

**Piotr Modzelewski**

Akademia Pomorska w Słupsku

## **Edukacyjna skuteczność optymizmu – optymizm a oceny szkolne, wytrwałość w realizacji celów i przystosowanie szkolne**

### **Abstrakt**

Badacze edukacji poszukują właściwości psychologicznych, które zapewniłyby uczniom możliwość odniesienia sukcesów w sferze edukacji i w życiu. Do takich właściwości należy optymizm. Przeprowadzono badania na próbie 119 osób uczących się. Dokonane analizy korelacyjne wskazują, że uczniowie i studenci optymistycznie nastawieni do życia korzystniej postrzegają własnych nauczycieli, mają wyższą średnią ocen, są bardziej wytrwali (zacięci) oraz lepiej przystosowani do warunków i wymagań szkolnych – są bardziej umotywowani do uczenia się w szkole, lepiej uspołecznieni w szkole i lepiej adaptują się do stresorów obecnych w środowisku szkolnym.

### **Abstract**

Researchers of education looking for psychological properties that would provide students with the opportunity to succeed in education and life. Optimism is one of such psychological properties. The study was conducted on a sample of 119 learners. Correlation analyzes indicate that optimistic students have better perception of teachers, have better grade point average, have more perseverance (grit) and better school adjustment – those students have more motivation to learning in school, they are better socialized and they adapt better to school stressors.

### **Wprowadzenie**

Optymizm, choć niewątpliwie bardziej popularny od czasu zapoczątkowania psychologii pozytywnej przez M. Seligmana w 2000 roku, wciąż jeszcze zbyt rzadko znajduje się w kręgu zainteresowań pedagogów i psychologów edukacji (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Przegląd podręczników z zakresu edukacji dokonany przez J. Kozielskiego (2006) to potwierdza. Liczne badania przekonują o doniosłości optymizmu i zbliżonych konstruktów (jak nadzieja, szczęście) dla edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych (Kozielski, 2006). M. Seligman (2005) twierdzi wręcz, że naukom społecznym blisko jest do wiktymologii, nauki o ofiarach i poszkodowanych. Jego zdaniem, człowieka w ujęciu tych nauk można porównać do marionetki determinowanej rasą, klasą społeczną, płcią i bodźcami zewnętrznymi (Seligman, 2005). Receptą wpływającą na zwiększoną kontrolę nad własnym życiem może być właśnie optymizm (Pluskota-Lewandowska, 2009). W literaturze psychologicznej widać dominację problematyki negatywnej, co potwierdzają przeglądy literatury dokonane przez psychologów amerykańskich D.G. Myersa, M. Seligmana i polskiego psychologa J. Czapińskiego A. Pluskota-Lewandowska,

dokonując przeglądu artykułów w czasopiśmie edukacyjnym „Kultura i Edukacja” na przestrzeni dziesięciu lat, stwierdziła, że problematyka „negatywna” jest również podejmowana częściej (Pluskota-Lewandowska, 2011).

Badanie optymizmu i jego związków z edukacją wydaje się uzasadnione społecznie i naukowo. Szczególnie istotne wydają się odpowiedzi na pytania: „Czy optymizm nauczyciela i ucznia sprzyja podwyższaniu osiągnięć edukacyjnych i dobremu funkcjonowaniu w szkole?”, „Czy przejawy optymizmu nauczyciela sprzyjają optymizmowi ucznia?”.

W literaturze naukowej można odnaleźć wiele ujęć definicyjnych optymizmu. Zgodnie z jedną z definicji, zaproponowaną przez W. Okonia, optymizm jest to:

[...] taka postawa jednostki wobec życia, wobec pewnych zdarzeń bądź wobec innych osób, w której dominują pierwiastki nadziei i wiary w wartości pozytywne życia, tych zdarzeń i osób; filozofia życia i świata odpowiadająca pogładowi, że jest on najlepszy ze wszystkich możliwych światów. Optymizm jako jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej sprzyja osiągnięciu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu (Okon, 2007).

Ostatnie zdanie jest szczególnie istotne, gdyż wyraża przekonanie, że optymizm nauczyciela i ucznia sprzyja efektywności kształcenia i wychowania, atmosferze panującej w klasie szkolnej, a idąc dalej, może być podstawą ogólnej pomyślności w życiu.

