerszy kontekst społecznych oddziaływań. Refleksyjność rysowana jest w tym rozumieniu jako proces, który trwa nieustannie. W refleksyjności natomiast może zachodzić refleksja, która jest procesem rozpoczynającym się w określonym momencie refleksyjności, z danego powodu. Kończy się ona w chwili dojścia przez jednostkę do obranego celu. Do refleksyjności jednostka jest motywowana przez dziejące się w danej rzeczywistości sytuacje, zaś refleksję podejmuje wówczas, gdy odczuwa potrzebę zrozumienia zdarzenia, które zaistniało (Szymczak, 2017, s. 52). Giddens dowodzi, że czynienie namysłu w odniesieniu do własnego działania sprzyja poprawie jego efektywności. Pozwala na analizowanie podjętych kroków, ocenianie ich skuteczności, co w konsekwencji ma prowadzić do podejmowania nowych decyzji, czyli zmiany sposobu postępowania (2003, s. 53). Namysł dotyczący określonego zdarzenia nie zapewni sukcesu w każdej sytuacji, albowiem są one zawsze nieco odmienne. Stworzy on jednak osobie podejmującej refleksję możliwość zrozumienia specyfiki konkretnego wydarzenia (Giddens, 2003, s. 67).

John Dewey w swoich rozważaniach nad myśleniem zwraca uwagę na refleksję oraz myślenie refleksyjne, które ma wartość kształcącą (1988, s. 25–26). Cechuje je poszukiwanie zależności między określonymi zdarzeniami i zjawiskami. Istotne dla niego wydaje się analizowanie różnych aspektów, korelacji i wnioskowanie (Szymczak, 2017, s. 48). Jak podaje Dewey, na każdą refleksyjną czynność składają się dwa procesy: (1) „stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątpienia”, (2) „akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania” (1988, s. 33). Dla myślenia refleksyjnego istotne jest zatem doświadczenie trudności, zwątpienie, odczucie potrzeby jej przezwyciężenia, zaś w drugim etapie podjęcie starannie przemyślanych działań, zmierzających ku potwierdzeniu lub odrzuceniu nasuwającego się rozwiązania. Zdaniem Deweya to „problem wytycza cel myśli, a cel wytycza bieg procesu myślenia” (1988, s. 36).

Na gruncie podjętych rozważań, dokonanej analizy podejść i koncepcji teoretycznych można przyjąć, że refleksyjność i refleksja nie są pojęciami tożsamymi. Refleksyjność stanowi charakterystyczny styl, jaki jednostka przyjmuje w odniesieniu do zadań poznawczych. Przejawiać się będzie w podejmowaniu, w odniesieniu do problemu, czynności umysłowych, które korelują z rozwiązywaniem problemów, przetwarzaniem symboli, wyobraźnią (Reber i Reber, 2005, s. 410, 753). Refleksyjność staje się ważna dla takich cech osobowości jak niezależność, pewność siebie, wrażliwość, elastyczność (Illeris, 2006, s. 103). Ewa Filipiak kategorię refleksyjności odnosi do teorii socjokulturowej i rozumie ją jako „zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i/lub kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego” (2015, s. 90).

Refleksja jest procesem, który towarzyszy refleksyjności, ale dzieje się z określonego powodu. W ujęciu *Małego słownika języka polskiego* jest to „głębsze zastanowienie, rozmyślanie, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnieniem, tłumaczeniem, przewidywaniem itp.; wynik zastanawiania się, rozmyślania; namysł” (Sobol, 1997, s. 775). Refleksja jest rozumieniem sensu, powracaniem do tego, co stanowi efekt podejmowanych starań, aby wyjaśnić dane zdarzenia, sytuacje (por. Bruner, 2006, s. 128). Knud Illeris wskazuje na dwa znaczenia refleksji. Pierwsze łączy się z przemyśleniami i oznacza refleksje nad zdarzeniami, problemami. Drugie odnosi się do „odbicia”. W tym znaczeniu przyjmuje się, że „ja” osoby uczącej się, doświadczającej, stanowi swoistą „sferę”, w której odbijają się doświadczenia i rozumienie (2006, s. 54). Henryka Kwiatkowska rozumienie refleksji sprowadza do określonego typu myślenia, który towarzyszy zarówno odrębnym sekwencjom działania, jak i działaniu jako pewnej całości. Jest namysłem nad określoną czynnością, ale też całym cyklem działań. Celem rozważań jest zawsze wprowadzenie modyfikacji w zakresie podejmowanych czynności (1997, s. 146). Bliskie jest mi rozumienie refleksyjności i refleksji, które

proponuje Joanna Szymczak, przyjmując, że refleksyjność to „zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów [...], poszukiwania i (lub) kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego” (2017, s. 73). Refleksja zaś to nie tylko efekt czynionych rozważań, ale też „proces, którego istotą jest dochodzenie do zrozumienia określonego aspektu” (2017, s. 74). W zrealizowanym projekcie badawczym przyjęto procesualne podejście do refleksji.

Refleksyjny praktyk to osoba, która myśli o tym, co obecnie robi. Poddaje refleksji swoje funkcjonowanie, a zatem strukturę swoich przekonań, które określają własny sposób myślenia i działania. Bada swój warsztat pracy, założenia i efekty, a analizując doświadczenia, wprowadza zmiany, co chroni ją przed rutyną i nieefektywnymi nawykami (Taraszkiewicz, 1996, s. 19). Praktykowanie *mindfulness* w swoich założeniach ma przyczyniać się do odczuwania szczęśliwości (dobrostanu) we wszystkich wykonywanych aktywnościach. Istotą refleksji jest krytyczne spojrzenie na swoją pracę, w tym na osobisty kontekst pracy oraz jego wpływ na jej jakość. Oddając się refleksji, nauczyciel stwarza sobie nowe przestrzenie do dokonywania wyboru wartości, celów, metod, warunków i wreszcie zmian. Krytyczna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, wciąż ponawiany namysł nad istotą procesu kształcenia i wychowania, którego jest się częścią, i bezustanne pytanie siebie, czy to, za czym się opowiadam, sposób, w jaki pracuję, sprzyja rozwojowi własnemu i uczniów, to rama dla pełnego rozumienia sytuacji edukacyjnych. Refleksja jest głębokim namysłem przed działaniem lub przed dokonaniem oceny danego problemu (Day, 2008, s. 135–136; Bielski, 2017, s. 53; Żeber-Dzikowska i Bąk, 2021). Jerome Bruner w swojej koncepcji zakłada refleksję nad zdarzeniami. Sytuacje, które się wydarzyły, skłaniają do ich analizy, a nawet wymuszają próbę opisu (Bruner, 2006; Żeber-Dzikowska i Bąk, 2021, s. 23). W refleksyjnej praktyce wskazuje się na potrzebę stałego poszukiwania w obrębie własnej praktyki „znaczeń w doświadczeniu” (Gołębniak, 1998, s. 144–146). Praktyki uważnościowe w znacznej mierze opierają się właśnie na „zatrzymywaniu się” i podejmowaniu próby rozumienia, namysłu, akceptowania własnych myśli, emocji, sygnałów płynących z ciała. Mogą tym samym stanowić dla nauczyciela ramę do wglądu w to, czego doświadcza się w pracy z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami.

