



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

*Refleksyjny nauczyciel – o kompetencjach
pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych*

*Reflective Practitioner - about the Competences
of Preschool and Elementary Teachers*

EETP Vol. 20, 2025/4 No. **79**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

październik–grudzień / Data publikacji: 15.12.2025

Wydawca Kwartalnika EETP

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Zastępcza redaktor naczelnej: Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia); Olena Protsenko (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kijów, Ukraina); Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny numeru

Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Akademii WSEI (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Polska) prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. associato Paola Trbalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr László Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (jęz. ang.)
Skład: Piotr Druciarek
Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN
Informacje dla Autorów i Recenzentów:
<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: Czasopismo dostępne tylko online.
Lista recenzentów – 2025 dostępna:
<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/reviewers/2025>

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 5 BARBARA SURMA

Wprowadzenie

- 7 BARBARA SURMA

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

- 11 ANNA MARIA GAWĘŁ-MIROCHA

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

- 25 IWONA CZAJA-CHUDYBA

Krytyczna refleksyjność nauczycielek przedszkolnych
i wczesnoszkolnych – w świetle ambitnych wzorów
i rozczarowujących realiów

Critical Reflexivity of Preschool and Early School Teachers –
in the Light of Ambitious Patterns and Disappointing
Realities

- 43 JUSTYNA KOSZ-SZUMSKA

Uważność drogą ku stawaniu się refleksyjnym nauczycielem
wczesnej edukacji

Mindfulness as a Path to Become a Reflective Early
Childhood Educator

- 67 ANNA E. WÓJCIK
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
- 85 KATARZYNA SMOTER
Esej jako narzędzie wspierające rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie cyklicznego modelu refleksyjnego uczenia się Grahama Gibbsa
Essay as a Tool to Support the Development of Reflexivity of Pre-service Preschool and Early Childhood Education Teachers in the Perspective of the Graham Gibbs' Reflective Cycle
- 105 EMILIA MIŃKOWSKA
Ocenianie w kształceniu akademickim z perspektywy przyszłych nauczycieli – rozpoznanie aktualnego podejścia oraz preferowanych zmian
Assessment in Higher Education from the Perspective of Future Teachers – Recognition of the Current Approach and Preferred Changes
- VARIA**
- 125 IWONA SAMBORSKA
Nauczyciel i „dobro ucznia” w ujęciu pedagogiczno-prawnym
Teachers and “Student Welfare” From a Pedagogical and Legal Perspective
- 139 ANNA PORCZYŃSKA-CISZEWSKA
Szczęśliwe dzieci uczą się lepiej – o roli dobrostanu psychicznego w powodzeniach szkolnych dzieci
Happy Children Learn Better: The Role of Mental Well-Being in Children's Success at School
- 157 KATARZYNA BANASIK
Rola placówki edukacyjnej w kształtowaniu się dominacji stronnej u dzieci
The Role of the Educational Institution in the Formation of Lateral Dominance in Children
- 173 MAGDALENA KALISZEWSKA-HENCZEL
Baśniowa książka obrazkowa – dziecięce rozważania wokół Jasia i Małgosi Anthony'ego Browne'a
A Fairy Tale Picture Book – Children's Thoughts on Anthony Browne's Hansel and Gretel
- 189 JOVITA VAŠKEVIČ-BUŠ
The Use of Storytelling in Children's STEAM Education
Wykorzystanie storytellingu w edukacji STEAM-owej dzieci

Barbara Surma

<https://orcid.org/0000-0001-8781-7643>

e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Wprowadzenie

Refleksyjność jest jedną z kluczowych kompetencji współczesnego nauczyciela. Stanowi kategorię integrującą pozostałe umiejętności, takie jak krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywa, zdolność rozwiązywania problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji, zarządzanie emocjami i procesami poznawczymi, a także wysoka samoświadomość – świadomość własnego myślenia, uczenia się i funkcjonowania w świecie (Perkowska-Klejman, 2018).

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa, polityczna i gospodarcza wymusza potrzebę refleksyjnego podejścia zarówno do własnych działań, jak i do przemian zachodzących w otoczeniu oraz ich konsekwencji (Czerwińska, 2017). W edukacji coraz mocniej akcentuje się znaczenie krytycznego myślenia, umiejętności trafnego definiowania problemów, biegłości w analizie i przetwarzaniu informacji, kreatywności w działaniu oraz rozwijania tych kompetencji u uczniów od najwcześniejszych etapów nauki.

Wobec wyzwań współczesnego świata od nauczyciela oczekuje się nie tylko solidnego przygotowania teoretycznego i praktycznego, lecz także zdolności do twórczej inicjatywy, elastycznego dostosowywania działań do zmieniających się warunków oraz efektywnego funkcjonowania w sytuacjach nowych, w których rutynowe procedury okazują się niewystarczające. Refleksja pedagogiczna staje się zatem nie dodatkiem, lecz istotnym elementem warsztatu nauczyciela.

Bycie refleksyjnym nauczycielem oznacza otwartość na wieloznaczność, umiejętność dostrzegania złożoności sytuacji edukacyjnych oraz odwagę w podejmowaniu decyzji w obliczu niepewności. To zdolność do krytycznego spojrzenia na własne przekonania i praktyki, do zadawania pytań „dlaczego?” i „jak inaczej?”. W świecie, w którym wiedza szybko się dezaktualizuje, a oczekiwania wobec szkoły rosną, refleksyjność staje się narzędziem adaptacji i twórczego rozwoju.

Numer, który oddajemy w Państwa ręce, jest zaproszeniem do namysłu nad tym, jak kształtować kompetencje refleksyjne nauczycieli – zarówno w procesie przygotowania do zawodu, jak i w codziennej praktyce. To także okazja do postawienia pytań o kulturę edukacyjną, która wspiera krytyczne myślenie, dialog i gotowość do zmiany. Wierzymy, że refleksyjność nie jest jedynie postulatem teoretycznym, lecz realnym wyzwaniem i szansą dla współczesnej edukacji.

Bibliografia

- Czerwińska, K. (2017). Refleksyjność w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością wzroku – wybrane aspekty teoretyczne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 59–73. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.59>
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwania pojęć, modeli i metod. Przegląd literatury przedmiotu*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności. https://alocus.ceo.org.pl/sites/alocus.ceo.org.pl/files/perkowska-klejman_a.pdf

Barbara Surma

<https://orcid.org/0000-0001-8781-7643>

e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl

Ignatianum University in Cracow, Poland

Introduction

Reflectiveness is one of the key competencies of a modern teacher. It is a category that integrates other skills, such as critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision making, managing emotions and cognitive processes, as well as high self-awareness – awareness of one's own thinking, learning, and functioning in the world (Perkowska-Klejman, 2018). The dynamically changing socio-cultural, political, and economic reality forces us to take a reflective approach to both our own actions and the changes taking place in our environment and their consequences (Czerwińska, 2017). Education increasingly emphasizes the importance of critical thinking, the ability to accurately define problems, proficiency in analyzing and processing information, creativity in action, and the development of these competencies in students from the earliest stages of learning.

In view of the challenges of the modern world, teachers are expected not only to have solid theoretical and practical preparation, but also the ability to take creative initiative, flexibly adapt their actions to changing conditions, and function effectively in new situations where routine procedures prove insufficient. Pedagogical reflection is therefore not an addition, but an essential part of a teacher's toolkit.

Being a reflective teacher means being open to ambiguity, being able to see the complexity of educational situations, and having the courage to make decisions in the face of uncertainty. It is the ability to take a critical look at one's own beliefs and practices, to ask "why?" and "how else?" In a world where knowledge quickly becomes outdated and expectations of schools are growing, reflection becomes a tool for adaptation and creative development.

The issue we are presenting to you is an invitation to reflect on how to shape teachers' reflective competences – both in the process of preparing for the profession and

in everyday practice. It is also an opportunity to ask questions about an educational culture that supports critical thinking, dialogue, and readiness for change. We believe that reflectiveness is not just a theoretical postulate, but a real challenge and opportunity for contemporary education.

References

- Czerwińska, K. (2017). Refleksyjność w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością wzroku – wybrane aspekty teoretyczne [Reflectiveness in teaching students with visual impairments – selected theoretical aspects]. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 59–73. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.59>
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwania pojęć, modeli i metod. Przegląd literatury przedmiotu* [Reflectiveness in the context of learning. Searching for concepts, models, and methods. A review of the literature]. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności. https://alocus.ceo.org.pl/sites/alocus.ceo.org.pl/files/perkowska-klejman_a.pdf

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



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 wyłono następujące kluczowe kategorie tematyczne, które szczegółowo opisano poniżej wraz z cytatami 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.



Iwona Czaja-Chudyba

<https://orcid.org/0000-0003-3653-8390>

e-mail: iwona.czajachudyba@gmail.com

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Krytyczna refleksyjność nauczycielek przedszkolnych i wczesnoszkolnych – w świetle ambitnych wzorów i rozczarowujących realiów

Critical Reflexivity of Preschool and Early School Teachers – in the Light of Ambitious Patterns and Disappointing Realities

KEYWORDS

critical reflection,
teachers, pre-school
and early school
pedagogy, thinking,
criticism

ABSTRACT

The aim of researches was to determine critical reflection correlates for 237 pre-school and early school teachers. Theoretical bases constituted author's constructive criticism conception, models by D. Schön and H. Giroux, and researches of social psychologists. There were applied *Critical Competencies Questionnaire* and *Scales: Need for Closure Scale* and *Dogmatism*.

Results didn't confirm some expectations as they indicated the lowest teachers competencies for reflectiveness, criticality and insight in comparison with distinguished groups. Teachers presented low critical constructiveness and high awareness of fallibility. There were identified positive correlations between critical reflectiveness and openness, liberalism, self-improvement and negative – with some dimensions of cognitive rigidity. Results may be commented with context of deterioration of teachers professional preparation with emerging deficits of under-evaluation and cognitive rigidity, low curiosity and tendency for criticism. In the light of obtained results, the possibility to realize the patterns of "reflective practitioner" or "transformative intellectual" by teachers, should be questioned.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

refleksja krytyczna,
nauczyciele,
pedagogika
przedszkolna
i wczesnoszkolna,
myślenie, krytycyzm

Celem badań było określenie korelatów krytycznej refleksyjności w grupie 237 nauczycielek przedszkoli i klas 1–3. Teoretyczną podstawę analiz stanowiła autorska koncepcja konstruktywnego krytycyzmu, modele D. Schöna, H. Giroux i badania psychologów społecznych. Wykorzystano Kwestionariusz kompetencji krytycznych oraz skale: potrzeby poznawczego domknięcia i dogmatyzmu.

Wyniki nie potwierdziły części oczekiwań, bowiem wskazały na niższe kompetencje nauczycielek w zakresie refleksyjności, krytyczności i wnikliwości w stosunku do innych wyróżnionych grup zawodowych. Nauczycielki prezentowały niską konstruktywność krytycyzmu i wysoką świadomość omylności. Zidentyfikowano dodatnie korelacje pomiędzy krytyczną refleksyjnością a wnikliwością, otwartością, liberalizmem, samodoskonaleniem oraz ujemne z częścią wymiarów tzw. sztywności poznawczej. Dodatkowo poziom wykształcenia badanych nie różnicował wyników krytycznej refleksyjności. Uzyskane rezultaty można interpretować w kontekście pogarszającego się przygotowania nauczycielek do zawodu, z ujawniającymi się deficytami w postaci niedowartościowania i sztywności poznawczej, niskiej ciekawości oraz tendencji do krytykanctwa. W świetle otrzymanych wyników należy podać w wątpliwość możliwość realizacji przez nauczycielki wzorów „refleksyjnego praktyka” czy „transformatywnego intelektualisty”.

Wstęp

Refleksyjność i krytycyzm w literaturze pedagogicznej mają bogatą tradycję w zakresie modeli i założeń teoretycznych, z podstawowymi, wyznaczającymi kierunek dyskursu edukacyjnego, kategoriami „refleksyjnego praktyka” (Schön, 1983) i „transformatywnego intelektualisty” (Giroux, 1988). W przeciwieństwie do wielu opracowań, opisujących powinności nauczyciela edukacji początkowej (na podkreślenie zasługują liczne prace pod kierownictwem prof. Doroty Klus-Stańskiej, por. np. Klus-Stańska, 2006), zaskakująca jest stosunkowo niewielka reprezentacja empirycznych badań poświęconych kompetencjom krytycznej refleksyjności u polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Czaja-Chudyba, 2013; Czaja-Chudyba i Kowalska, 2023). W niniejszym artykule skoncentrowano się więc na próbie oszacowania tego wymiaru. W dobie współczesnych przemian technologicznych oraz rewolucji informacyjnej analizę struktury, poziomu i dynamiki owych kompetencji można uznać za podstawowe wyzwanie społeczne i edukacyjne (konieczność tę uprawomocniają też nowe zakresy pracy nauczyciela, por. Fundacja Stocznia, 2024). Celem badań było więc zidentyfikowanie korelatów krytycznej refleksyjności u nauczycieli przedszkoli i klas 1–3.

Sformułowany główny problem badawczy przyjął postać zagadnienia: „Jakie predyspozycje w zakresie poziomu krytycznej refleksyjności posiadają nauczycielki przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej?” i został uszczegółowiony w postaci następujących pytań:

1. W jakim stopniu wykonywany zawód nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (PiEW) różnicuje poziom krytycznej refleksyjności wśród badanych grup profesjonalistów?
2. W jakim stopniu wiek, staż pracy, wykształcenie nauczycielek są związane z ich poziomem krytycznej refleksyjności?
3. W jakim stopniu poziom krytycznej refleksyjności nauczycielek jest związany z otwartością umysłową, samorozwojem, zaangażowaniem społecznym, tolerancją na wieloznaczność i preferowanymi przekonaniami?

Przyjęte wstępne hipotezy zakładały negatywną korelację wymiaru krytycznej refleksyjności z wiekiem, stażem pracy, a pozytywną z rozwojem pedagogicznego wykształcenia (Perkowska-Klejman, 2019). Szczególnie ten ostatni związek mógł zwerdyktować skutki realizacji efektów uczenia się w zakresie kompetencji krytycznej refleksyjności, które zakładają aktualne standardy studiów nauczycielskich. Oczekiwano też, że zgodnie ze standardami przygotowującymi do zawodu nauczycielki PiEW, jako grupa zawodowa, będą posiadały przynajmniej średnio wysokie kompetencje krytycznej refleksyjności, wyższe od osób pracujących np. w silnie zhierarchizowanych środowiskach. Na podstawie licznych opracowań (m.in. Langer, 1993; Kossowska, 2005; Kruglanski, 2016) przewidywano negatywną korelację pomiędzy krytyczną refleksyjnością i sztywnością poznawczą, dogmatyzmem, konserwatyzmem w zakresie preferowanych przekonań, a pozytywną z otwartością umysłową, wnikliwością, świadomością własnej omyłności, nastawieniem na rozwój i zaangażowaniem społecznym. Spodziewano się także, że z racji specyfiki wykonywanego zawodu nauczycielki PiEW będą zdecydowanie częściej wyrażać konstruktywny krytycyzm niż krytykanctwo. Aplikacyjne efekty badań mogą posłużyć jako głos w dyskusji na temat modyfikacji i transformacji sposobów przygotowania nauczycieli PiEW do zawodu, a także projektowania środowiska służącego ich profesjonalnemu rozwojowi.

Metody i narzędzia badawcze

Zmienne

Pomimo świadomości wielu ograniczeń związanych z wykorzystaniem orientacji ilościowej do mierzenia tak trudnego do operacjonalizacji pojęcia (Czaja-Chudyba, 2023) zdecydowano się na ten paradygmat badań. W konsekwencji sformułowania problemów badawczych określono zmienne niezależne: rodzaj wykonywanego zawodu (wskaźniki, wybrane grupy zawodowe: nauczyciele PiEW, nauczyciele przedmiotów

ogólnych, przedstawiciele zawodów technicznych, z dziedziny nauk ścisłych i ekonomicznych, zawodów artystycznych, służb porządkowych i wojska, prawnicy, lekarze); wiek; staż pracy. Wyróżnione na podstawie teoretycznych analiz zmienne zależne i ich wskaźniki zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Wyróżnione zmienne zależne i ich wskaźniki

Nazwa zmiennej zależnej	Wskaźniki
Krytyczna refleksyjność	zauważanie wieloznaczności i złożoności zagadnień w szerokim kontekście ich uwarunkowań i konsekwencji
	myślenie wielostronne
	badanie
	szczegółowa analiza kontekstu etycznego
	zastanawianie się nad zachowaniem swoim lub innych
	rozpatrywanie sytuacji/informacji z różnych punktów widzenia
	drążenie tematu
	komplikowanie i problematyzowanie
	odraczanie odpowiedzi
	szukanie przyczyn i mechanizmów
Konstruktywny krytycyzm	myślenie konstruktywne
	wnikliwość
	świadomość omyłności
	samorozwój
	otwartość
	intelektualna pokora
	postępowy liberalizm
Szttywność poznawcza	samodoskonaleanie
	społeczne zaangażowanie
	dogmatyzm
	potrzeba poznawczego domknięcia

Źródło: badania własne.

Narzędzia badawcze

Do badań wykorzystano 120-itemową pilotażową wersję autorskiego Kwestionariusza kompetencji krytycznych (KKK), który w założeniu mierzy czynniki podstawowe dla konstruktywnego krytycyzmu (rzetelność szacowana metodą spójności wewnętrznej mierzona współczynnikiem alfa Crombacha [$\alpha_{\text{Cronbacha}}$] > ,70; rzetelność poszczególnych skal oscylowała pomiędzy $\alpha_{\text{Cronbacha}}$ > ,90 a $\alpha_{\text{Cronbacha}}$ > ,68; szczegółowa procedura standaryzacji KKK została omówiona we wcześniejszych pracach (Czaja-Chudyba, 2023). Do poniższych badań wykorzystano przede wszystkim skalę krytycznej refleksyjności oraz wynik ogólny KKK, a także wybrane skale konstruktywnego krytycyzmu (tabela 1).

W związku ze sformułowanymi pytaniami badawczymi zastosowano także skalę dogmatyzmu (D) Milтона Rokeacha (1960), skalę potrzeby poznawczego domknięcia Ariego Kruglanskiego (Webster i Kruglanski, 1994) z podskalami preferowania porządku, preferowania przewidywalności, nietolerancji wieloznaczności, zamknięcia umysłowego i zdecydowania. Szczegółowe wartości psychometryczne dla powyższych narzędzi przedstawia Małgorzata Kossowska (2005).

Grupa badanych i organizacja badań

Badania on-line przeprowadzone w 2023 r. objęły łącznie 887 osób. Średnia wieku badanych wynosiła 36 lat (w przedziale od 26 do 70), wiek statystycznie nie różnicował grup reprezentantów wybranych zawodów. W grupie 237 nauczycieli PiEW (odpowiednio po 125 i 112 osób) średnia wieku badanych wynosiła 32 lata (w przedziale od 28 do 64). Średnia stażu pracy wynosiła 8 lat (w przedziale od 2 do 35 lat). Wszystkie nauczycielki były kobietami i pochodziły z Małopolski i Podkarpacia.

W trakcie badań uczestnikom gwarantowano dobrowolność, etyczność i anonimowość badań oraz bezpieczeństwo w gromadzeniu oraz przechowywaniu danych. Zapewniono także zalecenia Deklaracji helsińskiej i Kodeksu etycznego psychologa (PTP, b.d.). Kierowano się także zasadami 11. i 12. rekomendacji raportu Delphi (Facione, 1990). Do badań zastosowano analizy uzyskane za pomocą pakietu statystycznego Statistica.

Refleksja krytyczna jako kompetencja nauczycieli wynikająca z modeli „refleksyjnego praktyka” i „transformacyjnego intelektualisty”

Analizując współczesne modele profesjonalizmu, Bogusława Gołębiak (1998) akcentuje ważność krytycznej refleksji i podawania przez nauczyciela w wątpliwość

własnej teorii i praktyki edukacyjnej. Jako „refleksyjny praktyk” (Schön, 1983) powinien cechować się on „refleksją w działaniu” związanym z samoświadomością, procesem zastanowienia się, co i w jaki sposób robi, zapobiegającym rutynowej automatyczności i sztywności zachowań. Uruchamiając następnie „refleksję nad działaniem”, krytycznie ocenia, czy dana strategia przyniosła przewidziane efekty, jakie mogą być jej konsekwencje oraz czy nastąpił postęp we własnym rozwoju. W tym przypadku istotna jest postawa samoświadomości nauczyciela (Chrost, 2017), połączona z rzetelną wiedzą i intuicją zawodową (Dróżka, 2017). Tylko taki, refleksyjny stosunek do własnej praktyki gwarantuje stałe aktywne udoskonalanie i autoewaluację własnych kompetencji (Pollard, 1998).

Według Johna Deweya myślenie refleksyjne jest uruchamiane przez odczucie sprzeczności, a podtrzymuje je „utrzymywanie stanu wątplenia, unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych badań” (1988, s. 14). Genezą refleksji jest więc niepewność, wątpliwość, wahanie i ambiwalencja. Postawa krytycznej refleksyjności utożsamiana być może z myśleniem dyskursywnym, rozważaniem argumentów, polemiką lub dialogiem. Wyraża się dążeniem do osiągnięcia umysłowej wolności, otwartością, zauważaniem wielu możliwości, świadomym podważaniem istniejącego stanu rzeczy z uwzględnianiem kryteriów aksjologicznego uzasadniania. Zakłada de- i rekonstruowanie przekonań, problematyzowanie, rozważanie moralnych i etycznych aspektów działania lub sytuacji. Niuansując rzeczywistość, komplikuje i wzbogaca jej ogląd, poszerza zakres i horyzont poznania, umożliwia predyktywność – zdolność do przewidywania.

W opinii Jacka Mezirowa (1998) i Stephena Brookfielda (1995) sens krytycznej autorefleksji polega na uświadomieniu sobie ograniczeń i błędów własnego myślenia. Dla większości myślicieli (Hatton i Smith, 1995) krytyczna refleksyjność jest kategorią nie tylko poznawczą, ale łączy się z działaniem, wymaga aktywnego angażowania się. Maria Czerepaniak-Walczak (2006) definiuje ją jako „zaczepność” wobec świata, odwagę w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własne sądy. Jej niezbędność podkreślają szczególnie autorzy związani z amerykańską radykalną myślą krytyczną: Peter McLaren (1991), Joe Kincheloe (2000) i Henry Giroux (1991). Nauczyciel jako „transformatywny intelektualista” wyraża opór, którego źródłem jest krytyczna refleksja, służąca mu do demaskowania nacisku – społecznych i politycznych opresji. Owa zdolność implikuje też krytyczne rozpoznawanie sytuacji szkolnej. Wysiłki nauczycieli hamowane mogą być jednak w konfrontacji z obszarami nieprzejrzystości, „kultury „milczenia” (Brookfield, 1995), alienacji, a przede wszystkim reprodukowaniem w instytucjach edukacyjnych zasad formalizmu i dominującej ideologii nauczania, ograniczającej autonomię artykułowania własnej wizji świata.

Współcześnie interesujące praktyczne próby aplikacji refleksji jako drogi do budowania profesjonalnej praktyki w różnych grupach studentów (w tym także pedagogów)

podjęli naukowcy z Hiszpanii, Litwy, Grecji i Rumunii (Bubnys, 2019; Colomer i in., 2020; Fullana i in., 2014; Georgiadi i Papazafiri, 2025; Şuteu i in., 2021). Ich teoretyczne opracowania oparte w znacznej mierze na badaniach jakościowych i analizach teoriopoznawczych wskazują na pozytywne efekty takich strategii rozwoju zawodowego. Do opisanych modeli rozwoju zawodowego nauczycieli nawiązują także polskie standardy kształcenia nauczycieli, m.in. zakładając krytyczną analizę treści uczenia się i refleksyjny namysł studentów nad swoimi kompetencjami. Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy kandydaci na nauczycieli mają kompetencje do wdrożenia tych założeń (Łukasik, 2018) oraz na ile studia pedagogiczne przyczyniają się do rozwijania zakresów funkcjonowania związanych z krytyczną refleksyjnością.

Refleksja krytyczna a korelaty konstruktywnego krytycyzmu

Intencją krytycyzmu jest dochodzenie do prawdy osiągananej dzięki procesowi oczyszczania wiedzy z zakłamań, jednostronności i unikania fałszu (Lipman, 2021). To „racjonalne, refleksyjne myślenie, skupiające się na decydowaniu w co wierzyć i co robić” (Ennis, 2003, s. 295), które „jednocześnie kultuluje [...] intelektualny rygor badawczy i refleksję, dyscyplinę intelektualną i intelektualną autonomię” (Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 77). W autorskiej koncepcji konstruktywnego krytycyzmu (Czaja-Chudyba, 2013) dodatkowo podkreślono, że celem rozumowania tego typu jest dodawanie wartości, budowanie i ulepszanie idei, oparte na pozytywnej, twórczej ewaluacji, która nie powinna być zagrażająca ani dla wspólnoty, ani jednostek, dlatego wzmacnia go m.in. nonkonformizm, kreatywność i nastawienie na rozwój. Poznawczymi korelatami sprzyjającymi tak rozumianemu pozytywnemu sceptycyzmowi są: analityczność, systematyczność, dociekliwość i dojrzałość sądzenia, wnikliwość i zaufanie do nauki. Należy zgodzić się więc z poglądem wyrażanym przez badaczy (Czaja-Chudyba, 2013; Perkowska-Klejman, 2019), że refleksja krytyczna będzie najwyższym poziomem refleksyjności związanym z rozumieniem i oceną, ale także – w warunkach konstruktywnego celu krytycyzmu – z jej twórczym, transgresyjnym kierunkiem.

Wobec niewielu pedagogicznych badań tego zakresu kompetencji nauczyciela informacji na temat podstaw krytycznej refleksyjności mogą dostarczyć eksploracje psychologów społecznych prowadzone nad kategoriami otwartości/giętkości poznawczej, preferencji politycznych czy tolerancji na niepewność i wieloznaczność. Jak pisze Kossowska:

[...] bezrefleksyjność manifestuje się w sztywnych, niepodatnych na zmianę i często nieadekwatnych do sytuacji zachowaniach, a refleksyjność prowadzi do większej

wrażliwości na różnorodność informacyjną otoczenia: osoba refleksyjna po prostu dostrzega wielowymiarowość, nowość i złożoność wszystkiego, co ją otacza [...], wiąże się z większą otwartością na nowe informacje, co pozwala na oryginalne i twórcze wykorzystanie dostrzeżonej wielości. [...] to możliwość przyjęcia różnych perspektyw i punktów widzenia, co sprzyja podejmowaniu adekwatnych decyzji (2005, s. 58).

Krytyczna refleksja chroni przed naiwnością i jednostronnością sądów (Paul i in., 1995), przedwcześnie podejmowanymi decyzjami i automatyzmem reakcji. Na podstawie opracowań Ellen Langer (1993), badań zespołów Kruglanskiego (2016) i Kosowskiej (2005) można przyjąć, że refleksja może być hamowana przez takie cechy, jak sztywność poznawcza, dogmatyzm, perseweratywność zachowań; wymaga natomiast samodzielności i niezależności oraz twórczych, transgresyjnych nastawień.

Wyniki analizy

Poziom krytycznej refleksyjności u nauczycielek PiEW

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze sprawdzono, czy wyłonione grupy zawodowe istotnie różnią się od siebie w zakresie poszczególnych wymiarów krytycznej refleksyjności. Wobec niespełnienia wymagań normalności rozkładów zmiennych posłużono się nieparametrycznym testem H Kruskala-Wallisa. Analiza ujawniła, że wykonywany zawód dobrze różnicuje poziom refleksyjności oraz kompetencje krytyczne. Uzyskane wyniki (tabela 2) sytuują nauczycielki wśród wyróżnionych grup zawodowych na ostatnim miejscu, jeżeli chodzi o poziom refleksyjności, wnikliwości, zdecydowania i kompetencji krytycznych. Jak się okazało, w stosunku do innych grup zawodowych nauczycielki odznaczały się też bardzo niską konstruktywnością myślenia. Odnotować należy jedynie względnie wysokie wyniki nauczycielek PiEW w zakresie świadomości omylności oraz średni poziom potrzeby poznawczego domknięcia, zamkniętości umysłowej, samodoskonalenia, postępowego liberalizmu i intelektualnej pokory. W odniesieniu do pozostałych kategorii łączonych z krytycyzmem uzyskano różnice nieistotne statystycznie. Szczegółowe statystyki opisowe oraz wartości istotnych różnic prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Porównanie wyników kategorii krytycznej refleksyjności uzyskanych w grupach przedstawicieli wybranych grup zawodowych – war- tości testu H Kruskala-Wallisa

Staty- styki opisowe	Nauczyciel- ki PiEW N = 237	Przedsta- wiciele zawodów technicz- nych, z dziedzi- ny nauk ścisłych i ekono- micznych N = 267	Nauczycie- le przed- miotów ogólnych N = 134	Przedsta- wiciele zawodów artystycz- nych N = 73	Przedstawi- ciele służb porząd- kowych i wojska N = 73	Prawnicy N = 62	Lekarze N = 41	H	df	p
Potrzeba poznawczego domknięcia	Mdn	113,00	112,00	116,00	111,00	115,00	112,00	112,00		
	M	114,26	112,39	117,24	112,53	114,18	112,76	112,78	15,55	0,035
	SD	11,55	11,80	13,45	12,10	13,83	12,68	11,26		
Zdecydowanie	Mdn	17,00	18,00 ⁺	19,00 ^{***}	16,00	19,00 ^{***}	19,00 ⁺⁺	18,00		
	M	16,81	17,89	19,14	15,89	19,14	18,79	16,90	48,07	0,000
	SD	4,08	3,23	4,27	4,90	4,43	4,34	4,98		
Zamkniętość umysłowa	Mdn	19,00	19,00	19,00	19,00	21,00 ⁺	21,00 ⁺⁺	18,00 ⁺		
	M	19,50	19,41	19,37	19,00	20,06	20,24	18,10	14,23	0,027
	SD	3,54	3,92	3,30	4,01	3,76	3,92	4,15		
Kompetencje krytyczne	Mdn	417,00	439,00 ^{***}	444,00 ^{***}	437,00 ⁺	420,00	437,50 ⁺	459,00 ^{***}		
	M	422,27	437,81	444,9	436,29	431,89	440,34	456,36	32,44	0,000
	SD	40,96	44,37	47,65	46,68	49,47	52,93	51,51	6	

Przedstawiciele zawodów technicznych, z dziedziny nauk ścisłych i ekonomicznych N = 267			Przedstawiciele zawodów artystycznych N = 73			Przedstawiciele porządkowych i wojska N = 73			Prawnicy N = 62			Lekarze N = 41			H	df	p
Statystyki opisowe	Nauczycieli PiEW N = 237		Nauczyciele przedmiotów ogólnych N = 134														
Refleksyjność	Mdn	31,00	34,00***	32,00	33,00±	31,00	32,00	36,00***	32,00	32,00	36,00***	36,00***	36,00***	36,00***	46,19	6	0,000
	M	31,30	34,23	32,51	33,47	31,80	32,61	36,02	32,61	32,61	36,02	36,02	36,02	36,02			
	SD	4,59	6,05	5,40	5,10	5,70	5,03	6,57	5,03	5,03	6,57	6,57	6,57	6,57			
Społeczne zaangażowanie	Mdn	22,00	19,00***	23,00**	22,00	22,0	23,00	21,00	23,00	23,00	21,00	21,00	21,00	21,00	55,32	6	0,000
	M	21,37	19,27	23,32	21,38	22,16	22,39	21,05	22,39	22,39	21,05	21,05	21,05	21,05			
	SD	5,35	5,71	5,32	5,34	5,18	6,11	4,07	6,11	6,11	4,07	4,07	4,07	4,07			
Samodostępnienie	Mdn	27,00	27,00	29,50***	29,00±	26,00	29,00±	29,00	29,00±	29,00±	29,00	29,00	29,00	29,00	34,90	6	0,000
	M	27,54	26,80	29,69	29,40	26,26	29,59	28,49	29,59	29,59	28,49	28,49	28,49	28,49			
	SD	5,56	5,86	6,80	5,43	6,37	5,84	6,05	5,84	5,84	6,05	6,05	6,05	6,05			
Postępowy liberalizm	Mdn	39,00	41,00**	39,00	42,00**	38,00	40,00	45,00***	40,00	40,00	45,00***	45,00***	45,00***	45,00***	30,24	6	0,000
	M	38,91	41,21	38,77	42,40	37,60	39,03	44,31	39,03	39,03	44,31	44,31	44,31	44,31			
	SD	8,62	9,14	8,31	9,63	8,78	9,59	9,29	9,59	9,59	9,29	9,29	9,29	9,29			
Intelektualna pokora	Mdn	18,00	18,00	18,00	18,00	17,00	16,00±	19,00	16,00±	16,00±	19,00	19,00	19,00	19,00	16,88	6	0,010
	M	18,11	17,71	18,38	17,53	17,47	16,32	18,32	16,32	16,32	18,32	18,32	18,32	18,32			
	SD	4,26	3,89	4,06	3,80	4,0	3,52	4,00	3,52	3,52	4,00	4,00	4,00	4,00			

Stary- styki opisowe	Nauczyciel- ki PiEW/ N = 237	Przedsta- wiciele zawodów technicz- nych, z dziedzic- ny nauk ściślych i ekono- micznych N = 267	Nauczycie- le przed- miotów ogólnych N = 134	Przedsta- wiciele zawodów artystycz- nych N = 73	Przedstawi- ciele służb porząd- kowych i wojska N = 73	Prawnicy N = 62	Lekarze N = 41	H	df	p
Myślenie konstruktywne	Mdn	31,00	33,00**	31,50	33,00	31,00	34,00**	34,00**		
	M	31,44	33,46	31,37	32,57	32,22	34,24	41,27	6	0,000
	SD	4,36	5,21	4,79	5,29	5,91	4,41	6,63		
Wnikliwość	Mdn	47,00	49,00**	48,50**	49,00 [†]	47,00	48,50**	51,00**		
	M	46,51	49,40	48,53	48,37	46,94	49,76	31,11	6	0,000
	SD	6,27	6,86	6,76	6,48	6,88	6,81	7,77		
Świadomość omylności	Mdn	20,00	20,00	19,00**	20,00	18,00**	19,50	20,00		
	M	19,53	19,49	18,48	19,82	17,68	19,26	26,23	6	0,001
	SD	3,15	3,65	3,31	2,97	3,90	3,69	3,26		

Podkreślono wyniki dla zawodów, u których występują istotnie statystycznie różnice w stosunku do wyników uzyskanych przez nauczycielki PiEW.

Istotność: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Źródło: badania własne.

Wiek, wykształcenie i staż pracy nauczycielek PiEW a poziom krytycznej refleksyjności

W kolejnych krokach analizy zbadano, które z wyróżnionych charakterystyk łączą się z krytyczną refleksyjnością nauczycielek. Wykształcenie (licencjat *vs.* magisterium) nie różnicowało wyników żadnego z wymiarów krytycznej refleksyjności (analiza testem Manna-Whitneya). W zakresie innych związków ujawniono słabe pozytywne korelacje pomiędzy wiekiem, stażem pracy a ogólnymi kompetencjami krytycznymi oraz postępowym liberalizmem, a także dodatni związek między wiekiem i poziomem wnikliwości. Szczegółowe wartości korelacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy wiekiem i stażem pracy w grupie nauczycielek PiEW (N = 237; wartości r Spearmana)

Kategorie krytycznej refleksyjności	Dane metrykalne	
	Wiek	Staż pracy
Wnikliwość	,13*	,12 ^{NS}
Kompetencje krytyczne	,19**	,20**
Postępowy liberalizm	,11 ^{NS}	,16*

Istotność: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS – nieistotne.

Krytyczna refleksyjność nauczycielek PiEW a otwartość umysłowa, zaangażowanie społeczne i preferencje w zakresie przekonań

Badania wykazały, że kompetencje krytyczne nauczycielek są silnie powiązane z wnikliwością, otwartością, tolerancją, wyrażaniem poglądów liberalnego postępu, poznawczym samodoskonaleniem. Ponadto zauważono ujemne korelacje krytycyzmu z wieloma wymiarami tzw. sztywności poznawczej (podobne, choć nieco mniej silne związki ujawniono w odniesieniu do refleksyjności). Wyróżniono także względnie silny dodatni związek pomiędzy preferowaniem porządku a kompetencjami krytycznymi (w przypadku refleksyjności ta korelacja była statystycznie nieistotna). Szczegółowe wartości korelacji prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Korelacje pomiędzy refleksyjnością i krytycyzmem a wymiarami krytycznej refleksji w grupie nauczycieli PiEW (N = 237; wartości *r* Spearmana)

Kategorie krytycznej refleksyjności	Refleksyjność	Kompetencje krytyczne
Potrzeba poznawczego domknięcia	-,17**	-,27,***
Nietolerancja wieloznaczności	-,31***	-,35***
Zamkniętość umysłowa	-,21**	-,45***
Dogmatyzm	-,22***	-,20**
Intelektualna pokora	,25***	,33***
Wnikliwość	,35***	,79***
Kompetencje krytyczne	,35***	–
Świadomość omyłności	,17**	,25***
Preferowanie porządku	,10 ^{NS}	,35***
Preferowanie przewidywalności	,09 ^{NS}	,17**
Samodoskonalenie	,12 ^{NS}	,60***
Myślenie konstruktywne	,02 ^{NS}	,33***
Otwartość	,27***	,53***
Postępowy liberalizm	,39***	,67***

Istotność: **p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001; NS – nieistotne.

Wnioski

Uzyskane wyniki nie napawają optymizmem i potwierdzają rezultaty autorskich eksploracji z 2009 roku, skoncentrowanych na zidentyfikowaniu przyczyn niskiego poziomu krytycyzmu u nauczycielek PiEW (Czaja-Chudyba, 2013), a także dane otrzymane w późniejszych badaniach, prowadzonych np. przez Perkowską-Klejman (2019) oraz przygnębiające analizy zespołu Klus-Stańskiej (2006) i Mizerka (2021), trafnie podsumowane w tytule jego pracy *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Nadal, po ponad 15 latach, zauważalny jest więc silny dysonans pomiędzy szczytnymi ideałami, standardami uczenia studentów PiEW a rozczarowującymi realiami w zakresie poziomu tego wymiaru funkcjonowania. Rysuje się więc obraz nauczycielek mało zdecydowanych i niepewnych, a także niedowartościowanych

poznawczo, o znacznym poziomie negatywnych przedzałożeń na swój temat. To osoby, które mogą mieć trudności z formułowaniem pytań, z analizą zachowań, dociekliwością, sceptycyzmem poznawczym. W połączeniu z bardzo niskimi kompetencjami w zakresie refleksyjności i krytycyzmu nie pozwala to pozytywnie oceniać możliwości realizacji standardów pracy związanych z kategoriami „refleksyjnego praktyka” lub „transformacyjnego intelektualisty”. Wykazane trendy mogą także tłumaczyć genezę częstego pozorowania wdrażania owych założeń polityki oświatowej (Nowak-Dziemianowicz, 2014). W tym kontekście szczególnie zaskakujący był brak korelacji pomiędzy czynnikiem poziomu wykształcenia a poziomem krytycznej refleksyjności. Wydaje się, że związek ten jest bardziej złożony i znaczącymi czynnikami modyfikującymi go mogą stać się: forma uzyskania wykształcenia (stacjonarne *vs.* niestacjonarne), on-line lub tradycyjny sposób uczenia się, dodatkowe kursy i studia, pozauczelnianna aktywność studencka i kręgi towarzyskie oraz zainteresowania determinujące jakość i sposoby spędzania czasu wolnego, które mogą kierunkować dalsze, przyszłe badania i analizy.

Na poziomie teoriopoznawczym bardzo interesujący i zachęcający do kolejnych opracowań wydaje się dostrzeżony związek krytycyzmu z preferowaniem porządku, przy braku takiej korelacji w odniesieniu do refleksyjności. Wstępne uzasadnienie tego wyniku może wiązać krytycyzm z myśleniem porządkującym, przyczynowo-skutkowym, analitycznym i algorytmicznym. Z kolei refleksyjność byłaby w swej istocie bardziej heurystyczna, oparta na myśleniu lateralnym, wielokierunkowym, często nieustrukturyzowanym. Potwierdziły się natomiast przypuszczenia o związkach łączących krytyczną refleksyjność z wymiarem postępowego liberalizmu (Kossowska, 2005). Relacje bezrefleksyjności z tradycjonalizmem i konserwatyzmem można rozpatrywać w kontekście barier myślenia krytycznego (Paul i in., 1995) oraz badań psychologów społecznych (Kruglanski, 2016), utożsamiających ideologiczne usztywnienie z formą dystalnej strategii regulacji/redukcji niepewności.