Ma to wstępne potwierdzenie badawcze. Z badań A. Hoy, W. Hoy i N.M. Kurz (2008) wynika, że optymistyczni nauczyciele mają dobre relacje z własnymi uczniami, cieszą się ich zaufaniem. Badania S. Lyuomirsky i jej współpracowników (2005) wskazują, że pozytywny nastrój i doświadczanie pozytywnych emocji (do których w badaniach włączyła optymizm) w znacznym stopniu koreluje z dobrymi relacjami, towarzyskością, lubieniem siebie i innych, altruizmem, radzeniem sobie z konfliktami.

### **Wybrane koncepcje optymizmu przydatne w edukacji**

Współcześnie istnieje kilka koncepcji optymizmu. Do jednej z nich należy teoria optymizmu dyspozycyjnego M.F. Scheiera i Ch.S. Carvera (1999). Badacze ci traktują optymizm jako cechę osobowości charakteryzującą się uogólnionymi pozytywnymi oczekiwaniami. Ludzie będący optymistami dyspozycyjnymi w przypadku pojawienia się trudności kontynuują realizację własnych zamierzeń, regulują samych siebie i odczuwane przez siebie stany, wykorzystując efektywne strategie radzenia sobie (Carr, 2009). Do tych strategii można zaliczyć między innymi: humor, katharsis, wykorzystywanie technik relaksacyjnych i medytacji, aktywne podejście do problemów (także rozkładanie ich na możliwe do pokonania kroki), zmianę myślenia o problemie, poszukiwanie wsparcia społecznego, ćwiczenia fizyczne, zaangażowanie w wiarę, płacz (Carr, 2009). Generalnie można stwierdzić, że ludzie optymistycznie nastawieni lepiej radzą sobie ze stresem, codziennymi, typowymi problemami, a także poważniejszymi kryzysami czy traumami. Umiejętność radzenia sobie z takimi negatywnymi stanami można by uznać za jeden z ważnych celów współczesnego wychowania człowieka (Borowska, 2003).

Drugie z popularnych podejść teoretycznych do zagadnienia optymizmu zaproponował M.E.P. Seligman, który poprzez optymizm rozumie tzw. optymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń. Ludzie cechujący się takim stylem wyjaśniania interpretują przyczyny niepomyślnych sytuacji jako chwilowe, o zasięgu ograniczonym (czyli odnoszącym się jedynie do konkretnej sfery życia, a nie do jego całości) i zależne od czynników zewnętrznych, a mianowicie innych ludzi bądź sytuacji. W przypadku interpretowania przyczyn sukcesów optymiści twierdzą, że sami są ich sprawcami, że będą one miały długotrwały charakter i uogólniają je na inne sfery życia. Na styl wyjaśniania składają się trzy ważne wymiary: stałość, zasięg, personalizacja (Carr, 2009).

Pomimo istnienia różnic w tych dwóch konceptualizacjach, okazuje się, że dyspozycyjny optymizm mierzony za pomocą kwestionariusza LOT (Life Orientation Scale) oraz styl wyjaśniania mierzony za pomocą kwestionariusza ASQ (Attributional Style Questionnaire) lub metody CAVE (Content Analysis of Verbatim Explanations) korelują ze sobą w znacznym stopniu i oba ujęcia teoretyczne są ze sobą spójne, zgodnie z opinią Ch. Petersona (2000), współpracownika Seligmmana. Główną różnicę między tymi konceptualizacjami stanowi fakt, iż dyspozycyjny optymizm (bądź pesymizm) mierzony kwestionariuszem LOT jest bliski słownikowym definicjom (pozytywne oczekiwania), natomiast styl wyjaśniania jest bardziej związany z działaniem, sprawstwem niż optymizm-pesymizm dyspozycyjny (Peterson, 2000).