Zawód nauczyciela coraz częściej postrzegany jest kompetencyjnie. Zmiany dokonujące się w organizacji szkolnictwa, odnoszące się do jakości kształcenia i wychowania, wymagają odpowiednio przeorientowanych nauczycieli – twórczych, refleksyjnych, czyli kompetentnych (Śliwerski, 2010, s. 37; Bielski, 2017, s. 47). Stawanie się refleksyjnym praktykiem to proces trudny, domagający się czasu na ukonstytuowanie się nowych metod i nawyków, które wymagają odpowiednich narzędzi. W praktykowaniu uważności można upatrywać warunków odpowiednich dla doskonalenia się w swojej refleksyjności.

Procedura badawcza

Prezentowany w opracowaniu projekt badawczy osadzono w jakościowej orientacji metodologicznej, co jest zgodne z założeniem rozumienia i interpretacji badanych kategorii – uważności oraz refleksyjności – w paradygmacie interpretatywnym (Smołńska-Theiss i Theiss, 2010, s. 81–82).

Celem podjętych badań było opisanie doświadczeń nauczycielek wczesnej edukacji, praktykujących *mindfulness* w życiu codziennym i włączających elementy rozwijania uważności w realizowany proces kształcenia i wychowania. Zgodnie z zasadą, że w badaniach jakościowych zasadne jest dobieranie próby uczestników w sposób pozwalający badaczowi lepiej zrozumieć problem i pytania badawcze, a więc na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji (Babbie, 2008, s. 212; Creswell, 2013, s. 194), zdecydowano się na **celowy dobór próby badawczej**. O doborze próby stanowiło wdrażanie w danej szkole (od roku 2019) programu opartego na rozwijaniu uważności wśród uczniów oraz dobrowolne ukończenie przez nauczycielki certyfikowanego kursu MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*). Długofalowe zaangażowanie badanych nauczycielek w proces wdrażania uważności w codzienność edukacyjną dawało podstawy do wysunięcia przypuszczeń, że ich działaniom towarzyszy pewien rodzaj namysłu podejmowanego w odniesieniu do zdarzeń, sytuacji, trudności wychowawczych w pracy z uczniami, ale też w stosunku do własnych praktyk edukacyjnych. Badaniami objęto sześć nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z województwa kujawsko-pomorskiego, które legitymowały się ukończonym ośmiotygodniowym kursem MBSR oraz deklarowały wdrażanie elementów uważności do realizowanego procesu dydaktycznego. Rozpoczynając projekt badawczy, nie zakładano, z jaką liczbą badanych zostaną przeprowadzone wywiady. Etap gromadzenia materiału empirycznego zakończono po odbyciu sześciu wywiadów, w momencie gdy badacz dostrzegł, że dane „sugerują” kategorie, mając jednocześnie świadomość, że stworzone kategorie nie zostały nasycone, ponieważ powstały one w wyniku częściowego, a nie wyczerpującego kodowania. Jest to uzasadnione „teoretyczną wystarczalnością”, która jest charakterystyczna dla sposobu prowadzenia badań opartego na metodologii teorii ugruntowanej (Dey, 1999 za: Charmaz, 2013, s. 149).

Zgodnie z przyjętą strategią badawczą, skonstruowane zostały **pytania jakościowe**:

P1: Jak badani nauczyciele wczesnej edukacji rozumieją uważność?

P2: W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* tworzy warunki do stawiania się uważnym nauczycielem?

P3: Czy praktykowanie *mindfulness* i włączanie technik uważności do procesu dydaktycznego wiąże się z podejmowaniem refleksji nad pracą z uczniami przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

Przeprowadzone badania cechuje wymiar eksploracyjny, dlatego też zrezygnowano ze stawiania hipotez, bo przyjęcie ich przed rozpoczęciem procesu gromadzenia materiału badawczego nie byłoby możliwe. W badaniach eksploracyjnych „Na pewno nie formułujemy hipotezy, bo nie mamy z czego jej wyprowadzić” (Rubacha, 2008, s. 102). Badanie zjawisk, procesów, nie może opierać się na formułowanych wcześniej hipotezach, gdyż mogą one w sposób tendencyjny i stronniczy wpłynąć na gromadzenie i selekcję materiału badawczego zgodnie z przyjętymi z góry założeniami (Urbaniak-Zajac, 2009, s. 23–24; Łobocki, 2011, s. 129).

Dane gromadzono, wykorzystując procedurę prowadzenia jakościowych **wywiadów** nieustrukturyzowanych, częściowo kierowanych (Rubacha, 2008, s. 134; Gudkova, 2012, s. 113), indywidualnych, bezpośrednich. Wywiady obejmowały niewielką liczbę pytań, na ogół otwartych, umożliwiających uczestnikom przedstawienie swojej sytuacji z własnej perspektywy (Kvale, 2011, s. 42). Tematem wiodącym były indywidualne doświadczenia respondentek odnoszące się do rozumienia i praktykowania uważności w sytuacjach zawodowych oraz pozazawodowych. Badacz występował jednocześnie w roli moderatora wywiadu, starając się prowadzić respondenta w kierunku pewnych zagadnień, a nie w kierunku konkretnych opinii na ich temat.

