

Karpacka Państwowa Uczelnia w Krośnie. Studium Nauk Podstawowych

IRYNA DURKALEVYCH

ORCID: 0000-0001-8807-6402

ira.durkalevych@gmail.com

*Rozwój zasobów osobistych studentów kierunków
pedagogicznych metodą design thinking*

Development of Personal Resources of Pedagogical Students Using the Design Thinking Method

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Durkalevych, I. (2022). Rozwój zasobów osobistych studentów kierunków pedagogicznych metodą *design thinking*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(3), 43–55. DOI: 10.17951/j.2022.35.3.43-55

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zbadanie problematyki zasobów osobistych młodych dorosłych oraz skutecznych metod rozwoju owych zasobów w warunkach edukacyjnych m.in. metodą *design thinking*. Obecnie o zasobach osobistych mówi się w kontekście psychologii zdrowia jako o czynnikach sprzyjających adaptacji jednostki do nowych warunków, zwłaszcza w sytuacjach stresowych, a także przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu. Określona problematyka jest szczególnie ważna w odniesieniu do edukacji studentów, którzy przygotowują się do pracy w zawodach nauczycielskich; powinna też znaleźć się w polu zainteresowania nauczycieli akademickich. Wyniki współczesnych badań wskazują, że zasoby osobiste młodych dorosłych w zawodach nauczycielskich i pomocowych są niskie. Naukowcy wskazują na konieczność tworzenia programów sprzyjających wzmocnieniu i rozwojowi zasobów osobistych, które są kluczowymi czynnikami sukcesów zawodowych młodych dorosłych. Ważnym rozwiązaniem w tym przypadku jest metoda *design thinking*, którą zalicza się do najciekawszych współczesnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się. W artykule opisano, jak za pomocą metody *design thinking* można rozwijać zasoby osobiste, takie jak ciekawość, wiedza, empatia i wsparcie społeczne.

Słowa kluczowe: zasoby osobiste; *design thinking*; młodzi dorośli; studenci

WPROWADZENIE

Ostatnie lata udowodniły, że w zmieniającym się świecie, zwłaszcza w sytuacjach trudnych i niestandardowych (m.in. wywołanych pandemią), ważna jest

zdolność przystosowania się jednostki do nowych warunków i złożonych sytuacji. Owe zdolności w dużym stopniu wiążą się z zasobami osobistymi jednostki, które przyczyniają się do konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji trudnej.

Tematyka dotycząca zasobów osobistych podejmowana jest w badaniach psychologicznych na gruncie psychologii zdrowia. Problematyką wpływu zasobów osobistych na zdrowie psychiczne jednostki zajmowali się zarówno zagraniczni, jak i polscy naukowcy (zob. m.in. Heszen, 2008; Hobfoll, 2006; Lehtinen, 2008; Mudyń, 2003; Ogińska-Bulik, 2018; Poprawa, 2001; Wrona-Polańska, 2009, 2016). W literaturze naukowej (zob. Heszen, Sęk, 2008; Hobfoll, 2006; Lehtinen, 2008; Ogińska-Bulik, 2018; Poprawa, 2001) zwraca się uwagę na to, że zasoby osobiste są niezbędne w sytuacjach, które w sposób szczególnie negatywny wpływają na procesy przystosowania społecznego oraz zdrowia psychicznego i fizycznego jednostki. Zawód nauczyciela zaliczany jest do wysoce stresogennych (Korczyński, 2014; Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2010), stąd posiadanie zasobów osobistych jest niezbędnym czynnikiem w zakresie adaptacji do nowych warunków, sprzyja odporności na stres oraz przeciwdziała wypaleniu zawodowemu.

Warto podkreślić, że tematyka ta powinna znaleźć się w polu szczególnego zainteresowania również pedagogów, edukatorów i nauczycieli akademickich, ponieważ – jak pisze Mudyń (2003) – zasoby też mogą zostać wykorzystane do realizacji celów długoterminowych jednostki. Z kolei Łaguna (2015, s. 13) podkreśla, że zasoby osobiste sprzyjają realizacji celów nie tylko na poziomie grupowym, lecz także na poziomie celów indywidualnych osoby. Wrona-Polańska (2009) i Hobfoll (2006) zwracają uwagę na to, że zasoby osobiste trzeba rozwijać i pomnażać, żeby sprzyjać zdrowiu oraz móc sprostać wymaganiom społecznym. „To właśnie dzięki zasobom i ich pomnażaniu można zachować zdrowie, równowagę wciąż wzrastające wymagania społeczne” (Wrona-Polańska, 2009, s. 13). Zdaniem Sęka (2010, s. 166) „należy z dużym wyprzedzeniem inwestować w odpowiednie kształcenie i przygotowanie nauczycieli do zawodu. Do zasobów podmiotowych należą nie tylko kompetencje w zakresie wykładanych przedmiotów i kompetencje dydaktyczne, ale także kompetencje społeczne, interpersonalne, wychowawcze i radzenie sobie ze stresem. Współczesny sposób kształcenia nauczycieli nie akcentuje w wystarczający sposób takiego przygotowania do zawodu”. Podobnego zdania są badaczki Sarzyńska-Mazurek i Wosik-Kawała (2020), które na podstawie wyników badań własnych doszły do wniosku, że studenci posiadają niskie zasoby osobiste oraz zasygnalizowały konieczność tworzenia programów sprzyjających wzmacnianiu zasobów osobistych studentów.