Inną koncepcją zjawiska optymizmu jest tzw. optymizm edukacyjny, zaproponowany przez A. i W. Hoy. Konstrukcja ten może być mierzony na poziomie zarówno kolektywnym, jak i indywidualnym. Teoretycznymi fundamentami teorii optymizmu edukacyjnego są: teoria poczucia własnej skuteczności Bandury (1986, 1997), teoria kapitału społecznego Colemana (1990), badania Hoy, Tarter, Kottkamp (1991) nad organizacyjną kulturą i klimatem oraz badania Seligmmana nad wyuczonym optymizmem (2007). Optymizm edukacyjny zawiera aspekt poznawczy (kognitywny), emocjonalny oraz behawioralny, innymi słowy składa się na niego tzw. skuteczność (poczucie własnej skuteczności), zaufanie w stosunku do głównych podmiotów edukacji (uczniów, rodziców, nauczycieli) oraz tzw. skupienie na zadaniu. Optymizm edukacyjny na poziomie jednostkowym także składa się z tych samych elementów, z tą różnicą, że wszystkie trzy wymiary dotyczą wyłącznie pojedynczego nauczyciela lub ucznia. Wszystkie wymiary optymizmu edukacyjnego stanowią triadę i każdy z tych elementów oddziałuje na pozostałe. Przykładowo, zaufanie do rodziców i uczniów wzmacnia poczucie samoskuteczności u nauczycieli, co zwrótnie wzmacnia zaufanie (Fahy, Wu i Hoy, 2010).

Skuteczność jest definiowana jako przekonanie, że założone cele mogą być osiągnięte, co zapewni uczniom wysokie wyniki edukacyjne. Uczeń (nauczyciel) ma w tym przypadku przekonanie, że sukcesy edukacyjne są możliwe do osiągnięcia. W przypadku nauczycieli indywidualna samoskuteczność każdego z nauczycieli składa się na kolektywną skuteczność szkoły (ang. *collective efficacy*). Skupienie na zadaniu zdefiniowano jako stopień dążenia do edukacyjnej doskonałości, co zawiera w sobie takie właściwości, jak: ambitne cele, dobrze zorganizowane środowisko uczenia się, uczniowską motywację i docenianie lub podkreślanie

uzyskiwanych przez uczniów osiągnięć szkolnych. Wysoki poziom skupienia na zadaniu prowadzi do wyższych osiągnięć edukacyjnych w czytaniu i matematyce. Na zaufanie składa się postrzeganie innych jako: życzliwych, niezawodnych, uczciwych, otwartych i posiadających kompetencje (Hoy, Tarter i Hoy, 2006).

### **Badania związków optymizmu ze zmiennymi edukacyjnymi**

Badania M. Seligmana (2007) wskazują, iż uczniowie z wyższym poziomem optymistycznego poziomu wyjaśnienia otrzymują wyższe oceny oraz doświadczają mniej objawów depresji. Depresja jest jedną z negatywnych konsekwencji niskich osiągnięć szkolnych, zatem zgodnie z modelem Seligmana zwiększanie poziomu optymizmu powinno zmniejszać depresję, jak i sprzyjać osiągnięciom szkolnym. Przytoczane badania potwierdziły tę prawidłowość (Seligman, 2007).

Edukacyjny optymizm także korelował z osiągnięciami poznawczymi ucznia (Hoy, Tarter i Hoy, 2006). Ponadto badania przekonują, iż (zaledwie) percepcja optymizmu nauczyciela w opinii uczniów wystarcza do prognozowania edukacyjnych osiągnięć. Innymi słowy, im wyższy edukacyjny optymizm nauczyciela (w percepcji ucznia), tym wyższe osiągnięcia ucznia (Moghari, Lavasani, Bagherian i Afshari, 2011).

S.C. Segerstrom na podstawie własnych badań nad optymizmem dyspozycyjnym także stwierdziła powiązanie między optymizmem a osiągnięciami poznawczymi studentów. Tę relację tłumaczy zwiększoną wytrzymałością osób optymistycznych (Segerstrom, 2009).

Przeprowadzone analizy R. Stacha przekonują, że polscy optymiści uzyskują także wyższe poziomy wykształcenia (Stach, 2006). Badania A. Czerw (2010) wykazały motywacyjną efektywność optymizmu. Autorskiemu badaniu poddane zostały kobiety, które przygotowywały się na studiach podyplomowych do ról kierowniczych w oświacie (zarządzanie oświatą). Najbardziej optymistyczne badane w większości osiągnęły swoje cele zawodowe, obejmując upragnione stanowiska kierownicze (Czerw, 2010). Motywacyjną skuteczność optymizmu potwierdza także ujemna korelacja między nim a prokrastynacją – odkładaniem działań na później (Jackson, Weiss, Lundquist, 2000). W kontekście niniejszego przeglądu wybranych korelatów optymizmu wskazane jest prowadzenie dalszych badań nad optymizmem w edukacji.