Analiza danych jakościowych, oparta na kodowaniu i kategoryzacji, odbywała się równolegle z gromadzeniem danych, pisanem notatek i ich interpretowaniem (Flick, 2010; Creswell, 2013, s. 200). Na etapie opracowywania zebranych materiałów, a także w późniejszym ich opisywaniu, badacz starał się tworzyć syntezę na bazie zebranych danych (Pilch i Bauman, 2001, s. 356), co pozwoliło na dostrzeżenie całokształtu podejmowanej problematyki badawczej.

Dyskusja wyników badań, wnioski i rekomendacje

Badania zostały przeprowadzone w okresie od października 2024 r. do stycznia 2025 r. w jednej z publicznych szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego. Każda z badanych nauczycielek wyraziła wolę wzięcia udziału w wywiadach. Wszystkie deklarowały, że realizują praktyki *mindfulness* w codziennej pracy z uczniami, ale też w życiu prywatnym.

Podczas wywiadów nauczycielki odnosiły się do swoich doświadczeń w pracy z uczniami w młodszym wieku szkolnym. Analiza danych umożliwiła skategoryzowanie materiału badawczego i podzielenie go na obszary odnoszące się do uważności, refleksyjności oraz obu z nich. W niektórych fragmentach wywiadów zarysowało się nakładanie się odniesień zarówno do *mindfulness*, jak i refleksyjności.

Czynności badawcze składające się na analizę danych jakościowych sprowadzono do schematu opartego na jednoczesnym zbieraniu, analizowaniu i interpretowaniu

danych. Praca z danymi została oparta na ich bieżącej weryfikacji i ocenie, czemu towarzyszyło sporządzanie notatek. Egzemplifikację etapów analizy badań przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Etapy analizy danych jakościowych

Etap analizy danych	Czynności badacza
Prowadzenie wywiadów i sporządzanie notatek	• otwarta formuła wywiadów – dopuszczanie zmiany kolejności zadawanych pytań, wprowadzanie dodatkowych wątków; dbanie o elastyczny przebieg wywiadu; • systematyczna praca z materiałem badawczym – regularne sporządzanie notatek terenowych
Transkrypcja wywiadów	• transkrybowanie wywiadów z postaci mówionej (nagrania) na pisaną (transkrypcje dosłowne) z zachowaniem anonimizacji badanych nauczycielek: posłużenie się kodami N_1, N_2, N_3 itd.
Kodowanie	• przeszukiwanie danych i łączenie fragmentów wypowiedzi za pomocą wspólnych etykiet – kodów
Kategoryzacja	• łączenie kodów we wspólne kategorie – analityczny i teoretyczny poziom kodowania
Kody analityczne	• interpretacja kategorii, próba tworzenia kodów analitycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gibbs, 2011; Kvale, 2011.

To, co dzieje się w zebranych danych, próbowano zdefiniować poprzez kodowanie. Proces ten dał początek rozszyfrowywania, a zarazem rozumienia znaczenia analizowanych danych (por.: Charmaz, 2013, s. 133–134). Prezentowany poniżej sposób prowadzonego kodowania stanowi egzemplifikację przyjętego schematu badawczego. Praca analityczna z gromadzonym materiałem empirycznym pozwoliła podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Analizowanie fragmentów wywiadów, które zostały przeze mnie uznane za takie, w których dokumentuje się podejmowany przez nauczycielki namysł dotyczący praktykowania *mindfulness* w życiu codziennym, a zwłaszcza zawodowym, pozwoliło mi na podjęcie próby interpretacji, czego namysł ten dotyczy – jakich zdarzeń, sytuacji, trudności – oraz w jaki sposób tworzy on ramy do ich rozumienia (odniesienie do refleksyjności).

Tabela 2. Kodowanie – schemat fragmentu analizy danych dotyczących P1

P1: Jak badani nauczyciele wczesnej edukacji rozumieją uważność?

Fragmenty wywiadów odnoszące się do rozumienia uważności	Wyodrębnione kody
N_1: Uważność dla mnie jest takim stanem świadomości, w którym mam bliski kontakt z tym, co tu i teraz, mam świadomość swojego ciała na poziomie fizycznym, duchowym, umysłowym, emocjonalnym i energetycznym. Uważność w każdej aktywności i w każdej sferze życia.	• samoświadomość na poziomie ciała, umysłu i emocji, • świadomość zdarzeń w swoim życiu
N_2: Świadome doświadczanie czasu, konkretnej chwili, zdarzenia; [...] poznawanie siebie, swoich potrzeb, granic w relacjach międzyludzkich; jakość życia; czerpanie radości z chwili; czas skierowany na moje świadome istnienie tu i teraz – mój dobrostan.	• świadomość zdarzeń w określonym czasie, • świadomość ograniczeń, • świadomość w relacjach, • szczęście, dobrostan
Kategorie: • świadome bycie ukierunkowane do wewnątrz oraz na zewnątrz, • dbanie o własny dobrostan, • ukierunkowanie na własne zasoby <i>versus</i> ograniczenia, • analiza chwili obecnej, • świadoma potrzeba „pauzy”	
Kody analityczne: • zauważanie sygnałów płynących z ciała, • zauważanie istotnych sygnałów z otoczenia społecznego, • analizowanie własnych doświadczeń, • ukierunkowanie na dobrostan	

Źródło: badania własne.

W danych dokumentowało się, że dokonywany przez badanych namysł dotyczył ich doświadczeń związanych z praktykowaniem uważności w życiu prywatnym i przenoszeniem ich na grunt pracy zawodowej. Namysł nad kategorią uważności sugeruje podejście integrujące różne aspekty funkcjonowania człowieka, w którym ciało, psychika i duchowość są nierozzerwalne. Wypowiedzi badanych wskazują na traktowanie uważności jako stanu świadomości (całościowe doświadczenie, a nie tylko pojedyncze zdarzenia wiążące się z podejmowaniem praktyk uważności). Badani podkreślali świadome doświadczanie czasu, zdarzeń, sytuacji trudnych, co można rozumieć jako systematyczne dążenie do bycia uważnym, w opozycji do życia w pośpiechu i rozwiązywania problemów, kierując się utartymi schematami. W pewnym sensie uważność ujawnia się tutaj jako pewna rama interpretacyjna dla przeżywania swojego życia – nie ograniczanie się tylko do praktyk formalnych, ale obejmowanie uważnością codzienności i relacji międzyludzkich – w aspekcie nie tylko osobistym, ale i zawodowym.