Współczesna edukacja powinna sprzyjać rozwojowi zasobów osobistych jednostki, szczególnie w zakresie zawodów nauczycielskich i pomocniczych. Celem artykułu jest podkreślenie ważnych z punktu widzenia omawianej problematyki zagadnień dotyczących rodzajów zasobów osobistych oraz ich rozwoju w procesie edukacji szkoły wyższej.

ZASOBY OSOBISTE

Zasoby osobiste to „właściwości, które korzystnie wpływają na procesy radzenia sobie z wymaganiami (stresami) życia” (Wrona-Polańska, 2009, s. 14). Są one określane jako „potencjały zdrowia, które odgrywają istotną rolę w procesach zdrowia i choroby” (Wrona-Polańska, 2009, s. 15). Wrona-Polańska (2009) proponuje podział na zasoby osobiste i zasoby społeczne. Te drugie wynikają z kontekstu relacji z otoczeniem społecznym. Według tej badaczki na kluczowe zasoby składają się: poczucie koherencji, poczucie kontroli i samoocena. Wpływają one na zdrowie w sposób bezpośredni i pośredni. Z kolei Heszen i Sęk (2008, s. 162) wśród zasobów wyodrębniają: właściwości jednostki (biologiczne, psychologiczne i interpersonalne); właściwości sieci społecznych (typ więzi, grupy odniesienia, w szczególności grupy wsparcia); cechy środowiska fizycznego, przyrodniczego i cywilizacyjnego, tworzącego infrastrukturę życia; szeroko rozumiane cechy kultury. Według Mudynia (2003, s. 66) „zasobem osobistym może stać się cokolwiek (materia, energia, informacja, o ile zostanie wykorzystana przez jednostkę dla zaspokojenia jej (długoterminowych celów)”.

Badacze zagraniczni (zob. m.in. Hobfoll, 2006) podają czteroelementową klasyfikację zasobów, w skład której wchodzi: zasoby materialne, zasoby osobiste, zasoby stanu i zasoby energii. „Do zasobów osobistych należą umiejętności i cechy osobowości. Zasoby umiejętności osobistych obejmują kompetencje zawodowe, umiejętności społeczne oraz zdolności przywódcze. Do zasobów cech osobistych należą samoocena, optymizm, własna skuteczność i nadzieja” (Hobfoll, 2006, s. 74). Każdy rodzaj zasobów w ujęciu Hobfolla (2006) jest ważny, ponieważ odpowiada za przetrwanie jednostki w społeczeństwie. Zdaniem badaczy braki zasobów osobistych wpływają na „rezygnację z radzenia sobie skierowanego na cel i szukanie emocjonalnego pocieszenia lub rozpamiętywania negatywnych emocji” (Holahan i in., za: Hobfoll, 2006, s. 148).

W ujęciu Poprawy (2001, s. 103–137) klasyfikacja zasobów obejmuje:

- wsparcie społeczne,
- otwartość,
- umiejętność swobodnej ekspresji stresowych emocji,
- poczucie kontroli osobistej,
- poczucie samoskuteczności oraz oczekiwania własnej skuteczności,
- zaufanie do samego siebie,
- wysoką samoocenę i samoakceptację,
- optymizm,
- nadzieję,
- posiadanie przez jednostkę pasjonujących zainteresowań,
- zdolność do odnalezienia sensu w kryzysie,
- wiarę moce nadprzyrodzone i siłę wyższą,

- niefrasobliwość,
- umiejętności porozumiewania się społecznego (m.in. asertywność),
- twardość (*hardiness*), osobowościowy styl odporności na stres,
- poczucie koherencji,
- niską reaktywność,
- wolę życia,
- wiedzę i inteligencję,
- zdolności rozwiązywania problemów,
- dojrzałość emocjonalną,
- style poznawcze,
- osobiste doświadczenia życiowe.

Podsumowując, naukowcy podkreślają rolę zasobów osobistych i społecznych zarówno w procesach adaptacyjnych, jak i w rozwiązywaniu przez jednostkę niestandardowych i trudnych sytuacji.