### **Optymizm w edukacji w świetle badań własnych**

Zaprezentowane badania przeprowadzono w czerwcu 2017 roku wśród studentów pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz w Zespole Szkół Budowlanych i Kształcenia Ustawicznego w Słupsku. Spośród 119 badanych 91 osób stanowili studenci, a 28 osób to uczniowie I klasy technikum. Badani studenci byli w wieku 20–21 lat, zatem odpowiadali retrospektywnie na pytania zaprezentowanych skal psychologicznych. Studenci musieli powrócić w pamięci do czasów szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie technikum udzielali odpowiedzi na pytania zgodnie ze swoim aktualnym doświadczeniem. Badani uczniowie technikum mieli po 17 lat. Celem przeprowadzonych badań było stwierdzenie wybranych korzyści optymizmu wśród badanych studentów i uczniów, które byłyby istotne w edukacji.

W badaniach zostały zastosowane następujące narzędzia:

**1. Skala SAOS (School Academic Optimism Scale)** autorstwa W.K. Hoya i współpracowników. Skala została zaprojektowana w 2005 roku. Mierzy optymizm edukacyjny pracowników szkoły. Skala zawiera trzy podskale: skupienie na zadaniu ( $\alpha = 0,83$ , poczucie skuteczności ( $\alpha = 0,91$ ) oraz zaufanie do uczniów i rodziców ( $\alpha = 0,94$ ). Podskala skupienia na zadaniu zawiera 8 pytań, na które odpowiada się zgodnie z 4-punktową skalą Likerta. Podskala poczucia skuteczności zawiera 12 itemów, na które odpowiada się zgodnie z 6-punktową skalą. Podskala zaufania do uczniów i rodziców zawiera 10 itemów, na które również odpowiada się zgodnie z 6-punktową skalą Likerta (Hoy, Tarter, Hoy, 2006). Normy ustalono na podstawie badań 93 szkół w stanie Ohio Stanów Zjednoczonych. Skala pozwala także porównywać ze sobą szkoły. W oryginalnych badaniach stosowano narzędzie na nauczycielach, na losowej próbie, przy dodatkowym zbieraniu informacji o statusie społeczno-ekonomicznym uczniów, ocenach z matematyki, czytania, pisania, nauk społecznych. Inne badania prowadzono na populacji uczniów bez udziału nauczycieli (Ekeh i Njoku, 2014). Przeprowadzono również badania, w których uczniowie wypowiadali się o postrzeganiu optymizmu edukacyjnego własnych nauczycieli (Moghari, Lavasani, Bagherian i Afshari, 2011). W niniejszych badaniach SAOS został wykorzystany do zbadania percepcji optymizmu własnych nauczycieli.

**2. Kwestionariusz OPEB (Optymizm poznawczy, emocjonalny i behawioralny)** autorstwa A. Czerw do badania poziomu optymizmu życiowego. Kwestionariusz zawiera 37 pozycji. Osoby badane udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta. Kwestionariusz zakłada czteroczynnikową strukturę zjawiska optymizmu. I czynnik – nastawienie na osiągnięcia to czynnik motywacyjny (rzetelność;  $\alpha = 0,89$ ). II czynnik – nieostrożność/ostrożność to czynnik behawioralny ( $\alpha = 0,87$ ). III czynnik – pozytywne myślenie jest czynnikiem emocjonalnym ( $\alpha = 0,80$ ), a IV czynnik – otwartość jest czynnikiem o poznawczym ( $\alpha = 0,79$ ). Skala OPEB oprócz badań normalizacyjnych na studentach była stosowana w grupie pacjentów z zaburzeniem depresyjnym (stwierdzono ujemną korelację między optymizmem a objawami depresji), poddanych leczeniu psychiatrycznemu oraz na grupie osób przygotowujących się do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie (Czerw, 2010). Badania za pomocą OPEB były przeprowadzane również na osobach pracujących w tak zwanych zawodach z misją społeczną (policjanci, nauczyciele, pielęgniarce, lekarze, ratownicy, strażacy) oraz wśród osób przygotowujących się do pracy w tych profesjach (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011). W przedstawianych badaniach kwestionariusz OPEB posłużył do określenia poziomu optymizmu życiowego badanych uczniów i studentów.

