

Poczucie skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami a kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Analiza poczucia skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami wraz z dostrzeganiem kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stała się podstawą do dyskusji na temat kształcenia przyszłych pedagogów. Procedura badawcza objęła 200-osobową grupę studentów zróżnicowanych pod względem roku studiów (od pierwszego do piątego roku wraz z absolwentami), dotyczyła kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. W badaniach zastosowano *Skalę uogólnionej własnej skuteczności* (GSES) R. Schwarzera, M. Jerusalema i Z. Juczyńskiego oraz metodę sondażu diagnostycznego. Analiza materiału badawczego wykazała wyraźne zróżnicowanie poziomu uogólnionej własnej skuteczności w zależności od etapu kształcenia. Najniższe wyniki odnotowano wśród studentów pierwszego i drugiego roku, a najwyższe u studentów piątego roku oraz absolwentów. Wyniki wskazują, że wraz z postępem edukacyjnym wzrasta przekonanie badanych o własnej zdolności do skutecznego działania. Jednocześnie można stwierdzić, że na kolejnych etapach studiów zmienia się charakter dostrzeganych trudności zawodowych – od obaw związanych z brakiem doświadczenia i relacjami interpersonalnymi do problemów systemowych, organizacyjnych i prawnych. Badani wskazywali również na potrzebę dalszego rozwoju kompetencji, szczególnie w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, komunikacji z rodzicami, radzenia sobie ze stresem oraz praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu. Uzyskane wyniki potwierdzają potrzebę wzmocnienia praktycznego i psychospołecznego wymiaru kształcenia przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, kompetencje zawodowe, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, trudne sytuacje zawodowe

The Sense of Effectiveness in Dealing with Difficult Situations and Obstacles and the Professional Competences of Future Early Childhood Education Teachers

Abstract

The analysis of prospective early childhood education teachers' sense of self-efficacy in coping with difficult situations and obstacles, together with their perception of professional competencies, constituted the basis for a discussion on the education and preparation of future pedagogues. The research procedure, conducted on a sample of 200 students enrolled in the Preschool and Early Childhood Education programme, included participants representing different stages of academic advancement, ranging from first-year students to graduates. The study employed the General Self-Efficacy Scale (GSES) developed by R. Schwarzer, M. Jerusalem, and adapted by

Z. Juczyński, as well as the diagnostic survey method. The analysis of the empirical material revealed significant differences in the level of general self-efficacy depending on the stage of education. The lowest scores were observed among first- and second-year students, whereas the highest were recorded among fifth-year students and graduates. The findings indicate that educational progression is accompanied by an increased belief in one's own capacity for effective action. Simultaneously, it may be concluded that at successive stages of study, the nature of perceived professional difficulties undergoes a transformation – from concerns related to insufficient experience and interpersonal relations to systemic, organisational, and legal challenges. The respondents also emphasized the need for further development of their competencies, particularly in the areas of working with pupils with special educational needs, communication with parents, stress management, and practical preparation for the teaching profession. The obtained results confirm the need to reinforce the practical and psychosocial dimensions of teacher education programmes designed for future early childhood education teachers

Keywords: self-efficacy, professional competences, early childhood education teacher, difficult professional situations

Wstęp

Podjęmowana tematyka jest próbą dostrzeżenia potrzeby udoskonalania kształcenia studentów kierunku *pedagogika*. Temat pozostaje ważny poznawczo z uwagi na potrzebę profesjonalnego kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej. W związku z przemianami roli nauczyciela ważne jest określanie kompetencji zawodowych kształtujących sylwetkę przyszłego pedagoga. Istotne pozostaje także rozpoznanie zakresu działań wspierających skuteczne radzenie sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Zawód nauczyciela wymaga od jednostki prezentowania odpowiednich kompetencji, które powinny być systematycznie rozwijane. W literaturze przedmiotu kompetencje „(...) powstają w wyniku zintegrowania umiejętności opanowanych sprawnie i świadomie tak, by w sposób swobodny, refleksyjny i odpowiedzialny podejmować działania (...)” (Zyzik, 2014, s. 134). *Kompetencja* również określana bywa jako „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się, w znaczeniu potocznym – umiejętności, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 82). Cechy kompetencji określają „podmiotowy charakter, są stopniowalne i wymierne, umożliwiają wykonywanie zadań na właściwym poziomie, wiążą się z określoną sytuacją, mają różnicowany charakter treściowy, charakter dynamiczny, przenoszą się na inne sytuacje zadaniowe” (Zyzik, 2014, s. 134). Bardzo istotne z punktu widzenia prawidłowego rozwoju wychowanka staje się rozwijanie własnych kompetencji zawodowych, rzutujących na świadomość potrzeby podejmowania różnorodnych działań ukierunkowanych na samorozwój.

Istotne jest zatem uwzględnienie stworzone przez Iwonę Gawlik katalogu cech i zachowań nauczyciela, który ukazuje pożądane elementy ukierunkowane na „świadomość siebie, ale także swojego systemu wartości, zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów, współprzeżywanie oraz okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowej dla dziecka, okazywanie zainteresowania wychowan-

kom, jasne zasady etyczne, poczucie odpowiedzialności za własne czyny i zachowanie uczniów” (2021, s. 71).

1. Trudne sytuacje i przeszkody występujące w pracy nauczyciela

Najczęściej przywoływane źródła literatury analizują trudne sytuacje występujące w pracy nauczycieli w Polsce, skupiając się na negatywnych skutkach reform oświaty oraz zjawisku wypalenia zawodowego. Często podkreśla się fakt, że pedagodzy zmagają się z nadmierną biurokracją, niskimi zarobkami oraz brakiem realnego wsparcia systemowego w obliczu dynamicznych zmian programowych. Zwraca się również uwagę na doświadczanie przewlekłego stresu i poczucie osamotnienia, prowadzące do degradacji zdrowia psychicznego oraz obniżenia jakości nauczania.

Praca nauczyciela należy do zawodów o wysokim stopniu złożoności społecznej, emocjonalnej i organizacyjnej. Jej specyfika wynika z konieczności jednoczesnego realizowania funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i diagnostycznej. W praktyce oznacza to, że nauczyciel działa w środowisku, w którym stale pojawiają się sytuacje wymagające szybkiej oceny, podejmowania decyzji i modyfikowania własnych działań. Trudności dydaktyczne mają charakter złożony, ujawniają się w konkretnych sytuacjach edukacyjnych i wymagają od nauczyciela właściwego doboru działań. Różnorodne badania potwierdzają, że sytuacje trudne w pracy nauczyciela nie mają charakteru incydentalnego, lecz są trwałym elementem wykonywania zawodu. Najczęściej dotyczą problemów z dyscypliną w klasie, przeciążenia pracą, presji administracyjnej, zmiennych wymagań systemowych, relacji z rodzicami oraz konieczności pracy w coraz bardziej zróżnicowanym środowisku uczniowskim (OECD, 2025).