Jednak jako nieoczekiwany i niepokojący należy przede wszystkim interpretować wyjątkowo niski wynik nauczycielek w zakresie konstruktywności myślenia, wobec którego ich refleksja może przyjmować postać krytykanctwa, hamującego twórczość i progresywność. Tego rodzaju destruktywna krytyka może obniżać satysfakcję i samoocenę zawodowych osiągnięć, wzmacniać ryzyko frustracji i wczesnego wypalenia zawodowego. Interesujące będzie więc pytanie, na którym etapie nauczycielki „pozbywają się” konstruktywnej krytycznej refleksyjności (czy redukują ją czynniki środowiskowe, w tym klimat instytucji oświatowych i ukryty program „antydoskonalenia” zawodowego, jaki odbywa się w murach szkół i przedszkoli), a także czy i w jakim stopniu posiadają ją kandydaci do tego zawodu.

Reasumując, prowadzone od prawie 20 lat badania nad krytyczną refleksyjnością uprawniają do wniosku, że jest to bardzo zaniedbany obszar rozwoju zawodowego oraz

wskazują na rozczarowującą kondycję nauczycielek przedszkolnych i wczesnoszkolnych w tym wymiarze niezależnie od ambitnie postawionych im celów i powinności.

Bibliografia

- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Bubnys, R. (2019). A journey of self-reflection in students' perception of practice and roles in the profession. *Sustainability*, 11(1), 194. <https://doi.org/10.3390/su11010194>
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czaja-Chudyba, I. (2023). Psychologiczne aspekty rozpoznawania zdolności do bycia krytycznym – dylematy ontologiczne i metodologiczne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 625(10), 4–20. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3027>
- Czaja-Chudyba, I. i Kowalska, M. (2023). Dyspozycje krytyczne wobec niepewności zdarzeń – aspiracje, dążenia i plany przyszłych nauczycielek. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 36(40), 19–35. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.4.19-35>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chrost, M. (2017). Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 131–144. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.2.006>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. i Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* (Z. Bastgenówna, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Drózka, W. (2017). Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza. W: I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. T. 2: *Refleksyjność w codzienności edukacyjnej* (s. 145–162). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ennis, R.H. (2003). Critical thinking assessment. W: D. Fasco (red.), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice* (s. 298–322). Hampton Press.
- Facione, P.A. (1990). *The California critical thinking skills test*. The California Academic Press.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Peña, R.F. i Pérez-Burriel, M. (2014). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions, *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008–1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Fundacja Stocznia (2024). *Raport z konsultacji społecznych dotyczących profilu absolwenta i absolwentki etapu przedszkola i szkoły podstawowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Georgiadi, M. i Papazafiri, M. (2025). Preparing future special education teachers: Emphasis on reflection as an inclusive practice. *Trends in Higher Education*, 4(1), 8. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010008>

- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Kincheloe, J. (2000). Making critical thinking critical. W: D. Weil i H. K. Anderson (red.), *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice* (s. 23–40). Peter Lang.
- Klus-Stańska, D. (2006). Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych* (s. 155–176). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kossowska, M. (2005). *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kruglanski, A. (2016). *The psychology of closed mindness*. Psychology Press Hove.
- Langer, E. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności. W: T. Matuszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie* (s. 137–179). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji* (A. Łagodźka, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łukasik, J.M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–37.
- McLaren, P. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwiecieński (red.), *Nieobecne dyskursy. Cz. 1.* (s. 66–79). Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185–198.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Paul, R., Binker, A.J.A. i Weil, D. (1995). *Critical thinking handbook: K-3rd grades*. Foundation for Critical Thinking.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pollard, A. (1998). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. Cassell.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne. (b.d.). *Kodeks etyczny psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*. <https://psych.org.pl/dla-psychologow/kodeks-etyczny>
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Șuteu, L., Cristea, M. i Ciascai, L. (2021). Reflective teaching and metacognition in Romanian teachers' practice: A conceptual delimitation. W: I. Albulescu i N. Stan (red.), *Education, reflection, development – ERD 2020*. T. 104: *European proceedings of social and behavioural sciences* (s. 113–124). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.13>
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Webster, D.M. i Kruglanski, A.W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049–1062.



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 stawianiu 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 (Smołińska-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 syntezy 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 nierozdzielne. 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 naturą. 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	Wyodrębnione 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 wzrokiem 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	Wyodrębnione 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, wsłuchiwaniu 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. Białożyrt-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>



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 Kwiecińska, 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; 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.
- Dhanabhakym, 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.



Katarzyna Smoter

<https://orcid.org/0000-0001-5180-6344>
e-mail: katarzyna.smoter@uj.edu.pl
Uniwersytet Jagielloński, Polska

Esej jako narzędzie wspierające rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie cyklicznego modelu refleksyjnego uczenia się Grahama Gibbsa

Essay as a Tool to Support the Development of
Reflexivity of Pre-service Preschool and Early
Childhood Education Teachers in the Perspective of
the Graham Gibbs' Reflective Cycle

KEYWORDS ABSTRACT

reflectiveness, essay,
pre-service preschool
and early childhood
education teachers,
reflective learning
model, tool

The aim of this article is to highlight the role and importance of using qualitative research techniques – reflective essays – in classes designed to foster the personal and professional development of future preschool and early childhood education teachers. The text describes the results of the content analysis of tasks created by third-year students of preschool and early school education as part of the “Personalized Development Tutoring” course at the Jagiellonian University using the Deductive Qualitative Analysis approach. The essays were preceded by group classes and individual consultations, and the analysis of the written work was based on Graham Gibbs' (1988) cyclical model of reflective learning, which comprises six stages: description of experience, feelings and thoughts, evaluation, analysis, summary, and action plan. An analysis of the students' statements shows a growing awareness of their strengths, which also results from their numerous pro-development activities. The experience of becoming a teacher was often described as a transformative process, based on active experimentation and the discovery of new knowledge both in the academic

environment and during student internships. The article is an attempt to present a new perspective on the development of reflectiveness and self-evaluation skills of future preschool and early school education teachers.

SŁOWA KLUCZE

refleksyjność, esej,
przyszli nauczyciele
przedszkola
i edukacji
wczesnoszkolnej,
model refleksyjnego
uczenia się,
narzędzie

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie roli i znaczenia wykorzystania jakościowej techniki badawczej – esejów refleksyjnych – podczas realizacji zajęć służących projektowaniu rozwoju osobistego i zawodowego przyszłych nauczycielek przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. W tekście opisano wyniki analizy treści zadań stworzonych przez studentki III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach kursu „Spersonalizowany tutoring rozwoju” w Uniwersytecie Jagiellońskim z wykorzystaniem podejścia Deductive Qualitative Analysis. Tworzenie esejów poprzedziły zajęcia grupowe i indywidualne konsultacje, zaś analiza prac pisemnych oparta była na cyklicznym modelu refleksyjnego uczenia się Grahama Gibbsa (1988) obejmującym sześć etapów: opis doświadczenia, uczucia i myśli, ewaluację, analizę, podsumowanie i plan działania. Analiza wypowiedzi osób studiujących ukazuje rosnącą świadomość ich mocnych stron, co wynika również z podejmowania przez nie licznych działań prorozwojowych. Doświadczenie stawania się nauczycielem opisywane było nierzadko jako transformacyjny proces, oparty na aktywnym eksperymentowaniu i odkrywaniu nowej wiedzy zarówno w środowisku akademickim, jak i podczas praktyk studenckich. Artykuł jest próbą ukazania nowej perspektywy w odniesieniu do rozwoju refleksyjności i kompetencji autoewaluacyjnych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

Wstęp

Rozwój kompetencyjny przyszłych nauczycieli jest obszarem refleksji naukowej wielu autorów (zob. Szplit i in., 2024; Kalinowska, 2018; Walkowiak, 2016). Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej ma charakter zindywidualizowany: opiera się na kształceniu akademickim, innych aktywnościach edukacyjnych i bazuje na wewnętrznych zasobach jednostki. W opublikowanej przez Zespół przy MNiSzW (2018) *Propozycji nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej* wskazuje się, że osoba kończąca okres kształcenia przygotowujący do pełnienia zawodu nauczyciela powinna odpowiadać opisowi: spolegliwego opiekuna, eksperta od wspierania rozwoju dziecka, profesjonalisty, człowieka pozytywnie nastawionego do nowych doświadczeń, świadomego swoich

zainteresowań, członka zespołu/ów, człowieka uczciwego, erudyty, a także refleksyjnego praktyka. W odniesieniu do ostatniej z tych kategorii znaczące jest rozwijanie refleksyjnego myślenia i kompetencji autoewaluacyjnych związanych z projektowaniem ścieżki rozwoju. Istotną kwestią pozostaje, jak rozwijać te dyspozycje w ramach kształcenia akademickiego. W artykule spróbuję odpowiedzieć na pytania, jak może przedstawiać się refleksja nad doświadczeniem stawiania się nauczycielem przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w świetle analizy ich wypowiedzi pisemnych, co stanie się przyczynkiem do namysłu nad tym, w jaki sposób esej może być wykorzystany w rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka.

Refleksyjna praktyka a/i autoewaluacja

Kategoria refleksyjności w istotny sposób uobecnia się w koncepcjach dotyczących rozwoju kompetencji nauczycieli. Początkowo zagadnienie to opisywane było przez Donalda Schöna (1983, 1987), twórcę pojęcia refleksyjnego praktyka, i odnoszone było do kształcenia profesjonalistów (w tym pracowników oświaty). Anna Perkowska-Klejman (2019, s. 144) zwraca uwagę, że refleksyjna praktyka była znaczącym międzynarodowo kierunkiem kształcenia przedstawicieli tej grupy już w latach 80. XX w., kolejne dziesięciolecie nazwano zaś dekadą refleksyjności w edukacji nauczycieli. Omawianą tematykę podejmowało liczne grono autorów i autorek zarówno w Polsce (m.in.: Czerepaniak-Walczak, 1997; Łukasik, 2014; Gołębiak, 1998, 2010; Dróżka, 2011; Mróz, 2022 i in.), jak i za granicą (m.in. Paris i Ayres, 1997; Calderhead, 1987; Clandinin i Connelly, 1986; Bolton, 2010; Farr i Riordan, 2012; Farrell, 2011; Hoover, 1994; Mann i Walsh, 2013; Riordan i Murray, 2010; Bubnys, Žydzūnaitė, 2010). Rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli zajmuje istotną pozycję w odniesieniu do współczesnych orientacji kształcenia pedagogicznego. Refleksyjność wydaje się niezbędnym warunkiem kształtowania podmiotowości, poczucia sprawczości – jest pożądanym wymiarem eksperckości nauczyciela, stanowiąc przestrzeń jego stawiania się i rozwoju (Dróżka, 2022, s. 38). Kategoria ta w kształceniu akademickim rozważana może być, zdaniem Wandy Dróżki (2022), w kontekście dwóch rodzajów kompetencji: zdolności do autokreacji i zdolności do rozumienia społecznych i globalnych zależności życia i działania we współczesnym świecie; w obu wypadkach odnosi się do jakości wewnętrznego, podmiotowego rozwoju. Rozpatrując kwestię teorii pedagogicznych dotyczących rozwijania kompetencji nauczycielskich, warto nawiązać m.in. do myśli Richarda Arendsa (1994, s. 39–41) wskazującego nieodzowne warunki wstępne efektywnego nauczania, do których należą: indywidualne cechy pozwalające na budowanie autentycznych relacji, pozytywne nastawienie do wiedzy przedmiotowej, wiedzy z psychologii rozwojowej i wiedzy z dydaktyki, wykorzystywanie

repertuaru zabiegów dydaktycznych wzbudzających motywację uczniów, a także – *last but not least* – postawa i umiejętności kluczowe do prowadzenia refleksji i rozwiązywania problemów.

Refleksyjny praktyk to osoba poddająca namysłowi wcielaną koncepcję pedagogiczną, analizująca ją, podejmująca badania w zakresie praktyki, a także refleksję nad doświadczeniem, pozwalająca na identyfikowanie i rozwijanie indywidualnych zasobów wykorzystywanych w procesie kształtowania relacji z innymi (Paris i Ayres, 1997, s. 111). Refleksyjność – w odróżnieniu od pojedynczej refleksji – odnosi się do ciągłej, dynamicznej i subiektywnej samoświadomości danej jednostki (Finlay, 2002, s. 533). Koncepcja nauczyciela refleksyjnego praktyka stanowi wspólny mianownik wymiarów profesjonalizmu nauczyciela transformatywnego intelektualisty i profesjonalnego artysty (Dróżka, 2000). Innymi słowy refleksyjny praktyk

[...] rozwija proces krytycznego namysłu i zastanowienia zwrócony ku sobie, samoregułuje określone obszary własnej egzystencji. Pozwala to na krytyczny wgląd w kierunek lokowania indywidualnej aktywności życiowej, refleksję nad swoim sposobem odczuwania emocji, świadomość nastawienia do samego siebie i istoty naszych relacji z innymi (Kotusiewicz, 2008, s. 14).

Pojęcie refleksyjności jest łączone w literaturze naukowej z kategorią autoewaluacji, rozumianą jako szczególny rodzaj badania, ukierunkowany na zdobywanie wiedzy o sobie samym (Sury, 2019). W szerszej perspektywie może być ona widziana z kolei jako „uspołeczniony proces zmierzający do opisanego wartości danego obiektu lub działania w odniesieniu do przyjętych kryteriów, aby ten obiekt lub podjęte działanie udoskonalić, głębiej zrozumieć i umożliwić jego rozwój” (Jaskuła, 2012, s. 5).

Autoewaluację można ujmować za L. Korporowiczem jako zaproszenie do przyjmowania odpowiedzialności za własne działanie (2011, s. 41). Wiąże się ona z podjęciem trudu określenia własnej aktywności – tym samym nauczyciel staje się badaczem własnej praktyki (Mizerek, 2010, s. 23). Rzetelnie przeprowadzona autoewaluacja może pozwolić udzielić odpowiedzi na pytania, w jakim miejscu znajduje się nauczyciel i w jakim kierunku ma podążać. Refleksyjność z kolei określa szersze odniesienie do własnego uczenia i studiowania, może być ona opisywana jako proces odnoszący się zarówno do danej osoby, jak i kontekstów uczenia się. To wieloperspektywny „staranny, pogłębiony, uświadomiony namysł nad posiadaną wiedzą, przekonania, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Refleksyjność może kierować w stronę transformacji własnego procesu uczenia się i postrzegania świata” (Perkowska-Klejman, 2019, s. 12). Autoewaluacja jest ściśle powiązana z refleksyjnością i ją warunkuje; z drugiej strony to właśnie refleksyjność może stać się postawą autoewaluacji.

Z perspektywy psychologii rozwojowej refleksyjność jest szczytowym stadium rozwoju poznawczego i może być rozwijana w profesjonalnym kształceniu akademickim. Kategorie refleksyjności, autorefleksji i autoewaluacji są obecne w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. Zwraca się tam uwagę m.in., że w procesie kształcenia osoby studiujące powinny uzyskiwać wsparcie w planowaniu i realizacji zadań o charakterze samorozwojowym oraz w kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka, w szczególności przez budowanie profesjonalnego osądu na podstawie analiz indywidualnych przypadków (zob. Rozporządzenie..., 2019). W rozwijaniu postawy „refleksyjnego praktyka” przydatne może być także wykorzystanie modeli refleksyjnego uczenia się. W tym zakresie można wyróżnić m.in. modele autorstwa Bortona (1970), Schöna (1983), Kolba (1984), Brookfielda (2005), Moon (2004), a także refleksyjny cykl Gibbisa (1988). Ostatni z wymienionych kierowany jest do osób, których intencją jest uczenie się ze swojego doświadczenia i jednoczesna praca nad ulepszeniem tego doświadczenia. Na opisywany cykl składa się sześć porządkujących proces refleksji etapów:

1. Opis zdarzenia – w ramach którego podmiot relacjonuje działanie oraz kontekst działania i jego skutki.
2. Uczucia i myśli – w kontekście tego obszaru podmiot może analizować swoje nastawienie poprzedzające podjęcie danego działania oraz myśli i uczucia obecne w jego trakcie.
3. Ewaluacja – jest próbą oceny oraz wyjaśnienia tego, co się wydarzyło. Na tym etapie osoba ucząca się może ocenić przyczyny i skutki zdarzenia i wskazać na mocne i słabe strony analizowanego doświadczenia.
4. Analiza – na tym etapie możemy zastanowić się nad sensem danej sytuacji („Co dla mnie oznacza to zdarzenie? oraz Jaka jest w nim moja rola?”). Można tutaj szeroko rozpatrywać poszczególne elementy wydarzenia.
5. W ramach „Podsumowania” osoba ucząca się dokonuje pogłębionej oceny, opierając ją na tym, co sama wie, oraz na informacjach pochodzących z zewnątrz na temat danej aktywności.
6. Plan postępowania – na tym etapie podmiot może odnieść się do tego, jak działać dalej i dokonać kategoryzacji doświadczenia w kontekście podobnej sytuacji, która może mieć miejsce w przyszłości (zob. Perkowska-Klejman, 2013, s. 86).

Każdy z etapów wymaga poświęcenia dłuższego czasu, może także powtarzać się w celu udoskonalania praktycznych działań, co wiąże się ze specyficznymi warunkami i kontekstem, w których ma miejsce sytuacja uczenia się (Gibbs, 1988, Perkowska-Klejman, 2018).

Stan badań nad refleksyjnością kandydatów na nauczycieli

Zagadnienie refleksyjności przyszłych nauczycieli było przedmiotem licznych analiz na gruncie polskim i międzynarodowym. Nie sposób odnieść się tutaj do wszystkich z nich, przytoczę zatem krótko założenia części z tych badań. W Polsce tematykę refleksyjności kandydatów na nauczycieli podejmowały między innymi badaczki takie jak Perkowska-Klejman (2012, 2016), Witkowska (2014), Wiścicka (2009). Pierwsza z nich analizowała edukacyjne i społeczne uwarunkowania refleksyjności ponad 400 studentów różnych roczników pedagogiki za pomocą m.in. kwestionariusza do mierzenia poziomów myślenia refleksyjnego – *Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (uwzględniając kategorie takie jak: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i refleksja krytyczna). Wyniki tych badań pokazują, że refleksyjność jako podstawa rozwoju poznawczego studentów kształtuje się etapowo, z osiąganiem kolejnych lat studiów (zatem osoby finalizujące ten czas wykazywały wyższe wyniki w zakresie refleksji krytycznej niż ich młodsi koledzy). Co tutaj istotne, otrzymane wyniki badań nie pozwalały na potwierdzenie faktu, że studia na kierunku społecznym i humanistycznym łączone powinny być z wysokim poziomem myślenia refleksyjnego (Perkowska-Klejman, 2019). Magdalena Witkowska (2014), badając 28 przyszłych nauczycieli języka angielskiego, prowadziła analizy z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia, dostarczające informacji na temat refleksji w działaniu. Wiązało się to m.in. ze sprawną identyfikacją refleksyjnych myśli i ich treści, obserwowano też związek liczby wyrażanych myśli z jakością powstałych u osób badanych planów lekcji. Elżbieta Wiścicka (2009) z kolei opisała badania dotyczące refleksyjności przyszłych nauczycieli-filologów, których dane zbierała m.in. za pomocą esejów biograficznych. Wynikało z nich m.in., że osoby studiujące prezentują wysoki poziom świadomości strategii, w jakiej byli edukowani, sposób ten zaś silnie oddziaływał na indywidualną percepcję samego procesu nauczania w ich narracjach. Odnosząc się do wybranych badań międzynarodowych, znaczące stają się analizy autorstwa Zhanga, Schießl, Plößl, Hofmanna, Gläser-Zikudy (2023), realizowane na próbie niemal 200 kandydatów na nauczycieli. Wyniki te wskazują na znaczne trudności w kontekście pisania refleksyjnego – tworzenie tego typu narracji przez studentów miało w toku badań charakter głównie opisowy i niskojakościowy. W konsekwencji autorzy postulowali wdrożenie działań służących wzmocnieniu tego obszaru u osób studiujących. Interesujące są także badania Voinei, Cioloci i Şiţoiu (2025), których celem stała się analiza postrzegania kompetencji refleksyjnych przez przyszłych nauczycieli zgodnie z teorią refleksyjnego uczenia się Brookfielda. Próba badawcza składała się z 327 osób, dane uzyskano z analizy autorskich kwestionariuszy, z których wynikało, że kompetencja refleksyjna kształtuje się specyficznie w trakcie edukacji akademickiej, ułatwia ją zaś obserwacja

zachowań tych nauczycieli, którzy wykazują wysoki poziom refleksyjności. Warto odnotowania, choć niezwiązane ściśle z tematyką artykułu, są również badania umiejętności refleksyjnego myślenia przyszłych nauczycieli w odniesieniu do generatywnego tworzenia cyfrowych opowieści wspomaganych przez sztuczną inteligencję (Wei i in., 2025).

Metody i narzędzia badawcze

W badaniach przyjęto jakościowy paradygmat interpretacyjny, w ramach którego uznaje się, że rzeczywistość to intersubiektywny twór ludzi żyjących w świecie społecznym. Tym samym istotne staje się „wyjaśnianie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć i rejestracja ludzkiego doświadczenia” (Bauman, 2010, s. 98). W procedurze badawczej wykorzystano metodę analizy treści esejów, które powstały w ramach przedmiotu „Spersonalizowany tutoring rozwoju” u studentek III roku na kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024 (kwiecień–maj 2024 roku). Konwersatorium (10 h) realizowane jest przez pięć lat studiów, w każdym semestrze nauki (Uniwersytet Jagielloński, b.d.). Jeśli chodzi o efekty uczenia się, wskazuje się m.in. na kształtowanie kompetencji dotyczących analizy i samooceny, a także rozwijanie refleksyjności i wiedzy o procesie tutoringu. Za cel zajęć uznano z kolei: „wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje umożliwiające im integralny rozwój indywidualnego potencjału osobistego oraz zawodowego”. W toku zajęć „nauczyciel akademicki oraz student/studentka w oparciu o relację Mistrz – Uczeń wspólnie wyznaczają ścieżkę rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego studenta/studentki” (Uniwersytet Jagielloński, b.d., s. 2).

W ramach zajęć osoby studiujące (10 osób, kobiety w wieku 21–23 lata, jedyna grupa uczestnicząca w kursie z tego rocznika) przygotowywały esej refleksyjny, definiowany jako tekst autorstwa osoby uczącej się, w którym rozważane są różne koncepcje, wydarzenia, myśli lub uczucia, po to aby uzyskać wgląd w siebie i swoją naukę (Thorpe, 2004). Pozostałe osoby (7), mając do wyboru inny temat, tworzyły notatki graficzne obejmujące inną perspektywę studiowania (materiał ten nie był poddawany analizie na potrzeby tego tekstu). Dobór próby polegał na zestawieniu przypadków o dużym zróżnicowaniu cech, co pomogło pozwolić uchwycić spektrum badanego zjawiska. Ograniczenie liczbowe (10 esejów pochodzących od 10 studentek) wynikało z takiej liczby wyborów tej formy zaliczenia oraz małej liczebności grupy. Odnosiło się również do sposobu analizy danych umożliwiających pogłębienie refleksji na temat opisywanego zagadnienia. Badanie dotyczyło tematyki zajęć, odbywało się w jego ramach (rozwijanie refleksyjnego myślenia w kontekście tutoringu rozwojowego).

Zebrane dane pozwoliły uzyskać zadowalający stopień teoretycznego nasycenia, co umożliwiło sformułowanie interesujących wniosków w obszarze dydaktyki akademickiej. W związku z tym zrezygnowano z dalszego poszerzania próby na tym etapie analizy.

Analiza treści odnosiła się do wykorzystania ustalonych kategorii teoretycznych: etapów cyklicznego modelu refleksyjnego uczenia się Gibbsa. Zastosowano kodowanie tematyczne danych oparte na podejściu Deductive Qualitative Analysis (Gilgun, 2019; Elo i Kyngäs 2008), dla którego punktem wyjścia staje się istniejący model teoretyczny (w tym wypadku model myślenia refleksyjnego Gibbsa i jego etapy). Uzyskane dane jakościowe, eseje studenckie zostały poddane analizie zgodności z wyodrębnionymi sześcioma kategoriami teoretycznymi, które zostaną opisane w dalszej części tekstu.

Badanie zrealizowano na półmetku studiów, uznając to za moment, w którym można popatrzeć wstecz na akademickie doświadczenia, dojrzeć to, co terazniejsze i spojrzeć w przyszłość.

Prezentacja, analiza i interpretacja wyników badań

Przedmiotem badań opisanych w tym tekście stały się refleksyjne eseje studenckie traktowane jako wyraz indywidualnego doświadczenia stawania się nauczycielem w trakcie edukacji akademickiej. Celem badań była analiza wypowiedzi pisemnych kandydatek na nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej dotyczących rozwijania ich tożsamości zawodowej z uwzględnieniem modelu refleksyjnego uczenia się Gibbsa. Problem badawczy został sformułowany następująco: Jak przedstawia się proces „stawania się nauczycielem” w narracjach studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście etapów refleksyjnego uczenia Grahama Gibbsa?

Komunikaty kierowane do osób studiujących sformułowano następująco: „Przeżywasz właśnie »półmetek« studiów. Co »zasiałas i co pozbierałas«? Jakie zasoby kompetencyjne udało Ci się odnaleźć w sobie i rozwinąć do tej pory? Nad którymi obszarami chciałabyś popracować?”. Refleksyjne pisanie obejmowało takie elementy jak: określenie celu refleksji (twoje doświadczenie, konkretna sytuacja, przegląd zbioru doświadczeń), określenie materiałów, które mogą zbadać doświadczenie, podzielenie się głównymi doświadczeniami, wprowadzenie tematów, które będą poruszone w eseju, zaproponowanie sugestii dotyczących tego, czego nauczono się z doświadczenia i wskazówek co do tego, jak można przejść dalej od punktu, w którym podmiot się znajduje (WriteOnline, b.d.). Napisanie eseju poprzedzały indywidualne konsultacje, wcześniej odbyły się także zajęcia, w trakcie których osoby uczące się dzieliły się wyobrażeniami i spostrzeżeniami dotyczącymi studiowania z uwzględnieniem kategorii

„refleksyjnego praktyka” i refleksyjnego uczenia się. W związku z tym w narracjach studentek możliwe stało się wyodrębnienie etapów cyklu w ujęciu Gibbsa.

Odnosząc się do **opisu zdarzenia** (1), odtwarzając doświadczenie studiowania, studentki wskazywały najczęściej na to, co zapoczątkowało wybór określonej ścieżki akademickiej. Uchwycenie pierwszego wrażenia i następujących po tym uczuć i myśli wydaje się kluczowe dla zainicjowania refleksji na ten temat. Jak napisała jedna z uczestniczek zajęć:

[...] przyszedłam na te studia z pozytywną energią i dużą chęcią do nauki. Nie posiadałam doświadczeń pedagogicznych z obozów i kolonii, ale nieraz zajmowałam się młodszymi dziećmi [...]. Wiedziałam, że swoją przyszłą karierę chcę oprzeć na pracy z dziećmi, pracy nad wspomaganiem ich rozwoju i codziennym podziwianiu postępów, których dokonują (S 1).

Kluczowe stało się także wyszczególnienie elementów, które zdecydowały o wyborze studiów pedagogicznych: wsłuchania się w swoje potrzeby i budowania zaufania do swoich wyborów:

Przez długi czas po maturze nie wiedziałam, co to znaczy „słuchać swojej intuicji”, ponieważ nic mi ona nie mówiła w kwestii wyboru drogi życiowej. [...] Po dwóch latach pracy nad sobą i dojściu do wniosku, że studia muszą wybrać sama, nie sugerując się zdaniem innych, znalazłam jedno ze swoich bezpiecznych miejsc (S 2).

Opisy osób studiujących nierzadko nawiązywały do wysiłku związanego z przystosowaniem się do odmiennej od dotychczasowych doświadczeń przestrzeni akademickiego uczenia się:

Pierwsze zajęcia wspominam jako: zbyt dużo informacji, skomplikowane słowa, a przede wszystkim – „zdecydowanie za długo”, to uświadomiło mi, że studiować to znaczy ciężko pracować nad sobą, a także zbierać potrzebne informacje do podjęcia przyszłej pracy (S 1).

Dla wielu studentek pierwszy rok studiów okazał się konfrontacją z innym sposobem myślenia, działania i wdrażaniem w praktykę zawodową. Jak wspominała jedna ze studentek:

Pierwszy rok był czasem asymilacji, wnikania w wszelkie procedury oraz zaznajomienia się z charakterystycznym słownictwem (S 3).

Kluczowym elementem stało się odniesienie do **uczuć i myśli** (2) towarzyszących osobom studiującym podczas rozpoczynania swojej akademickiej przygody:

W październiku 2021 r. przysłałam na te studia z masą pytań, a także obaw w głowie. Wiązały się one nie tylko z samym życiem akademickim, ale również z wizją samodzielnego mieszkania w zupełnie obcym mieście (S 1).

Konfrontacja z tym, co nieznane, jest elementem etapu społecznego dojrzewania – ważna staje się w tym kontekście świadomość zasobów i tworzenie podstaw do autorefleksji i realistycznej samooceny:

Nie posiadałam kompetencji nauczycielskich, które bezpośrednio można uznać za przydatne w tym zawodzie. Byłam spokojną, niepewną siebie dziewiętnastolatką, która posiadała w sobie pokłady nieużytej empatii, a także cierpliwości, które chciałam przeobrazić w bycie dobrą nauczycielką (S 1).

Kontynuując kwestię autooceny, autorka innego z esejów opisując własne cechy, określiła je jako wstępny „pakiet startowy”, który stał się podstawą budowania zasobów kompetencyjnych:

Posiadałam przekonanie, że mam kilka cech charakteru, które moim zdaniem były częściami składowymi dobrego nauczyciela: empatię, cierpliwość i opiekuńczość, a także zdolność do aktywnego słuchania drugiej osoby. Ten zestaw elementów osobowości nie był i jest oczywiście wystarczający, ale myślę, że stanowił dobry pakiet do rozpoczęcia tego kierunku studiów (S 1).

W odniesieniu do oceny początkowych możliwości ważna stała się także identyfikacja tego, co wymaga wsparcia w kontekście stawianych nauczycielom wymagań zawodowych:

Od początku dostrzegałam w sobie wiele rzeczy, nad którymi muszę popracować, m.in. komunikacja interpersonalna czy umiejętność występowania przed publicznością. [...] moją pierwszą obawą związaną z pracą nauczyciela jest rozmowa z rodzicami (S 1).

Inna studentka dodała tutaj z kolei:

Jako osoba wysoko wrażliwa, specyficznie reaguję w sytuacjach stresujących [...]. Chciałabym się więc nauczyć radzić sobie z nieprzewidywanymi sytuacjami, które często wywołują u mnie gwałtowne emocje (S 4).

Wątek myśli i emocji pojawił się również w odniesieniu do refleksji dotyczących rozwijania kompetencji dotyczących krytycznego i dywergencyjnego myślenia. Uczestniczki kursu opisywały to następująco:

Pamiętam swoje zdziwienie, gdy zrozumiałam, że na studiach można otwarcie mówić swoje zdanie, które może być odmienne od zdania prowadzącego. To było dla mnie odkryciem, bo zawsze w szkole trzeba było mówić pod klucz i myśleć pod klucz (S 5). Zaczęłam krytycznie myśleć i zdobyłam większą odwagę do tego, by nie pozostawać przy utartych schematach swojego myślenia, pomimo że wydają się one najbezpieczniejsze (S 2).

Inna ze studentek wskazała w tym kontekście z kolei:

[...] wspominam ćwiczenia z filozofii, podczas których mogłam [...] wziąć udział w dyskusjach, które sprawiły, że teraz częściej zastanawiam się, jaka faktycznie jest moja opinia, zamiast powielać czyjaś (S 10).

W większości esejów w odniesieniu do zagadnienia **ewaluacji** (3) pojawiało się odniesienie do przedmiotów akademickich. Podkreślano znaczenie kursów dotyczących m.in. biomedycznych podstaw rozwoju, filozofii, socjologii, dydaktyki ogólnej, psychologii, metodyki języka angielskiego, technologii informacyjnych, metodyki pracy dydaktycznej, podstaw edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej czy treningu interpersonalnego, a także praktyk odbywanych w szkołach i przedszkolach. Część autorek esejów wskazywała z kolei na niedostateczne przygotowanie odnoszące się do edukacji matematycznej (S 8, S 9). Poza tym podkreślano także wagę stosowania metod aktywizujących, opartych na zespołowym dochodzeniu do wiedzy, co ilustrować może m.in. taka wypowiedź:

W studiowaniu niezwykle wartościowe są dla mnie projekty. To właśnie dzięki nim staje się badaczem, a jednocześnie odkrywcą (S 5).

Warto było się tutaj również przełączyć, jak zmieniał się zakres kompetencyjny osób studiujących. Nierzadko dotyczył kwestii zasobów interpersonalnych, co ilustruje m.in. ten fragment eseju:

W okresie studiów nauczyłam się znacznie lepiej radzić sobie ze stresem, a także ze swoimi emocjami. Rozwinęłam też w sposób znaczący swoje kompetencje w kwestii refleksji nad samą sobą, a także nad moją praktyką nauczycielską czy ogólnymi działaniami (S 1).

Inna studentka wskazywała z kolei:

Potrąfię zarządzać grupą projektową, [...] wiem, jak starać się o dofinansowanie, stałam się pewniejsza w wystąpieniach publicznych, stałam się bardziej otwarta na możliwości (S 6).

Znaczące stało się również odniesienie do tego, jak przedstawiał się kontekst szerszej **analizy** (4) i oceny w analizowanych esejach. Co zmieniło się w toku tego procesu na lepsze?

Będąc po wielu kursach metodycznych jestem w stanie ocenić swoją wiedzę dotyczącą obszaru edukacji polonistycznej, matematycznej, społeczno-przyrodniczej, informatycznej/komputerowej, plastycznej oraz muzycznej (S 7).

Nauka gry w szachy rozwinęła u mnie umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego. Skłoniło mnie to do refleksji nad tym, jak bardzo moje wybory wpływają na życie, a nawet mogą mieć one ogromne znaczenie (S 7).

W tym kontekście doceniano również aspekt uczenia się we współpracy i wskazywano na jego „namacalne” rezultaty:

Podczas semestru zimowego nauczyłam się gry na flecie oraz dzwoneczkach chromatycznych. Efektem kursu był nagrany przez moją grupę film z wykonaną przez nas kolędą (S 7).

Autoocenie podlegał również rozwój kompetencji relacyjnych, co ukazuje jedna z wypowiedzi osób studiujących:

Na trzecim roku moje relacje z innymi osobami powoli przybierają weselszych kolorów, kiedy wychodzę i szukam ich, zamiast czekać aż do mnie przyjdą, jak kiedyś to robiłam (S 5).

W odniesieniu do etapu **podsumowania** (5) część studentek odnosiła się do metafory siewu i zbiorów, inne wskazywały na wagę „małych sukcesów”, które tworzą większe całości:

„Co zasiałam i co pozbierałam?” Mogę powiedzieć, że wniosłam niewiele, przychodząc na te studia, ale bardzo wiele zebrałam (S 1).

Zrozumiałam, że małe sukcesy osiągane w akademickim otoczeniu każdego dnia tworzą drabinę, po której będzie się można wspiąć do celu (S 5).

Nie bez znaczenia stał się także kontekst poczucia bezpieczeństwa, twórczej atmosfery i pozytywnych relacji interpersonalnych:

Okazało się [...], że studia mogą sprawić, że czuje się zainspirowana, bezpieczna i chcianna (S 2).

W kontekście tego opisu kluczowe stało się otwarcie na niedookreśloność i niepewność sytuacji dydaktycznych, dostrzegania tego, co możliwe do przewidzenia, ale i otwarcie się na sytuacje niespodziewane i pojawiające się błędy:

Studia nauczyły mnie organizacji, planowania wydarzeń, a z drugiej strony bycia gotowym na to, co nieoczekiwane i trudne do zaplanowania (S 5).

Studia sprawiły, że pokochałam popełnianie błędów. [...] Błąd nie budzi już we mnie poczucia wstydu czy wewnętrznych wyrzutów, że mogłam zrobić więcej. Jest dla mnie informacją sygnalizującą, że moja wiedza się zmienia, a ja się rozwijam albo że coś jest dla mnie trudne i muszę się nad tym głębiej pochylić (S 5).

W wypowiedziach studentek obecny był także opis nieuniknionych strat i zmian w obszarze osobistym jako ważnego elementu społecznego dojrzewania:

Dotychczasowy okres studiów był czasem pełnym wzlotów i upadków. Moje początkowe umiejętności zostały zweryfikowane i dowiedziałam się, jaki ogrom pracy nad sobą i swoją wiedzą mnie jeszcze czeka (S 1).

Ostatnim etapem w opisywanym modelu stał się **plan postępowania** (6). Studentki raczej nie dokonywały tutaj próby szerszego rewidowania swoich doświadczeń, w ich wypowiedziach obecne było najczęściej otwarcie się na „tu i teraz” i czerpanie satysfakcji z odkrywania samych siebie:

Dla mnie wartość ma stwierdzenie, że „zasiewam” coś każdego dnia, przychodząc na uczelnię i ucząc się czegoś nowego, a cały plon swoich doświadczeń i wiedzy będę „zbierać” do końca mojej kariery nauczycielskiej (S 1).

W wypowiedziach studentek dosyć wyraźnie wybrzmiewał kontekst opisu drogi, wartości odkrywania i poszukiwań, a nie szybkiego dotarcia do celu:

Jestem wdzięczna za możliwość poznawania siebie w środowisku, które szanuje mnie za to, jaka jestem, i dba o moją samorealizację. Trzy lata mojego studiowania uświadomiły mi, że brak wiedzy na temat tego, kim dokładnie jestem, nie czyni mnie „nikim”, a jedynie osobą, „która wciąż dowiaduje się, kim jest” (S 8).

Studia nie sprawiły, że odkryłam, „kim jestem”, [...] dają mi motywację i warunki do szukania odpowiedzi na to pytanie (S 3).

W tym kontekście pojawiły się również nadzieje, aby działania związane z rozwojem kompetencyjnym umożliwiły bycie autentyczną i przez to bycie wiarygodną w swojej roli:

Mam nadzieję być (...) wzorem do naśladowania dla uczniów, ale przede wszystkim osobą, która także jest słaba, a przez to godna zaufania – prawdziwa, osobą, do której młodzi ludzie nie będą się bali podejść i porozmawiać (S 3).

Inna studentka dodała tutaj z kolei:

Studiowanie stało się dla mnie byciem w drodze, by stawać się lepszym człowiekiem i pedagogiem (S 2).

Przyglądając się treści esejów studenckich, można zauważyć, że opisane przez studentki obserwacje własnej praktyki służą często doskonaleniu ich indywidualnej ścieżki procesu uczenia się bez wskazania „punktu końcowego” (co wiąże się z wykorzystaniem twierdzeń dotyczących „poszukiwania” czy „bycia w drodze”, niekończącego się „zasiewania” i „zbierania”). Znaczenie nadawane „refleksji w działaniu” jest rozmaite, najczęściej skupiające się na swoistym przeglądzie minionych doświadczeń i podjęciem próby analizy (np. znaczenia popełnianych błędów). Kluczowym elementem esejów było odniesienie się do początków myślenia o samej sobie jako przyszłym nauczycielu i powodach, które w tamtym momencie stały za tym wyborem, ale i kolejnych „krokach milowych” w kształtowaniu tożsamości nauczyciela. Obecne w tej części wypowiedzi mogą potwierdzać fakt, że narracyjna funkcja języka pozwoliła badanym studentkom nazwać i ukonstytuować elementy przeszłości to, co się dzieje tu i teraz, ale także to, co może się zdarzyć (zob. Czykwin, 2021). Odkrywanie sensu stojącego za doświadczeniem wydawało się oznaczać u nich głębszą autorefleksję i „bycie bliżej siebie” po to, by lepiej rozumieć zarówno siebie, jak elementy otaczającego je kontekstu.

Podsumowując tę część, warto zauważyć, że odniesienie przytoczonych wcześniej wyników badań dotyczących refleksyjności kandydatów na nauczycieli do obecnych w tym tekście analiz niesie za sobą pewne trudności m.in. ze względu na odmienny charakter zastosowanych narzędzi, wielkość próby badawczej. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w przeciwieństwie do badań Zhanga i in. (2023) polskie studentki raczej nie wykazywały większych trudności w kontekście pisania refleksyjnego, odnosząc się w swym opisie do zróżnicowanych doświadczeń – eseje te nierzadko znacząco się różniły, ukazując mocno indywidualną perspektywę wchodzenia w rolę nauczyciela. Co ciekawe, w tych rozważaniach nie odnosiły się do wzorców osobowych w postaci znanych sobie refleksyjnych nauczycieli, jak w badaniach Voinei, Cioloci i Șișoiu (2025). Badane studentki, w przeciwieństwie do swoich kolegów – przyszłych nauczycieli filologów, w swych esejach nie wymieniały strategii, modelu, nie opisywały „ducha”, w jakim były edukowane (Wiścicka, 2009), w większym stopniu opisując osobiste kompetencje i skupiając się na teraźniejszości.