Uwidacznia się to zwłaszcza w narracjach odnoszących się do sytuacji trudnych, nacechowanych stresem, zmęczeniem, zwątpieniem.

N_5: [...] to życie w zgodzie ze sobą. Często przyglądam się swoim myślom, zatrzymuję się, oddycham. W życiu codziennym, kiedy są kłopoty, jest ciężko, zamiast reagować impulsywnie i od razu, zatrzymuję się – w sensie zastawiam się, co zrobić, robię pauzę. To pomaga, chociaż nie zawsze jest łatwe [...]. W szkole takich sytuacji jest wiele, bo tutaj codziennie dzieje się coś stresującego. Jestem z siebie dumna, kiedy nie zareaguję krzykiem, ale zastanowię się, zanim podejmę jakiś krok w stosunku do ucznia.

Dokonywanie autorefleksji i dążenie do poznawania siebie, swoich ograniczeń, potrzeb, wskazywać może na ciągły proces budowania samoświadomości i dążenia do ochrony swojego dobrostanu – rozumianego w ujęciu psychologicznym oraz zdrowotnym (profilaktyka zdrowia fizycznego, prowadząca się do dbania o utrzymanie równowagi między pracą a odpoczynkiem, zachowywanie sprawności organizmu poprzez np. systematyczną aktywność fizyczną). Częste używanie przez respondentów zaimków osobowych („mój”, „mnie”, „moje”) może sugerować, że badani mocno osadzają doświadczenia praktykowania *mindfulness* w perspektywie osobistej, co z kolei wskazywać może na indywidualny wymiar dobrostanu, którego źródłem jest wewnętrzna praktyka uważności.

N_2: Wykorzystuję każdą możliwą chwilę na ruch. Czasami to tylko joga, spacer, czasami rower, basen, kontakt z przyrodą. Zrelaksowana i sprawna buduję pozytywną energię w sobie i mogę się nią dzielić z otoczeniem.

N_4: Zauważam potrzeby swojego organizmu, stosuję metody relaksu, wyciszania emocji, dbania o swój dobrostan, by poczuć się lepiej, co ma znaczenie w relacjach codziennych z uczniami. Wypoczęty, wyciszony i radosny nauczyciel ma większe możliwości działania, inspirowania, uczenia i wychowywania.

N_6: Tak, wsłuchuję się, bo jest to dla mnie bardzo ważne. Zauważam swoje zmęczenie, potrzebę odpoczynku, zwolnienia w pracy, gdy pędzę z jednej lekcji na drugą.

W namyśle nad uważnością dokumentują się odniesienia do analizy własnych doświadczeń, świadomego panowania nad własnym ciałem, emocjami, psychiką, ale też relacji z innymi. Można to traktować jako praktykowanie refleksyjności, do czego badanych motywują sytuacje, zdarzenia dziejące się w ich codzienności, ale też podejmowanie refleksji, która wiąże się z potrzebą zrozumienia i rozwiązania problemu.

N_4: W życiu jak to w życiu. Zazwyczaj człowiek martwi się o wszystko dookoła, a to o dzieci, a to o rodziców, bo już starsi, a to o pracę, bo znowu trzeba wypełnić masę dokumentów. Ale ja już staram się tak bardzo tym wszystkim nie przejmować, nie zawsze się oczywiście to udaje. Wiem, że nie warto za mocno się przejmować. Uważność

nauczyła mnie, że wszystko mija. Czasem trzeba odpuścić i samo się poukłada, a czasem trzeba stanąć z boku i nabrać dystansu, pomyśleć, co zrobić i jak, żeby było najlepiej.

Namysł związany z byciem uważnym nauczycielem dotyczył głównie problemów obejmujących obszar pracy wychowawczej w szkole: emocje doświadczane przez uczniów oraz przez nauczyciela, kompetencje społeczne uczniów, relacje uczniów z rówieśnikami i nauczycielem, postępowanie nauczyciela w sytuacjach konfliktowych, sytuacja rodzinna, osobista uczniów.

Tabela 3. Kodowanie – schemat fragmentu analizy danych dotyczących P2

P2: W jaki sposób praktykowanie <i>mindfulness</i> tworzy warunki do stawiania się uważnym nauczycielem?	
Fragmenty wywiadów odnoszące się do uważności w pracy nauczyciela	Wydrebnione kody
N_1: Bycie uważnym nauczycielem to dla mnie uważne spoglądanie na dzieci, zauważenie ich emocji, ale także zaopiekowanie się moją złością czy frustracją w ciągu zajęć.	• uważność ukierunkowana na dziecko i na siebie
N_4: Bycie uważnym nauczycielem to umiejętność uczciwego wglądu w siebie i w zasoby, które posiadam każdego dnia. To odwaga spojrzenia na siebie jakby z boku i przyjrzenia się przede wszystkim swoim emocjom i zarządzania nimi w sposób świadomy. [...] To bardziej skuteczne rozwiązywanie problemów emocjonalno-społecznych, pomoc rodzinom w rozwiązywaniu problemów. To większa akceptacja [...] siebie i [...] uczniów. To lepsza atmosfera.	• świadome zarządzanie własnymi zasobami, • samoświadomość na poziomie emocji, • atmosfera akceptacji, • skuteczne działanie, rozwiązywanie problemów uczniów i ich środowiska
N_5: Staram się jakby stać z boku i obserwować swoje emocje, i nazwać je w duchu (aha – jestem niecierpliwa, bo to tak długo trwa, słucham swoich głosów, jestem zła, bo inaczej zaplanowałam przebieg zajęć...). Akceptacja własnych odczuć na poziomie emocjonalnym i mentalnym pozwala na lepsze późniejsze szukanie rozwiązań.	• samoświadomość na poziomie emocji, • świadomość sygnałów płynących z ciała i ich akceptacja
Kategorie: • świadome bycie ze swoimi uczniami, • ukierunkowanie na bycie nieoceniającym, empatycznym, wspierającym nauczycielem, • ukierunkowanie na własne zasoby, możliwości psychofizyczne, • dążenie do autentycznego, holistycznego wsparcia ucznia, • zaangażowanie w tworzenie relacji w klasie, • dążenie do zrozumienia emocji dziecka poprzez wgląd we własne odczucia, • świadomość znaczenia nazywania emocji i mówienia o nich	