Sytuacje trudne w pracy nauczyciela można rozumieć również jako takie okoliczności zawodowe, które zakłócają normalny tok działań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych, zwiększają obciążenie psychiczne i zmuszają do uruchamiania dodatkowych zasobów poznawczych, emocjonalnych i organizacyjnych. Mogą one dotyczyć zarówno sfery wychowawczej i dydaktycznej, jak i kwestii organizacyjnych. W odniesieniu do sytuacji wychowawczych wskazuje się, że są to zachowania uczniów uniemożliwiające albo poważnie zakłócające pracę nauczyciela, naruszające prawo innych uczniów do uczenia się, stwarzające zagrożenie fizyczne lub psychiczne albo wiążące się z niszczeniem czyjejs własności (Pyżalski, 2015). W procesie dydaktycznym jednym z podstawowych źródeł trudności są zachowania uczniów utrudniające prowadzenie zajęć. Problemy dyscyplinarne nie tylko dezorganizują lekcję, lecz także obniżają poczucie skuteczności nauczyciela i zwiększają poziom stresu zawodowego. Utrzymywanie dyscypliny klasowej okazuje się tym źródłem stresu, który najczęściej wiąże się ze spadkiem satysfakcji z pracy oraz z mniejszą gotowością do pozostawania w zawodzie nauczyciela (OECD, 2025). W polskich warunkach dodatkowym wyzwaniem jest rosnąca heterogeniczność klas szkolnych. Nauczyciele pracują w oddziałach zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych i sytuacji społecznej uczniów (Paczuska, 2025). Taka różnorodność wymaga od nauczy-

ciela indywidualizacji procesu kształcenia, różnicowania metod pracy oraz łączenia zadań dydaktycznych z wychowawczymi i wspierającymi. Trudność polega więc nie tylko na samej obecności uczniów o zróżnicowanych potrzebach, lecz także na konieczności godzenia wielu oczekiwań w ograniczonym czasie lekcji. Do istotnych sytuacji wywołujących stres należy również konieczność dostosowywania zajęć do potrzeb uczniów oraz nadmiar pracy administracyjnej (OECD, 2025).

Inną ważną grupę problemów stanowią trudności relacyjne. Nauczyciel funkcjonuje równocześnie w relacji z uczniami, rodzicami, dyrekcją i innymi nauczycielami, co oznacza konieczność nieustannego uzgadniania oczekiwań, rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z napięciami interpersonalnymi. Opracowania poświęcone sytuacjom trudnym w środowisku pracy nauczyciela wyraźnie pokazują, że przygotowanie do radzenia sobie z relacjami interpersonalnymi pozostaje niewystarczające i od dawna wskazywane w badaniach jako obszar deficytowy (Pyżalski, 2015). Szczególnie obciążające okazują się relacje z rodzicami. Młodzi nauczyciele często mówią o roszczeniowości rodziców i trudności w wyznaczaniu granic współpracy. Kolejny trudny element dotyczy rozwiązywania sytuacji problemowych oraz koordynacji współpracy na osi nauczyciel – rodzic (Dobkowska, 2024).

Istotną kategorią przeszkód w pracy nauczyciela są bariery organizacyjne i systemowe. Do najczęściej wymienianych w tej kategorii należą: zbyt duża liczba lekcji i obowiązków, nadmiar przygotowań do zajęć oraz konieczność nadążania za zmieniającymi się wymaganiami. Obciążenie pracą oraz zachowanie uczniów to dwa czynniki szczególnie silnie związane z obniżeniem satysfakcji zawodowej i gotowości do kontynuowania pracy w szkole (OECD, 2023). Bariery systemowe ukierunkowane są w stronę zbyt obszernej podstawy programowej, niedostosowania szkoły do współczesnych realiów oraz nieumiejętnego zarządzania placówką. Nauczyciele zwracają również uwagę na niewystarczające przygotowanie praktyczne do realnych wyzwań zawodu już na etapie studiów (Dobkowska, 2024). Należy także podkreślić wysoki poziom odpowiedzialności zawodowej, nieadekwatnej do poziomu wynagrodzenia i społecznego uznania. Nauczyciele dostrzegają również częste ponoszenie odpowiedzialności za zdarzenia, na które mają ograniczony wpływ (Dobkowska, 2024).

Wśród przeszkód utrudniających funkcjonowanie nauczyciela nie sposób pominąć kwestii ekonomicznych. Niskie zadowolenie z wynagrodzenia nie jest jedynie problemem materialnym. Może osłabiać prestiż zawodu, poczucie sensu wysiłku oraz gotowość do długotrwałego pozostawania w systemie edukacji. W połączeniu z wysoką odpowiedzialnością, presją społeczną i obciążeniem psychicznym staje się jednym z czynników wzmacniających frustrację zawodową (Paczuska, 2025). Sytuacje trudne i przeszkody występujące w pracy nauczyciela mają charakter wielowymiarowy. Obejmują zarówno problemy związane z zachowaniem uczniów i przebiegiem procesu dydaktycznego, jak i trudności relacyjne, bariery organizacyjne, przeciążenie administracyjne, wysoką odpowiedzialność oraz niedostateczne wynagradzanie pracy. Dostrzegana konieczność wdrożenia innowacyjnych metod ochrony zasobów emocjonalnych pedagogów warunkuje potrzebę budowania sieci wsparcia społecznego i docenienia roli nauczyciela w systemie edukacji. Rozwiązania upatruje się

w lepszym finansowaniu szkół oraz wzmacnianiu kompetencji interpersonalnych i psychologicznych nauczycieli.

Krzysztof Gawroński wyróżnił strategie krótko- i długoterminowe, mające realny wpływ na funkcjonowanie nauczycieli w środowisku szkolnym. Strategie krótkoterminowe obejmują poznanie i wdrożenie technik oddechowych, zastosowanie różnych form masażu, wprowadzenie regularnego wysiłku fizycznego, prawidłową organizację dnia, zastosowanie technik relaksacyjnych. Z kolei strategie długoterminowe dotyczą prowadzenia odpowiedniego stylu życia (m.in. prawidłowe odżywianie, styl odpoczynku po pracy, styl pracy), budowanie i wzmacnianie sieci wsparcia społecznego (w obrębie rodziny, przyjaciół, znajomych, lokalnej społeczności), podejmowanie działań związanych z rozwojem osobistym oraz prawidłowa organizacja czasu (2024, s. 172).

2. Kompetencje zawodowe nauczycieli

Niezwykle ważne wydaje się przeanalizowanie zagadnień związanych z kompetencjami niezbędnymi w zawodzie nauczyciela. Współczesna szkoła oczekuje od nauczyciela nie tylko dobrej znajomości nauczanych treści, lecz także umiejętności dydaktycznych, wychowawczych, diagnostycznych, komunikacyjnych oraz zdolności do refleksyjnego rozwoju zawodowego. W literaturze pedagogicznej kompetencje nauczyciela ujmują się jako zintegrowany układ wiedzy, umiejętności, postaw i dyspozycji osobowościowych umożliwiających skuteczne realizowanie zadań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. W polskim systemie kształcenia nauczycieli znaczenie tego zagadnienia potwierdzają obowiązujące standardy przygotowania do wykonywania zawodu, które porządkują wymagania wobec przyszłych pedagogów i wskazują podstawowe obszary ich profesjonalnego rozwoju.