Podsumowanie

Treść badanych esejów wskazuje, że studia mogą być przeżywane przez osoby studiujące świadomie i w sposób zaangażowany, a ścieżka uniwersytecka może być istotna dla kształtowania ich refleksyjności. Początkowy szok startu kształcenia akademickiego i późniejsze wrastanie w rolę nauczyciela jest czasem intensywnych poszukiwań wymagających cierpliwości, otwartości na nowe i rozwijania umiejętności uczenia się na doświadczeniu. W tym kontekście badane studentki za kluczowe uznały: pracę nad rozwijaniem krytycznego i refleksyjnego myślenia, wgląd w pojawiające się emocje, kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, a także uczenie się na błędach i odstępowanie od schematów myślowych poprzez aktywne eksperymentowanie. Kluczowe w tym względzie, co licznie podkreślano, stało się funkcjonowanie we wspierającym edukacyjnie otoczeniu.

Ograniczenie dotyczące realizacji badań wynikało z niewielkiej próby badawczej dotyczącej studentek jednej krakowskiej uczelni i trudności w skalowaniu wyników. Analiza pojedynczych prac pisemnych z pewnością nie ukazuje szerszej perspektywy, prezentując jedynie wycinkowo fragment doświadczeń kandydatów na nauczycieli. Może być jednak przyczynkiem do zaplanowania analiz empirycznych następnych roczników studiów, obejmujących chociażby analizę corocznych esejów pozwalających na stworzenie indywidualnych modeli rozwoju i uczenia się osób badanych.

Dokonując analizy treści esejów refleksyjnych, warto mieć na uwadze, że ujęte w formę eseju opinie osób studiujących nie będą w pełni oddawać ich przemyśleń; z różnych powodów może dojść do próby ukrycia właściwych intencji, zaś intencją sporządzonego opisu może stać się dążenie do swoistej „poprawności”, chęć spełnienia oczekiwań wykładowcy. Wykorzystując w pracy dydaktycznej narzędzia służące rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka, należy zatem mieć świadomość wyzwań, jakie mogą się pojawić: zaangażowanie w te działania może czasami być odczuwane jako niewygodne, jak i dezorientujące, wymagające wielostronnego wsparcia i sprzyjających warunków. Jak zauważa Kotusiewicz (2008, s. 14), w procesie stawania się nauczycielem istotne może być – na początek – zadawanie prostych pytań. Autorefleksji należy całościowo się uczyć – jest dyspozycją, którą doskonalili się w praktyce, docenia wnioski płynące z popełniania błędów, „cieszy się małymi sukcesami” i opiera na tworzonych przez jednostkę relacjach.

Bibliografia

Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. SAGE.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch and teach*. Hutchinson.
- Brookfield, S.D. (2005). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Bubnys, R. i Žydzūnaitė, V. (2010). Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 58–70.
- Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3), 269–278. <https://doi.org/10.1080/0261976870100305>
- Clandinin, D.J. i Connelly, F.M. (1986). The reflective practitioner and practitioners' narrative unities [Recenzja książki: D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*]. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184–198. <https://doi.org/10.2307/1494806>
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Czykwini, E. (2021). *Metafory w naukach społecznych. Zasadność aplikacyjna*. Wydawnictwo ChAT. <https://chat.edu.pl/app/uploads/2022/01/czykwini.pdf>
- Drożka, W. (2000). Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych. *Studia Pedagogiczne*, 13, 39–50.
- Drożka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 45–59.
- Drożka, W. (2022). Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 37–56. <https://doi.org/10.14746/rp.2022.45.3>
- Elo, S. i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Farr, F. i Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: An investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716622>
- Farrell, T.S.C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.012>
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic.
- Gilgun, J.F. (2019). Deductive qualitative analysis and grounded theory: Sensitizing concepts and hypothesis-testing. W: A. Bryant i K. Charmaz (red.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (s. 107–122). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526485656.n7>

- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.
- Gołębniak, B.D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. W: J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej* (s. 105–123). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hoover, S.M. (1994). Scientific problem finding in gifted fifth-grade students. *Roeper Review*, 16(3), 156–159. <https://doi.org/10.1080/02783199409553563>
- Jaskuła, S. (2012). Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej. *Hejnal Oświatowy*, 11, 5–9.
- Kalinowska, A. (2018). Matematyczne kompetencje przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako potencjalne źródło realizowanej przez nich metodyki. Perspektywa konstruktywistyczna. *Forum Oświatowe*, 30(2), 51–66. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/579>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korporowicz, L. (2011). Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* (s. 35–53). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kotusiewicz, A.A. (2008). O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego. W: A.A. Kotusiewicz i E. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* (s. 13–26). Żak.
- Łukasik, B. (2014). O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23, 209–217. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.15>
- Mann, S. i Walsh, S. (2013). RP or ‘RIP’: A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291–315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Mizerek, H. (2010). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (s. 19–62). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moon, J.A. (2004). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Mróz, A. (2022). Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (s. 55–69). Wydawnictwo Scriptum.
- Paris, S.G. i Ayres, L. R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem* (M. Janowski i M. Micińska, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perkowska-Klejman, A. (2012). Czy twoi studenci są refleksyjni? *Studia Edukacyjne*, 21, 211–232.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 75–90.
- Perkowska-Klejman, A. (2016). Refleksyjność studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 39, 141–153.

- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Riordan, E., i Murray, L. (2010). A corpus-based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teacher education. *Classroom Discourse*, 1(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/19463014.2010.514728>
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. (2019). Dz. U. 2019, poz. 1450. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sury, Z. (2019). *Ewaluacja w pracy nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szplit, A., Zbróg, Z. i Olechowska, A. (2024). Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(2/73), 105–117. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.08>
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals. From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/1462394042000270655>
- Uniwersytet Jagielloński. (b.d.). *Spersonalizowany tutoring rozwoju*. <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/document/9427d412-ea3a-4e78-8678-54f4eb03494e.pdf>
- Voinea, M., Cioloca, A.M. i Şiţoiu, A. (2025). Pre-service teachers' perception regarding reflective competence. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(3), 50–83. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1013>
- Walkowiak, T. (2016). Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 86–103. <https://doi.org/10.34767/SZP.2016.01.06>
- Wei, X., Wang, Y., Koszałka, T., Lee, J. i Liu, S. (2025). Enhancing pre-service teachers' reflective thinking skills through generative AI-assisted digital storytelling creation: A three-dimensional framework analysis. *Computers & Education*, 235, 105356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105356>
- Wiścicka, E. (2009). Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samorefleksji. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 107–115). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Witkowska, M. (2014). *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*. [Praca doktorska]. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/91a8329e-60d3-43e5-9f0c-13dbdb09cff9>
- WriteOnline. (b.d.). Reflective essay. Sample paper format. <https://writeonline.ca/media/documents/ReflectiveEssay-Sample.pdf>

- Zespół przy MNiSzW. (2018). *Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. <https://www.gov.pl/attachment/9bf517dc-c2dd-460f-a322-6bcad6f2700d>
- Zhang, Ch., Schießl, J., Plöchl, L., Hofmann, F. i Gläser-Zikuda, M. (2023). Evaluating reflective writing in pre-service teachers: The potential of a mixed-methods approach. *Education Sciences*, 13(12), 1213. <https://doi.org/10.3390/educsci13121213>



Emilia Mińkowska

<https://orcid.org/0000-0003-2366-4611>

e-mail: emilia.minkowska@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Ocenianie w kształceniu akademickim z perspektywy przyszłych nauczycieli – rozpoznanie aktualnego podejścia oraz preferowanych zmian

Assessment in Higher Education from the Perspective of Future Teachers – Recognition of the Current Approach and Preferred Changes

KEYWORDS

formative
assessment,
summative
assessment,
assessment
for learning,
characteristics of
assessment, academic
education, future
teachers

ABSTRACT

The article presents the results of a study on assessment in higher education from the perspective of future teachers. The analysis was conducted in two fundamental dimensions: current practices related to assessment and the vision of assessment proposed by the respondents. A Card-Sorting Technique based on the structure of seven-element puzzles was employed, representing selected features distinguishing summative from formative assessment. These features include: the relationship between assessment and the educational process, the purpose of assessment, the role of students in evaluating their progress, instructors' approach to students' errors and failures, the provision of feedback, the frequency and continuity of assessment, and its long-term outcomes. The systems arranged by the students enabled the identification of both experienced and preferred components of the process, as well as the assessment of their relative significance. The results revealed the dominance of summative assessment, primarily focused on identifying errors, which respondents also recognized as the foundation of the current assessment model. Simultaneously, they advocated for the inclusion of formative assessment elements, emphasizing its long-term benefits, such as the development of competencies necessary for future educational and professional endeavors. This underscores the growing need to adapt assessment mechanisms to meet the expectations of prospective teachers already at the stage of their education process.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

ocenianie
kształtujące,
ocenianie sumujące,
ocenianie dla
uczenia się,
cechy oceniania,
kształcenie
akademickie,
przyszli nauczyciele

W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczących oceniania w szkolnictwie wyższym z perspektywy przyszłych nauczycieli. Analizę przeprowadzono w dwóch zasadniczych płaszczyznach: aktualnych praktyk związanych z ocenianiem oraz postulowanej przez respondentów wizji. W celu przeprowadzenia badań posłużono się techniką sortowania kart opartą na strukturze siedmioelementowych puzzli, reprezentujących wybrane cechy rozróżniające ocenianie sumujące od kształtującego. Są to kolejno: relacja oceniania z procesem kształcenia, cel oceniania, rola studenta w ocenianiu jego postępów, podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta, udzielanie informacji zwrotnej, częstotliwość i ciągłość oceniania oraz rezultat w dłuższej perspektywie. Ułożone przez studentów układy pozwoliły nie tylko zidentyfikować doświadczane czy preferowane komponenty procesu, ale również określić ich wzajemną istotność. W rezultacie ujawniono dominowanie oceniania sumującego, skoncentrowanego na wykrywaniu błędów, co respondenci również wskazali jako fundament aktualnego modelu oceniania. Jednocześnie postulują wprowadzenie elementów oceniania kształtującego, z podkreśleniem jego długofalowych efektów jak rozwój kompetencji potrzebnych do dalszej pracy edukacyjnej i zawodowej. Podkreślono tym samym narastającą potrzebę dostosowania mechanizmów oceniania do oczekiwań przyszłych nauczycieli już na etapie procesu ich kształcenia.

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą współczesnego świata jest jego zmienność. Odzwierciedla się ona w każdym aspekcie życia, jest gwałtowna, budzi wiele emocji i przede wszystkim jest nieunikniona. Jest ona szczególnie widoczna w systemie kształcenia (Pintal, 2015), gdzie nieustanna wymiana pokoleń uczniów i studentów, wydarzenia niepunktualne, jak działania szkół i uniwersytetów podczas pandemii koronawirusa, stawiają coraz to nowe wyzwania w zakresie nauczania i uczenia się (Wojciechowska, 2024). Powszechnie stosowane sposoby oceniania kształcenia formalnego mogą nie odpowiadać już na potrzeby współczesnych uczestników procesu, którzy dostrzegają inne wyzwania codzienności oraz potrzebę wykorzystania swoich zasobów w inny sposób niż edukacyjny. W środowisku akademickim, zwłaszcza na kierunkach nauczycielskich, potrzeba więc redefiniowania priorytetów dydaktycznych, z perspektywą zapewniania możliwości wszechstronnego rozwoju studentów. W tym kontekście ocenianie kształtujące jawi się jako jeden z istotnych czynników umożliwiających nie tylko kontrolowanie postępów, ale wsparcie w refleksyjności, zaangażowaniu i samostereowności uczących się.

By usystematyzować rozumienie pojęcia oceniania i uzasadnić jego rozdzielenie na dwie odrębne formy, należy odwołać się do literatury anglojęzycznej, gdzie działania związane z oceną rozgranicza się na *grading*, które odpowiada ocenianiu sumującemu i *assessment*, pasujące do oceniania kształtującego. Działanie *grading* koncentruje się na określaniu poziomu realizacji treści kształcenia, wyrażonego poprzez stopień. Ogniskuje się bardziej na poziomie przyswojenia tzw. teorii (Taras, 2002). Natomiast *assessment* zawiera w sobie strategię pozyskiwania i przetwarzania danych o postępach uczniów w uczeniu się w wymiarze formalnym, ale też i nieformalnym (Szyling, 2024). Z tego też względu znajdują się tam różne sposoby oceny i samooceny, które nie muszą odnosić się do wymogów edukacyjnych.

Do obu tych procesów – sumującego i kształtującego – można przyporządkować cechy wspólne, jak i wyróżniające, które stanowią podstawę ich odmienności i funkcjonalności w kontekście edukacyjnym. Na potrzeby badań przedstawionych w niniejszym artykule skoncentrowano się wyłącznie na wybranych cechach umożliwiających ich zestawienie i porównanie, co samo w sobie pełni funkcję różnicującą. W ich skład wchodzi: relacja oceniania z procesem kształcenia, cel oceniania, rola studenta w ocenianiu jego postępów, podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta, udzielanie informacji zwrotnej, częstotliwość i ciągłość oceniania oraz rezultat w dłuższej perspektywie.

Metodologiczne założenia badań własnych

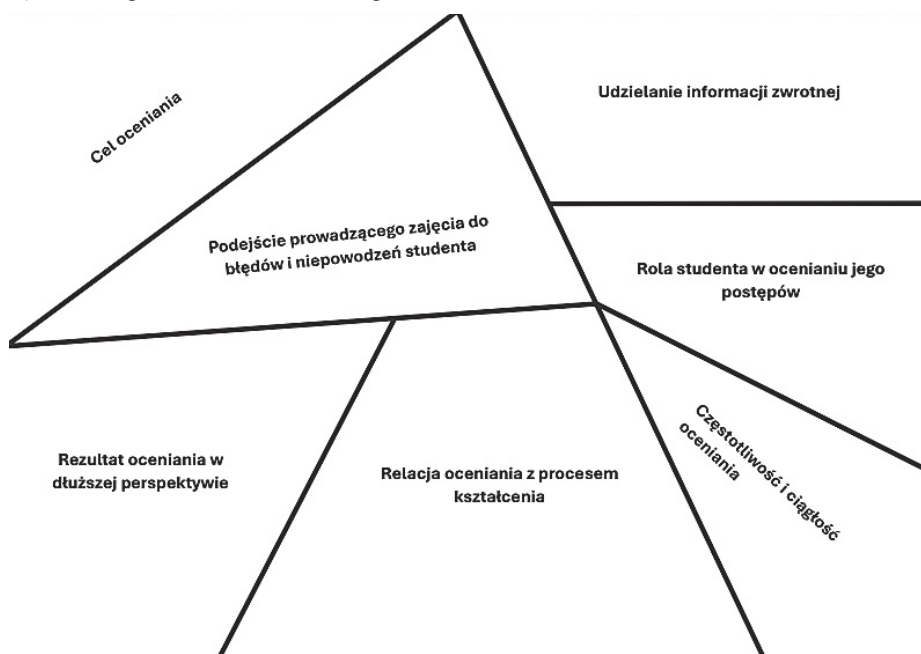
Przedmiot badań stanowią różnice pomiędzy procesem oceniania obecnym w doświadczeniach akademickich przyszłych nauczycieli a procesem oceniania przez nich preferowanym. Głównym celem badawczym było zdiagnozowanie aktualnych praktyk oceniania uczelnianego oraz określenie, czy istnieje potrzeba wprowadzenia zmian wynikających z potrzeb studentów. W jego ramach skoncentrowano się na realizacji problemów badawczych: (1) Jak wygląda obecny proces oceniania w obrębie jego wybranych elementów? (2) Jak powinien wyglądać proces oceniania w opinii przyszłych nauczycieli? (3) Jakie różnice występują między oczekiwaniami badanych wobec oceniania a obecnie stosowanymi praktykami?

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania oraz sposobu, w jaki dałoby się przedstawić skategoryzowaną koncepcję oceniania, która odzwierciedlałaby jej wewnętrzną, mentalną reprezentację u każdego uczestnika badania, posłużono się techniką sortowania kart (Lobinger i Brantner, 2020; Mościchowska i Rogoś-Turek, 2015). Technika sortowania kart (ang. *card sorting*) należy do metod mieszanych, z pogranicza podejścia jakościowego i ilościowego (Mościchowska i Rogoś-Turek, 2015). Wykazanie częstości dokonywanych wyborów w grupie stanowiące źródło danych

ilościowych równocześnie jest podstawą do zapoznania się z preferencjami respondentów i reprezentacjami ich sposobu postrzegania procesów oceniania, co wpisuje się w paradygmat jakościowy.

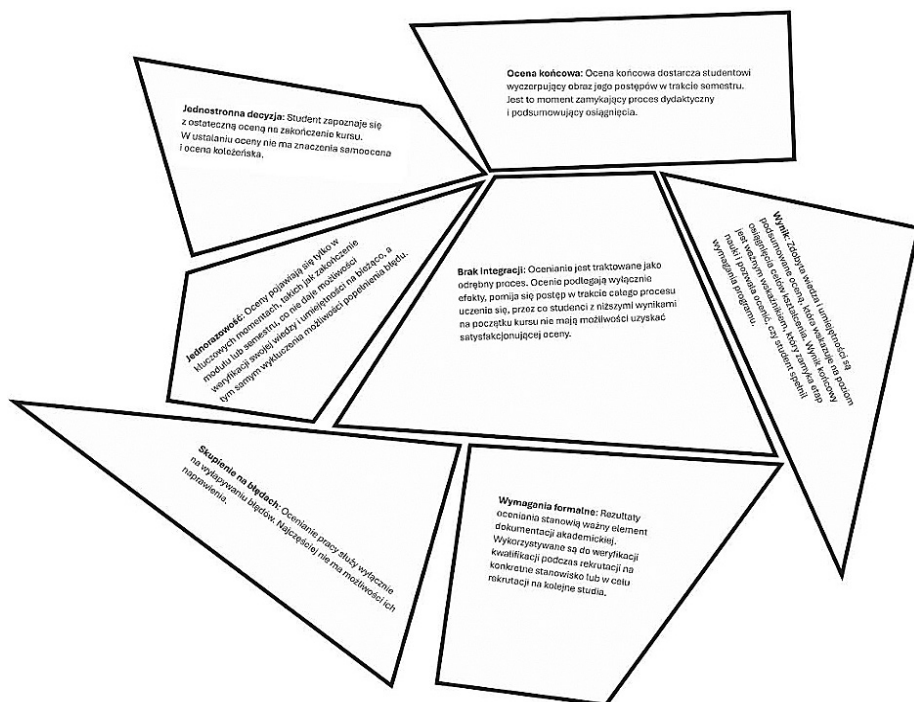
Do przeprowadzenia badania zaprojektowano specjalne narzędzie diagnostyczne, którym respondent posługuje się jak powszechnie znaną układanką – puzzlami. Jednak zamiast dopasowywania wizualnie zgodnych elementów, obrazków czy zdjęć uczestnik układa w odpowiedniej dla siebie kolejności gotowe twierdzenia, przypisane kategoriom przedstawionym poprzez konkretne kształty.

Rys. 1. Kategorie narzędzia badawczego *Puzzle z ocenianiem*



Źródło: Opracowanie własne.

Zadaniem badanych studentów było ułożenie puzzli w układzie od dołu do góry, od najistotniejszych do najmniej istotnych dla nich kategorii w taki sposób, by reprezentowały ich spojrzenie na proces oceniania. Sformułowania w trybie oznajmującym, którymi się posłużono, zostały możliwie pozbawione wartościowania. Układ ten miał być przedstawiony w dwóch kontekstach: (1) które warianty poszczególnych kategorii odzwierciedlają rzeczywisty wymiar procesu oceniania i (2) które odzwierciedlają idealną sytuację, jaka mogłaby zaistnieć w obecnym systemie.

Rys. 2. Przykładowe wykonanie zadania. Układ pierwszy: *Jak wygląda ocenianie?*

Źródło: Opracowanie własne.

Badania przeprowadzono jako dodatkowe, nieobligatoryjne ćwiczenie wprowadzające w tematykę oceniania w ramach teoretycznych podstaw kształcenia. Przyszli nauczyciele posiadali już odpowiedni zasób wiedzy i doświadczeń, który umożliwiał im rozumienie i świadomy wybór przedstawionych twierdzeń. Natomiast nie był to jednak jeszcze ten moment, w którym dysponowali pogłębioną wiedzą na temat samego oceniania, co mogłoby sugerować im określone odpowiedzi. Studenci nie mieli więc świadomości, które zdania przyporządkowane są do jakich kategorii, ponadto nie wiedzieli też, które ze stwierdzeń odpowiada ocenianiu sumującemu, a które kształtującemu. Dobór próby miał więc charakter celowy.

Zadanie oddało 27 studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, z czego dwa rozwiązania zostały odrzucone z powodu niewłaściwej liczby wyborów. Pozytskane wyniki w postaci fotografii ułożonych puzzli zostały zgromadzone na jednym arkuszu roboczym i poddane analizie w kontekście:

- liczby odpowiedzi przyporządkowanych do oceniania kształtującego lub sumującego u poszczególnej osoby w dwóch analizowanych sytuacjach;

- liczby odpowiedzi przyporządkowanych do oceniania kształtującego lub sumującego w konkretnej kategorii w dwóch analizowanych sytuacjach;
- rozłożenia poszczególnych kategorii w hierarchii od najmniej do najbardziej istotnych w procesie oceniania w dwóch analizowanych sytuacjach.

Rys. 3. Przykładowe wykonanie zadania. Układ drugi: *Jak powinno wyglądać ocenianie?*



Źródło: Opracowanie własne.

Omówienie wybranych kategorii oceniania

Niniejsza sekcja ma na celu ukazanie zróżnicowania podejść do procesu oceny, a także wskazanie wyselekcjonowanych, kluczowych dla badania obszarów, wokół których skoncentrowane będą indywidualne reprezentacje respondentów.

Relacja oceniania z procesem kształcenia

Relacje między procesem oceniania a procesem kształcenia zależą przede wszystkim od tego, jaka jest przyczyna samego oceniania. Podstawa, dla której następuje ocena, ukierunkowuje dobór treści do oceny, metody oceniania, sposób weryfikowania jakości kształcenia w jego trakcie, a także rodzaj komunikatu, który otrzymuje student przy ocenie (Earl i Katz, 2006).

Ocenianie z uczeniem się można rozpatrywać w 4 relacjach:

- ocenianie uczenia się (*assessment of learning*);
- ocenianie a uczenie się (*assessment and learning*);
- ocenianie dla uczenia się (*assessment for learning*);
- ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*).

Dwie pierwsze relacje są charakterystyczne dla oceniania sumującego, natomiast pozostałe odnoszą się do oceniania kształtującego.

Pierwsza i dwie ostatnie relacje mają już ugruntowaną pozycję w refleksji pedagogicznej, natomiast rozdzielanie procesów oceniania i uczenia się stanowi nieprawidłowość, a przez to jest marginalizowane w badaniach naukowych. Nie oznacza to jednak, że w praktyce całkowicie nie występuje.

Pierwsza relacja określa stopień realizacji wymagań programowych konkretnego etapu kształcenia, jest ostatecznym etapem procesu. Potencjalnie może dojść do sytuacji, w której proces oceny będzie całkowicie niezależny od procesu kształcenia. Dzieje się tak, gdy nauczane treści podlegają wyłącznie samoocenie, która może nie nastąpić, lub ocenie podlegają pewne obszary aktywności studenta, które nie zostały wcześniej zaplanowane. Jest to oczywiście brak spójności w procesie dydaktycznym, jednak nie można takich sytuacji wykluczyć.

W odniesieniu do drugiego typu relacji, w której proces oceniania funkcjonuje niezależnie od procesu uczenia się, należy wskazać na występowanie dysfunkcji lub nieprawidłowości całego procesu kształcenia. Może się to objawiać w bardzo zróżnicowany sposób. Gert Biesta (2010) pisze o tzw. kulturze pomiaru, podając w wątpliwość, czy zawsze ocenie podlega to, co faktycznie zostało zamierzone, istotne i konieczne do weryfikacji postępów w procesie kształcenia, czy tylko to, co jest możliwe do zmierzenia. Taki paradygmat oceny może prowadzić do marginalizacji wypowiedzi ustnych czy bieżącej aktywności studentów, które, będąc trudnymi do zmierzenia, zyskują mniejszą przychylność prowadzącego zajęcia.

Niewłaściwy proces oceniania ma miejsce również, gdy ocenie poddaje się pracę w grupie, w której zaistniało zjawisko próżniactwa społecznego (Wojciszke, 2011), gdy wystawia się ocenę za nieprzygotowanie lub brak pracy, a także nieobecność w czasie wyznaczonym na ocenę. Błędem w tym zakresie jest również ocenianie predyspozycji i zachowań osoby razem lub zamiast jej osiągnięć.

Ocenianie dla uczenia się i jako uczenie się są modelami, które w uproszczeniu przyporządkować można ocenianiu kształtującemu. Cechą różnicującą te podejścia jest przede wszystkim to, że za proces oceny rozumianej jako uczenie się od początku do końca odpowiedzialny jest student. Poprzez samokontrolę, regulację i autorefleksję, strategicznie planuje i rejestruje swoje postępy (Szyling, 2024).

Cel oceniania

Nadrzędny cel, spójny dla wszystkich sposobów oceniania w środowisku akademickim, jest trudny do określenia. Zapis w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2018 r. odnosi się wyłącznie do procesu uzyskiwania, ustalenia, weryfikacji i potwierdzania efektów kształcenia. Brak jest wytycznych na temat regulacji samego procesu oceniania, a tym samym jego celu, w przeciwieństwie do uregulowań prawnych poprzednich etapów kształcenia. Są one dopiero ustalane wewnętrznymi, uczelnianymi regulacjami, przez co mogą się od siebie różnić, na przykład skalą (Niesporek-Szamburska, 2019).

W obrębie pojedynczego procesu kształcenia mogą się wyodrębnić różnorodne formy oceniania, z których każda może realizować odmienne cele. Ocenianie sumatywne, które wyraża się konkretnym stopniem, będzie nacelowane na osiągnięcie pożądanego wyniku. Z kolei ocena, której cechą charakterystyczną jest identyfikacja sukcesów, a także informacja zwrotna, jak przezwyciężyć porażki, będzie miała w sobie cel motywowania do podejmowania dalszych wysiłków. Podobne przesłanie niesie za sobą rekonstrukcja procesu oceniania w świetle konstrukttywizmu społeczno-kulturowego. W tym ujęciu stosuje się kategorie tzw. strefy aktualnego i najbliższego rozwoju Wygotskiego (Filipiak, 2020), które są rozgraniczeniem między kompetencjami opanowanymi a tymi, które dopiero zostaną opanowane. Na tej podstawie celem oceniania może być diagnoza mocnych i słabych stron podmiotu kształcącego się i wyodrębnienie braków w wiedzy i umiejętnościach i tego, jak je uzupełnić.

Rola studenta w ocenianiu jego postępów

Rola podmiotu uczącego się w ocenianiu postępów zależy w dużej mierze od tego, jak umiejscowione jest samo ocenianie w kontekście uczenia. Jedną z możliwości włączenia studenta do procesu oceny jest umożliwienie mu samooceny. Paul Black i Dylan William uważają wręcz, że „samoocena nie może być tylko ciekawą opcją czy

luksusem, lecz jest esencjonalną częścią procesu kształcenia” (1998, s. 54–55). Bazuje to jednak na odpowiednim wdrożeniu poprzez wcześniejsze nabycie umiejętności autorefleksji oraz zbalansowania pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi aspektami swoich działań. Inna możliwość oceny opiera się na włączeniu grupy rówieśniczej, jednak ta opcja może nieść ryzyko niewskazanych porównań i skupieniu na porażkach, co też stanowi wyzwanie dla prowadzącego. Ciekawą, coraz popularniejszą opcją są tzw. negocjacje oceny, czego przykładem są negocjowane tabele oceniania (NAG) (Dix, 2014). Poprzez odpowiednio skonstruowaną tabelę łączą samoocenę, ocenę rówieśniczą, poszczególnych grup uczniowskich oraz ocenę samego nauczyciela. Takie tabele można wykorzystać też szerzej w ocenianiu, o czym szerzej pisze Ewa Kędracka-Feldman oraz Ewa Stożek (2014), zachowując ich anglojęzyczną nazwę Rubric.

Podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta

Proces oceny może być istotnym czynnikiem podtrzymującym zainteresowanie i zaangażowanie nauczanych treściami, a tym samym może motywować do dalszej pracy, jeśli jest doświadczeniem pozytywnym, zachodzącym w atmosferze szacunku i zrozumienia. Jednak mniejszy wysiłek niesie dla prowadzącego zajęcia identyfikacja błędów i porażek niż wskazanie tego, co zostało wykonane prawidłowo. Tym samym częściej w procesie kształcenia dochodzi do tego, że „wyłapywanie ich jest kluczowym i jedynym elementem oceniania” (Dix, 2014, s. 6). Ocenianie może stanowić dla studenta silne emocjonalne doświadczenie. Przedmiotem podlegającym ocenie powinna być wyłącznie praca i postępy studenta, tymczasem w praktyce zdarza się, że zostaje niesłusznie powiązana z osobą autora, a nie z obiektywnymi rezultatami jego działań. Może to utrudniać mu oddzielenie jego własnej tożsamości od osiągnięć i porażek, co sprzyja niechęci do podejmowania ryzyka i otwierania się na nowe kształcące doświadczenia. Uczenie się na błędach jest jedną z podstawowych form uczenia się (Pintal, 2022), w związku z tym błędy będą, a nawet powinny się pojawiać. Jeśli jednak będą odgrywały dla nauczyciela główną rolę podczas sprawdzania pracy, może on pominąć wzorowo wykonane elementy, które powinny być pochwalone i wskazane jako podstawa do dalszego działania.

Udzielanie informacji zwrotnej

Informacja zwrotna to jedna z najefektywniejszych aktywności dydaktycznych przyporządkowanych ocenianiu. Jest to też element w dużym stopniu uzależniony od postawy nauczyciela. Choć w procesie kształcenia podejmuje się różnorodne działania poprawiające jego jakość, to jednak, jak pisze John Hattie (2015), dla oceniania najważniejsza od strony nauczyciela jest właśnie ona.

O jej istocie i formie pisze również Carol Dweck (2013). W swoich badaniach udowadnia, że niezasłużone pochwały szkodzą, a chwalenie nie za wysiłek, ale za inteligencję zniechęca do wybierania trudniejszych wyzwań w przyszłości. W praktyce akademickiej, np. przy takich aktywnościach jak mikronauczanie, informacja zwrotna jest często mylona z oceną, nie dostarczając kluczowych informacji do osiągnięcia oczekiwanych efektów (Sajdak, 2013).

Częstotliwość i ciągłość oceniania

Wymiar tego kryterium zależy w dużej mierze od tego, z jakim typem oceniania mamy do czynienia. Częstotliwość oceniania w formie sumującej będzie powtarzającą się weryfikacją zrealizowanych partii materiałów, podczas gdy w ocenianiu kształtującym może przyjąć postać równoległego sprawdzania tej samej treści różną formą. Grant Wiggins i Jay McTighe (2005) twierdzą, że tylko poprzez gromadzenie licznych potwierdzeń można określić ocenianie wiarygodnym. W planowaniu dydaktycznym istotne jest to, by ocenianiu nadać wymiar ciągły, tzn. żeby jej skutki miały charakter długofalowy. Dzieje się tak w przypadku samooceny, która ma charakter nawykowy. Poprzez odpowiednie wdrożenie do samokształcenia wyrabia się pewne zachowania samoregulacyjne, które umożliwiają utrzymywanie oceny własnych postępów w ciągłym wymiarze, a tym samym wzmacniają efektywność kształcenia w dłuższej perspektywie.

Rezultat oceniania w dłuższej perspektywie

Określanie długofalowych efektów procesów oceniania można ująć w aspekcie jednostkowym i społecznym. Jeśli w wyniku niewłaściwego oceniania osoba oceniana poniesie straty, np. nie zaliczy testu, który jest podstawą selekcji do następnego poziomu, innej grupy czy warunkiem przyjęcia na fakultatywne zajęcia, to możemy mówić, że rezultat oceniania nakłada się na pewien okres. Również skutkiem tego będzie utrata statusu społecznego, który zależy wg Zbyszka Melosika (2019) od tzw. udokumentowanych osiągnięć, którymi w tym wypadku będą dyplomy, świadectwa czy certyfikaty.

Analiza i interpretacja wyników badań

Poniższa prezentacja opracowanych wyników i ich interpretacja została uporządkowana według wcześniej ustalonych kategorii oceniania, zachowując kolejność ich wcześniejszego omawiania. W obrębie każdej z nich zawarto również odpowiedzi na trzy pytania problemowe, co pozwoli na zachowanie spójności oraz możliwość zestawienia z wcześniejszymi fragmentami pracy.

Relacja oceniania z procesem kształcenia

Analiza wyników uzyskanych w obrębie tej relacyjności wskazuje na dużą potrzebę zmiany, jednak nie jest to też istotny dla respondentów element. Piętnaścioro z nich widzi obecny proces oceniania jako sumujący poprzez wybór m.in. sformułowania „Ocena stanowi jedyny wyznacznik sukcesu w procesie kształcenia. Oznacza to, że wszystkie podjęte działania w obrębie nauczania i uczenia się są ukierunkowane na zdobycie określonej oceny, z pominięciem rozwoju studenta i rozumienia materiału”. W układzie określającym pożądany stan najczęstszym wyborem (17 z 25 badanych) jest zdanie nawiązujące do potrzeby uelastycznienia procesu kształcenia względem oceniania: „Proces oceniania pozwala na dostosowanie metod nauczania do zmieniających się potrzeb i poziomu studentów”. W zestawieniu tych dwóch wyników widać potrzebę zmiany w kierunku większego wsparcia studentów w zakresie dostosowywania oceniania do potrzeb i możliwości. Jest to szczególnie ważne w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych przyszłych nauczycieli, a także ich stanu zdrowia psychicznego (Wojciechowska, 2024). W procesie oceniania zasadne wydaje się dążenie do takiego projektowania warunków, które sprzyjają występowaniu eustresu – mobilizującej i konstruktywnej formy stresu poprzez uzyskiwanie np. oceny rówieśniczej – przy jednoczesnym minimalizowaniu dystresu, czyli stresu o charakterze destrukcyjnym, związanym z pojedynczą, wiążącą oceną końcową.

Cel oceniania

Przeprowadzone badania wskazują, że respondenci jako cel obecnego systemu oceniania wskazują jego charakter wynikowy, informacyjny. Dwanaścioro studentów wybrało element, który informuje o tym, że ocena służy do pomiaru poziomu osiągniętego celu kształcenia. Ukazany wynik służy do określenia spełnienia wymagań programowych. Łącznie 18 uczestników badania opowiedziało się za sumującym charakterem celowości oceniania ich pracy. W drugim układzie puzzli, który sygnalizuje, jaka powinna być celowość procesu oceniania, studenci wskazali niemal jednoznacznie na cele formatywne (23 osoby z 25): „Ocenianie pomaga zidentyfikować obszary, które stanowią trudność i wymagają poprawy. Jednocześnie wskazują, jak pracować nad nimi, by nastąpił postęp. Wskazywanie bieżących sukcesów i porażek, przy koncentracji na mocnych stronach studenta inspirowe do dalszej pracy i rozwijania zainteresowania lub pasji związanej z przedmiotem”.

Zebrane dane wskazują, że obecnie stosowane praktyki oceniania nie odpowiadają w pełni potrzebom i oczekiwaniom studentów, którzy postrzegają ocenianie przede wszystkim jako narzędzie wspierające rozwój i refleksję nad procesem uczenia się, a nie jedynie jako mechanizm selekcji i finalnego podsumowania osiągnięć.

Rola studenta w ocenianiu jego postępów

Analiza wyników przeprowadzonego badania pod kątem roli studenta w ocenianiu wskazuje na to, że w układzie pierwszym (jak wygląda obecnie proces oceniania) i układzie drugim (jak powinno ono wyglądać) następuje przejście z układu sumatywnego do formatywnego. Dwanaście osób w pierwszym zadaniu wybrało sformułowanie: „Student zapoznaje się z ostateczną oceną na zakończenie kursu. W ustalaniu oceny nie ma znaczenia samoocena i ocena koleżeńska”. W kolejnym już 17 wskazało ocenianie jako: „Możliwość samooceny własnych postępów jest istotna w procesie kształcenia. Pozwala na głębszą refleksję nad swoimi osiągnięciami”. Co ciekawe, tylko 3 respondentów uważa, że jest to kategoria istotna dla procesu oceny ich postępowania edukacyjnego. Przeważająca liczba badanych ma do swojej roli w ocenianiu umiarkowane podejście poprzez umiejscawianie tego elementu pośrodku obu układów. Może to świadczyć o tym, że nie czują się kompetentni do podejmowania odpowiedzialności za formułowanie informacji zwrotnej dla innych czy nawet siebie nawzajem na drodze samooceny. Stanowi to przesłankę, by wdrożyć odpowiednie przygotowanie do tej czynności lub pogłębić diagnostykę tego zjawiska.

Podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta

Najczęściej wybieranym sformułowaniem tej kategorii (u 10 osób) było „Ocenianie pracy służy wyłącznie na wyłapywaniu błędów. Najczęściej nie ma możliwości ich naprawienia”. Tym samym 13 osób określiło, że jest to dla nich jeden z najważniejszych elementów, umiejscawiając go na samym dole układu. Łącznie te dwie przesłanki pokazują, że ocenianie sumujące jest silnie obecne w środowisku akademickim, z dużym zogniskowaniem na błędy. W preferencyjnym układzie respondenci byli najczęściej skłonni wybrać sformułowanie: „Prowadzący zajęcia wspiera studenta w przezwyciężaniu trudności i udziela wskazówek, które pozwalają uniknąć podobnych problemów w przyszłości”, które przyporządkowane jest do oceniania kształtującego. W układzie tym traci ono jednak dla nich znaczenie, gdyż częściej umiejscawiane jest pośrodku czy nawet w górnej części.

Przyszli nauczyciele widzą więc potrzebę zmiany w podejściu prowadzącego zajęcia do błędów, jednak mogą nie mieć koncepcji na mechanizm, który by ją umożliwił. Podejście do występowania błędów powinno być wszechobecnie znormalizowane. John Hattie (2015) pisze, że błąd nie powinien być traktowany jako porażka, ale jako element edukacji, który tworzy napięcie między aktualnym stanem wiedzy a stanem potencjalnym, co powinno rozbudzać chęć do dalszego kształcenia.

Udzielanie informacji zwrotnej

W układzie przedstawiającym oczekiwaną postać oceniania jest to kategoria umiarkowanie ważna, głównie plasująca się na środku rozkładu (10 wskazań). I choć w tym układzie studenci zdecydowanie preferują uzyskiwanie informacji zwrotnej poprzez wybór stwierdzenia (12 na 25 elementów): „W efektywnej informacji zwrotnej jest miejsce na dialog między nauczycielem a studentem, co daje przestrzeń na wyjaśnienia, pytania oraz głębsze zrozumienie popełnionych błędów”, to w układzie obecnym jest ona dla nich równie umiarkowanie ważna (11 elementów w środkowej części rozkładu). Jest to też jedyna kategoria, w której nie można jednoznacznie stwierdzić obecnego poziomu udzielania odpowiedzi zwrotnej, gdyż stwierdzenia z zakresu oceny sumującej i kształtującej są właściwie równe. Może to świadczyć o tym, że pomimo dominującego charakteru sumującego w ocenianiu akademickim informacja zwrotna jest wyraźnie obecna i dostrzegalna wśród studentów.