Kody analityczne: • współobecność, bycie wsparciem dla ucznia, • postawa wspierająca i analizująca, • równowaga między dobrostanem własnym i ucznia, • świadome kierowanie własnymi emocjami, • życzliwe zainteresowanie sferą emocji dziecka, • zrozumienie siebie drogą ku zrozumieniu ucznia	
Fragmenty wywiadów odnoszące się do własnych zasobów	Wyodrębnione kody
N_1: Dzieciom jest potrzebny autentyczny nauczyciel, mający dużą samoświadomość, kreatywny i otwarty, przyjazny.	• otwartość na ucznia i innowacyjność, samoświadomość, refleksyjność
N_5: Potrafię wysłuchać, wesprzeć, [...] wyjaśnić różne sytuacje na przykładzie własnych doświadczeń lub w oparciu o historię z książki, nauczyć tolerancji i większej empatii.	• umiejętne wsparcie ucznia, • dążenie do rozwijania empatii i tolerancji u uczniów
Kategorie: • otwarcie na ucznia i jego potrzeby, • docenianie znaczenia empatii i tolerancji	
Kody analityczne: • refleksja ukierunkowana na zrozumienie dziecka, • podejmowanie refleksji skierowanej na empatię i otwartość	
Fragmenty wywiadów odnoszące się do sposobów działania w sytuacjach szkolnych	Wyodrębnione kody
N_2: Często zastanawiam się, właściwie przez cały czas.	• reagowanie z namysłem, rozważą, • dążenie do skupiania się na tym, co dzieje się obecnie
N_4: Bardzo często jednak zdarzają się sytuacje niespodziewane i zaskakujące, badam wrokiem sytuację, robię wewnętrzną burzę mózgu, dobieram sposoby działania i działam, zwłaszcza w sytuacjach zagrożenia czy konfliktowych między dziećmi. Staram się też być czujna na ich potrzeby, jeśli chcą się czymś podzielić z klasą, wiedzą, doświadczeniem, radością czy smutkiem, pomagam, umożliwiam im to.	• reagowanie z namysłem, rozważą, • otwartość na zdarzenia, sytuacje, potrzeby dzieci, elastyczne reagowanie
Kategorie: • działanie i reagowanie ukierunkowane na obecną sytuację, • dążenie do pełnego skupienia na zdarzeniach dziejących się „tu i teraz”, • świadome unikanie działania pod wpływem stresu i impulsu, • podążanie „za dzieckiem”	
Kody analityczne: • świadome skupienie na dziecku w obecnej chwili, • dziecko w centrum – wyznacza kierunki działań nauczyciela, • otwarcie na modyfikację własnych zachowań	

Źródło: badania własne.

W zgromadzonym materiale empirycznym ujawniły się wątki skoncentrowane wokół namysłu w obszarze oddziaływania praktykowania *mindfulness* na stawianie się uważnym nauczycielem. Wypowiedzi badanych wskazywały na podejmowanie myślenia refleksyjnego – poszukiwanie zależności między zdarzeniami dziejącymi się w życiu osobistym i zawodowym, między własnym samopoczuciem i doświadczanymi emocjami a oddziaływaniem na uczniów, wnioskowanie na podstawie minionych zdarzeń i wyciąganie wniosków, analizowanie różnych sytuacji szkolnych i działanie na podstawie wcześniejszych „dobrych praktyk”.

N_4: [...] zdarzają się sytuacje niespodziewane i zaskakujące, stresujące. Badam wzrokiem sytuację, robię wewnętrzną burzę mózgu, dobieram sposoby działania i działam.

Refleksja nad własnymi emocjami może wskazywać, że badani mają świadomość, iż stan emocjonalny nauczyciela rzutuje na proces wychowawczy i dydaktyczny. Dostrzegalny jest również podwójny wymiar troski – aby być uważnym wobec uczniów, trzeba stać się uważnym wobec siebie.

Snute narracje korelują z refleksyjnością, którą cechuje poszukiwanie rozwiązań w odpowiedzi na odczuwane, doświadczane trudności, zwątpienie czy zakłopotanie.

N_5: Potrafię wysłuchać, wesprzeć, docenić, podnieść na duchu, pojednać z innymi, wyjaśnić różne sytuacje na przykładzie własnych doświadczeń lub w oparciu o historię z książki, nauczyć tolerancji i większej empatii.

N_6: Czasami nie wiem, jak się zachować. Najczęściej w kontaktach z tak zwanymi trudnymi rodzicami. Wtedy najbardziej jest mi potrzebny spokój. Myślę sobie – co się dzieje? Jak się czujesz? Dlaczego jesteś zdenerwowana? Co najbardziej wyprowadziło mnie w tej sytuacji z równowagi... Takie chwilowe zatrzymanie i wgląd we własne emocje bardzo mi pomaga. Staram się przypomnieć sobie wtedy, co zrobić, kiedy emocje i stres panują nad człowiekiem. To pomaga przekierować uwagę na to, co naprawdę ważne, na to, co chcę powiedzieć temu rodzicowi, co jest ważne dla jego dziecka.

W wypowiedziach badanych ujawnia się holistyczne rozumienie roli nauczyciela jako nie tylko przewodnika w zdobywaniu wiedzy i umiejętności programowych, ale też opiekuna rozwoju emocjonalnego i towarzysza w poszukiwaniu własnych zasobów. Uwidacznia się również świadomość odnośnie do konieczności dopasowywania swoich działań, interwencji w zależności od indywidualnych doświadczeń dziecka, jego percepcji czy etapu rozwoju.

N_3: Bycie uważnym nauczycielem to bycie empatycznym, cierpliwym, tolerancyjnym, wskazującym różne drogi uczniowi tak, by uczeń odnalazł swoje mocne

strony, swoje możliwości i potrzeby, uczenie rozpoznawania emocji i radzenia sobie z nimi w zależności od wieku i doświadczeń.

N_6: Bycie uważnym nauczycielem pozwala wczuć się w sytuację ucznia, zauważyć jego osobiste problemy i szkolne trudności, a dzięki temu nauczyciel może stać się jedyną osobą godną zaufania, przy której uczeń może czuć się bezpiecznie i zaopiekowany. Nauczycielowi uważnemu łatwiej jest zintegrować grupę, kreować sytuacje, które uczą radzenia sobie z różnymi sytuacjami zachodzącymi między rówieśnikami.