W ujęciu pedagogicznym kompetencje zawodowe nauczyciela nie ograniczają się do formalnych kwalifikacji, czyli potwierdzonego przygotowania do wykonywania określonych zadań, lecz odnoszą się do realnej zdolności efektywnego działania w złożonych sytuacjach edukacyjnych. Wacław Strykowski wskazuje, że zawód nauczyciela wymaga wielowymiarowego przygotowania obejmującego zarówno wiedzę merytoryczną, jak i umiejętność jej przekazywania, kierowania procesem uczenia się, oceniania osiągnięć uczniów oraz ustawicznego doskonalenia własnego warsztatu. Kompetencje mają charakter dynamiczny. Nie są zbiorem cech nabytych raz na zawsze, lecz rozwijają się wraz z doświadczeniem zawodowym, zmianami społecznymi, przemianami technologicznymi oraz nowymi wyzwaniami stojącymi przed szkołą. Współczesne dokumenty międzynarodowe podkreślają, że nauczyciel powinien być profesjonalistą zdolnym do działania w warunkach niepewności, różnorodności i szybkiej zmiany, a więc osobą posiadającą sprawczość zawodową, elastyczność oraz zdolność uczenia się przez całe życie (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2014).

Jednym z najczęściej przywoływanych podziałów jest klasyfikacja kompetencji nauczycielskich, obejmująca kilka wzajemnie powiązanych obszarów. Po pierwsze, należy wskazać kompetencje merytoryczne, czyli gruntowną wiedzę z zakresu naucza-

nego przedmiotu lub prowadzonego obszaru edukacyjnego. Bez solidnego przygotowania rzeczowego nauczyciel nie jest w stanie wiarygodnie i skutecznie organizować procesu uczenia się. Wiedza przedmiotowa staje się jednak niewystarczająca. Konieczne pozostaje zatem posiadanie kompetencji dydaktyczno-metodycznych, a więc umiejętności planowania zajęć, doboru metod nauczania, środków dydaktycznych, sposobów aktywizowania uczniów oraz oceniania efektów uczenia się. Ważną grupę stanowią kompetencje wychowawcze i opiekuńcze. Nauczyciel powinien rozumieć potrzeby rozwojowe uczniów, wspierać ich dojrzewanie społeczne i emocjonalne, budować klimat bezpieczeństwa oraz reagować na trudności wychowawcze. W tym wymiarze szczególnego znaczenia nabierają kompetencje diagnostyczne, pozwalające rozpoznawać możliwości, potrzeby, style uczenia się i ewentualne bariery rozwojowe uczniów. W realiach szkoły inkluzyjnej nauczyciel musi umieć różnicować wymagania, dostosowywać metody pracy i współpracować ze specjalistami. W najnowszych analizach dotyczących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej akcentuje się właśnie konieczność łączenia kompetencji dydaktycznych z umiejętnością wspierania rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka.

Inny rodzaj kompetencji ukazuje walor komunikacyjny i interpersonalny. Nauczyciel funkcjonuje w sieci relacji: z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, specjalistami i dyrekcją. Od jakości tych relacji zależy skuteczność procesu edukacyjnego. Umiejętność słuchania, precyzyjnego formułowania komunikatów, rozwiązywania konfliktów, empatii oraz współpracy zespołowej należy dziś uznać za jeden z fundamentów profesjonalizmu nauczycielskiego. Te kompetencje mają znaczenie nie tylko dla budowania autorytetu, ale również dla wspierania dobrostanu uczniów i tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się. W literaturze podkreśla się również kompetencje cyfrowe i innowacyjne. Rozwój nowoczesnych technologii, narzędzi komunikacji zdalnej oraz cyfrowych zasobów dydaktycznych sprawił, że nauczyciel powinien umieć świadomie, krytycznie i metodycznie korzystać z nich w procesie edukacji. Ważna staje zatem nie tylko sprawność techniczna, lecz także umiejętność włączania narzędzi cyfrowych w sposób wzmacniający proces uczenia się oraz wspierający samodzielność uczniów (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2014, s. 24-31).

Kompetencje nauczycielskie rozpatrywane są przez pryzmat różnorodnych elementów składowych. Kolejna analiza obejmuje swoim zakresem:

- kompetencje społeczne, czyli „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych. Umiejętności te jednostka nabywa w toku treningu społecznego, czyli kontaktów międzyludzkich” (Matczak, 2001, s. 11).

Należy podkreślić, że wysoki poziom kompetencji społecznych decyduje o:

- „kondycji interpersonalnej danej osoby (zarządzanie sobą w relacjach z innymi, regulowanie procesów związanych z samopoznaniem i autokreacją, efektywny rozwój osobisty i zawodowy);
- radzeniu sobie ze stresem (zmniejszenie ryzyka wypalenia zawodowego i odejścia z zawodu);

- lepszym przystosowaniem do zmian życiowych (większa plastyczność zachowań i postaw) (Jarmużek, 2014, s. 216).
- kompetencje dydaktyczne nauczyciela „dotyczą wiedzy na temat istoty zasad, metod i form realizacji procesu kształcenia. Nauczyciel przede wszystkim ma stwarzać warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy, a proces kształcenia realizować różnymi sposobami i za pomocą rozmaitych środków dydaktycznych” (Denek, 2008, s. 5).
- kompetencje kreatywne to „zdolność do samokształcenia, innowacyjność i niestandardowość działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością. Taki nauczyciel potrafi twórczo rozwiązywać problemy oraz krytycznie myśleć i stymulować ten rodzaj myślenia u uczniów” (Denek, 2000, s. 39).
- kompetencje komunikacyjne nauczyciela przejawiają się „skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel posiadający kompetencje komunikacyjne umie wykorzystać język werbalny i niewerbalny w pracy z uczniami, wzbudzając ich wrażliwość językową, odślaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się” (Denek, 2008, s. 5).
- kompetencje informacyjno-medialne są niezwykle istotne w procesie edukacyjnym. Ważne staje się ukierunkowanie na posługiwanie się technologią informacyjną. Biegłość w zakresie rozwoju danej kompetencji uwzględnia: „umiejętne wybieranie i wykorzystywanie oferty medialnej, odczytywanie i analizowanie informacji zawartych w komunikacie medialnym, obsługiwanie urządzeń medialnych oraz posiadanie znajomości podstawowych zasad ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych” (Gawroński, 2024, s. 189).
- kompetencje cyfrowe „obejmują pewne krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie” (Stefan, Peruta-Kozak, 2024, s. 196).
- kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne umożliwiają nauczycielowi podejmowanie decyzji co do kierunków rozwoju i modyfikacji zachowań dziecka. Uwzględniają posiadanie złożonych struktur wiedzy i umiejętności ważnych dla projekcyjnej realizacji procesu edukacyjnego. Dzięki kompetencjom diagnostycznym nauczyciel może dostrzec potencjał i ewentualne problemy ucznia, a kompetencje terapeutyczne ukierunkowane są na udzielanie wsparcia i stymulacji dziecka (Skibska, Borzęcka, Twaróg- Kanus, 2020, s. 35).