Częstotliwość i ciągłość oceniania

W prezentowanym badaniu wyniki wskazują na to, że w obecnym wymiarze oceny mocno akcentuje się jej jednorazowość. Z 25 respondentów 11 utożsamia teraźniejszy stan ze stwierdzeniem: „Oceny pojawiają się tylko w kluczowych momentach, takich jak zakończenie modułu lub semestru, co nie daje możliwości weryfikacji swojej wiedzy i umiejętności na bieżąco, a tym samym wykluczenia możliwości popełnienia błędu”. Jako drugi wybór 8 studentów wytypowało zdanie: „Ocenianie jest realizowane na końcu procesu kształcenia lub w wybiórczych momentach, co wpływa na motywację do systematycznej pracy”. W wizualizacji stanu oczekiwanego respondenci zdecydowaną większością wyborów (18) zdecydowali, że chcieliby częściej podlegać procesowi sprawdzania: „Regularna informacja zwrotna umożliwia studentom bieżące monitorowanie postępów i efektywne reagowanie na trudności”. Wskazuje to na silną potrzebę otrzymywania regularnego potwierdzenia, czy ich działania są poprawne, co obecnie nie ma miejsca w ich doświadczeniu. Z przedstawionych wyników można wnioskować, że w doświadczeniu kształcenia przez respondentów brakuje mechanizmów bieżącej kontroli postępów. Być może pomocna byłyby wcześniej wspomniane tzw. rubryki, gdzie przyszli nauczyciele mogliby zestawiać swoje dokonania z oczekiwaniami prowadzącego zajęcia, odpowiadającymi danej ocenie.

Rezultat oceniania w dłuższej perspektywie

Pozyskane w badaniu wyniki dostarczają istotnych informacji w zakresie długofalowych efektów procesu oceniania. Przede wszystkim utwierdzają w swojej formie określania procesu zastanego, że obecnie towarzyszy studentom ocenianie sumujące.

Jedenaście osób wytypowało twierdzenie, że „rezultaty oceniania stanowią ważny element dokumentacji akademickiej. Wykorzystywane są do weryfikacji kwalifikacji podczas rekrutacji na konkretne stanowisko lub w celu rekrutacji na kolejne studia”. W układzie życzeniowym, czyli jak według przyszłych nauczycieli ocenianie powinno wyglądać, 17 z nich wybrało zdanie: „Rezultatem procesu oceniania nie jest wyłącznie ocena, ale poszerzanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw, które pomagają w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do dalszej pracy edukacyjnej i zawodowej”, co odpowiadało rezultatom przyporządkowanym ocenianiu kształtującemu. Oczekiwany rezultat oceniania wykracza więc poza samą klasyfikację, weryfikację wiedzy – powinien przyczyniać się do formowania kompetencji kluczowych dla przyszłych ról edukacyjnych i społecznych. Taka dychotomia między praktyką a oczekiwaniem wskazuje na potrzebę redefinicji funkcji oceniania w edukacji wyższej: z narzędzia weryfikacyjno-dokumentacyjnego w stronę procesu wspierającego rozwój refleksyjnych, kompetentnych i samodzielnych praktyków.

Podsumowując powyższą analizę, stwierdzam, że przyszli nauczyciele wykazali, iż ocenianie sumujące przeważa w ich doświadczeniach związanych z procesem kształcenia. Spośród wszystkich respondentów 8 osób wybrało we wszystkich kategoriach to podejście, co świadczy o jego dominującej roli w ich doświadczeniach edukacyjnych. Analiza wyników wskazuje, że studenci preferują, aby proces ich oceny przyjmował formę oceniania kształtującego. Niemal połowa respondentów – 12 na 25 (48%) jednoznacznie opowiedziała się za tym podejściem. Dziesięć osób wyraziło poparcie, wybierając 6 na 7 odpowiadających mu kategorii, co uogólniając, daje 22 osoby (na 25) dostrzegające potrzebę zmian w zakresie oceniania akademickiego poprzez implementację oceniania kształtującego do doświadczanego procesu kształcenia.

Ograniczenia

Choć zastosowana metoda badawcza pozwala na pozyskiwanie wartościowych danych, to tak jak inne niesie za sobą określone ograniczenia, które mogą wpływać na zakres oraz interpretację uzyskanych wyników. Świadomość tych ograniczeń jest istotnym elementem naukowej rzetelności. Pozwala na krytyczną refleksję nad przebiegiem procesu badawczego, nad trafnością narzędzi czy zakresem możliwych generalizacji. Wskazanie tych ograniczeń służy również zachowaniu transparentności badania oraz stworzeniu przestrzeni dla udoskonalenia przyszłych badawczych działań.

W przypadku obranego postępowania badawczego ograniczeniem jest przede wszystkim charakterystyka metody. Uzyskiwane za jej pomocą reprezentacje mogą w ocenie respondentów nie być wystarczające. Mając do wyboru konkretną pulę twierdzeń, stawia się odbiorcę przed ograniczonym wyborem, pozbawia się go możliwości

przedstawienia wnikliwego odzwierciedlenia swoich doświadczeń i potrzeb. By tego uniknąć, przy ponownej próbie sugeruje się utworzenie dodatkowego, pustego arkusza, zostawiając tylko obrysy charakterystyczne dla konkretnej kategorii. Można wtedy nadać badaniu szerszy kontekst i poprosić respondentów o samodzielne uzupełnienie luk własnymi refleksjami.

Dla pogłębienia interpretacji wyników warto rozważyć rejestrowanie procesu układania modelu. Nagranie sesji sortowania kart umożliwia uchwycenie nie tylko ostatecznego rezultatu kategoryzacji, ale również dynamiki procesu decyzyjnego uczestników. Obserwacja kolejności przemieszczeń kart, czasu poświęconego na poszczególne decyzje, a także ewentualnych wahań, trudności czy zmian w trakcie sortowania dostarcza cennych informacji na temat struktur poznawczych i strategii organizacyjnych respondentów.

Ograniczenia w zakresie tej metody wynikają również z doboru próby badawczej. Jest to wąska, niewielka grupa z jednej uczelni. Wyniki mogą więc uwzględniać ograniczoną pulę doświadczeń związanych z procesem oceniania. Zwiększenie badanej grupy oraz zapewnienie jej zróżnicowania przez włączenie do badań przyszłych nauczycieli z wielu specjalności i uczelni przyczyniłoby się do zwiększenia trafności i uogólnienia wyników.

Wnioski i rekomendacje

Całościowa analiza wyników dwóch układów podkreśla silną potrzebę zmiany sposobów oceniania w środowisku akademickim we wszystkich siedmiu analizowanych kategoriach. Dla przyszłych nauczycieli priorytetem okresu studiowania jest rozwój i przygotowanie do wyzwań przyszłości, w związku z tym ocenianie kształtujące, z informacją zwrotną odpowiadającą ich potrzebie dookreślenia i natychmiastowej gratyfikacji, będzie bardziej uzasadnionym postępowaniem niż działania sumujące. Ben Levin (2008) w jednej z książek nawołuje, by zmiany mające na celu poprawę jakości kształcenia wychodziły oddolnie, w zwykłej edukacyjnej codzienności. W związku z tym modyfikacje w zakresie oceniania mogą być wdrażane już dziś, nawet na poziomie pojedynczej grupy, poprzez stopniowe wprowadzanie elementów oceniania kształtującego. Przykładowo implementacja jednej techniki, takiej jak systematyczne udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej, może stanowić pierwszy krok w kierunku budowania bardziej efektywnego i wspierającego procesu oceniania. Wyniki badań wskazują również na potrzebę zmiany postawy prowadzących zajęcia wobec błędów i niepowodzeń studenta. Warto rozważyć uwzględnienie w kryteriach oceny jego pracy umiejętności korygowania własnych błędów, co znormalizowałoby występowanie porażek, a tym samym zredukowało stres związany z ocenianiem. Należy przy

tym zaznaczyć, że przyszli nauczyciele, odpowiedzialni za kształcenie następnego pokolenia, powinni dysponować szerokim wachlarzem kompetencji, w tym umiejętnością oceniania w sposób formatywny. Niestety może to być utrudnione, gdy w swoich dotychczasowych doświadczeniach z poprzednich etapów kształcenia nie odnajdują odpowiednich wzorców ani nie wykształcili postaw i zachowań niezbędnych do efektywnego wdrażania tej formy oceniania. Forma kształtująca nabiera szczególnie znaczenia w pracy z małym dzieckiem. Nauczyciel poprzez swoje silnie oddziaływanie odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności przyjmowania i udzielania informacji zwrotnej. Wspiera równocześnie rozwój samooceny dziecka, która jest fundamentem jego kompetencji społecznych oraz przyszłego zaangażowania w efektywną naukę.

Bibliografia

- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Black, P. i Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 52–62. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Dix, P. (2014). *Jak oceniać postępy uczniów. Wskazówki dla nauczycieli* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dweck, C.S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu* (A. Czajkowska, tłum.). Wydawnictwo MUZA.
- Earl, L.M. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf
- Filipiak, E. (2020). Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 21–31. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.02>
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kędracka-Feldman, E. i Stożek, E. (2014). Rubric wspiera ocenianie uczących się ludzi... i organizacji. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Diagnozy edukacyjne: Dorobek i nowe zadania. Materiały XX Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 340–347). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools*. Harvard Education Press.
- Lobinger, K. i Brantner, C. (2020). Picture-sorting techniques. Card sorting and Q-sort as alternative and complementary approaches in visual social research. W: L. Pauwels i D. Mannay (red.), *The Sage handbook of visual research methods. 2nd revised and expanded edition* (s. 309–321). Sage.

- Melosik, Z. (2019). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 763–790). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mościchowska, I. i Rogoś-Turek, B. (2015). *Badania jako podstawa projektowania user experience*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niesporek-Szamburska, B. (2019). Czemu służy ocenianie na uczelni – o celach i cechach oceniania z perspektywy studentów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N Educatio Nova*, 4, 163–178. <https://doi.org/10.17951/en.2019.4.163-178>
- Pintal, D. (2015). Wspieramy uczniów w uczeniu się. Podniesienie efektywności nauczania i uczenia się oraz doskonalenie organizacji procesu lekcyjnego przez zastosowanie oceniania kształtującego. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 169–179). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pintal, D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szyling, G. (2024). Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 213–288). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501–510. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020273>
- Wiggins, G. i McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wojciechowska, J. (2024). Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej. W: B. Niemierko i M.K. Szmiigel (red.), *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych uczniów, studentów i nauczycieli: XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 237–248). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

VARIA



Iwona Samborska

<https://orcid.org/0000-0002-5633-7994>

e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Nauczyciel i „dobro ucznia” w ujęciu pedagogiczno-prawnym

Teachers and “Student Welfare” From a Pedagogical and Legal Perspective

KEYWORDS

student, student welfare, teacher, teacher’s duties, education law

ABSTRACT

This article aims to identify the important pedagogical and legal category of “student welfare” within the context of formally defined teacher activities. The following questions are the basis of the research problem: 1) What is the content of the category of “student welfare” in light of the regulations governing teachers’ professional activities (duties)? a) Which teaching activities are formally related to this category? b) Of these, which take into account the “good of the student/students” in individual and/or collective terms? The analysis focuses on texts of national legal acts (i.e. laws and regulations in education law) that govern the activities of teachers and take into account the category of “the good of the student/students”. A document content analysis method was used. The results indicate that several areas of teachers’ activities are formally linked to the category of “student welfare”, clarifying its content and demonstrating its overarching role in teachers’ professional activities. These areas relate to health and safety, individual development, activity, and the formation of desirable values and attitudes, as well as the monitoring of educational obligations.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

uczeń, dobro
ucznia, nauczyciel,
obowiązki
nauczyciela, prawo
oświatowe

Artykuł ma na celu rozpoznanie ważnej w ujęciu pedagogicznym i prawnym kategorii „dobro ucznia” na tle formalnie wyznaczonych działań nauczyciela. Problem badawczy wyraża się w pytaniach: 1) Jaka jest treść kategorii „dobro ucznia/dobro uczniów” w świetle przepisów regulujących działalność zawodową (obowiązki) nauczycieli? oraz a) Jakie obszary nauczycielskiej aktywności wiążą się w sposób formalny z analizowaną kategorią? b) Które z tych obszarów uwzględniają perspektywę „dobra ucznia/uczniów” w ujęciu jednostkowym i/lub zbiorowym? Przedmiot analiz stanowią teksty aktów prawnych prawa krajowego, tj. ustawy i rozporządzenia w obszarze prawa oświatowego regulujące działalność nauczycieli z uwzględnieniem kategorii „dobro ucznia/uczniów”. Zastosowano metodę analizy treści dokumentów. Wyniki analiz wskazują na kilka obszarów działania nauczycieli formalnie łączonych z kategorią „dobro ucznia/uczniów”, które dookreślają jej treść i ukazują nadrzędną rolę tej kategorii w działalności zawodowej nauczycieli. Są to obszary związane ze zdrowiem i bezpieczeństwem, rozwojem indywidualnym, aktywnością, kształtowaniem pożądanych wartości i postaw oraz monitorowaniem realizacji obowiązków edukacyjnych.

Wstęp

Kierowanie się dobrem ucznia to ogólna zasada polskiego prawa oświatowego odnosząca się do całokształtu działań instytucji edukacyjnych (Pilich, 2021b, s. 52). W tym rozumieniu wyznacza kierunek oraz zakres działań edukacyjnych, również w odniesieniu do nauczyciela. Celem artykułu jest rozpoznanie ważnej w ujęciu pedagogicznym i prawnym kategorii „dobro ucznia” na tle formalnie wyznaczonych działań nauczyciela. Starano się odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jak zaznacza się treść kategorii „dobro ucznia/dobro uczniów” na tle przepisów regulujących działalność zawodową (obowiązki) nauczycieli?
 - a) Jakie obszary nauczycielskiej aktywności wyznaczone w przepisach prawa wiążą się w sposób formalny z analizowaną kategorią?
 - b) Które z tych obszarów uwzględniają perspektywę „dobra ucznia/uczniów” w ujęciu jednostkowym i/lub zbiorowym?

W przyjętym podejściu jakościowym zastosowano metodę niereaktywną w postaci analizy treści dokumentów (Krüger, 2007; Babbie, 2009; Chauvin i in., 2014). Jako metodę zbierania danych stosowano przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha, 2008), gdzie jednostkami analizy uczyniono dokumenty prawne jako instytucjonalne ślady ludzkiej działalności (Rubacha, 2008, s. 157–159, 162; Babbie, 2009, s. 360).

Kryterium doboru źródeł stanowiły pytania badawcze, a pochodzące z aktów prawnych dane traktowano jako tekst będący źródłem przekazów (Rubacha, 2008, s. 158, 160; Babbie, 2009, s. 358). W badaniu stosowano opisową metodę jakościowej interpretacji danych w postaci jakościowej analizy treści (Krüger, 2007, s. 166–169).

Przedmiot analiz stanowiły teksty aktów prawnych prawa krajowego, tj. ustawy i rozporządzenia w obszarze prawa oświatowego regulujące szeroko rozumianą działalność nauczycieli w odniesieniu do kategorii „dobro ucznia/uczniów” w ujęciu jednostkowym i zbiorowym. Analizie poddane zostały akty normatywne, w których literalnie wybrzmiewa „dobro ucznia/uczniów” oraz takie akty wykonawcze w obszarze prawa oświatowego, w których kategoria ta stanowi podstawę formułowania i stosowania przepisów prawa, uwzględniając przy tym perspektywę subiektywną i obiektywną nauczycielskiego działania. Znaczącym kryterium doboru był w tym zakresie kontekst uwzględniania wartości ważnych z punktu widzenia oceny sytuacji zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Analizom poddane zostały następujące dokumenty: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Ustawa..., 2016 – dalej: u.p.o.) oraz Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Ustawa..., 1982 – dalej: u.K.N.), a także Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Rozporządzenie..., 2022); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Rozporządzenie..., 2017a); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie..., 2017b); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Rozporządzenie..., 2002).

Procedura badania obejmowała kilka kroków. Najpierw przesłedzono materiał badawczy pod kątem uchwycenia kategorii dla prowadzonych badań. Analiza treści na tym etapie doprowadziła do koncentracji na fragmentach tekstu, które wiązały się z problematyką badań. Wyniki tej analizy stanowiły przedmiot kodowania przebiegającego w kilku etapach (Rubacha, 2008, s. 263, 270). W pierwszym etapie wyróżniono 32 kategorie analityczne, a w kolejnym wyodrębniono 10 centralnych z punktu widzenia problematyki badań kategorii, które stały się przedmiotem reprezentacji danych (Rubacha, 2008, s. 274–275). Był to etap analizy kluczowy dla identyfikacji obszarów działania nauczycieli powiązanych z kategorią „dobro ucznia/uczniów”. Na tym etapie analiza treści prowadzona była pod kątem występowania formalnych i treściowych struktur jako wskaźników kategorii i polegała na uchwyceniu powiązań między badanymi kategoriami (Krüger, 2007, s. 168; Rubacha, 2008, s. 275).

Prowadzone w ramach badań analizy koncentrowały się na działaniach nauczycieli szkół podstawowych oraz uwzględniały stan prawny na 30.06.2025 r. Poruszana

problematyka jest bardzo istotna z punktu widzenia teorii i praktyki edukacyjnej, a zarazem niedostatecznie rozpoznana, zwłaszcza w odniesieniu do wczesnych etapów edukacji. Wyniki analiz mogą być znaczące w zakresie rozumienia kategorii „dobro ucznia” i odnoszenia się do niej w praktyce życia szkolnego.

„Dobro ucznia” a inne kategorie – uwagi terminologiczne

Przybliżenie terminu „dobro ucznia” wymaga wyjaśnienia innych ważnych pojęć, w tym w pierwszej kolejności dookreślenia, kim jest „uczeń”. Należy zauważyć, że w perspektywie prawnej brakuje dokładnego określenia tego terminu. Definicje „ucznia” występujące w regulacjach prawa oświatowego, tj. w u.p.o. (Ustawa..., 2016) oraz w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Ustawa..., 1991 – dalej: u.s.o.) są jedynie rozszerzeniem znaczenia pojęcia bez określenia jego treści (Wolanin, 2021, s. 15). W obydwu aktach prawnych wskazuje się, że jeśli jest w nich mowa o „uczniach”, to „należy przez to rozumieć także słuchaczy i wychowanków” (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 4 pkt 20; u.s.o. – Ustawa..., 1991, art. 3 pkt 11). Termin „uczeń” wyraźnie zaznacza się w treści przepisów normalizujących działalność szkół. Dotyczy to statutu szkoły jako dokumentu ważnego zarówno z punktu widzenia funkcjonowania szkolnego, jak i kwestii wychowawczych (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 98; Helios i Jedlecka, 2020, s. 85). W regulacjach prawa oświatowego kategoria „uczeń” pojawia się ponadto w treści przepisów dotyczących działania w szkołach i placówkach rad rodziców. Tutaj również ustawodawca podkreśla, że reprezentują one ogół rodziców „uczniów” (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 83 ust. 1). Ponadto jest obecna w przepisach dotyczących „samorządu uczniowskiego” (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 85). W tym przypadku pojęcie to występuje zarówno w nazwie organu – określając, o jaki samorząd chodzi – jak i w regulacjach wyznaczających jego działania (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 85 ust. 1–2). Co więcej, uczniowie uchwalają regulamin, który określa zasady wybierania i działania organów tego samorządu (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 85 ust. 3). Przepisy wskazują, że samorząd może przedstawiać wnioski i opinie w sprawie realizacji „podstawowych praw uczniów” (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 85 ust. 5). Wyraźnie wybrzmiewa zatem wątek praw podmiotów, którymi są uczniowie. Ich prawa wiązane są z różnymi wymiarami bycia uczniem i dotyczą m.in. takich sfer jak bezpieczeństwo (fizyczne i psychiczne), ochrona prywatności czy dostęp do informacji. Katalog praw ucznia jest jednak otwarty i odzwierciedlony w różnych aktach normatywnych zarówno prawa krajowego, jak i międzynarodowego (Osuch i Bojarska, 2008; Helios i Jedlecka, 2020, s. 85; Wolanin, 2020). W realiach życia szkolnego ich realizacja może się przekładać na możliwość zapoznania się z programem nauczania i wymaganiami, wpływania na organizację życia szkolnego i pozaszkolnego albo

koncentrować się na kwestiach ochrony przed przemocą czy poszanowania godności ucznia (Helios i Jedlecka, 2020, s. 85-86; Korzeniowski, 2023, s. 22-31; u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 85 ust. 5 pkt 1–6).

Formalne znaczenie kategorii „uczeń” wyznaczają przepisy prawa oświatowego. Zgodnie z ich brzmieniem osoba przyjęta do szkoły uzyskuje status ucznia związany z nabyciem określonych praw i obowiązków (Helios i Jedlecka, 2020, s. 87; Wolanin, 2021, s. 16). W myśl obowiązujących regulacji „uczeń” to osoba, która realizuje obowiązek szkolny oraz nauki (Pilich, 2021a, s. 222). Przepisy prawa odnoszą się też do ucznia w przedszkolu (Rozporządzenie..., 2017b). W odniesieniu do podmiotu spełniającego obowiązek szkolny ustawodawca wyraźnie zaznacza, że jest nim „dziecko” (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 35 ust. 2). Zauważa się zatem brak konsekwencji w zakresie stosowanej terminologii odnośnie do osób uczęszczających do szkół. Występują tutaj zarówno określenia „dziecko”, jak i „uczeń”. W ujęciu formalnym osoba spełniająca obowiązek szkolny oraz nauki może być określana jako dziecko (co do zasady). Przepisy prawa wskazują, kiedy mamy do czynienia z dzieckiem¹ (Helios i Jedlecka, 2019, s. 55–58). Regulują też uczestnictwo dziecka w instytucjach edukacyjnych zgodnie z wyznaczonymi granicami wiekowymi (Świgost i Turczyk, 2018, s. 44).

W odniesieniu do przepisów, które dotyczą dzieci, obowiązuje bardzo ważna zasada „dobra dziecka” odnosząca się do zapewnienia dziecku ochrony i opieki we wszystkich działaniach, które go dotyczą (KPD – Konwencja..., 1989, art. 3; Helios i Jedlecka, 2019, s. 87–88, 91; Łukasiewicz, 2019, s. 63–65, 73; Cudny, 2022, s. 1–5). Kategoria „dobro dziecka” jest obecna w wielu aktach normatywnych prawa krajowego, międzynarodowego oraz unijnego (Arczewska, 2017; Hanas, 2021). W ujęciu prawnym to dyrektywa oraz ważny element w procesie stanowienia, stosowania, interpretowania prawa (Hanas, 2021, s. 201). To również istotna wartość brana pod uwagę w odniesieniu do przepisów regulujących sytuację dziecka (Łukasiewicz, 2019, s. 66–67; Hanas, 2021, s. 16; Cudny, 2022, s. 2). Wskazuje się na jej szczególny i wyjątkowy charakter określany jako międzygałęziowy, interdyscyplinarny, konstytucyjny, konwencyjny, ustawowy oraz inne cechy: nadrzędność, priorytetowość, elastyczność – brane pod uwagę w procesach interpretacji (Hanas, 2021, s. 62, 90; Cudny, 2022, s. 13–15). „Dobro dziecka” może być ujmowane jako generalna klauzula odsyłająca, a także kryterium stanowiące podstawę tworzenia istotnych w systemie prawa zasad – ochrony dobra dziecka, ochrony praw dziecka, najlepszego zabezpieczenia interesów dziecka

1 W rozumieniu Konwencji o Prawach Dziecka „dziecko» oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność” (art. 1 Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. – dalej: KPD – Konwencja..., 1989). W rozumieniu Ustawy z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka „dzieckiem jest każda istota ludzka od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności” (Ustawa..., 2000, art. 2 ust. 1).

(Hanas, 2021, s. 90–91). W podejmowanych analizach i dyskusjach mocno akcentuje się, że interpretacja tej kategorii powinna odbywać się w duchu poszanowania wartości wypływających z KPD (Konwencja..., 1989, art. 3; Hanas, 2021, s. 59; Cudny, 2022, s. 13). Co ważne, omawiana kategoria jest również obecna w pedagogice (Kusztal, 2018, s. 42–47; Samborska, 2018, s. 16–20). Zgodnie z uregulowaniami konwencyjnymi „dobro dziecka” jest przedmiotem troski również ze strony instytucji odpowiedzialnych za opiekę lub ochronę dzieci oraz ze strony władz publicznych, które czuwają nad prawidłową działalnością tych instytucji (KPD – Konwencja..., 1989, art. 3 ust. 1–3; Arczewska, 2017).

W kontekście podejmowanych rozważań ważne jest znaczenie kategorii „dobro dziecka” w sferze zapewniania realizacji praw, w tym prawa do nauki jako konstrukcji sformalizowanej (Hanas, 2021, s. 199–200). Małgorzata Kozak podkreśla, że celem normy prawnej „prawo do nauki” „jest ochrona i promocja prawa dziecka do edukacji” (2013, s. 121). Wskazuje przy tym, że prawo do edukacji należy rozumieć szeroko w nawiązaniu do prawa naturalnego (edukacja oraz uczenie się jako ważne wartości), prawa stanowionego (prawo do nauki wyrażone w aktach normatywnych), a także pozaprawnych kontekstów (np. poszanowania praw dziecka w przestrzeni edukacyjnej), co na gruncie pedagogiki stanowi ważną ideę pedagogiczną, której realizacja odbywa się również przy odniesieniu do systemu oświaty (Kozak, 2013, s. 119–121; Stadniczeńko, 2015, s. 160). W ujęciu formalnym dziecko, które funkcjonuje jako uczeń, ma określoną sytuację prawną, tzn. w świetle prawa oświatowego realizuje obowiązki edukacyjne, wchodząc w rolę ucznia. Kategoria ta odnosi się do osób włączonych w system oświaty od początkowych etapów kształcenia do 18. roku życia, będąc jednocześnie przestrzenią realizacji prawa dzieci do edukacji (Kozak, 2013, s. 129; Stadniczeńko, 2015, s. 160; Hanas, 2021, s. 15–16). Prawo to jest akcentowane w KPD i realizuje się poprzez powszechny dostęp do odpowiednio działającego systemu oświaty, który uwzględnia zarówno perspektywę ucznia, jak i uczniów, koncentrując się na aspektach podmiotowości i przyznania określonych praw (KPD – Konwencja..., 1989, art. 28–29; Stadniczeńko, 2015, s. 160, 172). Na tle prawa oświatowego występują zatem dwie ważne kategorie. Obok konstrukcji „dobro dziecka” jest też obecna konstrukcja pochodna – „dobro ucznia” (Hanas, 2021, s. 16, 32). Próba wyjaśnienia jej znaczenia wymaga odniesienia do bardziej pojemnej kategorii „dobro dziecka”. W literaturze wskazuje się, że zakres znaczeniowy obu kategorii jest zbliżony (Hanas, 2021, s. 16). Jednocześnie podkreśla się, że „dobro dziecka” ma bardziej uniwersalistyczny charakter w porównaniu z treścią konstrukcji „dobro ucznia”, gdyż ta ostatnia dotyczy jedynie osób w wyznaczonym wieku, a zatem tylko częściowo zawiera się w konstrukcji „dobro dziecka” (Hanas, 2021, s. 32). W przestrzeni prawa oświatowego kierowanie się dobrem ucznia stanowi jedną z głównych zasad mających powiązanie z zadaniami systemu oświaty (Gawroński i Otręba, 2022, s. 61).

Przywołana zasada dotyczy prawnie określonego obowiązku działania zgodnie z dobrem uczniów w odniesieniu do instytucji (szkoły) i nauczycieli. Obowiązek ten został wyrażony w aktach prawnych rangi ustawowej, tj. w art. 5 u.p.o. (Ustawa..., 2016) oraz w art. 6 u.K.N. (Ustawa..., 1982), należących do najważniejszych aktów prawa oświatowego. Kategoria „dobro ucznia” jest również obecna w przepisach wykonawczych do ustawy dotyczących oceny pracy nauczycieli (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 3). Zwraca się jednak uwagę, że pomimo sytuowania obydwu kategorii w kontekście przepisów dotyczących oceny pracy nauczyciela nie powinny być one stosowane zamiennie z uwagi na ich treść (Hanas, 2021, s. 32).

Treść kategorii „dobro ucznia” w perspektywie formalnych działań nauczyciela – wyniki analiz

Prowadzone analizy pozwalają na wyróżnienie obszarów działania nauczyciela, które w sposób formalny wiążą się z kategorią „dobro ucznia/uczniów”, dookreślając jej znaczenie. Są to obszary dotyczące:

- dbania o bezpieczeństwo i zdrowie uczniów oraz o indywidualny rozwój każdego ucznia,
- zachęcania do aktywności uczniów,
- kształtowania pożądanych wartości i postaw,
- monitorowania realizacji obowiązków edukacyjnych.

Spśród wyróżnionych na plan pierwszy wysuwa się troska o bezpieczeństwo i zdrowie uczniów podnoszona zarówno w treści ustaw, jak i przepisów wykonawczych. Nauczyciel w całokształcie działań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych) ma obowiązek kierować się troską o zdrowie uczniów i w sposób sumienny realizować zadania, które wiążą się z zapewnieniem im bezpieczeństwa w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 5; u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 6 pkt 1). Dbanie o bezpieczeństwo dotyczy również przerw w zajęciach, które uczniowie spędzają pod nadzorem nauczyciela (Rozporządzenie..., 2002, § 14 ust. 1). Troska o zdrowie ucznia oraz dbałość o bezpieczne i zarazem higieniczne warunki nauki, wychowania, opieki jawią się jako obowiązkowe kryteria oceny pracy nauczyciela, natomiast dodatkowym kryterium jest umiejętność rozwiązywania pojawiających się konfliktów wśród uczniów (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 2–3, § 2 ust. 4 pkt 10). Kwestie bezpieczeństwa wybrzmiewają jako priorytetowe również w obszarze formalnych wymagań wobec szkół podstawowych, i co ważne – związanych z tym działań nauczycieli. Mowa tu o kształtowaniu odpowiednich postaw oraz dbałości o respektowanie norm społecznych. Ważne w tym obszarze są zasady zachowania i wzajemnych relacji, jak i kształtowanie postawy odpowiedzialności za

zachowanie. Podejmowane działania wychowawcze i profilaktyczne mają służyć eliminowaniu zagrożeń i zapewnianiu uczniom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, w tym również udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ważne jest też przestrzeganie procedur dotyczących bezpieczeństwa oraz wymóg umiejętnego działania w trudnych i kryzysowych sytuacjach (Rozporządzenie..., 2017a, Załącznik: Wymagania wobec szkół i placówek, s. 6 – dalej: Załącznik..., 2017b).

Z kategorią „dobro ucznia” wiąże się również dbałość o indywidualny rozwój ucznia. Jest to kolejny formalnie wyznaczony obszar, w którym nauczyciel ma obowiązek wspierania każdego ucznia w jego rozwoju, w tym też ucznia z niepełnosprawnościami (u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 6 pkt 2; Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 4). To także obowiązkowe kryterium oceny jego pracy, a kryteria dodatkowe obejmują umiejętne diagnozowanie potrzeb i możliwości, indywidualizowanie pracy z uczniem, a także realizowanie innych zajęć (o charakterze opiekuńczym, wychowawczym) i zadań statutowych, które uwzględniają potrzeby oraz zainteresowania uczniów (u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 42 ust. 2f; Rozporządzenie..., 2017b, § 20; Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 4 pkt 2, 5). Od strony formalnej działalność nauczyciela w omawianym zakresie wiąże się ze sferą uczenia się oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie..., 2017b, § 4 ust. 2, § 5 pkt 4). Należy zaznaczyć, że taka działalność o charakterze wspierania ma dotyczyć zarówno procesu uczenia się, jak i całego środowiska uczenia się, co znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach wobec szkół podstawowych (Rozporządzenie..., 2017a, Załącznik..., s. 5–6). Przepisy bardzo wyraźnie mówią o tym, że procesy uczenia się mają być starannie planowane, organizowane, monitorowane i doskonalone tak, aby uwzględniały indywidualne predyspozycje uczących się. Dotyczy to również metod pracy, które mają być dostosowane do potrzeb danego ucznia, grupy czy oddziału. Podkreśla się w tym zakresie dużą wagę pracy zespołowej, potrzebę współpracy, współdziałania oraz wzajemnej pomocy w sytuacjach trudnych. Nauczyciele są zobligowani do tego, aby łączyć swoje siły w procesach planowania działań edukacyjnych, ich realizacji, a także analizowania efektów swojej pracy. Poza tym mają służyć pomocą uczniom w ich uczeniu się i planowaniu indywidualnego rozwoju m.in. poprzez umiejętną motywację, odpowiednie ocenianie, informowanie o postępach oraz wspieranie w trudnych sytuacjach (Rozporządzenie..., 2017b, § 6 ust. 2). Wszystkie tego rodzaju działania mają służyć budowaniu odpowiedniej atmosfery uczenia się sprzyjającej zarówno uczeniu się, jak i kształtowaniu umiejętności uczenia się (Rozporządzenie..., 2017a, Załącznik..., s. 5). Reasumując, dbałość o indywidualny rozwój ucznia w działaniach nauczyciela koncentruje się na: 1) diagnozowaniu sytuacji uczniów (ich potrzeb i możliwości, mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień, trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu szkolnym, przyczyn niepowodzeń edukacyjnych); 2) wspieraniu

uczniów (w kontekście potencjału rozwojowego, sytuacji trudnych); 3) współpracy i współdziałaniu z innymi nauczycielami, specjalistami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną (w procesach edukacyjnych, w rozwiązywaniu problemów).

Kategoria „dobro ucznia/uczniów” zaznacza się bardzo wyraźnie również w obszarze działania nauczyciela dotyczącym zachęcania uczniów do aktywności. Tego rodzaju działania brane są pod uwagę w procesie oceny pracy nauczyciela. Co więcej, wiążą się one z wypełnianiem zarówno obowiązkowych, jak i dodatkowych kryteriów tej oceny, odnosząc się do sfery organizacji pracy oraz metodyki (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 4, § 2 ust. 4 pkt 1, 7). Kryteria obowiązkowe obejmują tworzenie warunków, aby uczeń uczestniczył w życiu szkoły, a także środowiska lokalnego (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 4), natomiast kryteria dodatkowe odnoszą się do wykorzystania w pracy metod aktywizujących oraz pobudzania uczniowskich inicjatyw w działalności szkolnej i pozaszkolnej (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 4 pkt 1, 7). Zachęcanie uczniów do aktywności przez nauczycieli to również sprawa priorytetowa w świetle wymagań wobec szkół podstawowych. Nauczyciele mają dokładać starań, aby uczniowie chętnie uczestniczyli w zajęciach oraz byli w nie zaangażowani. Powinni też stwarzać sytuacje, które zachęcać będą uczniów do podejmowania różnorodnych aktywności oraz wdrażać ich do samodzielności (Rozporządzenie..., 2017a, Załącznik..., s. 6). Innymi słowy działalność nauczyciela w omawianym zakresie dotyczy: 1) tworzenia warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz lokalności; 2) stwarzania sytuacji zachęcających do aktywności; 3) stymulowania aktywności (poprzez m.in. inspirowanie, motywowanie).

Z kategorią „dobro ucznia/uczniów” wiążą się również działania w sferze kształcenia i wychowania nakierowane na kształtowanie wartości, postaw, relacji. Działalność nauczyciela naznaczona dbałością i troską o to, aby kształtować u uczniów właściwe postawy moralne i obywatelskie to ustawowy jego obowiązek (u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 6 pkt 4–5; u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 5), a także obowiązkowe kryterium oceny pracy nauczyciela (Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 5). W myśl przepisów dotyczących wymagań dla szkół podstawowych na wzajemnym szacunku i zaufaniu mają też opierać się relacje między członkami społeczności szkolnych, stanowiąc tym samym przestrzeń dla kształtowania pożądanych postaw i respektowania norm społecznych (Rozporządzenie..., 2017a, Załącznik..., s. 6). Działalność nauczycieli w analizowanym obszarze koncentruje się na: 1) kształtowaniu pożądanych wartości (pokój, patriotyzm, wolność, przyjaźń, tolerancja, szacunek, zaufanie); 2) kształtowaniu postaw moralnych, obywatelskich, prospołecznych zgodnie z ideą demokracji; 3) dbaniu o właściwe relacje w społeczności szkolnej; 4) edukacji prawnej w zakresie kształtowania u uczniów świadomości posiadanych praw.

„Dobro ucznia/uczniów” zaznacza się również w obszarze działań nauczycieli dotyczących monitorowania realizacji obowiązków edukacyjnych (u.K.N. – Ustawa...,

1982, art. 6a ust. 1e). Uczestnictwo w procesie edukacji wiąże się z nabywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnych również do tego, aby żyć i działać w społeczeństwie. Z tego powodu monitorowanie realizacji obowiązków edukacyjnych jako bardzo ważny obszar służący „dobru ucznia/uczniów” znajduje odzwierciedlenie w wymiarze formalnym przy ocenie pracy nauczyciela (u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 6a ust. 1e).

Uwagi końcowe

Przepisy prawa oświatowego wyraźnie wskazują na to, że kierowanie się nauczyciela dobrem ucznia/uczniów to jego obowiązek, który literalnie wybrzmiewa w odniesieniu do aktywności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (u.p.o. – Ustawa..., 2016, art. 5). Kierowanie się dobrem ucznia z poszanowaniem jego godności osobistej to również formalnie wskazane kryterium brane pod uwagę w kontekście oceny jego pracy i wykonywania poleceń (u.K.N. – Ustawa..., 1982, art. 6a ust. 1g; Rozporządzenie..., 2022, § 2 ust. 2 pkt 3). Tym samym „dobro ucznia” jawi się jako kategoria nadrzędna w działaniach nauczyciela. Prowadzone analizy pozwalają na uchwycenie istotnych aspektów kategorii „dobro ucznia”, które dookreślają jej treść, ułatwiają tym samym właściwe rozumienie, interpretację oraz odnoszenie się w codziennej praktyce edukacyjnej. Dotyczą one przede wszystkim:

- sfery bezpieczeństwa uczniów, tj. przebywania w bezpiecznym otoczeniu, a także poczucia bezpieczeństwa;
- szeroko rozumianej pomocy i wsparcia udzielanych po wcześniejszym rozpoznaniu sytuacji ucznia;
- sfery aktywności (tj. uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz lokalności);
- przestrzeni norm, reguł postępowania, wartości i postaw (tj. stosowania ustalonych zasad, procedur bezpieczeństwa, sposobów działania w sytuacjach trudnych i kryzysowych; utrzymywania dobrych relacji w społeczności szkolnej; edukacji w zakresie świadomości posiadanych praw; prezentowania postawy odpowiedzialności za zachowanie);
- spełniania obowiązków edukacyjnych.

Prawodawca, odnosząc się do działań nauczyciela i nakreślając jego obowiązki, wskazuje, że ich realizacja wymagać będzie uwzględnienia perspektywy „dobra ucznia” zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i zbiorowym. Obszary nauczycielskiego działania zogniskowane wokół pierwszej z wyróżnionych perspektyw wiążą się z rozpoznawaniem sytuacji ucznia, wspieraniem go oraz udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Perspektywa zbiorowa jest widoczna zwłaszcza w działalności związanej z zapewnianiem bezpieczeństwa uczniom, przestrzeganiem zasad i reguł

postępowania, tworzeniem warunków do podejmowania aktywności oraz w obszarze współpracy i współdziałania z innymi. Formalnie wyznaczone działania nauczycieli wymagają też uwzględniania obu perspektyw. Dotyczy to m.in. troski o zdrowie uczniów, działalności związanej z monitorowaniem obowiązków edukacyjnych, kształtowaniem wartości, postaw, relacji. Warto również zauważyć, że w przepisach rangi ustawowej wskazuje się na „dobro uczniów” jako podmiotu zbiorowego, natomiast w przepisach wykonawczych jest mowa o „dobru ucznia” jako osoby. W jednym i drugim przypadku omawiana kategoria pojawia się w zestawieniu z wartościami najwyższej wagi (godność, zdrowie) stanowiącymi dobra prawne. W działaniach prowadzonych z uczniami oraz na ich rzecz nauczyciel ma kierować się dobrem ucznia/uczniów z jednoczesnym przejawianiem w każdym akcie takiego działania troski o jego/ich zdrowie oraz poszanowania godności osobistej. Treść kategorii „dobro ucznia/uczniów” zostaje rozszerzona o dodatkowe bardzo ważne elementy, które są zgodne z interesem ucznia oraz interesem obiektywnym, pozostając w spójności z rozumieniem dobra w ujęciu prawnym (Łukasiewicz, 2019, s. 68). Należy również podkreślić, że w przywoływanych przepisach wskazuje się na godność osobistą, co ostatecznie jest wyrazem troski o człowieka również w ujęciu osobowym (Osuch i Bojarska, 2008, s. 18–19). W kontekście prawa oświatowego odnośnie do godności osobistej zaznacza się w postaci ważnej zasady poszanowania godności każdego ucznia oraz poszanowania jego prawa do nauki (Gawroński i Otręba, 2022, s. 61). Obszar ten nie może być naruszany w postępowaniu nauczycieli, co również wyraźnie wybrzmiewa w świetle KPD (Konwencja..., 1989, art. 28 ust. 2; Stadniczeńko, 2015, s. 167).