Skłonność badanych do refleksyjności może sugerować podkreślanie, że namysł jest stałym elementem życia – „zastanawiam się, właściwie przez cały czas”. Może to wskazywać na wysoki poziom samoświadomości i gotowość do podtrzymywania ciągłego procesu myślowego. Jednoczesna świadomość, że myśli mogą wprowadzać chaos, może sprowadzać się do podejmowania działań samoregulacyjnych i przyjmowania strategii ochronnych w obliczu przeciążenia (w tym w trudnych, stresujących sytuacjach szkolnych). Widoczna jest również świadomość, że impulsywne działanie stoi w opozycji do refleksyjności, ale najczęściej udaje się utrzymać równowagę w zarządzaniu własnymi emocjami i myślami.

N_2: Często zastanawiam się, właściwie przez cały czas, chociaż unikam gonitwy myśli i chaosu. Czasami działam na automacie w sytuacjach stresowych.

Drugi oraz trzeci problem badawczy cechowało wzajemne przenikanie się, co ujawniło się w wypowiedziach respondentów. Badacz ma świadomość, że pogrupowanie wypowiedzi badanych według tych odrębnych pytań wprowadza zabieg o charakterze sztucznym, bowiem wątki dotyczące uważności w pracy nauczyciela dotyczyły w znacznej mierze rozważań nad pracą z uczniami, co stanowiło swoiste podejmowanie refleksji w tym obszarze czy też mogło świadczyć o refleksyjności rozmówców. Takie postępowanie badawcze zostało podjęte z uwagi na podjęcie próby uporządkowania rozważań i analizy danych.

Tabela 4. Kodowanie – schemat fragmentu analizy danych dotyczących P3

P3: Czy praktykowanie <i>mindfulness</i> i włączanie technik uważności do procesu dydaktycznego wiąże się z podejmowaniem refleksji nad pracą z uczniami przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?	
Fragmenty wywiadów odnoszące się do refleksyjności w kontekście uważności	Wydzielone kody
N_3: Refleksyjny praktyk to nauczyciel systematycznie praktykujący uważność w każdej sferze swojego życia.	• praktykowanie uważności narzędziem w procesie stawiania się refleksyjnym nauczycielem
N_4: Bycie uważnym nauczycielem pozwala mi czuć się dorosłym mentorem, a jednocześnie małym, bezbronnym dzieckiem. Dzięki zdobytej wiedzy i doświadczeniom życiowym mogę spojrzeć szeroko na dziecięce problemy, patrzeć na świat ich oczami, zrozumieć lęki, obawy, a jednocześnie zareagować jak dorosły, na którego one liczą.	• podejmowanie namysłu nad istotą bycia uważnym, • uważność jako umiejętność empatycznego wchodzenia w rolę
N_6: Jeśli jesteśmy uważni, to potrafimy zauważyć, co możemy zmienić następnym razem.	• uważność jako refleksyjność pozwalająca na zmianę schematów działania
Kategorie: • utożsamianie refleksyjności z uważnością, • refleksja nad uważnością, • uważność i empatia warunkiem rozumienia dziecka	
Kody analityczne: • refleksyjność wynikiem praktykowania uważności, • nauczyciel uważny refleksyjny, czyli chcący zrozumieć dziecko	

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele wskazują, że uważność jest dla nich istotnym warunkiem rozwoju. Rozumieją ją jako zdolność do świadomej obserwacji własnych działań i ich konsekwencji. Umożliwia im ona dostrzeganie swoich błędów i na tej podstawie tworzenie nowych schematów postępowania. Koresponduje to z refleksją, której celem ma być wprowadzenie modyfikacji do podejmowanych działań na podstawie wcześniejszych doświadczeń oraz refleksyjnością, która jest postawą wskazującą na wewnętrzne umiejscowienie kontroli, przy przekonaniu, że to jednostka ma wpływ na zdarzenia i ich przebieg. W narracjach badanych zaznacza się traktowanie własnego doświadczenia jako narzędzia, które umożliwia reagowanie w sposób odpowiedzialny i adekwatny. Myślenie o minionych sytuacjach, ich przebiegu i konsekwencjach ówczesnego postępowania wskazywać może na umiejętność podejmowania refleksji, która ukierunkowana jest na poprawę efektywności swoich działań.

N_6: Jeśli jesteśmy uważni, to potrafimy zauważyć, co możemy zmienić następnym razem i zastosować coś inaczej [...] zmienić, poprawić, zachować się inaczej.

Podejmowanie przez badanych refleksji uwidacznia się w ich wypowiedziach nacechowanych rozumieniem swojej roli, która ma sprowadzać się nie tylko do aktywności dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, ale przede wszystkim opierać się na postawie otwartej na własne emocje i zasoby, a przy tym również ukierunkowaniu na potrzeby uczniów. Sprzyja temu podejmowanie w codziennej pracy technik uważności, takich jak np. skupienie na własnym oddechu (redukcja stresu i napięcia), uważne słuchanie, skierowanie uważności na własne emocje, doznania „tu i teraz”.

N_1: Pozwalam sobie na praktykowanie uważności w szkole, podczas lekcji. Uważam, że bycie uważnym nauczycielem pomaga, ponieważ jeśli sama zauważę, co jest we mnie, i będę umiała to nazwać, to będę również mogła pomóc dzieciom. Otwarcie mówię dzieciom, jak się czuję i co teraz będę robić, żeby np. się uspokoić. Daję im przykład nazywania emocji, komunikowania tego i radzenia sobie z nimi. Czasami wspólnie robimy „pauzę na oddech” lub krótkie skanowanie ciała, bo ja akurat w danym momencie tego potrzebuję.

N_5: Kluczowe w sytuacjach stresowych [...] słuchanie odczuć płynących z własnego ciała na poziomie fizycznym i uświadomienie sobie ich.

Posługiwanie się przez badanych kategorią refleksyjnego praktyka może świadczyć o całościowym włączaniu do swojego życia uważności, ale też refleksji. Mają stać się one spójną postawą wobec rzeczywistości – nie tylko w wymiarze praktyk zawodowych, ale też życia osobistego. Badani eksponują praktykowanie uważności jako kluczowy element refleksyjności. Refleksyjny praktyk to ktoś, kto analizuje i ocenia swoje działania, ale też świadomie zatrzymuje się w tym doświadczeniu i nadaje mu znaczenie. W materiale badawczym dokumentowały się działania nauczycielek świadczące o tym, że są one w procesie stawiania się refleksyjnymi praktykami.