Kompetencje zawodowe nauczyciela należy rozumieć jako strukturę otwartą, czyli nauczyciel powinien być przygotowany do samokształcenia, korzystania z wyników badań edukacyjnych, wymiany doświadczeń z innymi praktykami oraz podejmowania działań innowacyjnych. Taka postawa wzmacnia autonomię zawodową i sprzyja budowaniu tożsamości profesjonalnej. Nauczyciel nie może być wyłącznie realizatorem programu nauczania. Powinien się stawać organizatorem środowiska uczenia się, przewodnikiem, moderatorem aktywności ucznia i partnerem w procesie rozwoju. Wymaga to łączenia kompetencji tradycyjnie rozumianych, takich jak wiedza przedmiotowa i metodyczna, z kompetencjami nowego typu: adaptacyjnością, otwartością

na zmianę, współpracą interdyscyplinarną oraz dbałością o dobrostan psychiczny własny i uczniów. W konsekwencji kompetencje zawodowe nauczyciela należy traktować nie jako dodatek do kwalifikacji, lecz jako ich praktyczny i rozwojowy wymiar. W pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej dużą istotność stanowi potrzeba rozwoju w aspekcie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeciwnościami. To właśnie kompetentny nauczyciel w obliczu różnorodnych sytuacji dzięki prawidłowej postawie i odpowiedzialnemu postępowaniu przyczynia się do prawidłowego funkcjonowania uczniów w grupie klasowej.

3. Procedura badawcza

Zaplanowana procedura badawcza jest próbą doprecyzowania prymarnych zadań oraz kierunku oddziaływań względem pracy ze studentami kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Określenie stanu wyjściowego oraz podejmowanie działań względem własnej skuteczności staje się podstawą do stawiania sobie wyższych celów zawodowych. Dostrzeganie indywidualnych zasobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami powinno stanowić wyzwanie dla każdego przyszłego nauczyciela. Jak pisze Krzysztof Rubacha

„stan gotowości do wykonywania zawodu nauczyciela to układ wartości wielu zmiennych stanowiących zasoby osobiste konieczne do uporania się z oczekiwaniami wobec tej roli. Istota problemu (...) ukierunkowana jest na uchwycenie krytycznego momentu dla stawania się nauczycielem. Tym momentem, a raczej okresem, swego rodzaju cenzurą kompetencyjną, może być czas studiów nauczycielskich” (2021, s. 215).

Dlatego „moment stawania się nauczycielem” okazuje się niezwykle ważny, a praktyczny wymiar kształcenia staje się odzwierciedleniem potrzeb przyszłego rynku pracy. Określone i przyjęte efekty kształcenia zaplanowane dla studentów kierunku *pedagogika* wraz z weryfikacją realizowanych standardów kształcenia nauczycielskiego umożliwiają dostrzeganie szerszych aspektów różnorodnych zjawisk. Mając na względzie potrzebę ciągłego doskonalenia oraz wspierania obszarów kształcenia studentów w kontekście skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami oraz dostrzegania własnych kompetencji zawodowych, podjęto się określenia celu oraz problematyki badawczej.

Celem projektu stało się:

- poznanie poziomu uogólnionej skuteczności przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej;
- poznanie dostrzeganych przez przyszłych nauczycieli obszarów stanowiących sytuacje trudne i przeszkody;
- poznanie rekomendacji studentów dotyczących postępowania w typowych, trudnych sytuacjach występujących na etapie edukacji wczesnoszkolnej;
- poznanie oceny posiadanych przez studentów własnych kompetencji zawodowych;

- dookreślenie rodzaju kompetencji wymagających wzmoczonych działań nad własnym rozwojem oraz wskazanie działań, które zostaną podjęte.

Problem główny:

Jak przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej spostrzegają własną skuteczność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami oraz jak oceniają własne kompetencje zawodowe?

Problematyka szczegółowa:

- Jaki jest poziom uogólnionej skuteczności przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie trudne sytuacje i przeszkody w pracy zawodowej dostrzegają przyszli nauczyciele klas I-III?
- Jakie działania rekomendują studenci względem określonych typowych trudnych sytuacji występujących na etapie edukacji wczesnoszkolnej?
- Jak studenci kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* oceniają własne kompetencje zawodowe?
- Jaki rodzaj kompetencji wymaga podjęcia wzmoczonych działań nad własnym rozwojem oraz jakie działania studenci zamierzają podejmować?

Do metod zastosowanych w celu zebrania materiału badawczego należały: metoda skalowania (metoda niezbędna do ustalenia poczucia własnej skuteczności – Skala GSES według R. Schwarzera i M. Jerusalem i Z. Juczyńskiego), metoda sondażu diagnostycznego (technika sondażu z zastosowaniem ankiety). Skala uogólnionej własnej skuteczności (GSES) „mierzy siłę ogólnego przekonania jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Poczucie własnej skuteczności zaś pozwala przewidywać intencje i działania w różnych obszarach ludzkiej aktywności” (Schwarzer, 1997).

Grupa badawcza

Grupę badawczą stanowili studenci kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Badaniami objęto studentów: pierwszego roku (30 studentów), drugiego roku (32 studentów), trzeciego roku (35 studentów), czwartego roku (33 studentów), piątego roku (40 studentów) oraz absolwentów danego kierunku, którzy ukończyli studia (do dwóch miesięcy od obrony pracy magisterskiej – 30 absolwentów).

Liczba respondentów łącznie wynosiła 200 studentów, w tym jedynie dwie osoby znajdowały się w grupie mężczyzn. Zastosowano dobór celowy, a próbę zróżnicowano ze względu na rok studiów. Należy również podkreślić, że w literaturze przedmiotu niewiele jest publikacji wskazujących na dostrzeganie potrzeby podejmowania intencjonalnych działań w zakresie kształcenia studentów, którzy stają przed wieloma dylematami odnoszącymi się do przyszłej pracy zawodowej.

4. Wyniki badań własnych

4.1. Poziom uogólnionej skuteczności przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

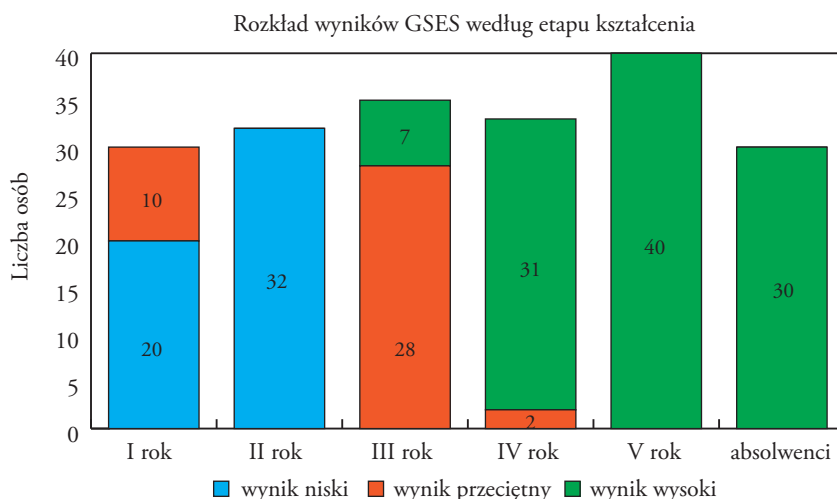
Badania przeprowadzono z wykorzystaniem *Skali uogólnionej własnej skuteczności* (wersja polska GSES). Celem analizy było określenie poziomu uogólnionej własnej skuteczności badanych w zależności od etapu kształcenia. Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne zróżnicowanie poziomu poczucia własnej skuteczności pomiędzy poszczególnymi grupami. Wśród studentów pierwszego roku dominowały wyniki niskie (20 osób, a 10 osób uzyskało wynik przeciętny). Nie odnotowano wyników wysokich. Oznacza to, że na początkowym etapie studiowania badani częściej prezentowali obniżone przekonanie o własnej zdolności do skutecznego radzenia sobie z trudnościami i realizowania zamierzonych celów.