**3. Kwestionariusz Zachowania Się Ucznia B. Markowskiej** zastosowany do zebrania informacji o przystosowaniu szkolnym uczniów. Narzędzie pozwala ocenić przystosowanie do warunków i wymagań szkoły, sprzyja przesiewowemu diagnozowaniu uczniów z trudnościami przystosowawczymi i do wstępnego określenia rodzaju tych trudności. Kwestionariuszem można mierzyć dwa aspekty przystosowania szkolnego:

- a. zdolność do osiągnięć szkolnych,
- b. zdolność o bezkonfliktowych kontaktów społecznych.

Kwestionariusz zawiera 4 skale: I – Motywacja do nauki, II – Zachowanie się antyspołeczne, III – Przyhamowanie, IV – Uspołecznienie. Dzięki tym czynnikom możliwe jest poznanie również poziomu agresji i impulsywności (Czynnik II), jak i nadmiernego zahamowania ucznia (Czynnik III). Skala zawiera łącznie 48 pytań po 12 na czynnik. Wypełnianie polega na dokonaniu oceny na 5-stopniowej skali Likerta:

1. oznacza „nigdy”; 2. „rzadko”, 3. „przeciętnie”; 4. „często”; 5. „zawsze”. W przedstawionych badaniach zastosowano jedynie część kwestionariusza, obejmującą podskale: motywacja do nauki, przyhamowanie, uspołecznienie (Jarosz i Wysocka, 2006; Markowska, Szafranec, 1980).

**4. Skala SGS (Short Grit Scale)** autorstwa A. Duckworth składa się z ośmiu itemów mierzących wytrwałość (ang. *grit*) oraz jej dwa wymiary: zainteresowanie (ang. *interest*) i wysiłek (ang. *effort*). Osoby badane udzielają odpowiedzi na skali od 1 (Bardzo podobny(-na) do mnie) do 5 (Zupełnie niepodobny(-na) do mnie). Kwestionariusz zawiera pozycje wprost i odwrócone. „Grit” tłumaczone jest jako „upór” lub „zacięcie”. Ze względu na negatywne konotacje słowa „upór” w języku polskim, w dalszej części artykułu będzie stosowane słowo „zacięcie” i wymiennie ze skalą SGS – skalą zacięcia (Duckworth, Quinn)<sup>1</sup>.

**5. Kwestionariusz** ankiety w celu zebrania informacji o ocenach uczniów i studentów oraz danych socjodemograficznych. Ankieta zawierała między innymi pytania dotyczące średniej ocen, najczęściej otrzymywanych stopni z matematyki i z języka polskiego na lekcjach szkolnych, sprawdzianach itp.

Wstępnie interesowało autora zastosowanie skali SAOS do określenia percepcji optymizmu edukacyjnego u nauczycieli. Optymizm edukacyjny jest konstruktem składającym się z trzech powiązanych czynników, zatem badani oceniali percepcję poczucia własnej skuteczności nauczycieli (skuteczność), zaufania przejawianego do uczniów i rodziców oraz poziom percepcji zadaniowości nauczycieli (skupienia na zadaniu). Optymizm edukacyjny nauczycieli został oceniony średnio na 111,06 punktu (SD = 16,22), a mediana stanowiła 110 punktów. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania w skali SAOS to 164 punkty. Badani zatem raczej wysoko postrzegają optymizm edukacyjny i jego przejawy, tj. zaufanie nauczycieli, ich poczucie własnej skuteczności oraz skupienie na zadaniu u własnych nauczycieli. Należy dodać, iż w swoich badaniach Moghari wraz ze współpracownikami (2011) stwierdzili, że uczniowska percepcja zachowania (optymistycznego-pesymistycznego) nauczycieli języka angielskiego pozwalała przewidywać osiągnięcia uczniów na lekcjach języka angielskiego. Levpuscek i Zupancic (2009) stwierdzili, że im bardziej nauczyciele są optymistami, tym uczniowie doświadczają więcej osiągnięć na lekcjach matematyki.