N_4: Patrząc na ucznia, staram się zawsze traktować go tak, jakbym sama chciała być potraktowana lub by tak traktowano moje własne dziecko czy osobę bliską. Korzystam ze zdobytej wiedzy na temat dawania sobie czasu na przemyślenie i dopiero reaguję, staram się zawsze wczuć w emocje drugiej strony, zrozumieć reakcję, powiązać pewne fakty, przeanalizować większy obraz zdarzenia czy zachowania ucznia.

Opowieści badanych zanurzone były w wiodącym temacie uważności, jednak w narracjach wyraźnie zaznaczała się umiejętność podejmowania refleksji oraz nadawania jej dużego znaczenia dla efektywnej, satysfakcjonującej pracy z uczniami.

Podsumowując analizę zebranego materiału badawczego, można wskazać na kilka wątków tematycznych, które pojawiły się w przebiegu większości wywiadów:

- 1) rozumienie uważności (w tym kategoria uważnego nauczyciela);
- 2) uważność jako rozumienie i dostrzeganie własnych potrzeb psychofizycznych (odpoczynek, równowaga między życiem zawodowym a osobistym, dbanie o kondycję fizyczną);
- 3) uważność jako ukierunkowanie na dostrzeganie i rozumienie potrzeb swoich uczniów;
- 4) uważność jako narzędzie pozwalające na wypracowanie skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem i zdenerwowaniem (w tym w sytuacjach szkolnych);
- 5) uważność jako narzędzie pomocne w działaniu opartym na namyśle, refleksyjności, jako droga ku stawianiu się refleksyjnym praktykiem.

W świetle analizy zebranego materiału empirycznego podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze:

P1: Uważność jest rozumiana przez badanych nauczycieli wczesnej edukacji niejednoznacznie, ale na podstawie analizy zebranych danych można wskazać na kategorię świadomości ukierunkowanej na siebie oraz otoczenie społeczne. Świadomość ta wiąże się z ciągłym poznawaniem siebie, ale też osób z najbliższego otoczenia – w tym uczniów i współpracowników. Pełna świadomość tego, co dzieje się z ciałem, emocjami, na co ukierunkowane są myśli i czy są one wspierające, analiza wcześniejszych doświadczeń mają warunkować osiągnięcie dobrostanu i wewnętrznej równowagi.

P2: Wykonywanie praktyk *mindfulness* może budować przestrzeń dla włączania uważności również w życie zawodowe. Badani nauczyciele deklarują wdrażanie uważności do realizowanego procesu dydaktycznego (m.in. praktyki uważnego oddechu, krótkie medytacje, „skanowanie” ciała, uważny ruch i elementy jogi, uważne słuchanie, patrzenie, jedzenie, uważność skierowana na własne emocje, doznania „tu i teraz”) i dostrzegają pozytywne zmiany w podejmowanych przez siebie działaniach, wskazując na reagowanie z namysłem, nieuleganie wpływom otoczenia, wsłuchiwanie się we własne potrzeby oraz oczekiwania uczniów i projektowanie na ich podstawie procesu dydaktycznego i wychowawczego.

P3: Bycie uważnym nauczycielem wiąże się ze świadomym podejmowaniem namysłu, refleksji nad swoim działaniem. Respondenci dostrzegają większą koncentrację na uczniu i dążenie do zrozumienia go, co wiąże się z postawą otwartą na zmiany i elastycznością. Uważność sprzyja również większemu skoncentrowaniu na sobie, wsłuchiowaniu się w sygnały z własnego ciała, emocje, myśli i podejmowanie refleksji ukierunkowanej na zrozumienie i wprowadzenie ewentualnych zmian. Badani nauczyciele potrafili podjąć głębszy namysł nad realizowanymi przez siebie zadaniami zawodowymi, świadczący o ich refleksyjności.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na wyciągnięcie uogólnionych wniosków oraz rekomendacji dla praktyki edukacyjnej.

Tabela 5. Wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Wnioski	Rekomendacje
• Uważność może łączyć dwa wymiary świadomości: skierowaną na siebie – autorefleksja, obserwacja własnych emocji i myśli, reakcji ciała – oraz skierowaną na innych – najbliższe otoczenie społeczne (w przypadku badanych nauczycieli na uczniów i współpracowników). • Uważność pełni funkcję regulacyjną – świadomość własnych emocji, zasobów, doświadczeń, myśli sprzyja osiągnięciu równowagi wewnętrznej i poczucia dobrostanu. • Praktyka uważności ma wymiar rozwojowy – badani dostrzegają w niej narzędzie dbania o własne zdrowie fizyczne oraz psychiczne, ale też wspierania uczniów w procesie edukacyjnym. • Uważność i refleksyjność, wiążąc się z poczuciem dobrostanu, mogą przyczyniać się do redukcji stresu i utrzymania satysfakcji z pracy z uczniami. • Korzystanie z różnych form praktyk uważności może świadczyć o elastycznym i świadomym podejściu do pracy nad sobą oraz ze swoimi uczniami. • Refleksyjność rozumianą jako podejmowanie namysłu nad zdarzeniami minionymi oraz dziejącymi się obecnie można uznać za kluczowy element uważności – w znaczeniu ukierunkowania na rozumienie siebie oraz innych, dążenia do efektywnego działania na podstawie uważnego analizowania sytuacji. • Nauczyciele zauważają, że uważność sprzyja efektywniejszemu reagowaniu na sytuacje szkolne, podejmowaniu działań z refleksją, ogranicza impulsywne reakcje. • Systematyczne ćwiczenie uważności może wiązać się z nabywaniem kompetencji zawodowych opartych na pełnym zaangażowaniu i gotowości na nowe doświadczenia.	• Warto wprowadzać krótkie praktyki uważności w codziennej pracy nauczycieli, aby zwiększyć świadomość własnych emocji i reakcji. • W obszarze relacji i uważności społecznej stosować techniki uważnego słuchania i świadomej komunikacji z uczniami, tworzyć w klasie atmosferę akceptacji i uważności „tu i teraz” (np. poprzez rytuały rozpoczynania zajęć krótką praktyką uważności). • Zasadne jest podejmowanie prób zachęcania uczniów do analizowania, jak praktyki uważności wpływają na ich samopoczucie i relacje z innymi – łączenie uważności z refleksją. • Promować kulturę szkoły opartą na uważności – troska o dobrostan ucznia i nauczyciela. • Systematycznie włączać różnorodne formy praktykowania uważności do codziennej pracy dydaktycznej, np. ćwiczenia oddechowe, uważne słuchanie, uważne chodzenie, uważne wspólne śniadanie itp. • Projektowanie procesu dydaktycznego w duchu uważności – podejmowanie działań, które odpowiadają na realne oczekiwania i możliwości uczniów. • Cennym narzędziem w pracy nauczyciela może być dziennik refleksji, służący do zapisu obserwacji dotyczących swoich myśli, emocji, reakcji związanych z pracą. • Refleksja i uważność w pracy nauczyciela mogą stanowić mechanizm budowania osobistego i zawodowego rozwoju, dlatego zasadne byłoby włączanie nauczycieli do programów, treningów uważności w ramach programów rozwoju zawodowego.