Jeszcze niższy poziom uogólnionej własnej skuteczności zaobserwowano wśród studentów II roku, gdzie wszyscy badani uzyskali wynik niski. Rezultat ten świadczy o szczególnej podatności tej grupy na obniżone poczucie sprawstwa, co można interpretować w kontekście narastających wymagań akademickich oraz konfrontacji z trudnościami charakterystycznymi dla kolejnego etapu studiów. W grupie studentów III roku nastąpiła wyraźna zmiana w rozkładzie wyników. 28 osób uzyskało wynik przeciętny, a 7 osób – wynik wysoki. Nie stwierdzono wyników niskich. Może to wskazywać, że wraz z postępowaniem procesu kształcenia respondenci stopniowo rozwijają przekonanie o własnej skuteczności, nabywając doświadczenia, kompetencji oraz większej stabilności w radzeniu sobie z wymaganiami edukacyjnymi. Wśród studentów IV roku zdecydowanie dominowały wyniki wysokie, które osiągnęło 31 osób. Jedynie 2 osoby uzyskały wynik przeciętny. W grupie tej nie odnotowano wyników niskich. Otrzymane dane wskazują na bardzo wysoki poziom uogólnionej własnej skuteczności, co można wiązać z większym doświadczeniem akademickim, rozwiniętymi kompetencjami oraz większą gotowością do podejmowania zadań zawodowych i edukacyjnych.

Najwyższy poziom własnej skuteczności odnotowano wśród studentów V roku oraz absolwentów. W obu tych grupach wszyscy badani uzyskali wynik wysoki. Świadczy to o pełnym ugruntowaniu przekonania o własnych możliwościach skutecznego działania. Można przypuszczać, że końcowy etap edukacji oraz ukończenie studiów sprzyjają wzrostowi pewności siebie, poczucia kompetencji oraz przekonania o zdolności do efektywnego funkcjonowania w różnych sytuacjach zadaniowych.

Całościowa analiza uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że poziom uogólnionej własnej skuteczności wzrasta wraz z kolejnymi etapami kształcenia. W początkowych latach studiów dominują wyniki niskie, następnie pojawiają się wyniki przeciętne, a na końcowych etapach edukacji oraz wśród absolwentów przeważają wyniki wysokie. Dana interpretacja może mieć perspektywę rozwojową. Wraz z nabywaniem doświadczeń edukacyjnych, kompetencji praktycznych oraz pozytywnych doświadczeń związanych z realizacją zadań wzrasta przekonanie jednostki o własnej

zdolności do skutecznego działania. Można zatem przyjąć, że proces studiowania stanowi istotny czynnik sprzyjający wzmocnieniu poczucia własnej skuteczności.



Rysunek 1. Poziom uogólnionej własnej skuteczności studentów

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzona analiza wykazała, że poziom uogólnionej własnej skuteczności różnicuje badanych ze względu na etap kształcenia. Uzyskane dane wskazują, że wraz z zaawansowaniem procesu edukacyjnego wzrasta poziom wiary we własne możliwości, co może świadczyć o pozytywnym wpływie kształcenia akademickiego na rozwój poczucia skuteczności.

4.2. Sytuacje trudne i przeszkody w pracy zawodowej dostrzegane przez przyszłych nauczycieli klas I-III

Dokonano również analizy jakościowej trudności zawodowych identyfikowanych przez studentów kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* na różnych etapach kształcenia akademickiego. Proces kształtowania się tożsamości zawodowej nauczyciela wiąże się z ewolucją postrzegania wyzwań – od obaw o charakterze interpersonalnym i technicznym po głęboką refleksję nad systemowymi i etycznymi aspektami zawodu.

Na początkowym etapie studiów studenci identyfikowali trudności przede wszystkim w sferze bezpośrednich interakcji oraz zagrożeń fizycznych. Dominują obawy przed:

- relacjami z rodzicami: do najczęściej udzielanych odpowiedzi należały: „trudni rodzice”, „problemy z zachowaniem rodziców” – postrzegani są oni jako potencjalne źródło konfliktu, a nie partnerzy w procesie edukacyjnym;
- bezpieczeństwem i zdrowiem: pojawiają się specyficzny lęk przed infekcjami przenoszonymi przez dzieci czy nagłymi atakami paniki/ furii u wychowanków;

- niewydolnością własnego warsztatu pracy: obawy przed brakiem pomocy dydaktycznych i umiejętności zarządzania silnymi emocjami dzieci (np. agresja słowna i fizyczna);
- wczesnym wypaleniem: pojawiały się odpowiedzi wskazujące na lęk przed utratą pasji, co sugeruje silny wpływ narracji społecznej o kondycji zawodu nauczyciela. W miarę zdobywania wiedzy teoretycznej uwaga studentów drugiego roku przesuwana się w stronę procesów grupowych. Do częstych trudnych sytuacji należały:
 - zróżnicowanie potrzeb: „zróżnicowana klasa pod względem poziomu wiedzy”, co rodzi trudność w indywidualizacji nauczania;
 - dynamika grupy: przemoc rówieśnicza, kłótnie i brak zaangażowania rodziców w proces edukacyjny;
 - organizacja pracy: studenci zaczynają dostrzegać problem obciążenia obowiązkami pozalekcyjnymi oraz stresu wynikającego z konieczności bycia „wszechstronnym”.

Na półmetku studiów, po kontakcie z praktyką pedagogiczną, studenci wskazują na:

- dyscyplinę i współpracę: trudności z dziećmi, które „nie reagują na polecenia” lub „przeszkadzają w zajęciach”;
- dzieci ze specjalnymi potrzebami: pojawia się świadomość wyzwań związanych z pracą z dziećmi z dysfunkcjami;
- autorytet naukowy: lęk przed sytuacją, w której nauczyciel „nie zna odpowiedzi na pytanie dziecka”, co wskazuje na wysoką potrzebę budowania kompetencji merytorycznych.

Studenci starszych roczników zaczynają postrzegać szkołę jako złożony system społeczny. W swoich odpowiedziach najczęściej wskazują:

- nowe konteksty społeczne: trudność pracy z dzieckiem z innego kraju (bariery językowe i kulturowe) oraz z dziećmi w trudnej sytuacji życiowej;
- odpowiedzialność prawna i wypadki: częściej pojawia się lęk przed wypadkiem ucznia i związaną z tym odpowiedzialnością;
- roszczeniowość otoczenia: „roszczeniowość rodziców” oraz „presję ze strony społeczeństwa” na osiągnięcie idealnych wyników przy ograniczonych zasobach.

Odpowiedzi studentów kończących studia oraz absolwentów są najbardziej pragmatyczne i krytyczne wobec systemu. Najczęściej dotyczą:

- warunków pracy i płacy: „brak pomocy ze strony dyrekcji” oraz brak stabilności zatrudnienia;
- przeładowania programowego: trudność w realizacji podstawy programowej z realnymi potrzebami uczniów;
- wypalenia i zmęczenia: problem wypalenia zawodowego przestaje być abstrakcyjnym lękiem, a staje się realnie dostrzeganym zagrożeniem wynikającym z obciążenia psychicznego i biurokracji;
- sytuacji kryzysowych: udzielanie pierwszej pomocy i odpowiedzialność prawna nauczyciela w różnorodnych sytuacjach.