Tabela 1 obrazuje wyniki korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów mierzonym kwestionariuszem OPEB a optymizmem edukacyjnym nauczycieli w percepcji uczniów mierzonym kwestionariuszem SAOS.

<sup>1</sup> Polska adaptacja narzędzia: Patrycja Wyszynska, Klaudia Ponikiewska, Dominika Karaś, Małgorzata Najderska, Jan Ciecuch; więcej informacji na stronie Interdyscyplinarnego Centrum Badań Nad Rozwojem i Osobowością, Instytutu Psychologii UKSW w Warszawie, <http://personalitas.pl/methods/metody-pomiaru> (dostęp: 19.07.2018)

**Tabela 1. Optymizm życiowy uczniów a percepcja optymizmu edukacyjnego nauczycieli i jego składniki<sup>2</sup>**

Optymizm życiowy uczniów a percepcja optymizmu edukacyjnego nauczycieli i jego składniki				
	Skuteczność	Zaufanie	Zadaniowość	Optymizm edukacyjny nauczycieli
Optymizm życiowy uczniów	0,122	0,203 <sup>*</sup>	0,157	0,188 <sup>*</sup>
Skuteczność		0,582 <sup>**</sup>	0,579 <sup>**</sup>	0,875 <sup>**</sup>
Zaufanie			0,595 <sup>**</sup>	0,870 <sup>**</sup>
Zadaniowość				0,793 <sup>**</sup>
* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustr.).				
** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustr.).				

**Źródło: Badania własne.**

Można zauważyć, że uczniowie optymistycznie nastawieni dostrzegają więcej przejawów optymizmu edukacyjnego własnych nauczycieli ( $r = 0,19$ ) i więcej przejawów zaufania nauczycieli do rodziców i uczniów ( $r = 0,20$ ). Zależności są istotne statystycznie, jednak słabe. Mankamentem korelacji jest także to, że nie wiadomo, czy to optymistyczni uczniowie spostrzegają bardziej optymistycznie swoich nauczycieli, czy raczej optymistyczni nauczyciele dzięki swoim pozytywnym zachowaniom „zarażają” uczniów optymizmem.

Tabela 2 pokazuje wyniki korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów a ich osiągnięciami edukacyjnymi, takimi jak: średnia ocen, najczęściej otrzymywany stopień na lekcjach języka polskiego i matematyki, w toku zajęć edukacyjnych.

**Tabela 2. Optymizm życiowy uczniów a osiągnięcia edukacyjne uczniów w szkole**

Optymizm życiowy uczniów a osiągnięcia edukacyjne uczniów w szkole			
	Najczęstszy stopień z języka polskiego	Najczęstszy stopień z matematyki	Średnia ocen
Optymizm życiowy	0,118	0,086	0,181 <sup>*</sup>
Stopień z języka polskiego		0,339 <sup>**</sup>	0,502 <sup>**</sup>
Stopień z matematyki			0,456 <sup>**</sup>
* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustr.).			
** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustr.).			

**Źródło: Badania własne.**

Tabela wskazuje, że istnieje pozytywna, niska korelacja pomiędzy optymizmem życiowym ucznia a średnią ocen ( $r = 0,18$ ). Choć korelacja jest niska, trzeba pamiętać, że średnia ocen składa się z wielu ocen cząstkowych i uczeń pracuje na nią rok, zatem mimo wszystko jest to dość dobry rezultat analizy korelacyjnej. Pozytywna korelacja między średnią ocen a optymizmem uczniów przekonuje, że warto jest przeprowadzić dodatkowe badania w celu stwierdzenia, jak optymiści radzą sobie w zakresie osiągnięć edukacyjnych wraz z kolejnymi latami edukacji.

<sup>2</sup> We wszystkich tabelach stwierdzenie „uczniów” należy rozumieć jako uczniów szkoły ponadgimnazjalnej i studentów szkoły wyższej uczestniczących w niniejszych badaniach.

Tabela 3 przedstawia analizę korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym ucznia a zacięciem (wytrwałością do realizacji długoterminowych celów mierzona skalą SGS autorstwa A. Duckworth).

**Tabela 3. Optymizm życiowy uczniów a zacięcie (wytrwałość) i jego wymiary**

Optymizm życiowy uczniów a zacięcie (wytrwałość) i jego wymiary			
	Zacięcie (ang. <i>grit</i> )	Zainteresowanie	Wysiłek
Optymizm życiowy	0,404**	0,273**	0,383**
Zacięcie (ang. <i>grit</i> )		0,829**	0,771**
Zainteresowanie			0,283**

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustr.).