ZASOBY OSOBISTE A WYPALENIE ZAWODOWE

Zawody pomocowe wymagają posiadania zasobów osobistych o wysokim natężeniu, ponieważ wiążą się z codziennym podejmowaniem decyzji w sytuacjach niestandardowych, rozwiązywaniem konfliktów, adaptacją do zmian itp. Brak wystarczających zasobów może przyczynić się do większego narażenia się na stres, który skutkuje pogarszaniem się zdrowia jednostki oraz prowadzi do wypalenia zawodowego (Sęk, 2010; Stawiarska, 2016). Według Maslach i Leitera (2011) wypalenie zawodowe cechuje się wyczerpaniem, cynizmem i depersonalizacją oraz brakiem skuteczności. Autorzy modelu wypalenia zawodowego opartego na wymaganiach i zasobach (JD-R Model) – Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli (2001) – podkreślają rolę zasobów w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu. Ponadto twierdzą, że zasoby mają tendencję do obniżania się, co z kolei wpływa na zaangażowanie w pracę. „Wymagania zawodowe wiążą się przede wszystkim z wyczerpaniem jako elementem wypalenia zawodowego, podczas gdy [brak] zasobów zawodowych wiąże się głównie z brakiem zaangażowania” (Demerouti i in., 2001, s. 499). Podobnie wskazują Derbis i Baka (2011, s. 278), według których „wypalenie powstaje jako wynik wysokich wymagań pracy i niewystarczających zasobów”. Naukowcy (m.in. Schaufeli, Buunk, 2003, za: Shen i in., 2015, s. 2) podkreślają, że przejawy wypalenia zawodowego pojawiają się nie tylko na poziomie indywidualnym, lecz także na poziomie interpersonalnym. Stąd kolejną kwestią poruszaną w literaturze naukowej dotyczącej wypalenia zawodowego nauczycieli jest to, że zawodowo wypalony nauczyciel nie będzie w stanie w sposób efektywny przekazać wiedzy ani zaangażować się w proces edukacji oraz będzie dystansował się wobec uczniów (Shen i in., 2015; Tikkanen, Pyhältö, Soini, Pietarinen, 2021). Badania amerykańskich naukowców

(zob. m.in. Shen i in., 2015) wykazały, że istnieją związki korelacyjne między motywacją uczniów do nauki a wypaleniem zawodowym nauczycieli. Podobne ustalenia sformułowali Tikkanen i in. (2021), którzy próbowali zbadać związek między wyczerpaniem nauczycieli a symptomami wypalenia u uczniów. Badacze doszli do wniosku, iż „wyniki wykazały, że wyczerpanie nauczycieli przyczyniło się do wyższego poziomu cynizmu wśród uczniów. Co ciekawe, wyczerpanie nauczycieli nie było związane ze wsparciem przez nich udzielanym, zgłaszanym przez uczniów. Postrzegane wsparcie ze strony nauczycieli łagodziło wypalenie uczniów zarówno na poziomie indywidualnym, jak i na poziomie klasy. Wyniki sugerują, że dobrostan nauczycieli i postrzegane wsparcie społeczne ze strony nauczycieli odgrywają ważną rolę w budowaniu dobrostanu uczniów” (Tikkanen i in., 2021, s. 2).

ROLA SAMOANALIZY I SAMOREFLEKSJI W ROZWOJU ZASOBÓW OSOBISTYCH

W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na konieczność refleksyjnego kształcenia nauczycieli (Sury, 2020; Wysocka, 2003). Jak podkreśla Wysocka (2003, s. 14), głównym celem refleksyjnego kształcenia jest „osiągnięcie przez nauczyciela kompetencji profesjonalnej poprzez stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonaleniem reprezentowanych przez siebie umiejętności”. Warto podkreślić, że zwraca się uwagę na kompetencje twarde – kompetencje profesjonalne (Wysocka, 2003) oraz zawodową refleksję (Sury, 2020). Natomiast zbyt mało przedstawiono informacji na temat samoanalizy i samorefleksji nauczycieli pod kątem kompetencji miękkich, co może wiązać się z tym, że współczesna edukacja jest bardziej nastawiona na rozwiązywanie zadań, nie zaś na relacje (Durkalewych, 2021). Potwierdzeniu tej tezy służą prace Jakimiuk (2017) i Sury (2020), w których badaczki na podstawie badań własnych dochodzą do wniosku, że sukcesy uczniów dają nauczycielom największą satysfakcję w pracy. Zdaniem Sury (2020, s. 181) proces kształcenia polega na stosowaniu odpowiednich metod przez nauczyciela, których „celem jest przygotowanie uczniów do osiągania jak najlepszych wyników”. Podobnego zdania jest Jakimiuk (2017). Współczesna edukacja powinna być nastawiona zarówno na zadanie, jak i na relacje (Durkalewych, 2021). Co więcej, powinna dotyczyć nie tylko samorefleksji kompetencji twardych, lecz także kompetencji miękkich. Stąd ważny wydaje się być również problem dotyczący rozwoju samoświadomości oraz odpowiedzialności jednostki za własne zasoby osobiste i ich rozwój. Metodą, która sprzyja tworzeniu warunków do uświadamiania sobie przez jednostkę posiadanych zasobów osobistych i społecznych, jest *design thinking*. Potwierdzeniu tej tezy służą nie tylko rozważania o charakterze teoretycznym (Cohen, Mule, 2019; Schrand, 2016), ale też prace empiryczne (Durkalewych, 2020, s. 184).