Drugi badany aspekt dotyczył dostrzegania przez studentów przeszkód występujących w pracy zawodowej na etapie edukacji elementarnej. Studenci I roku postrzegają przeszkody głównie przez pryzmat systemu oraz obaw o własną kondycję psychofizyczną. Do często wskazywanych przeszkód należały:

- bariery materialne: wskazywanie na brak pomocy dydaktycznych i zasobów sprzętowych;
- wypalenie zawodowe: może to sugerować lęk przed zawodem jeszcze przed wejściem w realną praktykę.

Na II roku odpowiedzi stają się bardziej uszczegółowione i uwzględniają relacje z otoczeniem ucznia. Warto zaznaczyć, że studenci dostrzegają przeszkody w:

- relacjach z rodzicami: dominują „wysokie oczekiwania rodziców” postrzegane jako destabilizacja pracy;
- czynnikach ergonomicznych: pojawiają się odpowiedzi ukierunkowane na dostrzeganie „hałasów” i „nadwężanie strun głosowych”;
- problemach cywilizacyjnych: studenci zauważają wpływ nowoczesnych technologii na uczniów (problemy z koncentracją).

Studenci III roku, często będący po pierwszych dłuższych praktykach, skupiają się na merytorycznych ograniczeniach pracy związanych z/ ze:

- zbyt dużą ilością treści programowych: „zbyt obszerny program nauczania”;
- zróżnicowaniem grupy: „różnica w zakresie wiedzy dzieci” staje się wyzwaniem dydaktycznym, które uniemożliwia realizację założonych celów w tempie narzuconym przez system;
- komunikacją: barierą jest „niedojrzałość komunikacyjna” w relacji nauczyciel-rodzic.

Na IV roku analiza przeszkód staje się wielowymiarowa, łącząc aspekty organizacyjne z inkluzją. Podkreślane są:

- warunki lokalowe: studenci wskazują na „brak miejsca na prowadzenie zajęć na dywanie” oraz „liczne klasy”, co fizycznie ogranicza zastosowanie różnorodnych metod;
- biurokracja: pojawia się termin „nadmierna biurokracja” jako czynnik negatywny, który nie wspiera przeznaczania czasu na pracę z uczniem;
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: barierą staje się praca z dziećmi z trudnościami przy braku odpowiedniego wsparcia specjalistycznego w systemie.

Studenci kończący studia oraz absolwenci wykazują najbardziej krytyczne i realistyczne podejście do barier zawodowych. Częste odpowiedzi ukierunkowane są na:

- prestiż i finanse: „niska pensja” i „brak pracy” (rozumiany jako trudność w znalezieniu etatu w dogodnej lokalizacji);
- deficyty kompetencyjne: badani wskazują na „brak własnych umiejętności” (np. zarządzania czasem);
- deficyty poznawcze uczniów: respondenci zwracają uwagę na „mały zasób słów dzieci” i ich nieprzygotowanie do podjęcia nauki, co stanowi fundamentalną barierę w realizacji podstawy programowej.

Ewolucja postrzegania trudności w pracy nauczyciela przebiega od mikroskali (zachowanie konkretnego dziecka, kontakt z rodzicem) na początku studiów do makroskali (system oświaty, status materialny, odpowiedzialność prawna) u progu kariery zawodowej. Studenci młodszych lat boją się głównie „braku umiejętności”, studenci lat starszych „braku wsparcia systemowego”. Sugeruje to potrzebę wzmocnienia na etapach końcowych studiów modułów dotyczących asertywności zawodowej, znajomości prawa oświatowego oraz technik radzenia sobie ze stresem w warunkach presji społecznej.

Postrzeżenie przeszkód w pracy nauczyciela klas I-III wykazuje trend przechodzenia od obaw systemowych do barier pragmatycznych (pieniądze, biurokracja, logistyka). Wspólnymi zauważalnymi dla wszystkich lat studiów przeszkodami pozostaje trudna relacja z rodzicem, co wskazuje na konieczność zintensyfikowania kształcenia w zakresie komunikacji interpersonalnej i mediacji.

4.3. Działania rekomendowane przez studentów względem określonych typowych trudnych sytuacji występujących na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Studenci I roku w swoich rekomendacjach opierają się głównie na intuicji pedagogicznej oraz bezpośredniej interakcji. Propozycje respondentów uwzględniają:

- aspekt komunikacyjny: nabywanie umiejętności formułowania asertywnych komunikatów ze wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego;
- samodzielność w działaniu: uczenie się profesjonalnych zachowań względem osobistej odpowiedzialności za proces lekcyjny.

Na II roku zauważalna jest zmiana w kierunku konieczności korzystania z pomocy innych osób. Studenci podkreślali:

- potrzebę dostrzegania indywidualizacji, która obejmuje stosowanie zróżnicowanych metod i dostosowanie zadań do poziomu uczniów;
- wsparcie ekspertów: po raz pierwszy pojawiają się konkretne wskazania ukierunkowane na współpracę z pedagogiem specjalnym, logopedą czy psychologiem;
- samorozwój: studenci sugerują udział w dodatkowych kursach jako sposób na podniesienie skuteczności własnych działań.

Respondenci będący na II roku charakteryzują się większym naciskiem na aspekty instytucjonalne i proceduralne rozwiązywanie konfliktów. Uwzględniane są:

- stosowanie zasad i dyscyplina: do rekomendowanych działań należą: „wprowadzenie zasad”, „tworzenie kontraktów z uczniami” oraz „zachęcanie do dyscypliny”;
- delegowanie zadań: pojawiają się postulaty „zatrudnienia nauczyciela wspomagającego” oraz „prośba innych o pomoc”, co świadczy o rozumieniu granic własnych kompetencji w obliczu trudnych przypadków wychowawczych;
- poszukiwanie przyczyn: pojawia się potrzeba docierania do przyczyn różnorodnych zjawisk zachodzących na wielu płaszczyznach nauki w klasach edukacji wczesnoszkolnej.

Studenci IV roku wykazują wyższy stopień dojrzałości emocjonalnej, koncentrując się na ochronie własnych zasobów oraz prawidłowości relacji z rodzicami. Ważne zatem okazują się:

- stawianie granic: ustalanie „sztywnych godzin konsultacji” oraz „nieprzejmowanie się opinią innych”, co jest formą budowania odporności psychicznej;
- konsultacje koleżeńskie: częściej zalecają „rozmowę z innym nauczycielem” i wymianę doświadczeń wewnątrz rady pedagogicznej;
- pozytywna dyscyplina: potrzeba wdrażania nowoczesnych metod wychowawczych ukierunkowanych na wzmacnianie pozytywnych zachowań.

Odpowiedzi studentów kończących studia wraz z absolwentami są najbardziej kompleksowe i biorą pod uwagę długofalowe skutki pracy w stresujących warunkach. Grupa badawcza dostrzegала:

- potrzebę podejmowania prewencyjnych działań przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu: rekomendacje dotyczyły wykorzystania „urlopu na poratowanie zdrowia” oraz „warsztatów z zakresu komunikacji”;
- potrzebę negocjacji z dyrekcją: zarówno w zakresie warunków zatrudnienia, jak i obowiązków;
- dojrzała komunikacja: szczególnie ukierunkowana w stronę rozmowy z rodzicem oraz przedstawiania własnego zdania;
- dokumentacja i diagnoza: zauważalny staje się akcent na „dążenie do pełnej diagnozy dziecka” jako podstawy do jakichkolwiek działań pedagogicznych.