**Źródło: Badania własne.**

Zacięcie jest tendencją do podtrzymywania zainteresowania i wysiłku na drodze do długoterminowych celów. Zgodnie z wynikami analizy korelacji optymiści są bardziej zacięci, czyli podtrzymują zainteresowanie i wysiłek, aby osiągnąć własne długoterminowe cele. Korelacja między optymizmem życiowym mierzonym OPEB a skalą zacięcia jest umiarkowana ( $r = 0,40$ ). Optymistyczne nastawienie względem życia sprzyja także wysiłkowi ( $r = 0,38$ ) i zainteresowaniu ( $r = 0,27$ ). Rezultaty przekonują, że uczniom i studentom optymistycznie nastawionym powinno być łatwiej osiągać różnorodne długoterminowe cele – zarówno cele edukacyjne, jak i cele życiowe, które wymagają długotrwałej pracy.

Tabela 4 ukazuje analizę korelacji Pearsona pomiędzy optymizmem życiowym uczniów a ich przystosowaniem szkolnym (przystosowaniem do warunków i wymagań szkoły) mierzonym arkuszem zachowania się ucznia B. Markowskiej.

**Tabela 4. Optymizm życiowy uczniów a przystosowanie szkolne uczniów**

Optymizm życiowy uczniów a przystosowanie szkolne uczniów			
	Motywacja do nauki szkolnej	Uspołecznienie	Przyhamowanie
Optymizm życiowy	0,222*	0,298**	-0,462**
Motywacja do nauki szkolnej		0,728**	0,085
Uspołecznienie			0,052

\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustr.).  
\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustr.).

Przeprowadzona analiza korelacji wskazuje, że uczniowie przejawiający wysoki poziom optymizmu życiowego są bardziej umotywowani do nauki szkolnej ( $r = 0,22$ ), bardziej uspołecznieni ( $r = 0,3$ ), jak i doświadczają mniej dolegliwości powiązanych ze stresem ( $r = 0,46$ ), w tym dolegliwości somatycznych (czynnik przyhamowanie). Przyhamowanie można rozumieć także jako internalizację, czyli rzutowanie problemów psychicznych do wewnątrz (Dudek, 2009). Rezultat ten ukazuje, że optymiści powinni lepiej radzić sobie ze stresem, presją i obciążeniami psychicznymi, jakie mają miejsce w środowisku szkolnym, lepiej komunikować się w grupie, być bardziej umotywowani do uczenia



się, pogłębiania wiedzy. Na szczególną uwagę zasługuje ochronna funkcja optymizmu przed stresem i dolegliwościami somatycznymi w szkole (podskala przyhamowanie), gdyż korelacja była tutaj najwyższa. R. Stach (2006) twierdzi, że optymizm jest mechanizmem adaptacyjnym, zatem można przypuszczać, że optymizm przydaje się również w adaptacji do warunków, wymagań i zmian szkoły (np. kolejny poziom edukacji), co oczywiście wymaga dalszych badań.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej analizy skłaniają do refleksji, zachęcają do dalszej eksploracji problematyki optymizmu i jego związków z edukacją. Wstępne badania korelacyjne wskazują, że warto wzmacniać w edukacji optymizm, bowiem uczniowie optymistycznie nastawieni do życia korzystniej postrzegają własnych nauczycieli (percepcja optymizmu edukacyjnego), dostrzegają zaufanie u własnych nauczycieli do samych siebie i swoich rodziców, mają wyższą średnią ocen, są zacięci, czyli dążą bardziej do osiągnięcia długoterminowych celów, będąc nimi zainteresowani i wkładając w nie wysiłek. Uczniowie optymistyczni są lepiej przystosowani do warunków i wymagań szkolnych, a więc bardziej umotywowaniu do uczenia się w szkole, uspołecznieni w szkole i lepiej adaptują się do stresorów obecnych w środowisku szkolnym, w tym doświadczają mniej dolegliwości somatycznych (czynnik przyhamowanie/internalizacja w arkuszu Markowskiej). Ponadto prezentowane badania przekonują, że ogół badanych (bez względu na nasilenie poziomu własnego optymizmu życiowego) zauważa u swoich nauczycieli samoskuteczność, skupienie na zadaniach edukacyjnych i zaufanie przejawiane względem siebie i własnych rodziców, co oznacza, iż dostrzegają optymizm edukacyjny u współczesnych polskich nauczycieli. Badani oceniali swoich aktualnych i byłych nauczycieli dość pozytywnie, co wskazuje, że lęki edukatorów przed oceną dokonywaną przez własnych uczniów nie zawsze są uzasadnione. Dalsze badania autorskie mają na celu ustalenie korzystnych efektów optymizmu (dla osiągnięć edukacyjnych, wytrwałości i przystosowania szkolnego) na przestrzeni roku szkolnego u aktualnych licealistów (pomiar na koniec pierwszej klasy i drugiej), z wykorzystaniem analizy regresji i wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej.