Bibliografia

- Arczewska, M. (2017). *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*. Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chauvin, T., Stawecki, T. i Winczorek, P. (2014). *Wstęp do prawoznawstwa*. Wydawnictwo C.H. Beck.
- Cudny, J. (2022). *Zasada dobra dziecka. Antidotum na bezradność*. PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawroński, K. i Otręba, R. (2022). Jak czytać prawo (nie tylko) oświatowe? W: K. Gawroński i S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe* (s. 35–64). Wolters Kluwer.
- Hanas, K. (2021). *Konstrukcja normatywna „dobro dziecka” i jej sądowe stosowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Helios, J. i Jedlecka, W. (2019). *Diagnoza i ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie prawa*. Difin.

- Helios, J. i Jedlecka, W. (2020). *Przemoc instytucjonalna wobec dzieci. Kulturowe uzasadnienie przemocy instytucjonalnej*. Difin.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r. (1989). Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf>
- Korzeniowski, Ł. (2023). Krótki przewodnik po prawach ucznia, czyli wprowadzenie do raportu. W: Ł. Korzeniowski (red.), *Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań* (s. 15–36). Stowarzyszenie na rzecz Praworządności w Szkołach „Stowarzyszenie Umarłych Statutów”.
- Kozak, M. (2013). *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Krüger, H.H. (2007). *Metody badań w pedagogice* (D. Sztobryn, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kusztal, J., (2018). *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łukasiewicz, R., (2019). *Dobro dziecka a interesy innych podmiotów w polskiej regulacji prawnej przysposobienia*. Wolters Kluwer.
- Osuch, M. i Bojarska, L. (2008). *Prawa człowieka w szkole. Niezbędnik dyrektora*. Wolters Kluwer.
- Pilich, M. (2021a). Art. 35 [Obowiązek szkolny i obowiązek nauki]. W: M. Pilich i A. Olszewski, *Prawo oświatowe. Komentarz* (s. 221–223). Wolters Kluwer.
- Pilich, M. (2021b). Art. 5 [Obowiązki nauczyciela]. W: M. Pilich i A. Olszewski, *Prawo oświatowe. Komentarz* (s. 52–53). Wolters Kluwer.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli. (2022). Dz. U. poz. 1822. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001822/O/D20221822.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. (2002). Dz. U. 2020, poz. 1604. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001604/O/D20201604.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. (2017a). Dz. U. 2020, poz. 2198. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200002198/O/D20202198.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2017b). Dz. U. 2023, poz. 1798. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230001798/O/D20231798.pdf>
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Samborska, I. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4/50), 13–25. <https://doi.org/10.35765/eetp.2016.1350.01>

- Stadniczeńko, J. (2015). Prawo dziecka do nauki – prawa w oświacie. W: S.L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)* (s. 157–176). Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Świgost, M. i Turczyk, M. (2018). Podejście mozaikowe w badaniu normatywnych kontekstów dzieciństwa. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4/50), 41–50. <https://doi.org/10.35765/eetp.2016.1350.03>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (2016). Dz. U. 2024, poz. 737 z późniejszymi zmianami. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000737/U/D20240737Lj.pdf>
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. (1982). Dz. U. 2024, poz. 986 z późniejszymi zmianami. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000986/U/D20240986Lj.pdf>
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka. (2000). Dz. U. 2023, poz. 292. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230000292/T/D20230292L.pdf>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (1991). Dz. U. 2024, poz. 750 z późniejszymi zmianami. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000750/U/D20240750Lj.pdf>
- Wolanin, M. (2020). *Prawa ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wolanin, M. (2021). *Obowiązki ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



Anna Porczyńska-Ciszewska

<https://orcid.org/0000-0002-5012-7590>

e-mail: annapsych@interia.pl

Uniwersytet Śląski, Polska

Szczęśliwe dzieci uczą się lepiej – o roli dobrostanu psychicznego w powodzeniach szkolnych dzieci

Happy Children Learn Better: The Role of Mental Well-Being in Children's Success at School

KEYWORDS

child's mental well-being, child's sense of happiness, education, school success, academic success

ABSTRACT

This article aims to enrich the literature on childhood happiness with considerations regarding the importance of psychological well-being for children's academic achievement. To address this goal, an attempt was made to answer the following research questions: what role does a child's psychological well-being play in achieving academic success, and what factors contribute to a child's sense of happiness? A literature review was used to construct the argument, reviewing empirical research on the relationship between selected factors related to child well-being and academic success. The first section highlights family factors that influence children's mental well-being, including parental happiness, parental involvement, family bonds, physical contact between parents and their children, time spent together, and father involvement. The following section examines the relationship between children's activity and their mental well-being regarding school success, focusing on the role of play, stress management, clear rules of conduct. The results of the analyses indicate that children's mental well-being is one of the most critical factors determining school success. The conclusions drawn constitute the basis for further empirical analyses in this area. They may also help develop programmes supporting the mental well-being of children and constitute a foundation for constructing interventions aimed at improving children's mental well-being.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dobrostan
psychiczny dziecka,
poczucie szczęścia
dziecka, edukacja,
powodzenia
szkolne, sukcesy
w nauce

Celem artykułu jest wzbogacenie literatury poruszającej zagadnienia z obszaru dziecięcego poczucia szczęścia o kwestie dotyczące znaczenia dobrostanu psychicznego dla osiągnięć szkolnych dzieci. W odniesieniu do wyznaczonego celu podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze: jaką rolę odgrywa dobrostan psychiczny dziecka w osiąganiu sukcesów szkolnych oraz jakie czynniki mają znaczenie dla dziecięcego poczucia szczęścia.

W procesie konstruowania wywodu zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu, dokonując przeglądu badań empirycznych dotyczących zależności pomiędzy wybranymi czynnikami związanymi z dobrostanem dziecka a jego sukcesami szkolnymi. W pierwszej części zwrócono uwagę na czynniki rodzinne mające znaczenie dla dobrostanu psychicznego dziecka, tj. poczucie szczęścia rodziców, ich zaangażowanie, więzi w rodzinie, fizyczny kontakt rodziców z dzieckiem, wspólnie spędzany czas, zaangażowanie ojca. W kolejnej części przeanalizowano zależności pomiędzy aktywnością dziecka a jego dobrostanem psychicznym w aspekcie sukcesów szkolnych, zwracając uwagę na rolę zabawy, umiejętność radzenia sobie ze stresem oraz jasne reguły postępowania.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że dziecięcy dobrostan psychiczny, którego wyznacznikiem jest poczucie szczęścia, stanowi jeden z istotniejszych czynników determinujących sukcesy szkolne.

Sformułowane wnioski stanowią podstawę do podejmowania dalszych analiz empirycznych w tym zakresie, a także mogą być przydatne do opracowywania programów wspierających kondycję psychiczną dzieci i stanowić fundament do konstruowania interwencji ukierunkowanych na poprawę dziecięcego dobrostanu psychicznego.

Dobrostan psychiczny w kontekście sukcesów edukacyjnych dzieci

Wychowanie szczęśliwych dzieci stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnego świata, w którego obliczu stoją zarówno rodzice, jak i nauczyciele z wielu powodów. Umiejętność przeżywania szczęścia jest bowiem jednym z najistotniejszych motorów napędzających ludzką aktywność, który umożliwia każdemu człowiekowi, zarówno dorosłemu, jak i dziecku podejmowanie wszelkich działań, zapewnia orientację w rzeczywistości, a także pomaga w dokonywaniu wyboru celów oraz metod działania, co jest niezwykle przydatne w procesie efektywnej edukacji. Badania potwierdzają, że szczęśliwe dzieci wyrastają na lepszych uczniów i lepszych pracowników,

cieszą się większą popularnością w szkole oraz są bardziej wytrwałe w nauce. Szczęśliwe dzieci szybciej się uczą i lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi wysiłku umysłowego (Hoggard, 2006). Bez wątpienia emocje pozytywne, odgrywając ważną rolę w procesie ewolucji, zwiększają oraz rozwijają zasoby intelektualne, fizyczne i społeczne dziecka, z których będzie ono korzystało w przyszłości w całym procesie edukacji. Emocje pozytywne pobudzają chęć eksplorowania świata, która z kolei prowadzi do większej zaradności; sama zaradność zaś wzbudza więcej emocji pozytywnych, dając początek wznoszącej się spirali dobrego samopoczucia, pociągającej za sobą jeszcze większą zaradność oraz jeszcze lepsze samopoczucie. Zgodnie z założeniami koncepcji zwiększania i rozwijania zasobów Barbary Fredrickson podczas odczuwania pozytywnych emocji myślenie staje się twórcze i tolerancyjne, a działania śmiałe oraz odkrywczе, co jest warunkiem powodzeń szkolnych. Ten poszerzony repertuar zachowań daje dziecku możliwość lepszego radzenia sobie z wyzwaniami, również edukacyjnymi, co z kolei stymuluje jeszcze więcej pozytywnych doznań emocjonalnych. Pozytywny afekt bez wątpienia sprzyja sprawności procesów percepcji oraz twórczemu myśleniu, jak również poszerza zakres operacji intelektualnych, w konsekwencji czego człowiek posiada możliwość rozwijania i pomnażania osobistych zasobów na przyszłość (Fredrickson, 2001), co z kolei stanowi fundament powodzeń szkolnych i edukacyjnych (Cachia i in., 2018; York i in., 2019).

Dobrostan psychiczny, pełniąc ważną funkcję motywacyjną, stanowi niezwykle istotny predyktor wielu czynników w rozwoju dzieci i młodzieży. Wysoki poziom dobrostanu koreluje z prawidłowym rozwojem oraz sukcesami edukacyjnymi, z kolei niski pozostaje w związku z zakłóceniami w rozwoju, skłonnością do uzależnień, zachowaniami agresywnymi oraz lękowymi (Huebner i in., 2000; Sikorska, 2025). Mówiąc o sukcesie szkolnym, należy podkreślić, że jest to pojęcie złożone, które może być rozpatrywane na różnych płaszczyznach i nie ma jednoznacznej definicji (Nikel i in., 2024). Sukces szkolny obejmuje szeroki zakres rezultatów edukacyjnych i nie jest ograniczony do osiągnięć związanych z nauką, ale również obejmuje rozwój osobisty i społeczny. Współcześnie podkreśla się znaczenie różnorodnych aspektów rozwoju ucznia w kontekście jego edukacji oraz osiągnięć szkolnych (Cachia i in., 2018; York i in., 2019). Sukces edukacyjny ucznia zależy od wielu czynników, wśród których wymieniana się m.in. funkcjonowanie rodziny oraz szkoły, motywację do osiągania zamierzonego celu, poczucie sprawstwa, poczucie własnej wartości, relacje z rówieśnikami i nauczycielami, zdolności poznawcze, kompetencje społeczno-emocjonalne, zaangażowanie, otwartość na doświadczenie, umiejętność pokonywania trudności i radzenie sobie ze stresem, dobrostan psychiczny dziecka (Alyahyan i Düşteğör, 2020; Cachia i in., 2018; Nikel i in., 2024; Nunes i in., 2022; Sikorska, 2025). Warto podkreślić, że dobre relacje interpersonalne, dobra atmosfera w rodzinie oraz szkole, zaangażowanie, poczucie sprawstwa, otwartość na doświadczenie, odporność psychiczna są również

opisywane w literaturze jako istotne zmienne pozostające w związku z dobrostanem psychicznym (Argyle, 2004a; Csikszentmihalyi, 2022; Fredrickson, 2001; Myers, 2004; Seligman, 2005; Sikorska, 2025; Sikorska i in., 2021; Porczyńska-Ciszewska, 2013; Hoggard, 2006).

Z uwagi na fakt, że dobrostan psychiczny dzieci stanowi jeden z ważniejszych czynników determinujących powodzenia szkolne, dbałość o poczucie dziecięcego szczęścia jest jednym z ważniejszych wyzwań, przed którym stoją tak rodzice, jak i nauczyciele współczesnego świata. Z tego względu problematyka dotycząca znaczenia dobrostanu psychicznego dziecka w procesie edukacyjnym należy do zagadnień niezwykle istotnych i ważnych, zwłaszcza w obliczu ogromnego wzrostu problemów natury psychicznej wśród dzieci i młodzieży.

W związku z przedstawionymi założeniami podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaką rolę odgrywa dobrostan psychiczny dziecka w osiąganiu sukcesów szkolnych oraz jakie czynniki mają znaczenie dla dziecięcego poczucia szczęścia?

Celem przyświecającym napisaniu artykułu jest przede wszystkim wprowadzenie w problematykę dotyczącą dziecięcego poczucia szczęścia oraz zwrócenie uwagi na istotną rolę dobrostanu dziecka w osiąganiu sukcesu szkolnego. W artykule dokonano przeglądu literatury przedmiotu, wybierając źródła przedstawiające wyniki badań prowadzone w tym zakresie, co stanowiło kryterium włączenia poszczególnych publikacji do niniejszego opracowania.

Poczucie szczęścia oraz dobrostan psychiczny dziecka – próba zdefiniowania pojęć

Podjęmując problematykę dotyczącą dobrostanu psychicznego dzieci oraz ich poczucia szczęścia, należy zastanowić się, czym ten dobrostan psychiczny jest oraz co stanowi o poczuciu dziecięcego szczęścia. Pojęcie szczęścia usiłowało zdefiniować wielu badaczy, ale nikomu nie udało się podać jednej, niepodważalnej definicji. Z tego też względu należy podkreślić, że mówiąc o szczęściu, musimy pamiętać o wieloznaczności tego terminu, oddzielając różne pojęcia szczęścia od siebie. Jednak pomimo istniejących różnic mają one pewną cechę wspólną, wszystkie bowiem oznaczają coś dodatniego, cennego (Tatarkiewicz, 1965; Porczyńska-Ciszewska, 2013). Dodatkowo próby wyjaśnienia omawianych pojęć komplikuje problem związany z pomiarem poczucia szczęścia, a zwłaszcza poczucia dziecięcego szczęścia (Porczyńska-Ciszewska, 2013, 2021).

Pomimo że naukowcy od czasów starożytnych po dzień dzisiejszy poszukują odpowiedzi na pytania takie jak: „Co definiuje szczęśliwego człowieka?” i „Od czego zależy, że jedni ludzie są bardziej szczęśliwi od innych?”, problem ten nadal pozostaje

nierozwiązany. Również psycholodzy, poszukując odpowiedzi na te pytania, nie są jednomyślni, czego konsekwencją jest pewna dwutorowość badań subiektywnej jakości życia, dobrostanu psychicznego i szczęścia. Pierwsza grupa badaczy, wpisując się w nurt hedonistyczny, głosi postulat: „niech każdy z nas będzie jedynym i ostatecznym sędzią we własnej sprawie, zdając się w ocenie i kształtowaniu swego życia na osobiste odczucia przyjemności – przykrości, spełnienia – niespełnienia, dobra – zła” (Czapiński, 2004c, s. 13). Przedstawiciele orientacji hedonistycznej nie wnikają w to, jakie cele w jaki sposób człowiek realizuje, lecz zwracają uwagę przede wszystkim na to, czy jest on zadowolony ze swego życia i czy życie, które wie, dostarcza mu więcej radości niż bólu (Porczyńska-Ciszewska, 2013). Druga grupa, opierając się na założeniach tradycji eudajmonistycznej, podważa prawdziwość takiego stanowiska, uważając, że: „człowiek nie zawsze wie, co w dłuższej perspektywie jest dla niego dobre, a co złe, nie zna w pełni swojej natury, potrzeb i możliwości, są przyjemności ograniczające rozwój i przykrości sprzyjające pełniejszemu wykorzystaniu potencjału ludzkiego” (Czapiński, 2004c, s. 14). Dla eudajmonistów szczęście nie ma nic wspólnego z emocjonalnymi doznaniem ani tym bardziej ze zmysłową przyjemnością. Miara szczęścia jest osiąganie tego, co warte jest podejmowania starań, a warte starań jest zaś to, co harmonijnie współgra z naturą człowieka, czyli „prawdziwym Ja”. Tylko tą drogą idąc, człowiek ma możliwość maksymalnego spożytkowania tkwiącego w nim potencjału. Miara szczęścia jest więc życie autentyczne, podkreślające podstawowe cnoty, zapewniające samorealizację, niekoniecznie przy tym musi być ono przyjemne (Czapiński, 2004c; Porczyńska-Ciszewska, 2013; Trzebińska, 2008).

Przedstawiciele psychologii pozytywnej w odniesieniu do pojęcia szczęścia, dobrego życia, zadowolenia, satysfakcji posługują się również terminem „dobrostan psychiczny” (*well-being*), który często bywa sprowadzany do ogólnej oceny sytuacji życiowej człowieka, np. do odczuwanego szczęścia. Dobrostan psychiczny u dzieci definiowany jest „jako ich własna ocena jakości swojego życia. Jest to zarówno ocena poznawcza, jak i afektywna, wskazująca zadowolenie z życia jako całości lub poszczególnych jego obszarów (rodzina, rówieśnicy, szkoła, sąsiedztwo)” (Sikorska, 2025, s. 18). Biorąc pod uwagę bliskoznaczność kategorii określających dobrostan, tj. szczęście, dobre samopoczucie, zadowolenie z życia (Grochowalska, 2025), terminy te stosowane są często zamiennie.

Dobrostan psychiczny u dzieci definiowany jest „jako ich własna ocena jakości swojego życia. Jest to zarówno ocena poznawcza, jak i afektywna, wskazująca zadowolenie z życia jako całości lub poszczególnych jego obszarów (rodzina, rówieśnicy, szkoła, sąsiedztwo)” (Sikorska, 2025 s. 18). Dzięki rozwojowi psychologii pozytywnej we współczesnych badaniach dobrostanu zwraca się przede wszystkim uwagę na dobre radzenie sobie w obliczu przeciwności losu, wzmacnianie mocnych stron oraz cnót człowieka, które prowadzą do wartościowego życia (Hoosen i in., 2024; Sikorska, 2025).

Obecnie prowadzone badania nad dobrostanem psychicznym dzieci realizowane są zarówno w nurcie eudajmonistycznym, jak i hedonistycznym, a ich rezultaty wskazują na silną pozytywną współzależność obu propozycji teoretycznych (Deci i Ryan, 2008; Linley i in., 2009; Sikorska, 2025). Pomimo istniejących różnic zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i metodologicznym pomiędzy tymi dwoma podejściami badacze uważają, że są one ze sobą powiązane. Z tego też względu proponują oni projekty metodologiczne będące próbą połączenia hedonistycznych i eudajmonistycznych komponentów dobrostanu dziecka. Takie podejście daje możliwość analizy zarówno zmiennych dotyczących obiektywnych wskaźników dobrostanu (np. pełna, spójna rodzina, zaspokojone potrzeby materialne dziecka, opieka zdrowotna), jak i subiektywnego zadowolenia z życia u dziecka (Sikorska, 2025).

Opierając się na takim ujęciu dziecięcego szczęścia, w niniejszym opracowaniu przybliżono wybrane kwestie, które pozostając w związku z dobrostanem psychicznym dziecka, sprzyjają jego powodzeniom szkolnym. W tym celu dokonano przeglądu literatury podejmującej problematykę wzajemnych powiązań pomiędzy wybranymi czynnikami związanymi z dobrostanem dziecka a jego powodzeniami szkolnymi.

Czynniki determinujące dobrostan psychiczny i poczucie szczęścia dziecka w kontekście powodzeń szkolnych

Poczucie szczęścia rodziców jako czynnik warunkujący dobrostan psychiczny dziecka

Podejmując problematykę dotyczącą szczęścia dzieci, szczególną uwagę należy zwrócić na dobrostan psychiczny i poziom doświadczanego szczęścia ich rodziców, ponieważ poczucie szczęścia rodziców jest nieodzownym warunkiem poczucia szczęścia wychowywanych przez nich dzieci (Pauling, 2000). Dzieci mogące na co dzień obserwować pozytywnie nastawionych do życia rodziców mają zdecydowanie większą szansę stać się w przyszłości szczęśliwymi dorosłymi w porównaniu z dziećmi, które na co dzień widzą rodziców nieszczęśliwych, drażliwych i wycofanych. Oczywiście życie ludzkie nie jest wypełnione wyłącznie pozytywnymi sytuacjami, człowiek spotyka na swojej drodze również trudności, musząc stawić czoła przeciwnościom losu.

Warto podkreślić, że jednym z warunków poczucia dobrostanu człowieka jest umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami oraz przezwycięzania przeciwności (Sikorska i in., 2021). Badania potwierdzają, że odporność psychiczna rodziców dodatnio koreluje ze wszystkimi wymiarami odporności psychicznej dzieci, rozumianej jako „umiejętność podejmowania przewidzianych dla wieku zadań rozwojowych, pokonywanie codziennego stresu oraz adaptowanie się do nowych sytuacji czy trudnych wydarzeń” (Sikorska i in., 2021, s. 103). Rodzice, których cechuje wysoki poziom odporności psychicznej,

stają się wzorem do naśladowania dla swoich dzieci (Sikorska i in., 2021). Dzieci widząc, jak rodzice akceptują niepowodzenie, ale równocześnie nie popadają w skrajną rozpacz i apatię, lecz starają się radzić sobie z zaistniałą sytuacją, zyskują wzór, do którego mogą się odnosić, kiedy same będą musiały zmierzyć się z różnego rodzaju wyzwaniami (Stiffelman, 2017; Sikorska i in., 2021). Jest to niezwykle cenna umiejętność w procesie edukacji, stanowiąca ważny czynnik warunkujący powodzenia szkolne.

Niezwykle istotne dla dziecięcego dobrostanu psychicznego jest również zarażenie pociech radością życia (Stiffelman, 2017). Z tego też względu ważne jest, aby rodzice wpoili dziecku, że przede wszystkim pragną, aby jego życie wypełnione było ciekawością poznawczą, ekscytacją i entuzjazmem, oraz utwierdzali je w przekonaniu, że „jesteśmy na tym świecie, by życiem się cieszyć, a nie brnąć przez nie w znoju, jak za karę” (Stiffelman, 2017, s. 173). Takie nastawienie niewątpliwie przekłada się na zaciekawienie otaczającym światem oraz entuzjastyczne podejście do nauki, sprzyjając tym samym sukcesom edukacyjnym dzieci. Właśnie rodzice, którzy napełniają swoje życie znaczeniem, pasją i zaangażowaniem, dają swoim dzieciom możliwość, aby robiły to samo – pomagają uodpornić je na znużenie, apatię i marazm, równocześnie zaszczepiają w dziecku radość poszukiwania tego, co sprawia, że serce mocniej bije (Stiffelman, 2017), również w aspekcie nauki i edukacji.

Zaangażowanie i pasja w kontekście poczucia dziecięcego szczęścia

Koncepcją, która podkreśla ogromną rolę zaangażowania, pasji i nadawania znaczenia podejmowanym działaniom w doświadczaniu szczęścia jest *flow experience* sformułowana przez Mihalya Csikszentmihalyiego (1996, 2022), określana również jako „koncepcja przepływu” bądź „koncepcja zaangażowania”. Autor ten opisał cechy „jednostek szczęśliwych”, czyli osób, które najczęściej doświadczają uczucia przepływu. Stwierdził, że są to ludzie, którzy potrafią absolutnie pogrążyć się w tym, co robią, i czerpać z tego ogromną satysfakcję. Takie osoby według Csikszentmihalyiego posiadają osobowość autoteliczną. Miano osobowości autotelicznej przypisywane jest osobie, która różnego rodzaju zadania wykonuje dla nich samych, a nie po to, żeby za ich pośrednictwem osiągać jakieś odległe, zewnętrzne cele, takie jak nagrody materialne czy gratyfikacje społeczne (Csikszentmihalyi, 1998). Dzieci, które mają szczęście posiadania rodziców o osobowości autotelicznej, doświadczających stanów przepływu, wydają się mieć większe szanse na to, aby również takich stanów doświadczać, zanurzając się bez miary w podejmowanych aktywnościach, również edukacyjnych, związanych ze zdobywaniem wiedzy.

Doświadczanie szczęścia określane przez Csikszentmihalyiego jako *flow experience* (przepływ) to stan, podczas którego jednostka doznaje uczucia zadowolenia oraz satysfakcji i jest tak pogrążona w realizacji jasno sformułowanych zadań, że nic innego nie

ma dla niej znaczenia oraz angażuje wszystkie posiadane umiejętności w dążenie do sprostania wyzwaniom danej sytuacji oraz realizację obranego celu. Celem tym może być poszerzanie i zgłębianie wiedzy, rozwój swoich pasji oraz zainteresowań naukowych, a co za tym idzie sukcesy edukacyjne. Należy również podkreślić, że dzieci są o wiele szczęśliwsze, jeśli ich rodzice pozostają w szczęśliwym związku, bowiem zdrowo funkcjonujące małżeństwo stanowi fundamentalne źródło dobrego samopoczucia oraz szczęścia tak dla dzieci, jak i dla dorosłych (Rostowski, 2009). Dobra atmosfera w domu rodzinnym niewątpliwie sprzyja lepszej kondycji emocjonalnej i poznawczej dziecka będącej ważnym czynnikiem determinującym sukces szkolny (Nikel i in., 2024). Pozytywne emocje rodzica są zasobem generującym doświadczanie pozytywnych emocji przez dzieci, a jak podkreśla Martin Seligmann (2002), konsekwencją emocji pozytywnych jest zwiększanie i rozwijanie zasobów zarówno intelektualnych, fizycznych, jak i społecznych dziecka, stanowiących fundament dla sukcesu edukacyjnego młodego człowieka (Seligman, 2007, Seligman i in., 2009).

Miłość i więź w rodzinie a poczucie szczęścia dziecka

Kolejnym istotnym czynnikiem warunkującym dobrostan dziecka jest miłość, więź oraz bliskie związki z najbliższymi. Poczucie szczęścia bez wątpienia zapewnia dziecku właśnie silna więź emocjonalna z rodzicami (Porczyńska-Ciszewska, 2021). Więzy, jakie dziecko ma z rodzicami na przestrzeni pierwszych lat życia, wpływają na przyszłe powodzenia, w tym również w sferze edukacji, bardziej niż jakikolwiek inny czynnik (Hoggard, 2006). Warto też zwrócić uwagę, że szczęśliwe dzieci mają bezpieczne, oparte na miłości relacje ze swoimi rodzicami, którzy całkowicie akceptują dziecko. Zdecydowanie łatwiej jest dziecku rozwijać swój potencjał, również intelektualny, jeżeli wie, że niezależnie od tego, co się stanie, rodzina zawsze będzie dla niego bezpieczną bazą (Csikszentmihalyi, 1998). Z tego też powodu szczególnie ważna dla poczucia szczęścia jest bezwarunkowa akceptacja. Jeżeli dziecko żyje w przekonaniu, że rodzice mogą przestać je kochać, gdy nie spełni ono ich oczekiwań, to konsekwencją będzie doświadczanie przez dziecko permanentnego lęku, który jest czynnikiem pogarszającym sprawność funkcjonowania poznawczego, w konsekwencji obniżając efektywność dziecka w realizacji zadań szkolnych. Tylko w sytuacji, w której dziecko czuje, że rodzice są mu naprawdę oddani, może ono bez obaw poznawać świat, rozwijając swój potencjał, co przekłada się na powodzenia w edukacji. Jak się okazuje, dobre relacje rodzinne w dzieciństwie charakteryzujące szczęśliwe rodziny mają większy wpływ na późniejsze sukcesy szkolne i zawodowe oraz wysokość zarobków dziecka niż to, jakie oceny otrzymywało w szkole (Stein, 2019). Wrażliwość, troskliwa opieka, zaspokajanie potrzeb dziecka, a przede wszystkim dobry przykład, czyli radość rodziców czy opiekunów, kiedy troszczą się o dziecko, ale też i siebie wzajemnie, stanowią

najważniejszy fundament wychowania szczęśliwego dziecka (Porczyńska-Ciszewska, 2021), a szczęście dziecka jest warunkiem koniecznym powodzenia w procesie edukacji szkolnej (Sikorska, 2025).

Kontakt fizyczny dzieci i rodziców i jego znaczenie dla dobrostanu

Do budowania więzi oraz bliskich relacji emocjonalnych pomiędzy rodzicami i dziećmi potrzebny jest kontakt fizyczny, który stanowi jeden z najistotniejszych czynników mających ogromne znaczenie dla dobrostanu psychicznego dziecka. Dotyk ma bardzo korzystny wpływ na rozwój dzieci nie tylko w aspekcie emocjonalnym, ale też poznawczym i intelektualnym, a potrzeba dotyku jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka, co udowodnił w swoich eksperymentach Harry Harlow (Zimbardo i Ruch, 2008). Dotyk kochającej osoby stymuluje mózg do produkcji neuroprzekaźników, które działają uspokajająco, w konsekwencji czego mały człowiek pod wpływem dotyku uspokaja się i wzmacniają się relacje z osobą, która dziecko przytula (Weil i Marden, 2012), odgrywając tym samym rolę niezwykle istotnego czynnika w społecznym treningu młodych organizmów, a jak wiadomo, dobrze rozwinięte kompetencje społeczne sprzyjają sukcesom szkolnym. Pełen miłości rodzicielskiej dotyk, powodując w mózgu dziecka wzmożoną produkcję naturalnych związków chemicznych, tj. oksytocyny będącej neuroprzekaźnikiem miłości i przywiązania oraz opioidów, których funkcja polega na uśmierzaniu bólu, jak również zmniejszaniu produkcji hormonów stresu, przyczynia się do tego, że dzieci lepiej radzą sobie z niepokojem i strachem. Ta umiejętność radzenia sobie z niepokojem oraz strachem powoduje, że dzieci cieszą się lepszym dobrom stanem psychicznym i są bardziej szczęśliwe, co przekłada się na ich lepszy rozwój poznawczy i intelektualny warunkujący z kolei sukcesy w nauce (Nunes i in., 2022).

Wspólny czas dzieci i rodziców w kontekście dobrostanu psychicznego małego człowieka

Kolejnym czynnikiem mającym ogromne znaczenie dla poczucia szczęścia dziecka jest czas, jaki rodzice spędzają wspólnie z dziećmi. Podkreśla to również Csikszentmihalyi (1998), który twierdzi, że jednym z warunków odczuwania szczęścia jest wyhamowanie ciągłego pędu, w jakim ludzie działają i funkcjonują na co dzień, oraz koncentracja na aktualnie wykonywanym zadaniu. Czas spędzony z dziećmi jest najlepszą inwestycją, bowiem chwile spędzone wspólnie z rodzicami pozostawiają dzieciom piękne wspomnienia, zwiększają ich stan kont emocjonalnych oraz pomagają rodzinie tworzyć siatkę ochronną, jednocześnie zaspokajając różnego rodzaju potrzeby, wśród których można wymienić m.in. emocjonalne, fizyczne, ekonomiczne, społeczne, intelektualne, poznawcze, estetyczne, kulturalne czy duchowe (Covey, 2014), co z kolei stanowi fundament powodzenia w nauce i edukacji.

Znaczenie ojca dla dobrostanu psychicznego dziecka

Poddając analizie związek dziecięcego dobrostanu z sukcesami edukacyjnymi, nie można pominąć roli ojca w tym obszarze, bowiem obecność zaangażowanego w wychowanie ojca ma z wielu powodów doniosłe znaczenie dla jakości życia dziecka, jego poczucia szczęścia oraz sukcesów w edukacji. Jak się okazuje, głębokie zaangażowanie ojca już od pierwszego miesiąca życia nowo narodzonego dziecka jest dobrym predyktorem większego potencjału poznawczego malucha, co potwierdzają doniesienia z badań, zgodnie z którymi dzieci otaczane miłością oraz troską ze strony ojca już w pierwszych miesiącach życia posiadają wyższy poziom intelektualny, jak również mają lepiej rozwinięte zdolności językowe w porównaniu z dziećmi, które pozbawione zostały ojcowskiej obecności (Porczyńska-Ciszewska, 2021). Pozytywne oddziaływanie ojca na dziecko przekłada się również na jakość rozwoju społecznego małego człowieka oraz satysfakcjonujące związki z innymi ludźmi, które – jak wiadomo – są istotnym składnikiem poczucia szczęścia i dobrostanu (Argyle, 2004a, 2004b; Myers, 2004).

W literaturze dosyć dobrze udokumentowany został wpływ ojca na rozwój intelektualny dziecka. Wśród badań na ten temat koncentrowano się na dwóch aspektach: pierwszy dotyczy wpływu ojca na poziom aspiracji oraz stopień rozwoju potrzeby osiągnięć dziecka, drugi natomiast odnosi się do wpływu ojca na wyniki w nauce szkolnej. Wyniki badań wskazują, że już nawet sama identyfikacja z ojcem sprzyja rozwojowi potrzeby osiągnięć u dzieci, co szczególnie widoczne jest w przypadku synów (Pospiszyl, 2007), a jak wiadomo, potrzeba osiągnięć pozostaje w ścisłym związku z sukcesami edukacyjnymi. Zaangażowanie ojca w różnego rodzaju sytuacje związane ze szkołą w znaczący sposób wpływa na wyniki, jakie w nauce osiągają dzieci, począwszy od szkoły podstawowej i gimnazjalnej, a także sprzyja efektywnemu osiąganiu kolejnych poziomów edukacji. Pozostawianie dziecka pod czujnym okiem ojca podczas nauki czy odrabiania lekcji pobudza dziecięcą ciekawość świata, sprzyja rozwojowi jego zainteresowań, a także poprawia zdolność koncentracji uwagi, czyli stymuluje umiejętności niezwykle przydatne w procesie edukacji. Uczniowie, których ojcowie zaangażowani są w ich edukację, osiągają wyższy poziom sprawności intelektualnej w wielu obszarach, wśród których można wymienić np. myślenie matematyczne oraz językowe, umiejętności werbalne czy zdolności w zakresie rozwiązywania problemów. Na podstawie długoletnich badań stwierdzono, że dzieci, które były wspierane przez ojców podczas realizowania obowiązków szkolnych, miały wyższy iloraz inteligencji, osiągały wyższy poziom wykształcenia akademickiego bądź wyższe kwalifikacje zawodowe w porównaniu z dziećmi, których ojcowie nie byli zaangażowani w realizację ich szkolnych przedsięwzięć (Vanni, 2012). Ponadto dzieci wspierane obecnością ojca przeżywają szkołę w sposób bardziej pogodny, czego konsekwencją jest mniejsza liczba absencji oraz większa pilność w zakresie uczęszczania na lekcje. Dzieci te również

rzadziej cierpią z powodu zaburzeń depresyjnych oraz w mniejszym stopniu doświadczają stresu, a także lepiej radzą sobie z frustracją. Dodatkowo dzieci, w których życie szkolne zaangażowani są ojcowie, odznaczają się większą ciekawością świata oraz otwartością na nowe doświadczenia, wykazują większe zaufanie do nauczycieli oraz pozytywne nastawienie do udzielanych przez nich rad, mają też bardziej rozwiniętą umiejętność samokontroli, a co więcej, charakteryzują się większą samodzielnością oraz konsekwencją podczas wykonywania powierzonych im zadań, odczuwając przy tym większą pewność osiągnięcia końcowego rezultatu (Porczyńska-Ciszewska, 2021). Z tego też względu aktywne uczestnictwo ojca w procesie wychowania dziecka jest jednym z ważniejszych czynników determinujących poczucie szczęścia dziecka i warunkujących jego sukcesy w edukacji szkolnej.

Aktywność własna dziecka w budowaniu dobrostanu psychicznego

Zabawa jako istotny składnik szczęśliwego dzieciństwa

Podjmując problematykę dotyczącą udziału dobrostanu psychicznego w powodzeniach szkolnych dzieci, nie można pominąć roli zabawy będącej nie tylko niezbędnym składnikiem szczęśliwego dzieciństwa, ale również podstawową formą aktywności dziecka ukierunkowaną na zdobywanie wiedzy. Zabawa stanowi niezwykle ważny mechanizm biologiczny. Dzieci przychodzą na świat z potężnym pragnieniem nauki, wyposażone są w genetycznie zaprogramowany instynkt zdobywania wiedzy oraz umiejętności właśnie poprzez zabawę. To zabawa pomaga dzieciom rozwijać zarówno fizyczne, społeczne, jak i umysłowe kompetencje, a także uczy je radzenia sobie z otaczającym światem, przyczyniając się tym samym do sukcesów w edukacji szkolnej. Zabawa jest prototypową formą gratyfikacji, co stanowi jej ważny aspekt. Bez względu na wiek dziecka w przypadku niemal każdej zabawy w grę wchodzi biegle opanowanie jakiejś umiejętności oraz doświadczenie stanu przepływu (*flow experience*). Znaczenie swobodnej zabawy dla rozwoju dziecka oraz jego sukcesów w nauce podkreśla Peter Gray (2015), który twierdzi, że dzięki swobodnej zabawie dzieci uczą się zawiązać przyjaźnie, pokonywać strach, rozwiązywać różnego rodzaju problemy, a co najważniejsze przejmować kontrolę nad swoim życiem. Zabawa jest również podstawowym sposobem zdobywania umiejętności fizycznych oraz intelektualnych, które są niezbędne do tego, żeby osiągnąć sukces w różnych sferach funkcjonowania dziecka, w tym w sferze edukacji szkolnej. Znaczenie swobodnych zabaw koordynacyjnych dla dobrostanu psychicznego dzieci podkreśla również Seligman (2005). Zabawa niemal zawsze zwiększa zaradność oraz panowanie nad przedmiotami i wywołuje stan uskrzydlenia, czyli *flow experience*, zapewniając tym samym dzieciom poczucie

szczęścia. Bez wątpienia dla prawidłowego rozwoju dziecka wszystkie czynności typu zabawa, majsterkowanie, eksperymentowanie oraz wszelkiego rodzaju gry (Pauling, 2000), zwłaszcza te wymyślone samodzielnie, są niezwykle ważne i stanowią istotny wkład w dobrostan psychiczny oraz poczucie szczęścia małego człowieka (Porczyńska-Ciszewska, 2021), zwiększając tym samym jego szanse na sukcesy w szkole.

Stres i radzenie sobie ze stresem a dobrostan psychiczny dziecka

Poddając analizie problematykę dobrostanu i szczęścia dziecięcego w kontekście sukcesów szkolnych, należy przyjrzeć się sytuacji współczesnego dziecka, które niejednokrotnie narażone jest na wiele czynników powodujących stres i napięcie. Paradoksalnie dzieciństwo kojarzące się najczęściej z najwspanialszym, wypełnionym od świtu do zmierzchu zabawami i błogim czasem beztroski przepełnione jest niejednokrotnie sytuacjami trudnymi powodującymi stres u małego człowieka (Porczyńska-Ciszewska, 2021). Od współczesnych dzieci wymaga się doskonałych wyników w nauce, ponadprzeciętnych osiągnięć we wszystkich umiejętnościach rozwijanych podczas niezliczonej ilości zajęć dodatkowych, którymi szczerlnie wypełnionych jest większość dni tygodnia, odnajdywania się oraz radzenia sobie we wszystkich skomplikowanych sytuacjach, dostania się na prestiżową uczelnię i znalezienia dobrej pracy (Stiffelman, 2017), a do tego wszystkiego oczekuje się, że będą posłuszne, uczynne, szczęśliwe i zawsze uśmiechnięte. Konsekwencją tych nierealistycznych oczekiwań daleko przekraczających możliwości młodych ludzi są coraz częstsze przypadki oszukiwania na egzaminach przez dzieci i młodzież czy stosowania nielegalnie pozyskiwanych środków farmakologicznych w celu zwiększenia swojej wydajności oraz sprostania nawałowi pracy i obowiązków, w tym również szkolnych. Jak podaje Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne, w ciągu roku szkolnego nastolatki niejednokrotnie zgłaszają poziom stresu wyższy niż dorośli, a u 30% nastolatków stres przekłada się na poczucie przygnębienia oraz smutku, a nawet na stany depresyjne (Stiffelman, 2017). Od lat 50. liczba samobójstw wśród nastolatków wzrosła czterokrotnie, a zaburzenia odżywiania stały się prawdziwą epidemią. Inne badanie wykazało, że zdecydowana większość nastolatków śpi co najmniej o dwie godziny mniej każdej nocy niż jest to zalecane dla ich wieku, a dzieci, które nie śpią wystarczająco długo, nie są szczęśliwe i gorzej radzą sobie z nauką (Weil i Marden, 2012). Jak podaje Sadowska również szkoła często okazuje się miejscem niesprzyjającym dobremu stanowi psychicznemu uczniów, w którym „dobrostan psychiczny przeciętnego ucznia zostaje nadszarpnięty nawet kilka razy w ciągu tygodnia, a pełne entuzjazmu dziecko gaśnie” (Sadowska, 2021, s. 99). Patrząc na te dzieci, należy zdać sobie sprawę, że w tym jakże krótkim okresie, jakim jest dzieciństwo, rozwijająca się istota powinna eksplorować świat, odkrywać własne talenty, budować oparte na zgodzie relacje z innymi, biegać, skakać, tańczyć, śpiewać, a nawet trochę

rozrabiać, a przede wszystkim dobrze się przy tym bawić i być szczęśliwa, ponieważ tylko dziecko doświadczające dodatnich stanów emocjonalnych może cieszyć się otwartością poznawczą tak potrzebną do osiągania sukcesów w edukacji szkolnej. Z tego też względu rolą zarówno rodziców, jak i wychowawców oraz nauczycieli jest pielęgnowanie subiektywnego poczucia szczęścia dzieci, a nie narzucanie im własnej koncepcji i drogi prowadzącej do osiągnięcia dobrostanu psychicznego – efektem ubocznym będą sukcesy dziecka w różnych sferach funkcjonowania: społecznej, poznawczej, emocjonalnej, a to jest jedyna droga do sukcesów szkolnych (Porczyńska-Ciszewska, 2021).