Analiza materiału badawczego wykazała wyraźny wzrost myślenia pedagogicznego: od entuzjastycznej wiary w siłę rozmowy przez poszukiwanie narzędzi metodycznych aż po świadome korzystanie z procedur systemowych i ochronę własnego zdrowia psychicznego. Dla większej klarowności podejmowanego tematu badania zostali poproszeni o wytypowanie trudnych sytuacji, których się najbardziej boją.

Studenci I roku, będący na początku swojej drogi akademickiej, wykazują lęki o charakterze wyobraźniowym, silnie skorelowane z medialnym obrazem zawodu. Podkreślano aspekty obejmujące: wypalenie zawodowe, utratę radości z nauczania, brak akceptacji społecznej oraz lęk przed brakiem dostrzegania rozwiązań wobec różnorodnych problemów. Na II roku studiów lęki stają się bardziej profilowane pod kątem relacji uczeń – nauczyciel – system. Do najczęściej podkreślanych obaw należała roszczeniowość rodziców oraz lęk przed brakiem porozumienia i konfliktami z opiekunami wychowanków. Studenci trzeciego roku wskazują na lęki związane z bezpośrednim zarządzaniem grupą i bezpieczeństwem fizycznym. Boją się, że „dzieci nie będą reagować na polecenia i nastąpi całkowity brak panowania nad klasą”.

Pojawia się również strach przed „niedopilnowaniem dziecka”, co mogłoby skutkować nieszczęśliwym wypadkiem. Studenci IV roku wykazują wysoki stopień empatii połączony z lękiem przed sytuacjami granicznymi. Strach może wynikać z konieczności wsparcia dziecka w kryzysie przy jednoczesnym poczuciu braku kompetencji terapeutycznych. Ważny staje się również aspekt zachowań asertywnych zarówno w kontekście obawy przed rodzicami, jak i przed braniem do siebie każdej krytycznej uwagi.

U studentów kończących studia oraz wśród absolwentów lęk bywa ukierunkowany na konkretne zadania zawodowe. Najpoważniejszą obawą jest sytuacja wymagająca udzielenia pierwszej pomocy lub ratowania życia ucznia. Pojawia się także specyficzny lęk przed odpowiedzialnością za proces nauczania. Ukazano również strach przed „nietrafieniem do wspierającej placówki” i mobbingiem ze strony dyrekcji lub starszych stażem nauczycieli. Studenci mają obawy przed izolacją zawodową, utratą świeżości spojrzenia na ucznia pod wpływem powtarzalności cykli szkolnych.

4.4. Ocena kompetencji zawodowych dokonana przez studentów kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*

Analiza samooceny kompetencji zawodowych przeprowadzona na podstawie odpowiedzi udzielonych w ankiecie przez studentów kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* została podzielona na poszczególne etapy kształcenia. Uwzględniono średnie wyniki dla kluczowych obszarów: merytorycznego, dydaktycznego, wychowawczego oraz kompetencji miękkich. Studenci I roku wykazują relatywnie wysoką samoocenę w obszarach interpersonalnych, przy jednoczesnej świadomości braków warsztatowych. Najwyżej oceniane są umiejętności pracy zespołowej oraz rozwiązywania konfliktów, a najniżej jakość pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taka sytuacja może być spowodowana faktem, że grupa bazuje na predyspozycjach osobowościowych, wchodząc w proces kształcenia z silnym zapleczem relacyjnym, ale bez technicznej wiedzy pedagogicznej.

Rok II studiów charakteryzuje się znaczącym spadkiem samooceny niemal we wszystkich kategoriach. Najniżej oceniane zostają kompetencje w zakresie pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz komunikacja z rodzicami. Warto również podkreślić, że jedyną stabilną kompetencją pozostaje umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii. Można przypuszczać, że na danym etapie studenci zaczynają dostrzegać złożoność zawodu, co może skutkować wzrostem samokrytycyzmu i poczuciem braku przygotowania. Na III roku następuje powolny wzrost poczucia sprawstwa, szczególnie w obszarach planowania pracy. Widoczna poprawa następuje w zakresie zrozumienia procesów wychowawczych oraz planowania i organizacji procesu nauczania. Można także dostrzec wysoką otwartość na uczenie się przez całe życie. IV rok studiów to okres najwyższej samooceny kompetencji zawodowych w całym cyklu kształcenia. Można wysunąć tezę, że intensywne praktyki pedagogiczne na tym etapie pozwalają studentom poczuć się „pełnoprawnymi” nauczycielami. Pojawia się duża pewność siebie w budowaniu atmosfery sprzyjającej rozwojowi. Studenci ostatniego roku oraz absolwenci utrzymują wysokie oceny, jednak niższe niż na IV roku, co świadczy o większej autorefleksji. Największym wyzwaniem pozostają kompetencje ukierunkowane na pracę z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Studenci mają przeświadczenie bycia dobrymi dydaktykami respektującymi etykę zawodu, ale mają również lęk przed obszarem rodzinnym i terapeutycznym.

Proces kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej skutecznie rozwija u studentów kompetencje merytoryczne i etyczne. Największym wyzwaniem dla systemu

kształcenia pozostaje przygotowanie do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wraz z kompetencjami komunikacyjnymi ukierunkowanymi na budowanie relacji z rodzicami.

4.5. Rodzaj kompetencji wymagających podjęcia wzmoczonych działań nad rozwojem studentów wraz z zamierzeniami podejmowania działań

Na początku studiów respondenci koncentrują się na twardych umiejętnościach, które utożsamiają z podejmowaniem wyzwań nad warsztatem pracy nauczyciela. Znajomość nauczanych treści, zarządzanie czasem oraz obsługa cyfrowych nośników danych wraz z dostrzeganiem potrzeby pracy nad prawidłowymi reakcjami w sytuacjach stresowych stają się najważniejszymi elementami zamierzonych działań.

Analiza materiału badawczego ukazuje, że II rok studiów przynosi wzrost świadomości i dostrzegania potrzeby wdrożenia działań w zakresie różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów. Studenci zaczynają również wskazywać na trudności w potencjalnej komunikacji z rodzicami wraz z diagnostyką pedagogiczną. Studenci II roku większą wagę przykładali do efektywności prowadzenia zajęć wraz z potrzebą nabywania umiejętności stosowania metod nauczania oraz wdrażania działań w pracy ze zróżnicowaną grupą. Studenci IV roku identyfikują braki w obszarach wymagających wysokiej dojrzałości emocjonalnej. Według danej grupy do wzmoczonych działań nad własnym rozwojem należą komunikacja interpersonalna i mediacyjna oraz zastosowanie innowacyjnych technologii. Ostatni rok studiów to faza przygotowania do pełnej odpowiedzialności zawodowej.