ROZWÓJ ZASOBÓW OSOBISTYCH W WARUNKACH EDUKACYJNYCH

O znaczeniu zasobów osobistych we wczesnej dorosłości pisała m.in. Ziółkowska (2013, s. 461), podkreślając, że na ten wiek przypada dynamiczny proces budowania i odbudowywania zasobów. Zdaniem Ziółkowskiej (2013, s. 467) „jest to bowiem czas, w którym jednostka podlega działaniu szeregu bodźców – stresorów zakłócających jej równowagę i prowokujących do ciągłego ustalania na nowo homeostazy”.

Ważnym wymiarem funkcjonowania osoby w systemie edukacji szkoły wyższej jest adaptacja do zmian oraz przemyślane reagowanie na zmiany, które zachodzą w warunkach edukacyjnych (stres powiązany z egzaminem, wystąpieniem publicznym, presją czasu). Stąd ważną rolę (pośredniczącą) odgrywają zasoby osobiste.

Analizując zagadnienie dotyczące rozwoju zasobów, warto odnieść się do koncepcji dostępności zasobów Mudynia (2003) oraz do metody nauczania *design thinking* (Durkalevych, 2020, 2021, 2022).

W koncepcji Mudynia (2003), dokonano podziału zasobów na faktyczne i potencjalne. Pierwsza grupa zasobów sprzyja realizacji celów i potrzeb jednostki w chwili obecnej, natomiast druga ma charakter warunkowy – może zostać uzyskana lub odzyskana w przyszłości. Warto również rozpatrywać analizowaną problematykę pod kątem samoanalizy, samorefleksji i samorozwoju osobowości. Mudyń (2003), nawiązując do modelu świadomości w ujęciu Johera, stworzył model relacji między posiadaną wiedzą a dostępnością zasobu (rysunek 1).

	Ja wiem , że posiadam „coś” i dostrzegam związek tego „czegoś” z daną potrzebą	Ja nie wiem , że posiadam to „coś” i nie dostrzegam związku z daną potrzebą
Inni wiedzą , że posiadam „coś” i dostrzegają związek z daną potrzebą	(1) Jest to moim faktycznym zasobem (jawnym) oraz potencjalnym zasobem dla innych	(2) Jest to potencjalnym zasobem dla innych
Inni nie wiedzą , że posiadam „coś” i nie dostrzegają związku z daną potrzebą	(3) Jest to moim faktycznym zasobem (ukrytym dla innych)	(4) Brak zasobu

Rysunek 1. Model relacji między posiadaną wiedzą a dostępnością zasobu

Źródło: (Mudyń, 2003, s. 69).

Model relacji między posiadaną wiedzą a dostępnością zasobu w ujęciu Mudynia (2003) wyjaśnia bardzo ważną zasadę, mianowicie że z pomocą innych jednostka ma szansę poznać swoje potencjalne zasoby; inaczej mówiąc, potencjalne zasoby przekształcają się w faktyczne zasoby.

METODA *DESIGN THINKING*

Metoda *design thinking* obecnie zyskała szerokie uznanie wśród naukowców i edukatorów (zob. Cohen, Mule, 2019; Robinson, Aronica, 2015; Schrand, 2016). Jak twierdzą m.in. Robinson i Aronica (2015), jest to jedno z najciekawszych i nowoczesnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się. Metoda ta została dobrze opisana w literaturze naukowej (Durkalewych, 2020, 2021, 2022). *Design thinking* obejmuje pięć etapów: 1) empatii (*empathy*), który polega na próbie zrozumienia problemu z perspektywy użytkownika; 2) definiowania problemu (*definition*), na którym zostaje zdefiniowany problem z punktu widzenia potrzeb użytkownika; 3) generowania pomysłów (*brainstorm*), który polega na przeprowadzaniu burzy mózgów w celu poszukiwania rozwiązań wcześniej zdefiniowanego problemu; 4) prototypowania (*prototype*), który polega na tworzeniu wizualnej reprezentacji pomysłu; 5) testowania (*test*), w trakcie którego prezentuje się prototyp rozwiązania problemu użytkownika (za: Durkalewych, 2021). Warto podkreślić, że metoda *design thinking* sprzyja zaangażowaniu i inspirowaniu oraz stwarza warunki dla rozwoju zasobów osobistych uczących się. Oprócz tego może również być narzędziem diagnostycznym, które pomaga jednostce w dokonaniu samorefleksji czy samoanalizy oraz sprzyja samorozwojowi zasobów osobistych.