Znaczenie jasnych zasad postępowania i granic dla dobrostanu psychicznego dziecka

Kolejnym czynnikiem pozostającym w związku z dobrostanem dzieci są jasno określone, przejrzyste i racjonalne zasady postępowania. Dzieci czują się zdecydowanie bardziej szczęśliwe, kiedy dobrze znają reguły oraz ograniczenia. Okazuje się, że dzieci zdecydowanie lepiej radzą sobie w szkole i sprawniej funkcjonują w środowisku społecznym (Weil i Marden 2012), jeśli są świadome, czego się od nich oczekuje. Dzieci, które wiedzą, co im wolno, a czego nie powinny robić, mają lepiej opanowaną samodyscyplinę, starając się uszanować ograniczenia, w ramach których mogą podejmować aktywność (Porczyńska-Ciszewska, 2021), a jak wiadomo, samodyscyplina jest jednym z ważniejszych czynników decydujących o sukcesach w edukacji szkolnej.

Podjmując problematykę dotyczącą granic, trzeba zwrócić uwagę na dwa aspekty: jeden dotyczy wyznaczania granic dzieciom przez dorosłych, czyli określania tego, co im wolno, a czego nie wolno robić, drugi natomiast aspekt dotyczy osobistych granic, jakie mają dzieci (dorośli również) i które powinny być szanowane i respektowane przez innych. Szanowanie i ochrona osobistych granic dziecka ma duże znaczenie dla jego dobrostanu, ponieważ dziecko, którego granice są traktowane poważnie od urodzenia, uczy się m.in. rozpoznawania swojej odrębności, dbania o siebie, współpracy, a także rezygnacji z niektórych swoich pragnień na rzecz równowagi i potrzeb innych osób, co ułatwia dziecku funkcjonowanie w szkole. Poza granicami osobistymi istnieje cały szereg norm, reguł i zasad wyznaczających granice, którymi przepełniony jest otaczający dziecko świat. Dlatego też umiejętność przestrzegania tych zasad daje dziecku szansę na sprawne funkcjonowanie w meandrach społecznych norm i obyczajów, pozwalając tym samym młodemu człowiekowi cieszyć się satysfakcjonującymi związkami interpersonalnymi oraz szczęśliwym życiem, co bez wątpienia sprzyja sukcesom szkolnym. Ponadto wyznaczanie zasad, które gwarantują dzieciom poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności w odniesieniu do stawianych przed nimi oczekiwań, powoduje, że dzieci nie muszą martwić się tym, że rodzice oczekują od nich ciągłych sukcesów (Porczyńska-Ciszewska, 2021).

Stawiania granic dziecku nie można utożsamiać z dyscypliną i zanim rodzice zaczną takie granice, czyli zakazy i nakazy dziecku wyznaczać, powinni uświadomić sobie, co kryje się za wszystkimi działaniami ich dziecka, bowiem najczęściej motorem dziecięcej aktywności jest ciekawość poznawcza i potrzeba eksplorowania otaczającego świata. Małe dziecko, eksplorując otoczenie i sięgając po wszystko, co tylko możliwe, jest podporządkowane swoim wewnętrznym pragnieniom poznawania świata, jest ono bowiem zaprogramowane genetycznie do zdobywania wiedzy i uczenia się, a są to kluczowe kompetencje determinujące sukcesy edukacyjne. Warto podkreślić zatem, że osoby empatyczne, które zawsze próbują przyjąć perspektywę dziecka, najczęściej są najlepszymi wychowawcami, bowiem podejmują trud zrozumienia małego człowieka. To zrozumienie dziecka powinno być podstawą do wyznaczania granic i określania, co jest dozwolone, a co takie nie jest (Pauling, 2000), ponieważ tylko takie zrozumienie dziecka stwarza mu warunki do pełnego rozwoju, poczucia szczęścia i otwiera drogę do osiągnięć w sferze edukacji szkolnej.

Zakończenie

Dziecięcy dobrostan psychiczny, którego wyznacznikiem jest poczucie szczęścia, radości i zadowolenia, stanowi jeden z najistotniejszych czynników warunkujących powodzenia szkolne dzieci. Z tego też względu dbałość o pozytywne stany emocjonalne dzieci już od pierwszych chwil ich życia jest koniecznym i niezbędnym warunkiem determinującym ich sukcesy edukacyjne, bowiem jak już wspomniano, dobrostan psychiczny jest lepszym predyktorem późniejszych sukcesów szkolnych i zawodowych dziecka niż to, jak radziło sobie ono w szkole (Stein, 2019). Pozytywne stany umysłu, m.in. takie jak doświadczanie szczęścia, dobrostan psychiczny, dodają każdemu człowiekowi, tak dorosłemu, jak i dziecku, sił do zmagania się z przeciwnościami losu. Badania nad efektami trwałego poczucia szczęścia, zadowolenia z życia, optymizmu czy stałej skłonności do doświadczania przyjemnych emocji dowodzą, że dobrostan psychiczny odgrywa niezwykle ważną rolę motywacyjną, a jak wiadomo, motywacja jest niezwykle istotnym mechanizmem biorącym udział w efektywnej edukacji. Dobrostan psychiczny bowiem nie tyle (jak zwykło się powszechnie uważać) stanowi wynik doświadczeń życiowych i działań, lecz przede wszystkim decyduje o owych doświadczeniach i podejmowanych działaniach, a także ich rezultatach. Wiadomo, że korzyści płynące z pozytywnych emocji, zadowolenia z życia oraz optymizmu są jak najbardziej wymierne oraz obiektywne i jak pisze Czapiński, życie człowieka szczęśliwego, tak dorosłego, jak i dziecka, zdecydowanie różni się od życia osoby nieszczęśliwej. Dlatego też z całą pewnością można powiedzieć, że „szczęście jest jak los wykupiony na loterii – daje szansę na wygraną” (Czapiński, 2004a, s. 237). Wygraną tą mogą być: dobre

relacje z bliskimi, zdrowie, kariera zawodowa, a także sukcesy w nauce i edukacji oraz wszystko inne, o czym ludzie, tak dorośli, jak i dzieci, marzą i o co zabiegają. Można zatem powiedzieć, że „szczęśliwszym wiedzie się lepiej”, ponieważ mają lepsze relacje interpersonalne, cieszą się lepszym zdrowiem i dłuższym życiem, wyższymi zarobkami oraz sukcesami zawodowymi i edukacyjnymi – właśnie z tego powodu, że są szczęśliwsi (Czapiński, 2004a).

Z tego też względu należy podkreślić, że znajomość mechanizmów przekładających szczęście na życie szczęśliwe jest niezbędnym warunkiem powodzenia wszelkich działań, w tym również działań wychowawczych i edukacyjnych. Wiedza dotycząca poczucia szczęścia, zadowolenia z życia i optymizmu jest o tyle ważna, że poczucie szczęścia jest niejako samospełniającą się przepowiednią, stanowi ono bowiem podstawowe źródło twórczej motywacji napędzającej aktywność nie tylko dorosłych, ale także dzieci, przyczyniając się tym samym do powodzenia życiowego człowieka w wielu aspektach, w tym również w sferze edukacyjnej.

Bibliografia

- Alyahyan, E. i Düştögör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: Literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–21. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Argyle, M. (2004a). *Przyczyny i korelaty szczęścia* (J. Radzicki, tłum.). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, (s. 165–203). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Argyle, M. (2004b). *Psychologia szczęścia* (N. Oparska, tłum.). Astrum.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cachia, M., Lynam, S. i Stock R. (2018). Academic success: It is just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434–439. <http://dx.doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Covey, S.R. (2014). *7 nawyków szczęśliwej rodziny* (B. Jóźwiak, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia. Jak poprawić jakość życia* (M. Wajda, tłum.). Studio Emka.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu. Książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać* (B. Odymała, tłum.). Wydawnictwo CiS.
- Csikszentmihalyi, M. (2022). *Flow. Stan przepływu. Zanurzyć się w doświadczeniu, płynąć z jego nurtem, smakować życie* (A. Haduła, tłum.). Wydawnictwo Feeria.
- Czapiński, J. (2004a). Czy szczęście płaca? *Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomyślności życiowej*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 235–254). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czapiński, J. (2004b). *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 51–102). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czapiński, J. (2004c). *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 13–17). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2008). Hedonia, Eudajmonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1007/S10902-006-9018-1>
- Dyrda, B. (2006). Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, t. 1, 121–132.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56(3), s. 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gray, P. (2015). *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* (G. Chamielec, tłum.). Wydawnictwo MiND.
- Grochowalska, M. (2025). Szkoła miejscem promowania dobrostanu uczniów edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 20(2/77), 31–42. <https://doi.org/10.35765/eetp.2025.2077.02>
- Hoggard, L. (2006). *Jak być szczęśliwym* (E. Jagła, tłum.). Dom Wydawniczy REBIS.
- Hoosen, P., Savahl, S., Adams, S. i Casas, F. (2024). A systematic review of children's psychological well-being from a eudaimonic perspective: A narrative synthesis. *Child Indicators Research*, 17, 2577–2597. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-024-10174-x>
- Huebner, E.S., Funk, B.A. i Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>
- Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A.M., Osborne, G. i Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878–884. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Myers, D.G. (2004). *Bliskie związki a jakość życia* (J. Radzicki, tłum.). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 204–234). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikel, Ł., Pacholczyk, W., Żołądkowska, S. i Dziergwa, O. (2024). Sukces szkolny i jego rodzaje. Obiektywny i subiektywny wymiar sukcesu szkolnego. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *O roli rodziny i rówieśników w inkluzyjnej edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami* (s. 227–243). Oficyna Wydawnicza UZ.
- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F., Castelli, M. i Cruz-Jesus, F. (2022). A weight and meta analysis on the academic achievement of high school students. *Education Sciences*, 12(5), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>
- Pauling, P. (2000). *Shczęśliwe dzieci, czyli udane wychowanie* (M. Jałowicz-Sawicka, tłum.). Jedność.
- Porczyńska-Ciszewska, A. (2013). *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Porczyńska-Ciszewska, A. (2021). *O sztuce wychowania szczęśliwego dziecka*. Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Pospiszył, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rostowski, J. (2009). *Współczesne przemiany rozumienia związku małżeńskiego*. W: T. Rostowska, (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań* (s. 15–46). Difin.
- Sadowska, K. (2021). Dobrostan psychiczny dziecka w procesie edukacji szkolnej w czasach pandemii. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(5/63), s. 97–110.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. The Free Press.
- Seligman, M. (2004). *Psychologia pozytywna* (J. Radzicki, tłum.). W: J. Czapieński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 18–32). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Seligman, M. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. Cengage Learning, Inc.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. i Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sikorska, I. (2025). Dobrostan dziecka – konceptualizacja i metody pomiaru. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 20(2/27), 15–29. <https://doi.org/10.35765/eetp.2025.2077.01>
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M. i Polak, M. (2021). Odporni rodzice – odporne dzieci. Jak zasoby psychiczne rodziny wpływają na odporność psychiczną dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(2/60), 101–117. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1660.08>
- Stein, A. (2019). *Dziecko z bliska. Zbuduj z dzieckiem szczęśliwą relację*. Wydawnictwo Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja.
- Stiffelman, S. (2017). *Uważne rodzicielstwo. Wychowaj dziecko na świadomego, pewnego siebie i czulego człowieka* (K. Babicz, tłum.). Galaktyka.
- Tatarkiewicz, W. (1965). *O szczęściu*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Vanni, A. (2012). *Ojcowie obecni – dzieci szczęśliwe* (D. Chodyniecki, tłum.). Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów.
- Weil, G. i Marden, D. (2012). *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców* (J. Środa, tłum.). Edgard.
- York, T.T., Gibson, C. i Rankin S. (2019). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zimbardo, P. i Ruch, F. (2008). *Psychologia i życie* (J. Radzicki, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.



Katarzyna Banasik

<https://orcid.org/0000-0001-5620-4991>

e-mail: katarzyna.aneta.banasik@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Rola placówki edukacyjnej w kształtowaniu się dominacji stronnej u dzieci

The Role of the Educational Institution in the Formation of Lateral Dominance in Children

KEYWORDS

preschool, education,
lateralization,
development, child,
motor skills, speech

ABSTRACT

The establishment of lateral dominance of the hand, eye, ear and leg, also known as lateralisation of function in the cerebral cortex, is one of the key processes in the development of preschool children. The aim of this article is to highlight the importance of pre-school setting in the establishment of the child's functional asymmetry. As a method, a review of the literature and the current state of research. The lateral dominance should form at the latest in the third year of life. On the basis of the literature review, it was found that the type of lateralisation can be correlated with other characteristics, i.e., language or motor skills. The pre-school period is a time in which the child, supported by the educational institution, attains new skills, develops his or her own potential and realises his or her potential. The pre-school period is a time in which the child, supported by the educational institution, attains new skills, develops his or her own potential and implements the developmental tasks the ontogenetic stage. Ultimately, the child in the care and support environment, gains the competence to enter school. An intensive time in terms of physical and mental development, requires special care and close observation on the part of the teachers involved. Disorders resulting from developmental disturbances can result, for example, in difficulties at school or even in the abnormal development of speech or motor skills. This article is about the tasks that pre-schools can do to support the child in achieving optimal functional asymmetry of the body. Emphasising the role of the kindergarten in the formation of development of lateral dominance is important for the development of the child's intellectual potential.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

przedszkole,
wychowanie,
edukacja,
lateralizacja, rozwój,
mowa, motoryka

Ustalenie się dominacji stronnej ręki, oka, ucha i nogi, zwanej również lateralizacją funkcji w korze mózgowej, to jeden z kluczowych procesów w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie placówki przedszkolnej w ustalaniu się asymetrii funkcjonalnej dziecka. Jako metodę wykorzystano przegląd literatury i aktualnego stanu badań. Dominacja stronna powinna się ukształtować najpóźniej w trzecim roku życia. Na podstawie analizy literatury przedmiotu ustalono, że typ lateralizacji może być skorelowany z innymi cechami, tj. z kompetencjami językowymi czy ruchowymi, a okres przedszkolny to czas, w którym wspierany przez placówkę edukacyjną wychowanek osiąga nowe umiejętności, rozwija własny potencjał i realizuje zadania rozwojowe wynikające z danego etapu ontogenetycznego. Ostatecznie dziecko objęte opieką i wsparciem środowiska zdobywa kompetencje do podjęcia nauki szkolnej. Intensywny czas w zakresie rozwoju fizycznego i psychicznego wymaga szczególnej troski i wnikliwej obserwacji ze strony zaangażowanych nauczycieli. Powstałe w wyniku zakłóceń rozwojowych zaburzenia mogą skutkować np. trudnościami szkolnymi, a nawet nieprawidłowym kształtowaniem się mowy czy zdolności motorycznych. Niniejszy artykuł dotyczy zadań, jakie placówka przedszkolna może realizować, by wspierać dziecko w osiągnięciu optymalnej asymetrii funkcjonalnej ciała. Podkreślenie roli przedszkola w kształtowaniu się dominacji stronnej jest ważne ze względu na rozwój potencjału intelektualnego dziecka.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zaznaczenie istotnej roli placówki przedszkolnej w procesie ustalania się typu lateralizacji u jej wychowanków. Kształtowanie się dominacji stronnej przypada w głównej mierze na wiek wczesnego i średniego dzieciństwa. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że do placówek przedszkolnych uczęszcza ok. 95% dzieci w wieku 3–6 lat (GUS, 2023). Dzieci w tym wieku spędzają tam średnio 5–8 godzin dziennie, co odejmując czas na sen, stanowi większość doby. Oczywistym staje się zatem stwierdzenie, że podobnie jak w przypadku innych ważnych kompetencji także rozwój dominacji stronnej pozostaje w pewnej zależności od działań nauczycieli, wychowawców czy opiekunów tej placówki. Działania przedszkola, a także jego klimat i kultura mogą w znaczący sposób oddziaływać na wcześniejsze lub późniejsze ustalenie się asymetrii funkcjonalnej. Jednym z zadań wychowania przedszkolnego jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka, a także przygotowanie go do podjęcia nauki szkolnej. Wobec powyższego rolą placówki edukacyjnej jest wspomaganie

dziecka/przedszkolaka w rozwoju psychicznym, fizycznym, społecznym, a także w sferze emocjonalnej czy behawioralnej (Hałaczekiewicz, 2018). Wzmożony progres funkcji poznawczych, zdolności komunikacyjnych, ruchowych czy właśnie ustalenie się jednego z typów asymetrii funkcjonalnej ciała (prawostronności, lewostronności, dominacji skrzyżowanej lub nieustalonej) przypada na szczególny czas w ontogenezie, wymagający sprzyjających warunków biologicznych i środowiskowych.

Harmonijny i niezakłócony rozwój cech psychicznych i motorycznych dziecka stanowi fundament w gotowości do podjęcia nauki na wyższych szczeblach edukacyjnych oraz pozwala uniknąć wielu problemów natury psychologicznej i społecznej. Wspieranie dziecka w wykształceniu odpowiedniego typu stronności może okazać się jedną ze składowych jego rozwojowego sukcesu (Banasik, 2021, s. 138).

Instytucja opiekuńczo-wychowawcza, do której uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 6 lat, jest bez wątpienia drugim (obok domu rodzinnego) najważniejszym środowiskiem życia każdego przedszkolaka. Średnie dzieciństwo to wyjątkowy okres, w którym znajduje się wychowanek placówki przedszkolnej. Jest to czas charakteryzujący się mnogością zmian, jakie dotyczą rozwijającego się człowieka (Kielar-Turska, 2011). Przemiany natury biologicznej, psychicznej i społecznej u dzieci w wieku przedszkolnym zachodzą intensywnie i synergicznie. Wzmożony rozwój poznawczy, komunikacyjny, motoryczny, behawioralny i społeczny determinowany jest zarówno przez czynniki wewnętrzne (biologiczne), jak i zewnętrzne (środowiskowe) (Bee, 2004). By móc w pełni zrealizować potencjał rozwojowy, młody organizm musi mieć zapewnione jak najlepsze warunki dojrzwania. Ponadto należy pamiętać, że dziecko w okresie przedszkolnym jest również bardzo wrażliwe na działanie czynników zaburzających prawidłowy rozwój jednostki (Bee i Boyd, 2004). Jedynie harmonijne wzrastanie warunkuje osiąganie kolejnych umiejętności, a w konsekwencji umożliwia zrealizowanie ważnego celu przedszkola, jakim jest osiągnięcie przez dziecko gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Danuta Waloszek pisze, że wychowanie przedszkolne to „poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego i zaprojektowanego dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mającego służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej” (Waloszek, 2003, s. 952). Wobec powyższego to nauczyciel przedszkolny oraz całe przedszkolne środowisko towarzyszą dziecku w tym trudnym i wymagającym etapie rozwojowym. W nurcie pedagogiki humanistycznej to właśnie grono pedagogiczne przedszkola stanowią osoby, które wpływając na warunki swojej pracy, wspierają wychowanek w jego rozwoju. Nauczyciel przedszkolny powinien pobudzać naturalną chęć dziecka do samokształcenia, doskonalenia, poznawania (Kwieciński i Śliwerski, 2019). Zaangażowany opiekun, wyposażony w wiedzę teoretyczną i praktyczne narzędzia, tworzy swojemu wychowankowi bezpieczną

przestrzeń, w której ten w odpowiednim dla siebie czasie maksymalnie rozwinie własne umiejętności psychomotoryczne.

Wskazanie roli przedszkola w kształtowaniu się dominacji stronnej u dziecka w wieku przedszkolnym zostało oparte na przeglądzie literatury przedmiotu oraz wynikach badań dotyczących rozwoju mózgu i lateralizacji funkcjonalnej. Dodatkowo praca ta powołuje się na opracowania badawcze wskazujące na występujące trudności w zakresie rozwoju funkcji poznawczych (w tym języka) lub motorycznych dzieci, u których proces ten jest zakłócony.

Ręczność

Ręczność, czyli przewaga dominacji jednej z kończyn górnych jest zagadnieniem, którym ludzie interesują się od wieków. Jak wskazują dowody antropologiczne, preferencja jednej ze stron obserwowana była już u hominidów. Praworęcznych było 70% *homo habilis* (Allen, 2011). Ewolucyjnie ręczność wykształciła się w filogenezie dzięki manipulowaniu przedmiotami, nieustannemu obrabianiu przedmiotów, nadawaniu im kształtu (Króliczak i in., 2018).

Odkrycia archeologiczne i antropologiczne świadczą o fakcie występowania zarówno prawo-, jak i leworęczności w populacjach. Wiedzę tę czerpiemy przede wszystkim z badań antropometrycznych materiałów kostnych z pochówków szkieletowych, jak i znalezisk archeologicznych, tj. narzędzi przystosowanych do użytku leworęcznego czy malowideł ściennych wskazujących na występowanie owej stronności. Co ciekawe, jak wskazują badania, leworęczność w populacji ludzkiej współczesnej wynosi ok. 10%, co również potwierdzają odkrycia z Jaskini Dłoni (*Cueva de las Manos*, Argentyna) sprzed 9–13 tys. lat. To południowoamerykańskie odkrycie dowodziłoby stałości proporcji lewo- i praworęczności wśród *homo sapiens*. Choć początkowo uznawano stronność za cechę typowo ludzką, to dziś wiemy, że ten rodzaj asymetrii (choć w różnym stopniu) występuje u zwierząt nie tylko kręgowych, ale także bezkręgowych (Chance i Crow, 2007). Powiązanie wystąpienia dominacji jednej ze stron ciała z cechami specyficznie ludzkimi prawdopodobnie zawdzięcza się odkryciom związanym z lateralizacją mózgu i umiejscowieniem ośrodków mowy i funkcji poznawczych w półkulach mózgowych. Powiązanie ręczności z funkcjami językowymi zajmuje naukowców już od XIX wieku.

Koncepcje dotyczące związków pomiędzy typem ręczności (później również dominacji innych narządów parzystych) a rozwojem mowy, funkcji motorycznych czy poznawczych zmieniały się wraz z rozwojem nauki, głównie szeroko rozumianych neuronauk. Dziewiętnastowieczna koncepcja Wigan, która opierała się na twierdzeniu o lewopółkulowej specjalizacji dla komunikacji i mowy, a także logicznego myślenia oraz prawopółkulowej kontroli emocji, twórczości i intuicji skutkowałą przez

lata nadaniem praworęczności charakteru prawidłowej, pożądanej i typowo ludzkiej stronności (Wigan, 1844). Późniejsze odkrycia ośrodków mowy, tj. ośrodków Broki (opisanego przez Paula Brocę) czy ośrodków Wernickego (opisanego przez Carla Wernickego) zlokalizowanych (mówiąc w dużym uproszczeniu) w lewej półkuli mózgu, a także późniejsze doniesienia naukowe z badań osób leworęcznych tylko pogłębiły opinię, że problemy rozwojowe w zakresie kompetencji językowej mogą mieć podłoże nieprawidłowo ustalonej lateralizacji (leworęczności). Niestety przez dziesięciolecia prowadziło to do dyskryminowania osób leworęcznych w społeczeństwie. Dodatkowo zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym praktykowano przedstawianie dzieci, u których zakończył się proces kształtowania asymetrii funkcjonalnej na praworęczność. W polskich szkołach takie zjawisko miało miejsce jeszcze w II połowie XX wieku. Dziesiątki lat badań kognitywnej neurobiologii i neuropsychologii, nauk medycznych, przyrodniczych, społecznych i lingwistyki udowodniły bardziej złożony niż „półkulowy” charakter połączeń neuronalnych, leżących u podstaw produkcji i przetwarzania mowy (Hickok i Poeppel, 2007; Cieszyńska-Rożek, 2022).

Kształtowanie się asymetrii funkcjonalnej

W potocznej wiedzy (dla części społeczeństwa) lateralizacja kojarzona jest jedynie z ręcznością. Jednak ten typ asymetrii, zwanej asymetrią funkcjonalną lub stronnością (dominacją stronną), jest pojęciem szerszym i dotyczy odchyleń od bilateralnej symetrii ludzkiego ciała w funkcji parzystych narządów i mózgu. Ocenie lateralizacji zatem poddaje się nie tylko kończynę górną, ale także kończynę dolną jako aparat ruchu, a także narząd wzroku i słuchu. Ustalanie się stronności jest jednym z kluczowych procesów rozwojowych, które mają miejsce w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa (Paczkowska i in., 2014). Analogicznie do innych procesów rozwojowych również lateralizacja podlega periodyzacji. Pierwsze objawy lateralizacji obserwuje się już w życiu płodowym. Na bardzo wczesny rozwój asymetrii w zakresie struktur mózgu wskazuje m.in. fakt, że w okresie rozwoju prenatalnego następuje redukcja prawego *planum temporale*. Struktura ta to fragment mózgowia umiejscowiony w dolnej części płatów skroniowych, który charakteryzuje się asymetrią zarówno strukturalną, jak i funkcjonalną (Dubois i in., 2010; Dehaene-Lambertz i in., 2002). Szeląg i Szymaszek (2006) twierdzą, że uszkodzenie tej struktury prezentuje różne skutki w zależności od strony ciała, po której wystąpi. Ponadto asymetrię tej części mózgu potwierdza fakt, że u znacznej większości populacji *planum temporale* (PT) jest kilkakrotnie większe po lewej stronie kory mózgowia. Większe różnice tych wielkości odnotowuje się u osób praworęcznych (Gołyszny, 2021). Związki pomiędzy asymetrią PT a preferencją ręki potwierdzają również badania innych naczelników, np. pawianów (Becker i in., 2024).

Ponadto dane wskazują na bardzo wczesny wybór dominacji stronnej. Preferencje ręki są widoczne już w 18. tygodniu życia prenatalnego. Od 18. tygodnia płody zaczynają znacznie szybciej wykonywać precyzyjne ruchy dłońmi, która stanie się ich dłońmi preferowaną (weryfikacja danych w wieku szkolnym) (Parma i in., 2017).

W okresie postnatalnym wyznaczyć można następujące etapy kształtowania się dominacji stronnej: pierwszy (do 3. m.ż.) to asymetryczne ułożenie ciała i ruchów dziecka – nie wynika z dominacji którejś półkuli; w drugim (3.–6. m.ż.) występuje tzw. symetria zwierciadlana ruchów, a dziecko wyciąga do przedmiotów obie ręce; w trzecim (od 6 m.ż.) wykształca się chwyt jednoręczny i można już zauważyć przejawy preferowania jednej z rąk. Ponadto około 9.–10. miesiąca życia pojawia się gest wskazywania palcem, najczęściej preferowaną dłońmi (Tomasello, 2015). Następny etap (1. i 2. r.ż.) ma miejsce, gdy przejawy lateralizacji często słabną (Szymankiewicz, 2014). Dzieje się tak, ponieważ dziecko zaczyna chodzić, co ze względu na symetrię ruchów zaczyna angażować obie półkule mózgu jednocześnie. Od 2. r.ż. można mówić o kolejnym etapie rozwoju asymetrii funkcjonalnej, gdyż rzeczywista dominacja stronna zaczyna się ponownie rozwijać. Jak podaje m.in. Marta Bogdanowicz (1992), praworęczność zazwyczaj ustala się wcześniej (już w 2.–3. r.ż.), a leworęczność później (ok. 4. r.ż.). W rozwoju neurotypowym dominacja stronna rozwija się w wieku poniemowlęcym, do około 3. roku życia i dlatego, na co wskazują niektóre badania, u dzieci z opóźnioną lateralizacją zauważa się występowanie różnorodnych trudności w nauce. Marta Korendo (2010) pisze, że opóźniona lateralizacja w zakresie np. kończyn wpływa również na opóźnienie ukształtowania się dominacji półkul mózgu, a to bezpośrednio rzutuje na kształtowanie się funkcji językowych w okresie dzieciństwa. Dodatkowo ze względu na fakt, że dzięki rozwojowi neurobiologii czytania wiemy, iż umiejętność ta rozwojowo związana jest z pracą połączeń neuronów, które odpowiadają również za rozwój mowy (Dehaene, 2021), to zdaniem Korendo: „oczywiste jest, że wszelkie zaburzenia, a nawet opóźnienia rozwoju języka mogą być wczesnym symptomem rozwijającej się dysleksji” (2024, s. 31). Podobnie Jagoda Cieszyńska wskazuje na konsekwencje zbyt późnego wyboru kończyny wiodącej w procesie nabywania mowy (Cieszyńska, 2010).

W literaturze przedmiotu znajdują się również publikacje na temat występowania trudności motorycznych u osób leworęcznych oraz lewonóżnych, natomiast lewouszność może wiązać się z problemami w zakresie płynności mowy, artykulacji czy przetwarzania słuchowego (Cieszyńska i Korendo, 2007; Knapiek, 2013, 2017). Piotr Wolski i Jadwiga Agnieszka Tuchowska twierdzą, że „choć atypowej lateralizacji nie można uznać za przyczynę zaburzeń czytania i mówienia, to jednak – zgodnie z obserwacjami Ortona i Trávisa – zaburzeniom tym, a zwłaszcza zaburzeniom płynności mówienia faktycznie często towarzyszą nietypowe preferencje stronne oraz odmienna asymetria czynnościowa i strukturalna mózgu” (2016, s. 54–55). Autorzy ci, powołując się na

badania m.in. Dorothy V.M. Bishop (2013) sugerują, że być może „to genetycznie zdeterminowane zaburzenia językowe stanowią przyczynę słabej lateralizacji” oraz że „natura związku między lateralizacją a zaburzeniami mowy jest dalece niejasna” (Wol-ski i Tuchowska, 2016, s. 59 i 60).

Poddając ocenie dominację stronną człowieka, można wyróżnić następujące typy lateralizacji:

- a) lateralizacja jednorodna, gdy występuje dominacja prawostronna lub lewostronna. Lateralizacja jednorodna prawostronna cechuje się dominacją prawego oka, ręki, nogi i lewej półkuli mózgu; lateralizacja lewostronna oznacza zaś dominację lewej ręki, oka, nogi i prawej półkuli mózgu;
- b) lateralizacja niejednorodna, w której zawiera się także lateralizacja skrzyżowana – gdy przewaga narządów ruchu i zmysłów jest po obu stronach ciała, np. praworęczne, lewoocne, prawonożne lub inne, różnostronne warianty dominacji parzystych narządów i zmysłów. Jest to jednak model lateralizacji ustalony;
- c) lateralizacja nieustalona występująca, gdy nie dokonał się wybór dominacji narządów ruchu i zmysłów, np. oburęczność, obuocność, obunożność. Może też występować wtedy, gdy w jakimś wariancie dominacja jest ustalona, np. oburęczność, lewoocność, obunożność. Taka sytuacja może też świadczyć o opóźnionym procesie lateralizacji.

Najczęściej w populacji generalnej występuje model jednorodnej lateralizacji (prawo- lub lewostronnej) (Wieczorek i Świerczek, 2012). Marta Wieczorek i Rafał Świerczek w publikacji badań dotyczących oceny zmian zlateralizowania ciała dzieci w młodszym wieku szkolnym (7–10 lat) twierdzą, że lateralizacja ustalona jednorodna to jest „model, do którego zmierza w prawidłowym rozwoju każdy człowiek i wynika z jednoznacznej specjalizacji półkul mózgowych w sterowaniu jego działaniami. W populacji występują również modele niejednorodny i nieustalony, które są wynikiem nieprawidłowego zlateralizowania i wiążą się z pewnymi zaburzeniami” (2012, s. 305). W okresie dzieciństwa osoby, u których diagnozuje się trudności w zakresie ustalenia stronności, charakteryzują się obniżoną sprawnością ruchową. Ponadto dzieci te bywają mniej zręczne, a nauka nowych czynności motorycznych jest dla nich trudniejsza (Wieczorek i Świerczek, 2012). Wobec powyższego diagnoza i kontrola procesów lateralizacji przebiegających w okresie średniego dzieciństwa wydaje się konieczna w placówce edukacyjnej.

Powinna ona stać się elementem dbałości o rozwój fizyczny, aby można było dzięki otrzymanym danym przeciwdziałać nieprawidłowościom rozwojowym i tym samym oddziaływać na zdrowie fizyczne dziecka. Jest to niezwykle ważne, gdyż poziom rozwoju fizycznego jest jednym z pozytywnych mierników zdrowia (Wieczorek i Świerczek 2012, s. 305).

Okazuje się, że u dzieci, u których w późniejszym okresie diagnozuje się różne trudności, np. dysleksję, często występuje lateralizacja niejednorodna, a najczęściej typ nieustalony lub skrzyżowany. Dlatego nie można przyjmować za neurotypowość kształtowania się dominacji w wieku szkolnym. Jak pisze Marta Cholewińska-Dacka (2019), dzieciom z tym problemem należy się uważnie przyglądać, a także wspierać je dodatkowymi ćwiczeniami. Ponadto dziecko z opóźnionym rozwojem ustalenia się stronności często przyjmuje typ lateralizacji nieustalonej, co niestety w znaczący sposób może przekładać się na jego kompetencje. Autorka zwraca uwagę na następujące skutki związane z opóźnionym procesem ustalenia się lateralizacji: trudności w różnicowaniu lewej i prawej strony, trudności z orientacją w schemacie ciała, problemy z orientacją w przestrzeni, trudności z koordynacją wzrokowo-ruchową. Zakłócenia podczas nabywania powyższych umiejętności mogą skutkować w późniejszym etapie np. problemami w nauce pisania i czytania czy trudnością w odzwierciedlaniu figur geometrycznych lub rysowaniu figur symetrycznych (Cholewińska-Dacka, 2019).

W literaturze związanej z zagadnieniem lateralizacji wymienia się wiele czynników, które przyczyniają się do zakłóceń w jej ustalaniu się. Są to m.in. niedotlenienie czy krwotoki w okresie okołoporodowym. Także uszkodzenia neuronów ruchowych powodują osłabienie, niedowłady jednej ze stron ciała i wówczas funkcje zarówno motoryczne, jak i językowe przejmuje druga strona mózgu – a u dziecka zmienia się stronność ciała. Różnice w rozwoju mózgu i kształtowaniu się lateralizacji są uzależnione od poziomu testosteronu u matki w różnych okresach ciąży (za tym przemawia większy odsetek leworęcznych mężczyzn niż kobiet, ponieważ są oni bardziej narażeni na oddziaływanie wyższych stężeń testosteronu) (Paczkowska i in., 2014).

Rola przedszkola

Choć w XXI w. powszechna stała się wiedza, że opiekun powinien unikać wywierania presji u dzieci ze zdiagnozowaną leworęcznością, a zadaniem nauczyciela jest umożliwienie im pracy ręką dominującą oraz dostosowanie swoich metod do ich potrzeb, np. poprzez odpowiednie ułożenie kartki podczas rysowania czy pisania lub zastosowanie zeszytu dla dzieci leworęcznych i uczących się czytać bądź wyposażenie dziecka np. w odpowiednie nożyczki dla osób leworęcznych, to znaczenie wychowawcy w kształtowaniu się lateralizacji jest dużo szersze. Działania profilaktyczne w zakresie procesu kształtowania się dominacji stronnej powinny mieć miejsce nie tylko w poradniach czy gabinetach logopedycznych, ale również w placówkach przedszkolnych, a nawet żłóbkach.

Jak wspomniano we wstępie niniejszej pracy, przedszkole odgrywa ważną rolę w kształtowaniu się i wspieraniu procesu lateralizacji u dzieci. Ten etap edukacyjny

to czas, kiedy lateralizacja intensywnie się rozwija, a u większości dzieci następuje jej ostateczne ustalenie. Przedszkole jako środowisko edukacyjne i wychowawcze może w istotny sposób wspierać ten proces poprzez różnorodne aktywności, obserwacje i odpowiednie podejście pedagogiczne. Jakże zatem są główne zadania placówki edukacyjnej w tym aspekcie?

Jak pisze Anna Mikler-Chwastek, „zarówno rodzice, opiekunowie, jak i nauczyciele powinni wiedzieć, jakie mechanizmy rządzą poszczególnymi sferami rozwoju psychoruchowego oraz na co powinni zwrócić szczególną uwagę, organizując proces dydaktyczny, zabawy i czas wolny” (2017, s. 7).

Przywołane w bieżącej pracy badania wskazują, że opóźnienia w kształtowaniu się dominacji stronnej są przesłanką do wprowadzenia systemowej stymulacji w zakresie tej cechy.

Kluczową rolę nauczycieli przedszkolnych jest obserwacja, ale także wczesna diagnoza lateralizacji u wychowanków już w trzecim roku życia, by wprowadzone oddziaływania były jak najbardziej skuteczne. Jest to czas, w którym stronność powinna już się ustalić, a jednocześnie moment wrażliwy na działania korygujące i wspierające. Niestety w praktyce ocena lateralizacji dziecka ma miejsce dopiero pod koniec edukacji przedszkolnej, tuż przed podjęciem nauki szkolnej, co w konsekwencji nie daje możliwości wychowawcom, by monitorować i wspomagać ten rozwój. Diagnoza dominacji stronnej w zakresie oka, ucha, kończyny górnej i dolnej, np. za pomocą metody Haliny Spionek i Miry Stambak (Spionek-Pelc, 1965) jest działaniem prostym, łatwo dostępnym i wiarygodnym. Pozwala wcześniej zdiagnozować dzieci z ryzykiem wystąpienia trudności szkolnych, np. dysleksji, dysgrafii czy problemów z koordynacją ruchową. Umożliwia placówce edukacyjnej wdrożenie odpowiednich ćwiczeń wspierających rozwój psychomotoryczny dziecka, a także pomaga nauczycielowi w planowaniu pracy z dzieckiem tak, by wspierać prawidłowy i harmonijny proces kształtowania się stronności zwłaszcza w kontekście nauki pisanie, czytania i rozwijania sprawności manualnej. Kolejnym popularnym i łatwo dostępnym narzędziem do badania lateralizacji są próby opracowane na podstawie zagranicznych danych przez René Zazzo (1974). W odpowiedzi na zapotrzebowanie nauczycieli oraz pojawienie się obowiązku diagnozy dzieci w placówkach edukacyjnych pojawiło się również wiele komercyjnych narzędzi diagnostycznych pomagających nauczycielom i innym specjalistom w ocenie lateralizacji, np. Ocena lateralizacji czynności ruchowych. Zestaw zadań diagnostycznych (Joanna Bala, Ewa Klima, Marta Bogdanowicz) czy SWM Przesiewowy test do badania zagrożenia dysleksją dzieci od 3. do 7. roku życia autorstwa Jagody Cieszyńskiej-Rożek i Marty Korendo, a także inne testy.

Biorąc pod uwagę wiedzę z zakresu neuronauk, badań psychologicznych, pedagogicznych czy z zakresu logopedii, należy pamiętać, że rolą nauczyciela nie jest ingerowanie w naturalny proces lateralizacji. Rozwijające się dziecko samo wykształci

preferencję w zakresie wyboru dominującej ręki, oka, nogi czy ucha. Niemniej jednak środowisko wychowawcze musi stwarzać okazje do wszechstronnego rozwoju np. poprzez różnorodne zabawy ruchowe i manualne, które pozwalają dziecku ćwiczyć obie strony bilateralnego ciała. Miłosz Gołyszny podaje, że „znając podłoże i następstwa różnych form lateralizacji, pedagog może dostosować swoje postępowanie nie w zależności od stronności dziecka, ale innych czynników wpływających na kompetencje szkolne” (2021, s. 103).

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na działania wspierające rozwój motoryki – zarówno dużej, jak i małej. Jak donoszą badania, poprawa sprawności ruchowej ułatwia naturalne procesy ustalania dominacji stronnej. Autorki podręcznika *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci* podkreślają, że „ćwiczenia, które rozwijają dominację półkulową, pozwolą dziecku na ustalenie wzorca lateralizacji i wyłonienie dominującego, lewego lub prawego, narządu parzystego ciała: oka, ucha, ręki, nogi” (Piotrowska-Madej i Żychowicz, 2017, s. 2016). Cieszyńska-Rożek pisze, że „wiedza o neuronalnych skutkach kształtowania się umiejętności ruchowych pozwala wyjaśnić lateralizację funkcji poznawczych w mózgu i w znacznym stopniu modyfikować oddziaływanie terapeutyczne” (2020, s. 11). Jest to szczególnie istotne w kontekście placówki przedszkolnej, która wychowuje dziecko w czasie, gdy w jego organizmie zachodzą dynamiczne zmiany, również neuronalne. To właśnie różnorodność i intensywność bodźców, które docierają do mózgu małego dziecka, ma bezpośredni wpływ na kształtowanie się i dojrzewanie kory mózgowej (Cieszyńska-Rożek, 2020).