Respondenci dostrzegali potrzebę pełniejszej znajomości przepisów prawa oświatowego, tworzenia i prowadzenia dokumentacji szkolnej, jak również konieczność rozwoju kompetencji przywódczych i zarządzania zespołem klasowym. W grupie absolwentów potrzeby rozwojowe ulegają przesunięciu w stronę praktyki zawodowej. Następuje wyraźne dostrzeganie potrzeby wdrażania innowacji pedagogicznych, aktualizacji wiedzy oraz wspierania rozwoju kompetencji w zakresie budowania relacji z kadrą zarządzającą i innymi specjalistami w szkole. W procedurze badawczej ważnym elementem stało się uwzględnienie opinii badanych dotyczących działań, które zamierzają podejmować. Poniżej przedstawiono wyniki uwzględniające dynamikę od postaw reaktywnych (poszukiwanie wiedzy) po proaktywne (tworzenie własnego warsztatu pracy).

Studenci rozpoczynający naukę postrzegają rozwój kompetencji głównie przez pryzmat gromadzenia dokumentacji potwierdzającej umiejętności. Często pojawia się postulat „ukończenia studiów” jako nadrzędnego działania rozwojowego. Rozwój jest rozumiany jako proces zewnętrzny, dostarczany przez uczelnię lub firmy szkoleniowe. Na II roku badani stają się bardziej ukierunkowani na samodzielne pogłębianie wiedzy teoretycznej wraz z potrzebą udziału w projektach edukacyjnych i wolontariacie. Studenci III roku kładą nacisk na konfrontację teorii z praktyką szkolną. Ważna dla nich staje się obserwacja pracy doświadczonych nauczycieli oraz aktywne uczestnictwo w praktykach zawodowych. W kolejnym roku studenci wykazują najbardziej zróżnicowane i dojrzałe podejście do samodoskonalenia. Respondenci

deklarują udział w szkoleniach specjalistycznych wraz z dostrzeganiem potrzeby korzystania z platform e-learningowych. Następuje wyraźne dążenie do posiadania „unikalnych” kompetencji, które zwiększają atrakcyjność poszczególnych jednostek na rynku pracy.

Studenci kończący studia oraz absolwenci koncentrują się na budowaniu profesjonalnego wizerunku i stabilności merytorycznej. Plany obejmują „rozpoczęcie dodatkowych studiów podyplomowych oraz regularne dostrzeganie zmian w prawie oświatowym”. Na podstawie analizy materiału badawczego można zauważyć, że w grupach kończących studia ważny staje się udział w wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli oraz zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego. Rozwój okazuje się odpowiedzią na realne problemy pojawiające się w codziennej pracy. Analiza deklarowanych działań rozwojowych wykazuje pozytywny trend usamodzielniania się poznawczego studentów.

Podsumowanie

Zebrane oraz przeanalizowane dane pozwalają stwierdzić, że poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami pozostaje istotnym wyznacznikiem przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki wskazują, że poziom uogólnionej własnej skuteczności wzrasta wraz z kolejnymi etapami kształcenia akademickiego: od przewagi wyników niskich na początku studiów przez wyniki przeciętne w środkowej fazie kształcenia aż po dominację wyników wysokich u studentów kończących studia i absolwentów. Taki układ danych pozwala uznać proces studiowania za ważny czynnik wzmacniający przekonanie o własnych możliwościach skutecznego działania w przyszłej pracy zawodowej.

Badania wykazały również, że wraz z rozwojem edukacyjnym i praktycznym studentów zmienia się sposób postrzegania trudności zawodowych. Na wcześniejszych etapach studiów dominują obawy związane z brakiem doświadczenia, relacjami z rodzicami, bezpieczeństwem dzieci oraz własnym warsztatem pracy. Wśród studentów starszych roczników i absolwentów silniej zaznaczają się problemy o charakterze systemowym i organizacyjnym, takie jak przeciążenie obowiązkami, biurokracja, odpowiedzialność prawna, niski prestiż zawodu czy obawa przed wypaleniem zawodowym. Oznacza to, że wraz z dojrzwaniem do roli nauczyciela rośnie nie tylko poziom poczucia skuteczności, lecz także realizm i krytycyzm wobec rzeczywistych uwarunkowań pracy w szkole.

Istotnym wnioskiem płynącym z badań jest także to, że mimo wzrostu wiary we własne możliwości studenci na różnych etapach kształcenia dostrzegają obszary wymagające dalszego rozwoju. Szczególnego wsparcia wymagają kompetencje związane z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, komunikacją z rodzicami, radzeniem sobie ze stresem, działaniem w sytuacjach kryzysowych oraz praktycznym stosowaniem przepisów i procedur oświatowych. Wyniki badań potwierdzają zatem potrzebę wzmacniania praktycznego wymiaru kształcenia nauczy-

cieli, zwłaszcza poprzez rozwijanie kompetencji interpersonalnych, diagnostycznych, wychowawczych i organizacyjnych.

Na uwagę zasługuje również ewolucja strategii rozwoju zawodowego deklarowana przez badanych. Studenci młodszych lat koncentrują się głównie na zdobywaniu formalnych kwalifikacji i wiedzy teoretycznej, a osoby będące na wyższych etapach studiów częściej akcentują znaczenie praktyki, autorefleksji, współpracy ze specjalistami, korzystania z doświadczenia innych nauczycieli oraz świadomego planowania ścieżki kariery. Wskazuje to na stopniowe przechodzenie od zewnętrznie sterowanego modelu rozwoju do bardziej autonomicznego i refleksyjnego podejścia do własnej profesjonalizacji.

W świetle uzyskanych wyników należy uznać, że kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinno w większym stopniu uwzględniać przygotowanie do realnych, codziennych trudności zawodu. Zasadne wydaje się rozszerzenie programów studiów o warsztaty dotyczące komunikacji z rodzicami, rozwiązywania konfliktów, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz radzeniu sobie z presją organizacyjną i emocjonalną. Tylko całościowe, zintegrowane przygotowanie będzie sprzyjać budowaniu dojrzałej tożsamości zawodowej nauczyciela, który nie tylko stanie się kompetentny merytorycznie, ale również odporny psychicznie, refleksyjny i gotowy do odpowiedzialnego działania w złożonej rzeczywistości szkolnej.

Agata Kalinowska

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej oraz przewodniczącej zespołu pedagogów w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Nowym Sączu. Nauczyciel dyplomowany, doświadczenie zawodowe zdobyła w czasie wieloletniej pracy z uczniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Aktywnie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Była koordynatorem ogólnouczelnianego projektu „Uniwersytet młodego odkrywcy” oraz Pełnomocnikiem Rektora ds. Studiów Podyplomowych. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli

Bibliografia

- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gawlik, I. (2021). Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. *Parezja*, 2, 2021.
- Gawroński, K. (2024). Kompetencje dydaktyczne nauczyciela. W: K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Dobry nauczyciel dobry uczeń dobra szkoła*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jarmużek, J. (2014). Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole. *Studia Edukacyjne*, 30, 2014.

- Matczak, A. (2001). Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Unravelling the layers of teachers' work-related stress*. OECD Publishing.
- OECD (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change*. Paris: OECD Publishing.
- Paczuska, K. (2025) (red.). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pyżalski, J. (2015). Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski, J. (2006) *Sytuacje trudne związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku pracy pedagoga*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skibska, J., Borzęcka, A., Twaróg-Kanus, A. (2020). *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strykowski, W., Strykowska J., Pielachowski J. (2014). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.