Jakie zasoby osobiste może rozwijać metoda *design thinking*? Odpowiedź na to pytanie można odnaleźć w pracach naukowców/edukatorów oraz w refleksjach osób badanych, bezpośrednio zapoznanych z metodą *design thinking*. Prowadzone dotąd badania nad skutecznością metody *design thinking* wykazały, że metoda ta:

- sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnych i społecznych. „Wdrażanie metody *design thinking* w proces edukacji sprzyja budowaniu modelu komunikacji partnerskiej między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji poprzez relacje dialogiczne, co konstruktywnie wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych studentów, a to z kolei przyczynia się do budowania kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej” (Durkalewych, 2021, s. 46),
- rozwija kreatywne myślenie (Durkalewych, 2020),
- rozwija empatię (Durkalewych, 2022).

Przeprowadzone badanie dotyczące skuteczności metody *design thinking*, które opierało się na autorefleksji studentów, wykazało, że „wśród liczby wygenerowanych kategorii (...), wskazujących na zainteresowanie metodą *design thinking*, najczęściej wymieniane były: »rozwija umiejętności współpracy« 36 (60%); »rozwija kreatywność« 29 (48%); »doskonalili umiejętności komunikacyjne« 20 (33%); »pozwala na aktywność własną każdego z uczestników grupy« 19 (32%); »rozwija ciekawość« 15 (25%); »zgłębia wiedzę« 13 (22%)” (Durkalewych, 2020, s. 184). Do podobnych wniosków doszło wielu naukowców i edukatorów (Cohen, Mule, 2019; Schrand, 2016; Waloszek, 2012). Zdaniem Schranda (2016) metoda

design thinking sprzyja osiągnięciu celów edukacyjnych/programowych: rozwija ciekawość; rozwija pewność siebie; doskonalą rozumienie kontekstowe; zakłada globalne podejście do rozumienia problemu; rozwija empatię; rozwija współpracę; rozwija inicjatywność; rozwija refleksję etyczną (za: Durkalevych, 2020, s. 182). Rozważania podejmowane w kontekście prezentowanych badań dają podstawę do wyodrębnienia zasobów, które można rozwijać i wzmacniać za pomocą metody *design thinking* w procesie edukacji u studentów. Do najważniejszych można zaliczyć: ciekawość, empatię, wsparcie społeczne, wiedzę oraz kompetencje komunikacyjne i społeczne.

CIEKAWOŚĆ

Ciekawość – jak twierdzą Kidd i Hayden (2015, s. 449) – „jest motywatorem do nauki, ma wpływ na podejmowanie decyzji oraz ma kluczowe znaczenie dla zdrowego rozwoju”. Zdaniem naukowców „stymulowanie nauki oznacza podtrzymywanie ciekawości” (Robinson, Aronica, 2015, s. 143). Ciekawość jest jednym z najważniejszych wyznaczników osiągnięć akademickich. Badacze podkreślają, że „inteligencja, sumiennosc (jako wyznacznik wysiłku) oraz typowe zaangażowanie intelektualne (jako wyznacznik ciekawości intelektualnej) są bezpośrednimi, skorelowanymi predyktorami wyników w nauce” (Stumm, Hell, Chamorro-Premuzic, 2011, s. 574). W literaturze podkreśla się, że ciekawość i zainteresowanie wspierają proces uczenia się (Kang i in., 2009; Schwartz, Tsang, Blair, 2017). Ciekawość została opisana jako chęć uczenia się i zdobywania wiedzy (Kang i in., 2009, s. 963).

Wyniki badań eksperymentalnych nad mózgiem z użyciem rezonansu magnetycznego przeprowadzonych przez Kanga i in. (2009) wykazały, że ciekawość uruchamia układ nagrody i pamięci. „Poziom ciekawości podczas czytania pytań był skorelowany z aktywnością w regionach ogoniastych, które wcześniej podejrzewano o branie udziału w przewidywaniu nagrody. Odkrycie to doprowadziło do badania behawioralnego, które wykazało, że osoby badane poświęcały więcej rzadkich zasobów (ograniczonych żetonów lub czasu oczekiwania), aby poznać odpowiedzi, gdy były bardziej zaciekawione” (Kang i in., 2009, s. 963). Analizując zapamiętywanie informacji, Kang i in. (2009, s. 963) doszli do wniosku, iż „obrazowanie funkcjonalne wykazało również, że ciekawość zwiększała aktywność w obszarach pamięci, gdy badani zgadywali błędnie, co sugeruje, że ciekawość może wzmacniać pamięć dla zaskakujących, nowych informacji”.