Mikler-Chwastek pisze również o ogólnych zaleceniach dotyczących wspomagania rozwoju motorycznego u dzieci przedszkolnych: „Wspomaganie rozwoju ruchowego powinno przede wszystkim skupiać się na stwarzaniu okazji do uczestnictwa dzieci w różnorodnych formach aktywności fizycznej” (2017, s. 87) oraz „tempo rozwoju poszczególnych podstawowych form ruchu jest w dużym stopniu zależne od ćwiczeń, od okoliczności wychodzących naprzeciw dziecięcemu pędowi do działania. Tak więc te umiejętności, dla których istnieją korzystne okazje do ćwiczeń, szybciej rozwijają się i usprawniają” (2017, s. 89).

Podjmując zagadnienie asymetrii funkcjonalnej ciała, a także zastanawiając się nad rozwojem stronności dziecka, warto wspomnieć również o bardzo istotnej aktywności wspierającej lateralizację. Jest to koordynacja bilateralna, która umożliwia współpracę prawej i lewej strony ciała w tym samym momencie. Oprócz tego, że aktywność ta wspomaga ekonomię ruchów człowieka, usprawnia wykonywanie pewnych czynności, w tym np. sprawnego pisanie, to prowadzi również do wykształcenia się dominacji stronnej ręki. Zaburzenia owej koordynacji mogą mieć różne podłoża. Są to m.in. niedostateczna dojrzałość ośrodkowego układu nerwowego lub trudności w prawidłowej stabilizacji ciała. Realizacja bilateralnej koordynacji ciała jest jednak konieczna do prawidłowej pracy mózgu. Jak już wspomniano, aktywność jednej ze stron ciała

stymuluje pracę przeciwległej półkuli, zatem skoordynowana aktywność obu stron ciała daje możliwość równoczesnej pracy również obu stron kory mózgowia. Doskonalenie takich czynności działa zatem pozytywnie na wciąż rozwijający się układ nerwowy w okresie wczesnego, średniego czy późnego dzieciństwa (Piotrowska-Madej i Żychowicz, 2017). Autorki te wskazują na następujące czynności z życia codziennego, które wspomagają ćwiczenie omówionej wyżej umiejętności: chwytanie i trzymanie różnych przedmiotów oburącz, obunożne skakanie czy rytmiczne klaskanie.

Wartościowe dla prawidłowego rozwoju obu półkul kresomózgowia są także aktywności wykonywane naprzemiennie, takie jak jazda na rowerze czy pływanie kraulem (u starszych dzieci), do czego można zachęcać wychowanków jako dodatkowej formy aktywności fizycznej poza przedszkolem. Podobny efekt stymulacji tej części kory mózgu można uzyskać podczas zajęć gimnastycznych proponowanych w sali przedszkolnej, np.:

- „nożyce” wykonywane w pozycji zarówno w leżeniu na brzuchu, jak i na plecach;
- unoszenie naprzemiennie kończyn w klęku podpartym;
- grupowe przeciąganie liny.

W ramach zajęć w placówce przedszkolnej nauczyciel może proponować dzieciom również zabawy niesymetryczne, w których każda ręka robi coś innego, np. podczas zabawy w gotowanie, odkręcanie butelek czy słoików, nawlekanie koralików na żyłkę bądź sznurek, a także w starszych grupach ćwiczenie przygotowujące do nabywania umiejętności pisania.

Wśród aktywności, które może proponować wychowawca swoim podopiecznym, są lubiane przez dzieci zabawy na świeżym powietrzu, np.:

- rzucanie oburącz piłką do kosza;
- w okresie zimowym tworzenie na śniegu „aniołków”;
- zabawy ruchowe związane z asymetryczną pracą kończyn, jak gra w badmintona czy tenisa;
- wyrzut piłki jedną ręką i odbicie jej rakiетką trzymaną w drugiej ręce.

Nauczyciel przedszkolny w celu pomocy w kształtowaniu się dominacji stronnej u uczęszczających do placówki dzieci winien proponować następujące zajęcia w zakresie rozwijania motoryki małej:

- wkładanie klocków w odpowiednie otwory sortera;
- nawlekanie koralików na żyłkę;
- ćwiczenia usprawniające grafomotorykę, tj. rysowanie w wyznaczonych liniach wzorów literopodobnych i przerysowywanie figur geometrycznych.

Dodatkowo do ćwiczeń, które wspomagają niezmiernie ważną w tym wieku lateralizację funkcjonalną, należą takie aktywności, które oddziałują na koordynację wzrokowo-ruchową oraz syntezę i analizę wzrokową, a także ćwiczenia z zakresu pamięci sekwencyjnej i symultanicznej dotyczące powtarzania czy tworzenia różnych

sekwencji (ruchowych, słuchowych, wzrokowych) czy zabawy związane z ćwiczeniem kierunku pisania, rysowania (od góry do dołu i od lewej do prawej). Wśród nich można wyróżnić popularne aktywności o różnym stopniu trudności, jak:

- zabawa w odnajdywanie szczegółów, np. różniącego się elementu ze zbioru;
- dokładanie pasujących elementów do obrazka;
- składanie obrazka z pociętych wzdłuż pionowych, poziomych czy skośnych linii;
- zabawa w rysowanie labiryntu, odszukiwanie drogi na rysunku;
- kreślenie linii w pożądanym kierunku (od góry do dołu i od lewej do prawej);
- przesuwanie przedmiotów, np. umieszczonych w żelowym środowisku;
- rysowanie szlaczków, łączenie kropek w celu utworzenia obrazka, układanie obrazków w odpowiedniej (zadanej) sekwencji;
- ćwiczenia związane z powtarzaniem ruchów, np. prezentowanie „tańca” czy powtarzanie rytmu poprzez wystukanie.

Pomocne będą także ćwiczenia rozwijające pamięć, takie jak zapamiętywanie serii układów, np. geometrycznych, czy zapamiętywanie prezentowanych obrazów, zabawy w chowanie przedmiotów i zapamiętywanie miejsca ich ukrycia (Piotrowska-Madej i Żychowicz, 2017).

Wymienione wyżej aktywności są przykładami różnorodnych ćwiczeń, które są proste w realizacji i atrakcyjne dla wychowanków, a wykonywane regularnie pod opieką zaangażowanych wychowawców wspomagają prawidłowe kształtowanie się dominacji stronnej i rozwój mózgu. W połączeniu z wnikliwą obserwacją i wcześniej wykonaną rzetelną diagnozą lateralizacji umożliwią dzieciom harmonijny i niezakłócony rozwój fizyczny i poznawczy w zakresie omawianych funkcji.

Podsumowanie

Placówka przedszkolna pełni kluczową funkcję w procesie lateralizacji, zapewniając dziecku odpowiednie warunki do rozwoju ruchowego i manualnego. Wczesna obserwacja i wsparcie nauczycieli oraz współpraca z rodzicami są niezbędne, aby dziecko mogło harmonijnie przejść przez ten etap swojego rozwoju. W mojej ocenie wczesna diagnoza stronności jest kluczowa, by móc wspierać wychowanka w procesie kształtowania się lateralizacji w trakcie pobytu dziecka w placówce przedszkolnej. Nauczyciele tego etapu edukacyjnego są zobligowani do przeprowadzenia diagnozy dziecka sześciolatniego w celu ustalenia jego dojrzałości do podjęcia nauki szkolnej, jednak ze względu na fakt wcześniejszego rozpoczęcia procesu ustalenia się dominacji stronnej oraz osobniczo zróżnicowanego tempa tego procesu badanie to może być przeprowadzone zbyt późno. Ponadto wiele arkuszy służących do oceny gotowości szkolnej nie umożliwia przeprowadzenia całościowej diagnozy lateralizacji, a jedynie

sprawdza asymetrię funkcjonalną kończyny górnej (pomijając stronność kończyny dolnej, a także oka oraz ucha). Zważając na powyższe, należy bardzo wcześnie badać dominację stronną dzieci w żłobkach i przedszkolach, by np. korzystając ze współczesnych testów, zmniejszyć zagrożenie dysleksją.

Proces ostatecznego ustalenia się dominacji stronnej może i w mojej ocenie powinien być dodatkowo stymulowany w środowisku przedszkolnym m.in. w zakresie celowej działalności dydaktycznej. Jak mówią cytowani już autorzy: „Odpowiednio dobrane, przez nauczycieli i wychowawców, zadania mogą zapobiegać nieprawidłowościom lateralizacji. Fakt ten może w znacznym stopniu przyczynić się do poprawy rozwoju fizycznego dziecka i tym samym oddziaływać na poziom jego zdrowia oraz skuteczne działanie w środowisku” (Wieczorek i Świerczek, 2012, s. 308). Wychowankowie przedszkola w formie zajęć dydaktycznych, ćwiczeń fizycznych i w zabawie oraz pod czujnym okiem wykwalifikowanych opiekunów są w stanie optymalizować omawiany w tej pracy proces lateralizacji. Przywołane wyżej aktywności mogą stanowić praktyczne wskazówki, jakie zajęcia są pożądane, aby zminimalizować ryzyko wystąpienia zaburzeń w zakresie asymetrii funkcjonalnej ciała.

Bibliografia

- Allen, J.S. (2011). *Życie mózgu. Ewolucja człowieka i umysłu* (K. Dzieciół, tłum.). Prószyński i S-ka.
- Banasik, K. (2021). Znaczenie symetrii i asymetrii ludzkiego ciała w rozwoju mowy i motoryki dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(5/63), 137–146. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1663.10>
- Becker, Y., Phelipon, R., Marie, D., Bouziane, S., Marchetti, R., Sein, J., Velly, L., Renaud, L., Cermolacce, A., Anton, J.-L., Nazarian, B., Coulon, O. i Meguerditchiani, A. (2024). Planum temporale asymmetry in newborn monkeys predicts the future development of gestural communication's handedness. *Nature Communications*, 15(4791), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41467-024-47277-6>
- Bee, H. i Boyd, D. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (A. Wojciechowski, tłum.) Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bishop, D.V. (2013). Cerebral asymmetry and language development: Cause, correlate, or consequence? *Science*, 340(6138), 1230531. <https://doi.org/10.1126/science.1230531>
- Bogdanowicz, M. (1992). *Leworęczność dzieci*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chance, S.A. i Crow, T.J. (2007). Distinctively human: Cerebral lateralisation and language in Homo sapiens. *Journal of Anthropological Sciences*, 85, 83–100.
- Cholewińska-Dacka, M. (2019). Lateralizacja w rozwoju dziecka. *Bliżej Przedszkola*, 12, 19–21.
- Cieszyńska, J. (2010). Diagnoza funkcji lewej półkuli mózgu i jej wpływ na programowanie terapii dziecka w wieku przedszkolnym. *Nowa Logopedia*, 1, 23–30.

- Cieszyńska-Rożek, J. (2020). *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Cz. 3. Ruch*. Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2022). *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Cz. 4. Język*. Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska, J. i Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery* (A. Binder, tłum.). Copernicus Center Press.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S. i Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600), 2013–2015. <https://doi.org/10.1126/science.1077066>
- Dubois, J., Benders, M., Lazeyras, F., Borradori-Tolsa, C., Leuchter, R.H., Mangin, J.F. i Hüppi, P.S. (2010). Structural asymmetries of perisylvian regions in the preterm newborn. *NeuroImage*, 52(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.03.054>
- Główny Urząd Statystyczny. (2023, 4 grudnia). *Raport SDG 2023*. <https://raportsdg.stat.gov.pl/2023>
- Gołyszny, M. (2021). Mózgowe (neuralne) korelaty leworęczności: przyczyny i manifestacje z perspektywy neuronauk i nauk pedagogicznych. *Konteksty Pedagogiczne*, 17(2), 87–109. <https://doi.org/10.19265/kp.2021.2.17.322>
- Hałaczkiwicz, K. (2018) Znaczenie przedszkola w rozwoju i procesie wychowania dziecka. *Dyskursy*, 10, 29–40.
- Hickok, G. i Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews. Neuroscience*, 8, 393–402. <https://doi.org/10.1038/nrn2113>
- Kielar-Turska M. (2011). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 202–233). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knappek, M. (2013). Lateralizacja a zaburzenia przetwarzania porządków linearnych w języku dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. *Nowa Logopedia*, 4, 281–291.
- Knappek, M. (2017). Zaburzenia mowy a asymetria funkcjonalna mózgu w kontekście uczenia się – doniesienia z badań. *Neurolingwistyka Praktyczna*, 3, 47–66. <https://doi.org/10.24917/24505072.3.4>
- Korendo, M. (2010). Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera. W: M. Michalik i A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia* (s. 95–104). Collegium Columbinum.
- Korendo, M. (2024). Dymensjonalne podejście w diagnozie dysleksji. *Poradnik Językowy*, 2, 26–34. <https://doi.org/10.33896/PorJ.2024.2.3>
- Króliczak, G., Buchwald, M., Potok, W. i Przybylski, Ł. (2018). Ręczność, praksja i język: nowe spojrzenie na delikatną triadę. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(1). <https://doi.org/10.14656/PFP20180102>
- Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. (red.). (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikler-Chwastek, A. (2017). *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu*. Difin SA.

- Paczkowska, A., Szmalec, J. i Zielonka, D. (2014). Wykrywanie problemów związanych z nieustaloną lateralizacją i możliwości im przeciwdziałania dla prawidłowego rozwoju dziecka. *Hygeia Public Health*, 49/3, 531–535.
- Parma, V., Brasselet, R., Zoia, S., Bulgheroni, M., i Castiello, U. (2017). The origin of human handedness and its role in pre-birth motor control. *Scientific Reports*, 7, 16804. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-16827-y>
- Piotrowska-Madej, K. i Żychowicz, A. (2017). *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*. Wydawnictwo Harmonia.
- Spionek-Pelc, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Zagadnienia wybrane*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szeląg, E. i Szymaszek, A. (2006). Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymankiewicz, I. (2014). *Lateralizacja i jej zaburzenia*. <https://www.zssjarocin.pl/publikacje-pliki/Lateralizacja-i-jej-zaburzenia.pdf>
- Tomasello, M. (2015). *Historia naturalna ludzkiego myślenia* (B. Kucharczyk i R. Ociepa, tłum.), Copernicus Center Press.
- Waloszek, D. (2003). Edukacja przedszkolna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wieczorek, M. i Świerczek, R. (2012). Ocena zmian zlateralizowania ciała dzieci w młodszym wieku szkolnym (7–10 lat). *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93/2, 304–308.
- Wigan, A.L. (1844). Duality of the mind. *The Lancet*, 43(1078), 154.
- Wolski, P. i Tuchowska, J.A. (2016). Asymetria mózgu i lateralizacja w jękaniiu. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(7), 47–64. <https://doi.org/10.19265/kp.2016.2.7.117>
- Zazzo, R. (1974). *Metody psychologicznego badania dziecka. 1* (M. Manicka i E. Lewicka, tłum.). Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.



Magdalena Kaliszewska-Henczel

<https://orcid.org/0000-0003-1308-8235>

e-mail: magdalena.henczel@now.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Baśniowa książka obrazkowa – dziecięce rozważania wokół Jasia i Małgosi Anthony'ego Browne'a

A Fairy Tale Picture Book – Children's Thoughts on Anthony Browne's *Hansel and Gretel*

KEYWORDS

fairy-tale, Hansel and Gretel, childrens' response to picturebook, early childhood literacy, Anthony Browne

ABSTRACT

The article discusses issues concerning the ways fairy tale picturebook can be introduced into the educational practice of pre-school and early primary school children. The first part of the text outlines the context of the presence of fairy tale literature in early childhood education, while the second part presents the process of an educational activity with children aged 6–7, based on the picturebook *Hansel and Gretel* by Anthony Browne. The dual role of teacher and researcher is an important part of the design of the workshop, its implementation, the subsequent interpretation of the children's creations and, ultimately, the ideas for new ways to create educational opportunities. Conducted in a qualitative paradigm, the participatory observation provided insights into children's interpretations of the visual and verbal layers of the story. Children's construction of meaning around the indicated illustrations was categorised around three leading themes: home, relationships between family members, and the relationship between the stepmother and the witch. Incorporating participants' personal knowledge provided an opportunity to negotiate meanings and ask non-obvious questions. Building an interpretive situation around a classic story, complemented by non-obvious illustrations, allows the story to retain its hopeful message while creating the opportunity to discover new contexts.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

baśń, Jaś i Małgosia,
książka obrazkowa,
wczesna edukacja
literacka, Anthony
Browne

W artykule omówiono zagadnienia dotyczące sposobów wprowadzenia baśniowej książki obrazkowej do praktyki edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W pierwszej części tekstu zarysowano kontekst obecności literatury baśniowej w edukacji wczesnoszkolnej, natomiast druga część przedstawia przebieg zajęć edukacyjnych prowadzonych z dziećmi w wieku 6–7 lat, zorganizowanych na podstawie książki obrazkowej *Jaś i Małgosia* Anthony'ego Browne'a. Podwójna rola nauczyciela i badacza postrzegana jest przez autorkę tekstu jako istotny element projektowania warsztatu, jego realizacji, późniejszego interpretowania wytworów dziecięcych, a ostatecznie poszukiwania nowych dróg do kreowania okazji edukacyjnych. Przeprowadzona w paradygmacie jakościowym obserwacja uczestnicząca dostarczyła wglądu w dziecięce sposoby odczytywania znaczeń zawartych w wizualnej i werbalnej warstwie historii. Dziecięce konstruowanie znaczeń wokół wskazanych ilustracji skategoryzowano wokół trzech wiodących wątków: wizji domu, relacji między członkami rodziny, relacji między macochą a czarownicą. Włączanie wiedzy osobistej uczestników stanowiło okazję do negocjowania znaczeń i zadawania nieoczywistych pytań. Zbudowanie sytuacji interpretacyjnej wokół klasycznej w warstwie słowa historii dopełnionej nieoczywistymi ilustracjami pozwala na zachowanie jej niosącego nadzieję przesłania, a jednocześnie kreuje szansę odkrycia nowych kontekstów.

Wstęp

Baśń jako tekst kultury nieustannie uobecnia się we wczesnej edukacji małego dziecka. Urszula Chęcińska zaznacza, że baśń jako nośnik symboli i motywów literackich, kodów kultury stanowi gatunek pedagogiczny (2016, s. 7). Jej wychowawczy (czy też szerzej – głęboko humanistyczny) potencjał, będący przedmiotem rozważań¹ polskich badaczy, na czele ze Stefanem Szumanem² (1928a, 1928b), nie traci

1 Ponieważ baśnie leżą w polu zainteresowania nauk społecznych i humanistycznych, których ustalenia mogą się wzajemnie dopełniać bądź prowokować do dyskusji, należy przywołać różnorodne podejścia badawcze, których ustalenia mogą okazać się cenne dla osób działających w obszarze edukacji. Przegląd sześciu podejść: 1) folklorystycznego, 2) strukturalnego, 3) literackiego, 4) psychoanalitycznego, 5) historyczno-socjologicznego, 6) feministycznego i *gender studies* uporządkowała Robyn McCallum (2000, s. 17–21), na polskim gruncie przedstawia go, wzbogacając o rodzimy kontekst, Weronika Kostecka (2014, s. 57–87). Warto uzupełnić je również o podejście kognitywne, o którym pisze Maria Nikolajewa (2014, 2019). Jest ono wykorzystywane w badaniach nad książką obrazkową (por. Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2018).

2 Rozważania Szumana o baśni zaspokajającej specyficzne dziecięce potrzeby stanowią dla pedagogiki wczesnej edukacji istotny kontekst (pojawili się przed psychoanalityczną teorią Brunona Bettelheima – por. Waksmund, 2000, s. 174–175). W polskim dyskursie badawczym istotną rolę odegrało również

na aktualności w dzisiejszym świecie. To bowiem otwarcie na myślenie aksjologiczne, zwrot ku baśni jako sferze głęboko przeżytej, ukształtowanej u samych początków naszego indywidualnego, jednostkowego bytu, inicjalne przeżycia jako źródło zachwyty (por. Baluch, 1992; Leszczyński, 2005; Ługowska, 2005; Papużyńska, 2007) stanowią naturalną wartość tych opowieści, starszych w swej genezie niż sama koncepcja współcześnie rozumianego dzieciństwa.

Baśnie jako teksty niosące nadzieję ujawniają swą wartość już na etapie słuchania ich przez młodego odbiorcę. Ustanowienie ładu i nadanie sensu życiu (porządkowanie doświadczeń, wewnętrzne wzrastanie) pozostaje w indywidualnym i długofalowym odbiorze opowieści o Jasiu i Małgosi, Kopciuszku, Czerwonym Kapturku. To jednak nie powinno zwalniać szkoły z refleksji nad rolą nauczyciela w ukazywaniu baśni jako dzieła sztuki słowa (por. Żuchowska, 1992)³ – bliskiej królestwu poezji wielkiej metafory życia, do której sięgać można, by lepiej rozumieć teksty kultury, lepiej rozumieć innych i ostatecznie samego siebie.

Baśnie trafiają w ręce dorosłych pośredników sytuujących się w różnych paradygmatach dydaktyki. Dominacja podejścia behawiorystycznego, w którym podręcznikocentryzm (redukujący baśnie do roli nośnika morału bądź narzędzia, za którego pośrednictwem młodzi odbiorcy mogą ćwiczyć techniczne umiejętności związane z czytaniem i pisanem), przywodzi na myśl pytanie postawione przez Alicję Baluch: czy sposoby opowiadania baśni, odpowiadające psychicznym potrzebom dziecka mogłyby się zmieścić w przestrzenno-rytualnym charakterze szkoły (1992, s. 80)? Uobecnienie się baśni w żywym słowie, z udziałem nauczyciela-pośrednika, wymaga umiejętności zbudowania atmosfery sprzyjającej zawieszeniu niewiary. Mając zaś na uwadze problematykę wizualności, funkcjonowanie dzieci w warunkach szumu informacyjnego, rzeczywistości nasyconej obrazami (również obrazami typu *fast food*, które nierzadko ujawniają się w ofercie wydawnictw o charakterze edukacyjnym – por. Boguszewska, 2017), konieczne wydaje się uruchomienie namysłu nad alfabetyzacją wizualną, tak ważną we współcześnie dominującej kulturze obrazu (por. Dylak, 2012). Zwrot ku książce obrazkowej może otwierać drogę do: myślenia, aktywności narracyjnej, dialogu, wspierania dziecka w poszukiwaniu własnych pytań, uprawomocnienia jego wypowiedzi (por. Klus-Stańska, 2004; Cackowska, 2016; Wiśniewska-Kin, 2020; Gemel i Wiśniewska-Kin, 2023). Baśniowy ikonotekst może być źródłem zdziwienia, punktem wyjścia do budowania skojarzeń, wysiłku poznawczego, formułowania wypowiedzi na temat tekstu. Obcowanie z artystyczną książką obrazkową może

stworzone przez spadkobiercę myśli Zygmunta Freuda autorskie podejście archetypiczne (Jung, 1976), do którego nawiązywała m.in. Alicja Baluch (1992) i Jadwiga Wais (2006).

3 Poszczególne kategorie baśni mogą być z powodzeniem eksplorowane przez dzieci z wykorzystaniem metody czynnościowej, pozwalającej na odkrycie estetycznego wymiaru danego utworu, a długofalowo na urzeczywistnienie swego rodzaju wrażliwości i uwagi.

zatem pomóc wyrwać baśniowe historie z objęć infantylnej estetyki, przeciwdziałać sytuacjom, w którym naiwnie realistyczny obraz deprecjonuje nie tylko tekst, któremu towarzyszy, ale i potencjalnego odbiorcę.

Podstawy metodologiczne i organizacja badań

Celem przeprowadzonego badania uczyniono próbę identyfikacji dziecięcych sposobów interpretowania kategorii przedstawionych w wizualnej i werbalnej warstwie książki *Hansel and Gretel* Anthony'ego Browne'a. Publikacja ta łączy Grimmowską wersję baśni (zaadaptowanej przez Eleanor Quarrie w 1949 roku) z ilustracjami z pogranicza surrealizmu, przedstawiającymi realia Wielkiej Brytanii lat osiemdziesiątych XX wieku. Ilustratorowi udało się przełożyć na język wizualny naturę emocji związanych zarówno ze stratą, niesprawiedliwością, jak i miłością i spełnieniem (por. Doonan, 1983, s. 123). Nieprzypominający (pod względem ubioru) bohaterów baśni ludzie, ponury, (raczej) nowoczesny dom (stanowiący kontrast z romantyzowaną leśną chatką, w której często osadzona jest fabuła tej ludowej opowieści), lustra budujące kadry, kraty, za którymi pojawiają się ludzie i zwierzęta, nieoczywiste detale umieszczane na ilustracjach (por. Duncan, 2009, s. 75–77) tworzą niepowtarzalny obraz o silnym potencjale interpretacyjnym.

W badaniu przyjęta została perspektywa interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino, 2010); wybór perspektywy uczestniczącej uznano za istotny ze względu na wynikające z niej poszukiwanie możliwości doskonalenia praktyki poprzez inicjowanie i negocjowanie jej pozytywnej transformacji (Piekarski, 2017). Przeprowadzone badanie wpisuje się w szerszą aktywność badawczo-edukacyjną/edukacyjno-badawczą autorki artykułu prowadzoną w placówkach publicznych i niepublicznych z dziećmi w wieku przedszkolnym/wczesnoszkolnym. Aktywność ta – ze względu na zmienność i przenikanie ról nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym i badacza – podejmowana jest z wykorzystaniem refleksji nad własną praktyką. Refleksja-w-działaniu i refleksja-nad-działaniem (Schön, 1983) stanowi istotny punkt odniesienia, pierwsza pozwala bowiem na bieżącą modyfikację działań podczas zajęć z książką, reagowanie na sytuacje nieprzewidziane, wymagające szybkiej adaptacji (np. na przeformułowanie pytań, włączanie do rozmów wątków wprowadzanych we wcześniejszych fazach warsztatu przez inne dzieci). Komponent retrospektywny drugiego rodzaju refleksji pozwala na późniejszą analizę spotkania z lekturą, przyjrzenie się dziecięcym odpowiedziom, głosom innych nauczycieli jako uczestników sytuacji edukacyjnej. Refleksja nad działaniem podtrzymuje myślenie o poszukiwaniu rozwiązań dla obecności baśni w kształceniu literackim i kulturowym dzieci.

Przeprowadzony warsztat, w którym uczestniczyły sześć- i siedmioletnie dzieci (dziesięć dziewcząt i pięciu chłopców) uczęszczające do oddziału przedszkolnego jednej ze społecznych szkół podstawowych w środowisku wielkomiejskim, stanowił okazję do uruchomienia aktywności narracyjnej wokół książki posiadającej bogactwo ilustracji i detali oraz cechującej się wysoką jakością artystyczną. Zgodnie z myślą Brunera przyjęto, że „zdolność rozumienia narracji jest jedną z najwcześniejszych zdolności umysłu pojawiających się u małego dziecka i jedną z najczęściej stosowanych form organizowania ludzkiego doświadczenia” (1991, s. 9; tłumaczenie własne). Istotnym czynnikiem było „otwarte podejście do dziecięcych sposobów werbalizowania myśli” (Wiśniewska-Kin, 2020, s. 17), akceptacja dziecięcych wahań przy podejmowaniu poszczególnych wątków, wycofywanie się z początkowych sformułowań, przekształcanie ich i „nowe otwarcia”.

Badanie przeprowadzono na podstawie wytycznych zaproponowanych w *Kodeksie dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych*, który został przygotowany przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem Uniwersytetu Warszawskiego (Maciejewska-Mroczek i in., 2018). W warsztacie uczestniczyła również inna nauczycielka-badaczka (pracująca z grupą dzieci), z którą konsultowano projekt badań i której obecność stanowiła element superwizji (oraz wsparcia w obserwowaniu grupy, procesów w niej zachodzących, towarzyszeniu dzieciom). Oprócz zgód uzyskanych od opiekunów (*consent*), mając na uwadze konieczność podkreślenia decyzyjności uczestników warsztatu (por. Bunio-Mroczek, 2021; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016; Sławińska, 2019), uzyskano również ich zgodę (*assent*) na udział i rejestrowanie wypowiedzi (które zostały poddane transkrypcji i analizie). Szanując prawo dzieci do wycofania się z badania lub czasowego odwołania swojego uczestnictwa, zapewniono, że udzielona zgoda może zostać anulowana, a biorąc pod uwagę konieczność zachowania czujności wobec „spadku zainteresowania, milczenia, zdawkowego udzielania odpowiedzi [...], ponieważ mogą one świadczyć o niechęci do dalszego udziału w badaniu” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 11), badaczka starała się pozostać czujna na wszelkie przejawy zachowań niewerbalnych podczas spotkania z lekturą.

Struktura warsztatu obejmowała:

- 1) opowiadanie baśni o Jasiu i Małgosi (uprzednio przetłumaczonej przez badaczkę z Grimmowskiej wersji umieszczonej w książce Browne’a), które było okazją do ożywienia słowa, wykorzystania mimiki i gestykulacji, zbudowania wspólnoty i emocjonalnego odbioru (por. Kłakówna, 2016, s. 429);

- 2) rozmowę o treści baśni dopełnionej warstwą wizualną⁴, kierując się spostrzeżeniami Arizpe i Styles (2016, s. 183); ze względu na wiek dzieci przeprowadzona została w parach oraz – w jednym przypadku – w grupie trzyosobowej; wyboru prezentowanych dzieciom stron dokonano wcześniej ze względu na realia czasowe, możliwości skupienia uwagi dzieci; zaprezentowano ilustracje: (a) pokoju, w którym ojciec z dziećmi siedzi przy stole, macocha zaś w głębi pomieszczenia, odwrócona na fotelu; (b) domowników w łóżkach odbijających się w taflి lustra stojącego na zabałaganionej komodzie; (c) macochy stojącej nad Jasiem i Małgosią leżącymi w łóżku, odbijającej się w lustrze masywnej szafy; (d) rodziny kierującej się w głąb lasu; (e) domu – na początku i na końcu historii; (f) spotkania ojca z dziećmi na progu domu;
- 3) rozmowę grupową, w której przytoczone zostały wcześniejsze spostrzeżenia dzieci, uczestnicy opowiadali o wykonanych przez siebie rysunkach przedstawiających macochę i czarownicę (wskazując podobieństwa i różnice), formułowano swobodne wypowiedzi na temat warstwy werbalnej i wizualnej książki.

Dziecięce czytanie Jasia i Małgosi – co pokazało badanie

Dziecięce konstruowanie znaczeń wokół wskazanych ilustracji skategoryzowano wokół trzech wiodących wątków, które ujawniły się w wypowiedziach uczestników: wizji domu, relacji między członkami rodziny, relacji między macochą a czarownicą.

Rozważania wokół wizji domu pojawiły się już przy okazji pierwszej ilustracji (a). Spontaniczne wypowiedzi wybrzmiały od razu po jej przedstawieniu i zachęcie sformułowanej przez badacza („Spójrzcie na ten obrazek”). Pojawiała się zatem identyfikacja miejsca „jest pokój” (choć w przypadku wskazania na ilustracji telewizora z obrazem samolotu, jeden z chłopców stwierdził, że „to tu nie pasuje, bo to nie wygląda jak lotnisko, bo tu jest stół i pokój”), wskazanie innych (poza telewizorem) przedmiotów znajdujących się wewnątrz, z uwzględnieniem adekwatności sposobu ich przedstawienia:

D1: Jest obraz, gdzie nie ma obrazu.

D2: Jeszcze lalka tutaj na podłodze.

D1: Dziwne, że piłka tutaj leży.

N: A dlaczego to dziwne?

⁴ Ponieważ dzieci oglądały wizualizacje dopiero po usłyszeniu opowieści, miały szansę na wytworzenie własnych wizji bohaterów i świata przedstawionego, co wykorzystywały również w wykonywanych konkretyzacjach plastycznych.

D1: Musiała chyba leżeć na półce. Albo w pokoju gdzieś, gdzie jest półka. Może na książki, na rzeczy.

Pojawiła się również wypowiedź, w której dzieci określiły nastrój i warunki panujące w domu, przy czym motyw biedy, smutku i bałaganu był szerzej eksplorowany przy okazji rozważań na temat postępowania macochy (co opisano w dalszej części artykułu):

N: Co myślicie o tym domu? Jak tam jest?

D1: Cisza. Smutno. Bałagan. Zaniedbany.

D2: Widać, że oni w ogóle nie naprawiają tego domu ani nie czyszczą.

D1: Bakterie.

D2: I że są biedni.

Kontynuując wątek domu, dzieci porównywały również dwie kompozycyjnie tożsame, a różniące się detalami i kolorystyką reprezentacje domu widzianego z zewnątrz – dla porządku w niniejszym tekście oznaczone jako wspólna jednostka, będąca punktem wyjścia dziecięcych rozważań (e). W części wypowiedzi zwrócono uwagę na powyższe elementy, nawiązując do natężenia światła („jest ciemno” vs „jest jasno”), pory dnia („tu noc” – „tu dzień”) lub roku („to może być wiosna albo lato”), oceny estetycznej („to jest taka kanciapa brzydka, a to jest taka kanciapa ładna”, „trochę bardziej bogato to wygląda”, „teraz wygląda domek tysiąc razy lepiej”), (nie)obecności antagonisty („ten dom jest szczęśliwy, bo już nie ma tu macochy, bo ona umarła ze zdziwienia”). Dzieci wskazywały zmieniające się elementy wokół domu, nie wdając się w nazewnictwo poszczególnych przedmiotów („tu jest to, a tu to”, „tu są inne rzeczy”). Nie wykluczało to dość dokładnej próby opowiedzenia o danej kompozycji, również nadbudowując sens zmiany własnymi uzasadnieniami działania ojca („Pewnie to było na tych i tutaj było to drewno, a on zbudował to. Z drewna”). Zwracano także uwagę na różnicujące wizualizacje okna: „No bo tam były zasłonięte okna, a teraz odsłonięte”, „Okna są pozasłaniane, a te otwarte”. Inny sposób ich przedstawienia próbowano wytłumaczyć warunkami panującymi na zewnątrz („bo zmienia się pogoda”) lub tłumaczono zmianą, która mogła zajść wewnątrz budynku: „Tam jest trochę wiatru, no i trochę zimna”. Motyw wietrzenia łączono także ze szczęśliwym końcem historii, co mogłoby otworzyć namysł nad znaczeniem „wietrzenia” jako nowego otwarcia, dającego szansę zmiany na lepsze:

D1: Tu są otwarte, a tu zamknięte.

N: Dlaczego tak jest?

D1: Żeby wywietrzyć dom.

N: A dlaczego akurat na końcu to wietrzenie?

D1: Z radości.

Wygląd okien uzasadniano również postępowaniem dorosłych postaci występujących w opowieści. Działanie podyktowane było troską lub okrucieństwem skierowanym w stronę dzieci:

D1: Okna tu są otwarte, a tam zamknięte.

D2: Może, żeby nie było dzieciom zimno...

D1: Ale chyba zamknąć mógł tylko ten... Tata. Bo macocha nie dbała o te dzieci.

N: Mhm... Albo też nie chciała, żeby ktoś na nich patrzył z zewnątrz.

D2: Albo nie chciała, żeby Jaś i Małgosia mogli wyskoczyć! I podsłuchać, co oni gadają.

Ciekawe nawiązanie do kultury gier, która jest przestrzenią dziecięcego uczestnictwa, pojawiło się w dialogu dwóch chłopców:

N: Zobaczcie jeszcze, jak wyglądał dom na początku, a jak na końcu baśni. Tu na początku...

D1: On wygląda jak Herobrine, prawda, Krystian?

N: A na końcu wygląda tak...

D1: Że tamten jest taki zepsuty, a teraz...

D2: Nie!

D1: Ten nie ma brudu na drzwiach.

D2: Nie ma Herobrine'a.

Nawiązanie do wymyślonej (nazywanej legendarną lub mityczną) postaci z gry Minecraft (Landay, 2016, s. 157–178) rzeczywiście jest uzasadnione ze względu na kolorystykę i geometryczność obu przedstawień. Charakter Herobrine'a budzić może strach, a on sam roztacza wokół siebie aurę grozy zupełnie jak upersonifikowany na jego podobieństwo budynek.

Relacje między członkami rodziny dotyczyły przede wszystkim zależności między macochą a pozostałymi domownikami, między nią a dziećmi (zawsze dwójką rodzeństwa) oraz ojcem i dziećmi. Prezentowane ilustracje nie wyzwoliły natomiast namysłu nad relacją brata i siostry. Dzieci zwróciły uwagę, że macocha (nazwana przez część uczestników „mamą”, co również wyzwoliło negocjowanie znaczenia, jak w rozmowie dwóch dziewczynek, w której jedna stwierdziła, że porzuconą na podłodze lalkę mogła uszyć dzieciom mama, siedząca w fotelu, druga zaś zwróciła uwagę na to, że „to zła macocha i nie mogła tego zrobić”) zajmuje wyróżniającą pozycję w relacjach

przestrzennych – siedzi „daleko”, „dalej”, „osobno” (a), „idzie przodem”, „pierwsza”, „przed nimi” (d). Usytuowanie uzasadniane jest relacjami władzy. W przypadku wędrówki w głąb lasu macocha nie tylko jako jedyna „wie, dokąd iść, żeby zostawić dzieci”, „ona prowadzi [dowodzi – jak wskazuje współuczestnik rozmowy] całym planem, bo ona go wymyśliła”, „też myślę, że ona dowodzi”. W przypadku usadzenia w pokoju za każdym razem zwracano uwagę na obecność krzesła i fotela, który również stał się nośnikiem władzy lub co najmniej odcięcia się od problemów pozostałych domowników: „ta rozsiadła się na foteliku” (wypowiedziane przez chłopca przeciągle i podniesionym głosem). Dosadną metaforą posłużył się również inny chłopiec: fotel stał się tronem, co uruchomiło konsekwentne określenia osób, które mają z macochą do czynienia:

D1: Ona wygląda, jakby była wesoła. O czymś myślała strasznie.

D2: Ona patrzy na telewizor.

D1: Ona ma fotel, a tu krzesła.

D2: Nie, ona jest na tronie.

D1: Oni są jej niewolnikami, a ona jest królową.

Ilustracja 1. Ilustracja oznaczona w badaniu jako (a); Browne, 1981



Macocha była postrzegana jako źródło biedy. Takie myślenie uruchomiło się podczas rozmów wokół ilustracji: (b) „A może oni nie mają pieniędzy, bo wszystko zużyli

na nią?!” , „No to chyba kupili te rzeczy, jak mieli dużo pieniędzy! To tylko ona kupiła. Ona wszystkich prosiła o pieniądze, bo tylko chciała perfumy”, (c) „A patrzcie! Jaki ładny! [wskazanie na płaszcz] To by przecież bardzo dużo kosztowało. I obcasy! A oni byli bez pieniędzy” i (d):

D1: Macocha każe, żeby spać. Nie spać, wstawać.

D2: I te buty!

D1: Macochy!

D2: Ciekawe, skąd miała te wszystkie rzeczy.

D1: Chyba ona po prostu kłamała.

Bieda rodziny wiązana z postacią macochy (która zgodnie z rozważaniami dzieci biedna nie była, do niej należały wszystkie kosmetyki, biżuteria, wyróżniające się ubrania) orbitowała zatem wokół innych pojęć, bliskich kręgowi zła nie tylko w baśniach: wykorzystywania, kłamstwa, oszustwa („ona utrzymuje się na lewo”), skąpstwa („ona była bogata i nie chciała się dzielić pieniędzmi”). Podczas zastanawiania się nad źródłem dostatku wybrzmiało również zdanie uogólniające, próba określenia tego typu bohaterek w baśniach:

D1: A może kiedyś była bogata i to zostało z kiedyś, kiedy była bogata.

D2: Może kiedy była mała, to jej mama kupiła.

D3: **Raczej macochy w bajkach są bogate.**

Wśród prób pogłębienia wglądu w postępowanie macochy pojawiło się również przypuszczenie, że jest ono efektem oddziaływania magicznego środka:

D1: Tu [na komodzie na ilustracji (b) – przyp. M.K.-H.] jest taki krem, że jak wypijesz to, to wtedy jesteś niemiły.

D2: Ona to piła.