Na podstawie zebranych danych można także przypuszczać, że pozytywne oczekiwania uczniów i nauczycieli mogą wzajemnie na siebie wpływać, wzmacniać i działać jak samospełniające się przepowiednie. Dowodów na to dostarcza R. Wiseman (2012), przekonując na podstawie badań nad korporacjami, że optymistycznie nastawieni kierownicy (wszystkich poziomów) potrafią wydobyć z ludzi ich zasoby, a zjawisko to odkryto w wielu typach przedsiębiorstw, od ubezpieczeń po telekomunikację. Podobne zjawisko jest znane w edukacji jako efekt Pigmaliona (Marzano, 2012), a badaczka optymizmu dyspozycyjnego S. Segerstrom (2009) zauważa, że samospełniające się przepowiednie wynikające z optymistycznego nastawienia zachodzą we wszystkich typach relacji międzyludzkich. Zgodnie z tymi danymi i poglądami zasadne jest dalsze badanie powiązań optymizmu i zmiennych edukacyjnych, jak i badanie wpływu efektów treningu optymizmu u nauczycieli i uczniów.

**Bibliografia**

- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną: psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Borowska, T. (2003). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Carver, S. C., Sheier, M. F. (1999). Optimism. W: C. R. Snyder (red.), *Coping. The Psychology of What Works* (s. 182–204). Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J. S. (1990) *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Czerw, A. (2010). *Optyzmizm: perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Duckworth, A.L, Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-. S). *Journal of Personality Assessment*, 91, s. 166–174.
- Dudek, M. (2009). *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ekeh, P. U., Njoku, C. (2014). Academic optimism, students' academic Motivation and emotional competence In an inclusive school setting. *European Scientific Journal*, 10 (19), s. 127–140.
- Fahy, P. F., Wu, H. C., Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. W: W. K. Hoy i M. DiPaola (red.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (s. 209–227). Greenwich, CN: Information Age.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., Kurz, N. M. (2008). **Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct**. *Teaching and Teacher Education*, 24 ( 4), s. 821–835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), s. 425–446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J.J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior & Personality*, Vol 15(5), s. 203–212.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Levpusek, M.P., Zupancic, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behavior, and Students' Motivational Beliefs About Math. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), s. 541–570.
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), s. 803–855.
- Markowska, B., Szafraniec, H (1980). Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia”. W: M. Choynowski (red.), *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marzano, R. J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V., Afshari, J. (2011). **Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, s. 2329–2333.

- Okoń, W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), s. 44–55.
- Pluskota-Lewandowska, A. (2009). Fenomen optymizmu-pesymizmu młodzieży w kontekście emancypacyjnej roli edukacji. *Kultura i Edukacja*, 72(3), s. 22–37.
- Pluskota-Lewandowska, A. (2011). Pozytywnie w edukacji. *Kultura i Edukacja*, 82(3), s. 148–169.
- Segerstrom, S. C. (2009). *Jak przełamać prawo Murphy'ego: jak pesymiści mogą osiągnąć to, co realizują optymiści*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście: psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Optymizm można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman, M. E. P., Mihaly Csikszentmihalyi. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), s. 5–14
- Stach, R. (2006). *Optymizm: badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiseman, R. (2012). *Kod szczęścia. Dlaczego jedni mają w życiu szczęście, a inni pecha*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.



fot. A. Folwaczny