Wnioski	Rekomendacje
• Uważność sprzyja refleksyjności zawodowej – nauczyciele świadomie podejmują namysł nad własnym działaniem. • Uważni nauczyciele są bardziej skłonni dostosowywać swoje metody pracy do sytuacji i potrzeb edukacyjnych, co może zwiększać ich profesjonalną skuteczność. • Rozwój kompetencji refleksyjnych może korespondować z doskonaleniem praktyki pedagogicznej. • Praktykowanie <i>mindfulness</i> może stanowić skuteczne narzędzie w procesie stawiania się refleksyjnym nauczycielem.	• Tworzyć przestrzeń do wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami w zakresie praktyk wspierających uważność w pracy dydaktycznej i wychowawczej. • Promować kulturę dialogu i współpracy – zachęcanie nauczycieli do wzajemnej obserwacji zajęć i wymiany informacji zwrotnej; tworzenie warunków do refleksyjnej dyskusji w środowisku szkolnym.

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Celem podjętych badań było opisanie doświadczeń nauczycielek wczesnej edukacji praktykujących *mindfulness* i włączających elementy rozwijania uważności w realizowany proces kształcenia. Analiza danych jakościowych ujawniła, że refleksyjność stanowi kategorię łączącą się z uważnością. Badane nauczycielki wczesnej edukacji wiązały doświadczenia praktykowania uważności z procesem stawiania się refleksyjnym praktykiem. Ponadto już same narracje świadczyły o umiejętności podejmowania namysłu, świadomego kierowania procesem nauczania i wychowania, ale też własnym rozwojem osobistym i zawodowym.

Praktykowanie uważności implikuje refleksyjność, która zaczyna odgrywać najistotniejszą rolę w poszukiwaniu profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela. W niniejszym opracowaniu jest ona rozumiana jako cecha osobowości, a zarazem kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swoim działaniem pedagogicznym (Dróźka, 2021).

Bibliografia

Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bielski, J. (2017). *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bluth, K. (2022). *Na emocjonalnej karuzeli. Jak pokonać samokrytycyzm, opanować emocje i zaakceptować siebie dzięki technikom uważności i współczucia* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Charmaz, K. (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Davis, T.S. (2012). Mindfulness-Based approaches and their potential for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639348>
- Day, C. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy* (T. Kościuczuk, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* (Z. Bastgenówna, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dębska, A. i Jacennik, B. (2016). Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 195–210. <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/PBE.2016.079/11287>
- Drożka, W.M. (2021). Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności. W: J.L. Pękała i K. Białożyty-Wielonek (red.), *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 86–106). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Filipiak, E. (2015). Wprowadzenie. W: E. Filipiak i E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji* (s. 89–93). Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Flick, W. (2010). *Projektowanie badania jakościowego* (P. Tomanek, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji* (S. Amsterdamski, tłum.). Zys i S-ka.
- Gołębiak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.
- Górska, R. (2019). Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju? *Rocznik Andragogiczny*, 26, 109–124. <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2019.006>
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. T. 2. Metody i narzędzia* (s. 111–129), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (A. Jurgiel i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Manager+. (2025, 17 stycznia). *Edukacja włączająca w Polsce: wyzwania w obliczu rosnącej liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami*. <https://managerplus.pl/edukacja-wlaczajaca-w-polsce-wyzwania-w-obliczu-rosnacej-liczby-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-55637>
- Paris, S.G. i Ayres, L.R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem* (M. Janowski i M. Micińska, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak.
- Radoń, S. (2014). Pięciowymiarowy kwestionariusz uważności. Polska adaptacja. *Roczniki Psychologiczne*, 17(4), 711–735. https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2014/4/RadonPL_711-735.pdf
- Reber, A.S. i Reber, E.S. (2005). *Słownik psychologii* (B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Roberts, T. (2015). *Mindfulness. O sztuce uważności* (S. Pikiel, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schaefer, K. (2005). *Jak przeżyć szkołę* (J. Mink, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smolińska-Theiss, B. i Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Snel, E. (2015). *Uważność i spokój żabki. Ćwiczenia uważności dla dzieci... i ich rodziców* (M. Falkiewicz, tłum.). CoJaNaTo.
- Sobol, E. (1997). *Mały słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stahl, B. i Goldstein, E. (2015). *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Wydawnictwa CODN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 7–27. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/terazniejszosc-czowiek-edukacja-kwartalnik-mysli-spoeczno-pedagogicznej/2009-numer-1-45/terazniejszosc_czlowiek_edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2009-t-n1_45-s7-27.pdf
- Williams, M. i Penman, D. (2014). *Mindfulness. Trening uważności* (K. Zimnoch, tłum.). Edgar.

- Żeber-Dzikowska, I. i Bąk, J. (2021). *Nauczyciel w lustrze refleksji. Rola twórczości pedagogicznej w kształceniu i praktyce zawodowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Żejmo, J. (2022). Praktyka mindfulness jako skuteczna metoda poprawy umiejętności radzenia sobie ze stresem. *Edukacja Humanistyczna*, 2, 189–200. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7e4b20cf-ac1f-46f0-a629-6fac50685a30>