Do podobnych wyników badań doszli Gruber, Gelman i Ranganath (2014), według których „ciekawość aktywizowała obwody nagrody – te same, które stają się aktywne, kiedy ludzie dostają zewnętrzne nagrody, np. pieniądze. Mózgowe układy nagrody sprzyjały zapamiętywaniu wszystkich informacji pojawiających się w czasowym oknie wzmoczonej ciekawości, niezależnie od tego, czy były one

istotne czy nie” (za: Schwartz i in., 2017, s. 292). Robinson i Aronica (2015) zwracają uwagę na to, że ciekawość pewnych rzeczy bywa zarówno krótkotrwała, jak i długotrwała oraz towarzyszy jednostce do końca życia, zamieniając się z czasem w pasję. Ogromną rolę w rozwoju ciekawości odgrywa szkoła, m.in. szkoła wyższa: „W obu przypadkach poczucie ciekawości do końca życia jest jednym z najwspanialszych darów, jakie szkoła może dać swoim uczniom” (Robinson, Aronica, 2015, s. 173).

EMPATIA

Empatia jest jednym ze składników inteligencji emocjonalnej (Goleman, 2012). Inteligencja emocjonalna z kolei ma ogromny wpływ na relacje społeczne (Schaffer, Kipp, 2015). Zarówno polscy (Maruszewski, 2015; Ryś, 2012), jak i zagraniczni naukowcy (Baron-Cohen, 2015; Keysers, 2020) zwracają uwagę na rolę empatii w życiu zawodowym i osobistym, twierdząc, że jest ona niezbędnym warunkiem sukcesów w owych sferach.

Kolejny ważny aspekt polega na znaczeniu inteligencji emocjonalnej w wymiarze nie tylko interpersonalnym, lecz także intrapersonalnym. Schaffer i Kipp (2015, s. 423) wskazują, iż „jako dorośli zdajemy sobie sprawę, że emocje, które przeżywamy i to, jak je wyrażamy, przekłada się na nasze postrzeganie siebie lub naszej osobowości”. Empatia, jak już wspomniano, nie tylko wiąże się z kompetencjami społecznymi i ze wsparciem społecznym, lecz także wpływa na rozwój osobowości i kreatywności. O powiązaniu empatii i kreatywności pisali m.in. Carlozzi, Bull i Hurbult (1995) oraz Durkalevych (2022).

WSPARCIE SPOŁECZNE

Zdaniem Deci i Ryana (2000) kontekst społeczny sprzyja realizacji wrodzonych potrzeb psychologicznych jednostki w zakresie kompetencji, autonomii i więzi/relacji, wywierając pozytywny wpływ na motywację wewnętrzną. Natomiast brak zaspokajania owych potrzeb wiąże się z gorszą motywacją, wydajnością i samopoczuciem. Wsparcie społeczne, jak wskazują Knoll i Schwarzer (2012, s. 30), „odnosi się do funkcji i jakości relacji społecznych, takich jak spostrzegana dostępność pomocy lub rzeczywiście otrzymane wsparcie. Występuje ono w procesie interakcji i może się wiązać z altruizmem, poczuciem zobowiązania oraz spostrzeganiem wzajemności”. Knoll i Schwarzer podkreślają, że istnieją różne typy wsparcia społecznego, m.in. instrumentalne, materialne, informacyjne, emocjonalne. Jak twierdzą na podstawie przeglądu wyników badań, mimo że wsparcie społeczne może sprzyjać zdrowemu stylowi życia lub mu szkodzić, to jednak opowiadają się za tym, że wiąże się ono z niższym poziomem spostrzeganego stresu przez jednostkę, co z kolei przekłada się na opanowanie sytuacji

trudnych. „Różne rodzaje wsparcia (np. emocjonalne, instrumentalne) mogą wywierać wpływ na zdrowie i czynniki przedłużające życie poprzez szereg behawioralnych i poznawczych zmiennych pośredniczących, ściśle powiązanych z funkcją odpornościową i reaktywnością sercowo-naczyniową” (Knoll, Schwarzer, 2012, s. 48). O znaczeniu wsparcia społecznego w procesie edukacji pisali m.in. Clements, Guppy i Guppy (2014), podkreślając, że tworzenie w procesie edukacji sytuacji doświadczania wsparcia społecznego ze strony zarówno nauczycieli, jak i uczniów sprzyja wzmocnieniu i rozwijaniu zasobów osobistych.