Ilustracja 2 Ilustracja oznaczona w badaniu jako (d); Browne, 1981



Wyjątkową relacją między aktorami działającymi w baśni, którą dzieci poddały namysłowi, była relacja między macochą a czarownicą. Podczas budowania wypowiedzi wokół ilustracji (a), (c) i (d), dzieci nazywały niekiedy macochę czarownicą lub wiedźmą⁵. I to dzieci (jeżeli w ogóle) wskazywały, że na ilustracji znajduje się jednak macocha. Ich podobieństwa dopatrywano się w ewentualnym pokrewieństwie („Może ona i macocha były siostrami”, „Ona była jej siostrą cioteczną”) lub identyfikowano sposoby postępowania, przymioty jako wspólne (chęć skrzywdzenia dzieci, kłamstwo) lub potencjalnie wspólne (palenie papierosów). Ciekawość wzbudzała też nieobecność macochy w finale historii: „Ale jaki to przypadek, że jej na końcu już nie było”, „A ja jestem ciekawy, co na końcu, jak macocha umarła. Ze starości?”, „Bo w ogóle nie mówili o niej nic. Mówili, że chciała wyrzucić ich i nie powiedzieli, jak umarła ona. Nie było tu napisane”. Próba wytłumaczenia tego zniknięcia okazywała się w wizji dzieci powiązaniem między macochą a unicestwioną czarownicą:

D1: **Może ona się czasem przebierała za wiedźmę.**

D2: Tak, to jest ta sama! To jest wiedźma!

5 W ilustracjach Browne’a wyraźnie widać związek między baśniową macochą a wiedźmą. Macocha stojąca za okratowanymi drzwiami, wiedźma za oknem czy cień macochy, nad którym przerwa między zasłonami tworzy charakterystyczny szpiczasty kapelusz (por. Duncan, 2009, s. 77). Dzieci spostrzegły go dopiero w czasie trzeciej części warsztatu. Część z nich żywo zareagowała na ten detale, wskazując, że przecież mówiły, że macocha i wiedźma to ta sama osoba.

Pojawiająca się w wypowiedziach dzieci „łączliwość” postaci macochy i czarownicy, potencjalne pokrewieństwo, „podszywanie się” wiedźmy pod macochę (zatem równoczesne jej istnienie zarówno w formie staruszki mieszkającej w domku z piernika, jak i okrutnej żony drwala) wskazuje, że macocha w interpretacji uczestników warsztatu była „jak wiedźma”, ale też „była wiedźmą”. Nadrzędność zła wywodzącego się z chcącej pożreć dzieci antagonistki emanuje na postać macochy (bywa również, że zachowanie macochy przypisywano wiedźmie), a eliminacja pierwszej naturalnie prowadzi do zniknięcia drugiej.

Książkę Browne’a można czytać „przez lupę”, wyszukując detale i poddając je namysłowi. W ostatniej scenie, w której z wnętrza domu czytelnicy widzą spotkanie ojca z dziećmi, na szafce w przedpokoju stoi niewielka doniczka z małą dwulistną rośliną. Dzieci nie zwracały na nią uwagi, mówiąc raczej o działaniu bohaterów („dzieci wróciły do taty”, „oni się przytulają”) lub natężeniu światła wewnątrz i na zewnątrz domu („tu jest ciemno, a tu jasno”). Nie pojawiały się tutaj próby odczytań odchodzące od realistycznych „tam jest jasno, bo świeci słońce”, „jest dzień” lub (również w sposób prawdopodobny) poszerzające zdarzenia w oglądanej na rozkładówkach historii:

D1: Tu jest brudno, w ogóle ciemno. Nie mają prądu.

D2: Na zewnątrz jest światło.

D1: To jest może bez sensu, ale tutaj jakby była taka granica. Że tu się kończy światło, a tu ciemność.

Po zwróceniu uwagi dzieci na roślinę pojawiały się próby wytłumaczenia, czym jest („to fasolka”, „słonecznik”, „kocimiętka”), skąd się wzięła („posadził ją drwal”, „tata zasadził”) i dlaczego jest taka mała („macocha jej nie podlewała”, „ona dopiero kielkuje”, „w końcu mieli na coś dla siebie pieniądze”). Wśród dziecięcych interpretacji pojawiło się również odczytanie nieoczywiste:

N: A co myślicie o tym obrazku?

D1: Że czują się ciepło.

D2: I tak miło.

D3: Wesoło.

N: A to coś na szafce?

D2: O! Jest roślinka...

D1: Malutka!

N: Kto ją zasadził?

D3: Drwal.

D1: **Bo ona wygląda jak jego dwójka dzieci drwała.**

D3: **Ten obrazek jest piękny.**

Podsumowanie

Baśń w szkole, jak wskazała Małgorzata Wójcik-Dudek, może „rosnąć razem z jej czytelnikiem, który zamiast się od niej uwalniać, wciąż do niej dorasta” (2009, s. 37). Warto już na wczesnych etapach edukacji uprawomocnić głos dzieci, przygotowując je do zgiełku otoczenia kulturowego (por. Wiśniewska-Kin, 2016); spotkanie wokół zaproponowanej książki ujawniło kompetencje młodych odbiorców do wypełniania znaczeniami baśniowej przestrzeni i osadzonych w niej postaci. Włączanie wiedzy osobistej uczestników – nawiązywanie do własnego rozumienia poszczególnych elementów wizualnych, relacji rodzinnych, rozważań wokół kwestii etycznych – stanowiło okazję do negocjowania owych znaczeń i zadawania nieoczywistych pytań. Zbudowanie sytuacji interpretacyjnej wokół klasycznej w warstwie słowa historii uznać można za istotne w realiach wypełniania bajkosfery (por. Waksmund, 1978) przykładami postmodernistycznego retellingu (Skowera, 2016) i (pop)kulturowej gry z tradycją, której już od wczesnego dzieciństwa mogą doświadczać najmłodszy odbiorcy⁶ tekstów kultury. Ilustracje poszerzające werbalną warstwę znanej historii pozwalają zaś na odkrycie jej nowych kontekstów w procesie uczenia się opartym o interakcje społeczno-kulturowe. Przywołana we wcześniejszej części artykułu przenikająca się rola nauczyciela i badacza umożliwiła wgląd w dziecięce sposoby postrzegania elementów tekstu i obrazu. Wskazane sensory, nadane przez uczestników, z którymi pracowano w ramach opisanego warsztatu, niosą w sobie potencjał emancypacyjny w kontekście dalszych działań realizowanych z dziećmi wokół tekstów baśniowych i projektowania sytuacji problemowych.

Wypowiedzi dzieci na temat relacji między poszczególnymi aktorami baśniowymi ujawniły świadomość obecnych w opowieści napięć i konfliktów (nieobca uczestnikom była kwestia relacji władzy). Mówiono o nich na podstawie: 1) sposobu zwizualizowania postaci przez Browne’a (np. ich usytuowanie względem siebie); 2) wypełniania szczelin interpretacyjnych wizualizacji, przypisywania rzeczom nowego znaczenia (fotel – tron, krem – eliksir zła); 3) uprzedniej wiedzy dotyczącej zarówno znajomości cech baśniowych aktorów („macochy w bajkach są zazwyczaj”), jak i gotowości do

6 Czego przykładem jest opowieść siedmioletniej uczennicy, uczestniczki podobnego warsztatu (zrealizowanego w klasie I szkoły publicznej w tym samym mieście), w którym dzieci opowiadały znane im warianty baśni: „To było tak: była sobie pewnego razu Małgosia i ona była agentką. I Jaś, i Małgosia zostali wysłani na tajną misję do czarownicy. I mieli zniszczyć czarownicę, pokonać ją. I zrobili tak, że wrzucili ją do pieca”. Być może opowieść była efektem poruszania się po współczesnej kulturowej mapie – w 2021 roku ukazała się animacja *Tajna agencja kontroli magii*, w której występowało dorosłe rodzeństwo: agentka specjalna Małgosia i Jaś, który tytuł agenta zdobył dopiero na końcu historii, porzucając życie „kanciarza, oszusta, naciągacza i szarlatana”. To wydarzenie badaczka uznała za jedno ze zdarzeń krytycznych (Tripp, 1993), którego analiza uruchomiła refleksję nad usytuowaniem dziecka względem baśniowych wytworów o charakterze wizualnym, również proponowanych przez przemysł filmowy.

rozważań np. na temat wykorzystywania, nieuczciwości. Nośna znaczeniowo okazała się również wizualna relacja między macochą a czarownicą. Dzieci odnosiły się do interpretacji kolegów/koleżanek, negocjowały znaczenia, uśpólniały sensy (choć zdarzyła się również sytuacja, w której każde z dzieci obstawało przy własnym wytłumaczeniu tej sprawy). W części podsumowującej przywołano propozycje osób podejmujących namysł nad związkiem między dwoma kobietami, jednak nie uprawomocniano żadnej z interpretacji kosztem innych. Wizja domu (budynku, elementów jego wnętrza) wyzwalała wypowiedzi o charakterze porządkującym realistyczną przestrzeń, ale także wiążącym fizyczny stan domu z nastrojem, który w nim panuje. Dzieci nie personifikowały budynku (ani jego elementów), jednak pojawiło się porównanie go do postaci z popularnej gry komputerowej (włączenie najbliższych doświadczeń do interpretowania kategorii wizualnej).

Obcowanie z niejednoznacznymi wytworami wizualnymi sprzyja rozwijaniu u dzieci wrażliwości semantycznej i estetycznej, pozwala im jednocześnie odkrywać treści ukryte, wieloznaczne, nierzadko trudne, nieobecne/nieprzewidziane (szczególnie w warunkach zinstytucjonalizowanej edukacji). Odkrywanie owych treści to organizowanie „wewnętrznego mieszkania”, odwołując się do Bachelardowskich rozważań na temat poetyki przestrzeni (1976). To „mieszkanie”, „swoje wnętrze” dziecko buduje poprzez metafory, obrazy i skojarzenia, tworząc tym samym subiektywny świat znaczeń. Uruchomienie namysłu wokół utworu Browne’a może być okazją do rozwijania wrażliwości estetycznej, w tym poetyckiego myślenia o świecie, co podkreśla istotę baśniowej książki obrazkowej. Baśń jako królestwo poezji otwiera drogę ku wrażliwości, wzruszeniu i pięknu. A dziecięce odczytania nieustannie budzić mogą zdziwienie w dorosłym pośredniku tekstów kultury.

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arizpe, E. i Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual text*. Routledge.
- Bachelard, G. (1976). Wstęp do poetyki przestrzeni (W. Błońska, tłum.). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą. T. 2: Strukturalno-semiotyczne badania literackie, literaturoznawstwo porównawcze, w kręgu psychologii głębi i mitologii* (s. 342–366). Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. (1992). *Archetypy literatury dziecięcej*. Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Boguszewska, A. (2017). O ilustracjach lektur polecanych w programach szkolnych dla uczniów kształcenia zintegrowanego u progu XXI wieku. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(9), 185–197.

- Browne, A. (1981). *Hansel and Gretel*. Walker Books.
- Bruner, J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Cackowska, M. (2016). Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 33(2), 102–113. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/897>
- Chęcińska, U. (2016). Baśń jest gatunkiem pedagogicznym. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji* (s. 7–10). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Doonan, J. (1983). Talking pictures: A new look at “Hansel and Gretel”. *Signal*, 42, 123–131.
- Duncan, D. (2009). *Teaching children's literature: Making stories work in the classroom*. Routledge.
- Dylak, S. (2012). Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka. W: S. Dylak i M. Skrzydlewski (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej* (s. 119–132). Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Gemel, A. i Wiśniewska-Kin, M. (2023) *Smaki życia razem. Metafory wizualne w dyskursie dziecięcym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-971-6>
- Jung, C.G. (1976). *Archetypy i symbole. Pisma wybrane* (J. Prokopiuk, tłum.). Czytelnik.
- Klus-Stańska, D. (2004). Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (s. 15–38). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kłakówna, Z. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kostecka, W. (2014). *Baśń postmodernistyczna – przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Kümmerling-Meibauer, B. i Meibauer, J. (2018). Picturebooks and cognitive studies. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 391–400). Routledge.
- Landay, L. (2016). Minecraft: Transitional objects and transformational experiences in an imaginary world. W: M. Wolf (red.), *Revisiting imaginary worlds: A subcreation studies anthology* (s. 157–178). Routledge.
- Leszczyński, G. (2005). Baśń jako matryca doświadczeń egzystencjalnych. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córka mitu* (s. 68–93). Centrum Sztuki Dziecka.
- Ługowska, J. (2005). Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa* (s. 27–40). Centrum Sztuki Dziecka.

- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A., Boni, Z. i Krawczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych W: M. Radkowska-Walkowicz i M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 27–34). Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E. i Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55.
- McCallum, R. (2000). Approaches to the literary fairy tale. W: J. Zipes (red.), *The Oxford companion to fairy tales* (s. 17–21). Oxford University Press.
- Nikolajewa, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajewa, M. (2019). Cognitive-Affective approaches to fairy tales. W: N.L. Canepa (red.), *Teaching fairy tales* (s. 203–212). Wayne State University Press.
- Papuzińska, J. (2007). *Dziecięce spotkania z literaturą*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie.
- Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 267–298. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.030>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Skowera, M. (2016). Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych. *Creatio Fantastica*, 53(2), 41–56.
- Sławińska, M. (2019). Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(2/86), 107–123.
- Szuman, S. (1928a). Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna*, 1, 30–46.
- Szuman, S. (1928b). Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna*, 2, 113–130.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.
- Wais, J. (2007). *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. ENETEIA – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Waksmund, R. (1978). Bajkosfera, czyli o użyciu semiotycznym fabuł baśniowych. Rekonstruans badawczy. *Litteraria*, 9, 99–119.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. (Tematy – gatunki – konteksty)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2016). Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian. W: W. Leżańska i A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych* (s. 39–51). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wójcik-Dudek, M. (2009). Baśń – powracająca lektura. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 20, 30–37.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



Jovita Vaškevič-Buš

<https://orcid.org/0000-0001-8588-210X>

e-mail: jovita.vaskevic-bus@uken.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

The Use of Storytelling in Children's STEAM Education

Wykorzystanie storytellingu w edukacji STEAM-owej dzieci

*Narrative is not just a form of communication –
it is a way of thinking and understanding the world.*

J. Bruner

KEYWORDS

education, future
competences,
STEAM,
storytelling,
storytelling in
education

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the potential of using storytelling in children's STEAM education. The article is both a review and a practical study. The methodological framework of the study is based on an analysis of scientific literature and a review of previous research. The theoretical section discusses issues related to storytelling, including the key elements of a narrative: character, structure, emotions, moral, and conciseness. It also presents the concept of STEAM in education, its assumptions, stages of implementation, and the educational benefits resulting from the application of this approach. In the practical part, a descriptive approach was adopted, focusing on presenting ways of using storytelling in STEAM education. The example presented illustrates how narrative can support the learning process by engaging emotions, contextualizing content, and creating coherent, interdisciplinary educational experiences. The article makes a significant contribution to the educational literature by highlighting the potential of storytelling as a tool that supports teaching in the spirit of STEAM. It indicates that narrative can serve as an integrating element across different areas of knowledge, fostering the development of critical thinking, creativity, and students' communication skills.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja,
kompetencje
przyszłości,
STEAM,
storytelling,
storytelling
w edukacji

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania storytellingu w edukacji STEAM-owej dzieci. Artykuł ma charakter zarówno przeglądowy, jak i praktyczny. Struktura metodologiczna opracowania opiera się na analizie literatury naukowej oraz przeglądzie dotychczasowych badań. W części teoretycznej omówiono zagadnienia dotyczące storytellingu. Opisano między innymi kluczowe elementy opowieści: bohatera, strukturę, emocje, morał i zwięzłość. Przedstawiono również koncepcję STEAM w edukacji, jej założenia, etapy realizacji oraz korzyści dydaktyczne wynikające z zastosowania tego podejścia. W części praktycznej przyjęto podejście opisowe, koncentrujące się na przedstawieniu sposobu wykorzystania storytellingu w edukacji STEAM. Zaprezentowany przykład pokazuje, jak narracja może wspierać proces uczenia się poprzez angażowanie emocji, kontekstualizowanie treści oraz tworzenie spójnych, interdyscyplinarnych doświadczeń edukacyjnych. Artykuł wnosi istotny wkład do literatury pedagogicznej, ukazując potencjał storytellingu jako narzędzia wspierającego nauczanie w duchu STEAM. Wskazuje, że narracja może pełnić funkcję integrującą różne dziedziny wiedzy, sprzyjać rozwojowi myślenia krytycznego, kreatywności oraz kompetencji komunikacyjnych uczniów.

Introduction

Modern education poses many challenges for teachers. One of these is, among other things, to develop the competences of the future that are necessary in a dynamically changing reality. As Marlena Plebańska notes: “the world needs new competencies that cannot be developed in students through a conventional approach based on the traditional classroom-lesson model of education, which relies on a rigid division into subject groups and is equipped with standardized testing systems” (2018, p. 2).

UNESCO’s recommendations in *Education for Sustainable Development: A Roadmap* (2020) highlight the key role of developing and implementing interdisciplinary projects in schools. Among other things, three dimensions of education were identified:

- cognitive dimension: understanding and helping students to comprehend sustainability challenges and their complex interrelationships, exploring and critically evaluating existing and alternative solutions;
- socio-emotional dimension: shaping values and attitudes related to sustainable development, developing empathy and concern for other people and the planet, and motivating students to initiate change;

- behavioural dimension: encouraging practical steps towards sustainable change in personal life and beyond (UNESCO, 2020, p. 23).

Competences for sustainable development, in turn, are defined and presented in the UNESCO document *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (2017). The aspect of value formation, the application of environmental, natural science and interdisciplinary knowledge, as well as the development of critical thinking and other skills aimed at enabling individuals to make responsible decisions and take action, are highlighted here. These goals can be achieved by implementing, among other things, STEAM concepts, considered today to be the most innovative and effective in the teaching and learning process (Plebańska, 2018, p. 87).

In the Council Recommendations of 22 May 2018 on key competences for life-long learning, we read:

[...] in order to encourage more young people to choose science, technology, engineering and mathematics (STEM) careers, initiatives across Europe have begun to link science education more closely with the arts and other disciplines, using a pedagogy based on self-exploration and involving a wide range of social actors and industries. Although the definition of these competencies has not changed much over the years, supporting the development of competencies in STEM has become increasingly important, which should be reflected in this recommendation.

And it goes on to read: member states should support the development of key competences, paying particular attention to “supporting the acquisition of competences in science, technology, engineering and mathematics (STEM), taking into account their link to the arts, creativity and innovation, and encouraging more young people, especially girls and young women, to choose careers in STEM fields” (Council..., 2018).

In the words of Martyna Szczotka and Katarzyna Szewczuk, the school is “an ideal space to develop the concept of STEAM and education for sustainable development, also referred to as education for the future” (2024, p. 7). Both approaches are developing rapidly and are considered the future of 21st century education.

The role of the modern school, therefore, is first and foremost to offer the contemporary child the ability to learn independently, to learn through discovery, to explore reality, through multisensory experience of the world, teaching critical appraisal, selecting available information, creative problem-solving, asking questions, testing hypotheses, formulating conclusions, and cooperating and communicating with others i.e. developing future competence. These competences include: critical thinking, problem-solving, cooperation and creativity.

Critical thinking, as Iwona Czaja-Chudyba puts it, is “the initial phase of the active search for and construction of knowledge”. The basis for activating such a process,

is “uncertainty, ambiguity, contradiction – only these effectively motivate the effort to create one’s own interpretations. A critique of the existing state of knowledge, solutions, meanings can allow the transfer of colloquial knowledge (extremely valuable, but with limited, narrow adaptive qualities) into scientific knowledge (objectified, generalized, at the same time connected to the context of personal and social experience)” (Czaja-Chudyba, 2013, p. 11).

Critical thinking is the process of posing questions that stimulate curiosity, which is recognized as a natural, biologically determined state that motivates the acquisition of knowledge needed for problem-solving (Czaja-Chudyba, 2013, p. 83). Problem-solving is intrinsically linked to problem thinking, which provides the basis for identifying, analysing and finding effective strategies for action.

Dorota Zdybel proposes the following sequence of questions to guide problem thinking: from posing a problem (What happens if...?), to formulating hypotheses (What do you think? Who has another idea?), designing experiments and conducting research (How do we test this? What can we do?) through to formulating conclusions (What have we observed? What happened and why? How to explain this? Why do you think so, what evidence do we have?). Repeatedly repeating such a sequence of questions, framed as a project activity, fosters, according to the researcher, the activation of reflection on one’s own thinking (metacognitive reflection), which is widely seen as the core of any learning, determining its quality and outcomes (Zdybel, 2021, p. 64).

Rudolph Schaffer emphasizes that in co-operation, children are able to solve cognitive problems much more effectively. “Through active discussion, joint discovery and exchange of ideas, the children validate their ideas. Together they arrive at a solution that they would not have found on their own” (Schaffer, 2013, p. 139). So the use of group work in education, has the potential to create a favourable environment for cognitive problem-solving. Working cooperatively enables active discussion between students. Children can exchange ideas, ask questions and develop their own concepts in interaction with others. Group assignments allow knowledge to be explored together. By exploring and investigating topics together with their peers, students can better understand certain assumptions and can share different perspectives, experiences and strategies, leading to a richer understanding of the issues (Musiał, 2024, p. 76). When developing the competences of the future, the competences of the 21st century, it is particularly important to select and deliberately use a variety of methods and ways of working, and to use different situations or to consciously create situations.

STEAM in Early Childhood Education

STEAM is a world-renowned way of education. In recent years, we can see the growth of various STEAM initiatives in Poland as well. Projects such as: "Kitchen Lab 4 Kids" (Zdybel, 2021), "Steer to STEAM" (Bilewicz, 2025) or the PAKT Active Technology Use Workshop project (2022).

It focuses on meeting the real needs of the 21st century economy by developing the competences of the future. The school, as an institution responsible for the future of the young generations, plays a significant role in creating the right conditions for the acquisition of 21st century competences.

The acronym STEAM is an approach to learning that is based on five disciplines:

- Science – exploration of the natural world through observation and experimentation; topics in biology, chemistry, physics, geography;
- Technology – (the digital world), refers to the use of digital tools to, for example, document work, visualize, experiment or analyse information;
- Engineering – learning by doing, i.e. designing, tinkering, building, creating structures or objects;
- Arts – using imagination and creativity to create a variety of artistic works: visual arts, theatre, multimedia; and
- Mathematics – which can become a common denominator for activities – e.g. counting, analysing data (More on this STEAM topic in: Scientix, 2018).

Although each discipline is different, they form a unified whole.

STEAM is aimed at educating students who, as a result of STEAM projects, are able to think innovatively, think outside the box, take prudent risks, engage in experimental learning, creative problem-solving, collaborate and actively participate in creative processes (Plebańska, 2018, p. 4).

In STEAM classes, the priority is on the real problem and its solution. In such learning five stages are distinguished:

- engagement – the teacher arranges a problem situation to stimulate the children's curiosity and get them to ask a research question;
- exploration – children formulate hypotheses and carry out experiments to verify them and gain a better understanding of the phenomena under investigation;
- explanation – children draw their own conclusions, learn to justify them and assimilate new terminology;
- elaboration – acquired knowledge is applied in new contexts, leading to deeper understanding and consolidation;
- evaluation – children assess their progress, identify areas of knowledge and ignorance and plan for further learning (Zdybel, 2021, p. 63). Through this, children learn through discovery.

According to Katarzyna Trojańska STEAM lessons:

- allow us to see educational issues holistically and to see the problem as embedded in the real world, at the borderline of many scientific disciplines, rather than as belonging to a particular subject, isolated;
- combine theoretical and practical knowledge;
- limit the delivery methods in favour of active pupil action;
- replace reproductive activity and schematic solutions with creative activity;
- develop creativity and creative thinking, inspire and encourage the search for new solutions;
- by transferring control of the educational process from the teacher to the student, they teach responsibility and develop educational awareness. The students themselves realize the path to the goal, with the teacher playing a supporting role;
- they take into account the neurobiological conditions of the learning process and, through polysensory interaction, create favourable conditions for memorization;
- create an atmosphere of safety and acceptance, in which making a mistake is treated as the next and even indispensable step in the search for an effective solution to a problem, rather than as a sign of ignorance;
- motivate, inspire and teach perseverance in achieving goals;
- allow individualization of the learning process and follow the student, his/her ideas, train of thought, action;
- diminish rivalry in favour of cooperation and empathetic communication (Trojańska, 2018, p. 14).

STEAM education gives freedom to both children and teachers. Traditional classes are being replaced by experiments, research carried out in laboratories, outdoors or museums. Such experiences, experiments or explorations attract children's attention. During the experiments, children develop thinking skills, learn to solve problems, discuss, make decisions, make mistakes, focus their attention and hone their basic senses such as sight, touch, hearing and smell. In addition, they boost self-confidence. The projects carried out are holistic, interdisciplinary projects.

Storytelling in Teaching

The term storytelling originates from the English language and translated means "storytelling". As Peter Brooks wrote, "our lives are ceaselessly interwoven with narrative, with the stories that we tell, all of which are reworked in that story of our own lives that we narrate to ourselves" (quoted by Wyrwas, 2014, p. 12).

Contemporary education is also increasingly turning to narrative strategies as a way of deepening student engagement and fostering all-round development. A method

that can help to teach children about the world around them in an inspiring way is storytelling. Stories have long been a familiar tool in the teaching and learning process. They date back to a time when the alphabet did not yet exist and word-of-mouth stories were the only means of conveying information. Storytelling can make a teacher's job easier and help students better absorb sometimes difficult and complex topics. It can inspire them to explore the subject further, encourage reflection, aid memory retention, and thus support the learning process. Storytelling helps students to gain knowledge, develop their imagination and develop critical thinking skills.

The use of storytelling for educational purposes can become an effective teaching strategy. This is because stories introduce pupils to the world of imagination.

With an interesting narrative and an emotional message, we can influence the listener, change their way of thinking, provoke them into action. The advantage of storytelling is that it is safe and interesting for the audience. This is because children like to listen to stories.

Storytelling is a method by which the child learns, emotionally engaging with the story, and develops their imagination. The student also enters into a dialogue with the teacher, making it easier to remember content. As shown by the research conducted by Rebecca Isbell, Joseph Sobol, Liane Lindauer and April Lowrance, students who listen to stories understand the narrated text better than the read text. According to these researchers, the teacher tends to use more repetitions of certain phrases, gestures, and voice modulations than a person who only reads the story. They also argue that listening to stories requires the listener to use their visual imagination more than when listening to a read text. They believe that storytelling is a more personal experience because the listener has more eye contact with the storyteller than with the person reading the story. Research authors argue that storytelling is an effective method for developing listening skills and sustaining student engagement (Isbell et al., 2004). Therefore, stories are more easily remembered because they are communicated in a way that is natural to our way of processing and remembering information.

We create stories not just to tell something, but to understand ourselves and the world.

From early childhood, we explain to the child why and how certain natural processes occur, how a chemical reaction takes place and where it can be used in everyday life. Storytelling in education can become a tool that transforms the way students learn and assimilate knowledge. The use of history in lessons can influence:

- greater student engagement: stories can make the material more interesting and accessible to students;
- easier memorization: stories are easier to remember than dry facts, which helps students learn the material better;

- development of critical thinking skills: analysis of history, context etc. can develop critical thinking skills in students;
- building empathy and understanding: stories allow students to see the world from different perspectives, develop empathy, and facilitate understanding of other cultures and experiences.

Storytelling can be used in early childhood education in a number of ways, depending on the objective to be achieved, the age of the students, the level of proficiency and the creativity of the teacher. When organizing activities based on storytelling, the teacher uses the story as the context in which the whole learning process will take place. As in any properly constructed story, key ingredients should also appear in storytelling. It is suggested to include the following:

Hero. It is the central figure of the story, around which the whole story is built. A story can feature multiple protagonists on different levels. When creating the protagonist of a narrative, one should remember to: show his/her main character traits, advantages or disadvantages (a villain can also be the protagonist of a story); the protagonist should not be one-dimensional, i.e. only good or only bad (after all, there are no perfect people), everyone can have stumbling blocks or difficult situations which, as a consequence, lead to a certain transformation which the protagonist experiences at the end of the story; it is important for the protagonist to have a goal they are trying to achieve or a dream they want to fulfill; there should be elements in the story that stimulate the protagonist to act; the protagonist should be the guide of the plot, they see, feel, build a certain vision of the world in which the story is set; they should also have a name.

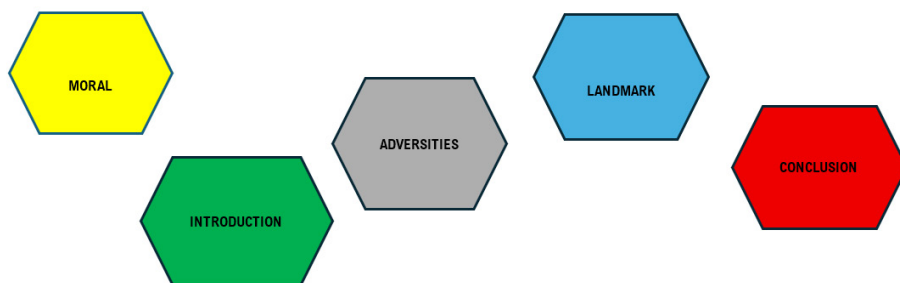
Structure. Most of the story structures are derived from the classical concept of Aristotle's drama, according to which every story has: a beginning, a development and an ending. When constructing their stories, the teacher can use other story structures, for example: Gustav Freytag's pyramid, Joseph Campbell's hero's journey, the structure of a fairy tale, the story according to Studio Pixar, or the Storyboard Story Seekers (a detailed description of each structure can be found in: Petryniak et al., 2023; Malinowski, 2018; Tkaczyk, 2017). An interesting storytelling suggestion was offered by Mike Bosworth for building stories in situations where we want to interest the listener, persuade them to change their behaviour or explain complicated things. The structure consists of the following elements: introduction, adversity, turning point, conclusion and moral.

The story begins with an introduction in which we get to know the main character, his dreams, the world around him and the initial situation he finds himself in. The protagonist faces various challenges, adversities and problems on his way to achieving his goal. The breaking point of the story is when the protagonist receives support (usually new knowledge, someone's help or an event that changes the perception of

a particular problematic situation). The breaking point strengthens the protagonist, it is a kind of impulse to reach a goal, to solve problems, to fulfil dreams. At the end of the journey, the protagonist is different than at the beginning of the story, he has undergone a transformation, changed, enriched with new knowledge. There is always a moral/learning or message from a story set up in this way.

The graphic below shows a diagram of such a storyboard.

Diagram 1. Storyboard Story (Petryniak et al., 2023, p. 28)



The diagram is a fairly simple and straightforward tool that will work well in a classroom lesson, and by using coloured cards on which the successive parts of the story are written, it is easy for the teacher to see what stage of the narrative they are at.

Emotion – this is another important element of storytelling. The stories told can evoke different emotions, build empathy and change beliefs. Research shows that stories are better remembered than dry facts. The emotional aspect of the stories ensures that listeners not only understand them, but also feel them, which greatly increases their engagement.

Moral. The first step in using storytelling is to identify the goal we want to achieve through the story, and the moral is the conclusion/punchline we are aiming for when telling the story.

Brevity. In the stories used in lessons, brevity is particularly important. Michał Larek emphasizes that we live in an attentionalist culture in which attention is the most important commodity, and today attention is gained through appropriately constructed stories or micro-stories (Larek, 2019). For this reason, stories aimed at pupils – especially at younger school ages – should take the form of short stories. This is due to the fact that children can only maintain auditory concentration for a few minutes. The micro-story is characterized by condensed action – events are presented quickly, without unnecessary digressions or side plots. The economy of words is also important: each sentence here has a specific function, and the text is devoid of elaborate descriptions and long-winded dialogues (Petryniak et al., 2023, pp. 37–47).

Storytelling can gain particular relevance in the context of STEAM education, where complex and interdisciplinary content requires accessible forms of delivery that are set in a real-world context and close to students' experiences.

Here is an example of the use of STEAM with storytelling. A central motif could be, for example, the story of Bronka the Ladybug, who sets off on a journey through a spring meadow, encountering various inhabitants representing different fields of science.

“The Adventures of Bronka the Ladybird” – STEAM story

“One spring morning little ladybird Bronka woke up on a clover leaf. She noticed that something strange was happening to the plants – some were wilted and others had strange marks on their leaves. She decided to investigate what was happening in the meadow...”

So Ladybug embarks on a journey during which she meets insect friends who show her the world of science, technology, engineering, art and mathematics...

Table 1. Getting to Know the Ecosystem of a Spring Meadow With the Ladybird Bronka

Component STEAM	Story element	Forms of activity
S – Science	Ladybird examines wilted plants...	Observation of plants, life cycle of insects, role of pollinators; life cycle of ladybird, children study plants, role of pollinating insects, meadow ecosystem.
T – Technology	Meeting the bee: “Basia meets Maya the bee, who showed her how honeycomb cells are built. – It’s like designing houses! – enthused Basia...”	Educational film about bees, microscope photos, honey plants
E – Engineering	Construction of “houses” for insects	Children construct hexagonal cells from paper, sticks or LEGO bricks.
A – Art	Meeting the butterfly: “Then Bronka met Arthur the butterfly, who was painting the wings of other insects! He showed her how colours can be used for camouflage and warning...”	Children create insect wings and learn about symmetry, colour mixing and art techniques; experimenting with colours.

Component STEAM	Story element	Forms of activity
M – Math	Meeting the ant: “At the end, Basia met an ant who was keeping an eye on the order and counting the supplies. She asked Basia to help count the grains and organize them by size.”	Counting, sorting grains, introduction to the concept of measure and order; measurements (e.g. length of paths, size of leaves), object classification, counting, mathematical operations.

The story consists of five parts, which can be implemented at certain intervals (e.g. one STEAM component and one part of the story in one day). This will enable the teacher to address many other issues related to the topic and introduce a variety of STEAM activities. One piece of storytelling can contain several STEAM components.

The creative process can continue – children can invent new adventures and make them more interesting with experiments, experiences and building structures. They can, for example:

- develop your own stories with new characters;
- build a model/diorama of a meadow;
- draw a map of the meadow with the places visited by the ladybird;
- create their own characters and their stories (using drama and storytelling);
- make a class lapbook entitled: “Bronka the ladybird meets STEAM”;
- draw a comic with the adventures of the Ladybird.

Over the course of the narrative another component comes into play: Literacy – children are included in the creation of the story. This increases their engagement and activity related to what is happening in class.

The Role of the Teacher

An important role in the process of creating and carrying out activities is attributed to the teacher.

A very important role in storytelling is attributed to the teacher. His tasks include partnering with students in solving the problems that arise and guiding them on the right track of thinking by leading discussions, which he initiates with questions. It is worth emphasizing that the facilitator here ceases to be a person giving instructions and becomes a researcher who learns together with the children – taking on the role of a so-called facilitator. The teacher’s focus should be on ensuring that students learn “how to learn”. It is therefore important to create the right conditions and atmosphere for them to acquire these skills.

The author, Lilian G. Katz, claims that young children should frequently have the following experiences:

- being intellectually engaged and absorber;
- being intellectually challenger;
- being engaged in extended interactions (e.g., conversations, discussions, exchanges of views, arguments, participation in planning of work);
- being involved in sustained investigations of aspects of their own environment and experiences worthy of their interest, knowledge, and understanding;
- taking initiative in a range of activities and accepting responsibility for what is accomplished;
- experiencing the satisfaction that can come from overcoming obstacles and setbacks and solving problems;
- having confidence in their own intellectual powers and their own questions;
- helping others to find out things and to understand them better;
- making suggestions to others and expressing appreciation of others' efforts and accomplishments;
- applying their developing basic literacy and numeracy skills in purposeful ways;
- feeling that they belong to a group of their peers (Katz, 2010).

To effectively implement STEAM education Margaret Honey, Greg Pearson and Heidi Schweingruber (2014) point to three key principles for successful integration of STEAM components:

- integration has to be purposeful and explicit – students do not spontaneously combine content from different disciplines, so it is necessary to consciously design integrated learning experiences;
- students' knowledge of particular disciplines should be supported – students need help in applying their knowledge of, for example, mathematics or science in contexts such as engineering, technology or relating to the arts;
- more is not better – STEAM integration should be thoughtful and strategic so as not to overload students and disrupt learning.

The example shows how the use of stories can engage children in learning, support their cognitive development and create a space for interdisciplinary project work, which promotes deeper learning.

By taking on the role of a scientist, technician, engineer or artist, students have the opportunity to 'step into the world of science' and the narrative can facilitate their understanding of complex issues by setting them in a familiar and safe context (e.g. a spring meadow). Furthermore, the story being told:

- develops language, creativity and collaboration skills (pupils co-create the story);
- activates all senses and learning styles (movement, image, sound, action).

During such activities, children can experience many positive emotions: curiosity, wonder, a desire to discover, joy at the results achieved or a sense of community, which will encourage them to take an even greater interest in the world around them, ask questions and share their impressions and observations. Children's critical and creative thinking or problem-solving skills are also strengthened.

Integrating STEAM activities into the storytelling process helps to develop children's skills not only in language, but also in their ability to understand and express emotions, develops critical and creative thinking skills and creates the conditions for acquiring problem-solving skills.

Summary

Stories structure experiences, make sense of them and allow them to build logical cause-and-effect sequences. In STEAM education, storytelling can act as a cognitive structure in which knowledge from different disciplines comes together to form a coherent whole – for example, through stories of characters solving technical or mathematical problems.

Storytelling has a strong emotional impact, which supports the process of remembering and understanding content. In early childhood education, where the child's intrinsic motivation is key, narrative can capture attention and encourage active participation in a STEAM lesson through identification with the protagonist, curiosity about the world presented and the need to explore.

STEAM is based on integrating knowledge from different disciplines – and storytelling can foster just such a combination. A story set in the context of a problem (e.g. the design of a bridge by an animal engineer character) helps students to understand the relationship between science and technology, art and engineering. The story builds a natural 'framework' in which to embed new information and facilitate its transfer to other learning situations.

Through storytelling, students can not only acquire knowledge, but also develop 21st century competences, namely communication, collaboration, critical and creative thinking. As part of STEAM projects, they can, for example, create their own digital stories, design narrative educational games or construct technical models as 'hero problem solvers'. Such activities integrate a cognitive, artistic, technical and social component. Using stories and STEAM, we can facilitate students' understanding of complex concepts, enhance memory and engage emotionally and intellectually. Stories can help students learn better by contextualizing knowledge and making it more relatable.

References

- Bilewicz, B. (2025). Projekt „Ster na STEAM” – charakterystyka i wstępna ocena wartości estetycznych i edukacyjnych pakietu aplikacji do podłogi interaktywnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 20(1/76), 117–130. <https://doi.org/10.35765/eetp.2025.2076.07>
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. (2018). Official Journal of the European Union, C 189/1. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2018_189_R_0001
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej. Uwarunkowania nieobecności*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Honey, M., Pearson, G. i Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press. <https://www.middleweb.com/wp-content/uploads/2015/01/STEM-Integration-in-K12-Education.pdf>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Katz, L. (2010). *STEM in the early years*. Early Childhood and Parenting Collaborative (ECRP), University of Illinois. <https://www.olaweb.org/assets/CSD/CSDFall-2013BrainSTEM/stem%20in%20the%20early%20years%20-%20katz%20article.pdf>
- Larek, M. (2019). Jak opowiadać wciągające historie? Podstawy storytellingu. *Polonistyka*, 37. <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artukul/jak-opowiadac-wciagajace-historie>
- Malinowski, M. (2018). *Gwarna biblioteka. Zajęcia czytelnicze wspomagane storytellingiem*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Musiś, E. (2024). Doskonalenie umiejętności pracy grupowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 19, 73–87. [https://doi.org/10.19251/sej/2024.19\(6\)](https://doi.org/10.19251/sej/2024.19(6))
- Petryniak, M., Pichur, A., Pomiatowski, D., Schroeder, K., & Sokołowska B. (2023). *Storytelling w nauczaniu. Jak budować, opowiadać i wysłuchiwać historie*. Stowarzyszenie MANKO.
- Plebańska, M. (2018). STEAM – edukacja przyszłości. *Meritum*, 4(51), 2–7.
- Schaffer, H.R. (2013). *Psychologia dziecka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scientix. (2018). *Science, technology, engineering and mathematics. Education policies in Europe. Scientix observatory report* – October 2018. European Schoolnet. http://www.scientix.eu/documents/10137/782005/Scientix_Texas-Instruments_STEM-policies-October-2018.pdf/d56db8e4-cef1-4480-a420-1107bae513d5
- Szczotka, M., & Szewczuk, K. (2024). Wprowadzenie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(4/75), 7–8. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/3648>

- Trojańska, K. (2018). STEAM-owe lekcje. *Meritum*, 4(51), 8–14.
- Tkaczyk, P. (2017). *Narratologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Wyrwas, K. (2014). *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zdybel, D. (2021). Kuchnia jako laboratorium edukacji STEM w przedszkolu – od eksperymentu do ścieżki uczenia się. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(5/63), 53–67. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1663.04>