WIEDZA

Według Schwartza i in. (2017, s. 15) „wiedza wpływa na wszelkie uczenie się. Wcześniejsza wiedza umożliwia ludziom nadanie sensu nowym informacjom, a wiedza »późniejsza« umożliwia wyobrażanie sobie i osiąganie celów, których wcześniej nie byli w stanie sobie wyobrazić”. Praca studentów w oparciu o metodę *design thinking* sprzyja odkrywaniu nowej wiedzy w trakcie nauczania oraz obejmuje dwa ważne cele edukacji: „(1) opracowanie i stosowanie skutecznej wiedzy w celu rozwiązywania powtarzających się grup problemów i (2) zdolność przystosowania się do nowych warunków dzięki wprowadzeniu innowacji i nowej wiedzy” (Schwartz i in., 2017, s. 15). Inaczej mówiąc, wiedza powinna być nie tylko wydajna (powiązana z szybkim wydobywaniem z pamięci oraz zastosowaniem), ale i innowacyjna. Ćwiczenia oparte na wydajności przygotowują do rozwiązywania problemów rutynowych i są niewystarczające do realizacji zadań wymagających innowacji i odkrywania (Schwartz i in., 2017). Podsumowując, warto konstruować ćwiczenia tak, żeby łączyły wydajność z możliwością innowacji.

ZAKOŃCZENIE

Celem artykułu było określenie roli metody *design thinking* w rozwoju zasobów osobistych młodych dorosłych w odniesieniu do kontekstu edukacyjnego. Metoda *design thinking* jest dobrą strategią sprzyjającą rozwojowi zasobów osobistych młodych dorosłych, na co wskazują wyniki badań (Durkalevych, 2020; Schrand, 2016). W artykule została podjęta próba przyjrzenia się wybranym zasobom osobistym, które można rozwijać za pośrednictwem metody *design thinking*, mianowicie: ciekawości, empatii, kreatywności, kompetencjom społecznym, wiedzy, wsparciu społecznemu. Uwagę skierowano również na istotę diagnostyki posiadanych zasobów osobistych oraz rozwoju i samodoskonalenia owych zasobów przed rozpoczęciem pracy zawodowej.

Na konieczność uwzględniania w ramach studiów zajęć, które dawałaby studentom możliwość dokonania wglądu w zasoby osobiste, zwracają uwagę polscy

naukowcy (zob. m.in. Sarzyńska-Mazurek, Wosik-Kawała, 2020). Przeprowadzone przez Sarzyńską-Mazurek i Wosik-Kawałę (2020) badanie wykazało, że poziom posiadanych przez studentki zasobów osobistych, takich jak koherencja, optymizm, poczucie skuteczności, inteligencja emocjonalna oraz styl radzenia sobie ze stresem, jest niski. W odniesieniu do uzyskanych wyników badaczki apelują do refleksji nad praktyką edukacyjną w kontekście rozwijania i wzmacniania zasobów osobistych studentów, zwłaszcza w zawodach pomocowych (Sarzyńska-Mazurek, Wosik-Kawała, 2020, s. 137). Zdaniem badaczy (Łaguna, 2015; Sarzyńska-Mazurek, Wosik-Kawała, 2020) jednostki posiadające bogate zasoby osobiste będą skutecznie sobie radzić w pracy, szczególnie w sytuacjach stresowych, oraz łatwiej podnosić się po porażkach. Zaprezentowane w opracowaniu rozważania wskazują na to, że posiadane zasoby osobiste powinny stanowić istotną wartość nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale i w wymiarze społecznym. Ważnym zadaniem jest rozwijanie samoświadomości studentów co do posiadanych przez nich zasobów osobistych przed rozpoczęciem pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Baron-Cohen, S. (2015). *O empatii i genezie okrucieństwa*. Sopot: Smak Słowa.
- Carlozzi, A.F., Bull, G.T., Hurlburt, J.D. (1995). Empathy as Related to Creativity, Dogmatism, and Expressiveness. *Journal of Psychology*, 129(4), 365–373.
- Clements, A.J., Guppy, G.K., Guppy, A. (2014). ‘You Could Damage Somebody’s Life’: Student and Lecturer Perspectives on Commitment. *Social Work Education: The International Journal*, 33(1), 91–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.741579>
- Cohen, R.M., Mule, L. (2019). Collaborative Pedagogy in a Design Thinking Education Course. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 14, 29–42.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Need and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burn-Out. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Derbis, R., Baka, Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 277–287.
- Durkalewych, I. (2020). Rozwój kreatywności studentów kierunków pedagogicznych metodą *design thinking*. *Fides et Ratio*, 44(4), 177–189. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.435>
- Durkalewych, I. (2021). Building a Culture of Relationships in Educational Space Using the Design Thinking Method. *Fides et Ratio*, 46(2), 27–49. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v46i2.771>
- Durkalewych, I. (2022). The Importance of Empathy in the Development of Creativity by Design Thinking. *Fides et Ratio*, 44(1), 67–74. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v49i1.953>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Warszawa: Media Rodzina.
- Heszen, I. (2008). Udział pozytywnych emocji w osiągnięciu zdrowia. W: I. Heszen, J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (s. 73–88). Warszawa: SWPS „Academica”.

- Heszen, I., Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kang, M.J., Hsu, M., Krajbich, I.M., Loewenstein, G., McClure, S.M., ... Camerer, C.F. (2009). The Wick in the Candle of Learning. *Psychological Science*, 20(8), 963–973.
- Keyesers, C. (2020). *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kidd, C., Hayden, B.Y. (2015). The Psychology and Neuroscience of Curiosity. *Neuron*, 88, 449–460. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.010>
- Knoll, N., Schwarzer, R. (2012). Prawdziwych przyjaciół... Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 29–48). Warszawa: PWN.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lehtinen, V. (2008). *Building Up Good Mental Health*. Jyväskylä: Gummerus Printing.
- Łaguna, M. (2015). Zasoby osobiste jako potencjał w realizacji celów. *Polskie Forum Psychologiczne*, 20(1), 5–15.
- Maruszewski, T. (2015). Czy mózg jest źródłem zła? W: S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa* (s. 9–14). Sopot: Smak Słowa.
- Maslach, C., Leiter, M. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: PWN.
- Mudyń, K. (2003). Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu* (s. 63–77). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2018). Psychologiczne zasoby sprzyjające zdrowiu. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna* (s. 46–57). Warszawa: PWN.
- Poprawa, R. (2001). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia* (s. 103–141). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Ryś, M. (2012). Czy kobiety są bardziej empatyczne i mniej asertywne niż mężczyźni? Badania małżonków. *Fides et Ratio*, 12(4), 113–126.
- Sarzyńska-Mazurek, E., Wosik-Kawala, D. (2020). *Wybrane zasoby osobiste kandydatów przygotowujących się do pracy w zawodach pomocowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Schaffer, D.R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Schrand, T. (2016). Design Thinking as a Strategy for Consensus in General Education Reform. *Peer Review*, 18(3), 17–20.
- Schwartz, D.L., Tsang, J.M., Blair, K.P. (2017). *Jak się uczyliśmy? 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*. Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (2010). Wypalenie zawodowe nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149–167). Warszawa: PWN.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., Fahlman, M. (2015). The Relationship between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Stawiarska, P. (2016). *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*. Warszawa: Difin.

- Stumm, S. von, Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6) 574–588. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>
- Sury, Z. (2020). *Ewaluacja w pracy nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., Pietarinen, J. (2021). Crossover of Burnout in the Classroom – Is Teacher Exhaustion Transmitted to Students? *International Journal of School & Education Psychology*, 9(4). DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1942343>
- Wrona-Polańska, H. (2009). Kreowanie zasobów osobowych wyzwaniem dla promocji zdrowia. Perspektywa psychologiczna. W: H. Wrona-Polańska, J. Mastalski (red.), *Promocja zdrowia w teorii i praktyce psychologicznej* (s. 11–26). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrona-Polańska, H. (2016). Funkcjonalny Model Zdrowia jako teoretyczna podstawa badań w obszarze zdrowia i choroby. W: H. Wrona-Polańska, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red.), *Zdrowie i choroba. Funkcjonowanie psychologiczne i zawodowe* (s. 13–30). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziółkowska, B. (2013). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 423–468). Sopot: GWP.

NETOGRAFIA

- Waloszek, G. (2012). Introduction to Design Thinking. *SAP User Experience Community*, September. Pobrane z: <https://experience.sap.com/skillup/introduction-to-design-thinking> (dostęp: 11.02.2021).

ABSTRACT

The aim of the article is to examine the issue of personal resources of young adults and effective methods of developing these resources in educational conditions, i.a. using the design thinking method. Currently, personal resources are discussed in the context of health psychology as factors conducive to the adaptation of an individual to new conditions, especially in stressful situations, as well as preventing professional burnout. The specific issues are particularly important in relation to the education of students who are preparing to work in teaching professions, and should also be of interest to university teachers. The results of contemporary research show that the personal resources of young adults in teaching and helping professions are low. Researchers indicate the need to create programs that foster the strengthening and development of personal resources, which are key factors in the professional success of young adults. An important solution in this direction is the design thinking method, which is one of the most interesting contemporary solutions in teaching and learning. The article describes how personal resources, such as curiosity, knowledge, empathy and social support, can be developed using the design thinking method.

Keywords: personal resources; design thinking; young adults; students