

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM XV: 2024 NR 1(46)**

Patronat Naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2024

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papiież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Michal Zvírotsky, Wiktor Źlobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Władysława Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.sztw.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2023

ISSN: 2083-0998

E-ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Korneliusz Kochan

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska



Spis treści

ROZPRAWY

- Jarosław Gara, Dariusz Stępkowski – *Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia*..... 9
- Agnieszka Zamarian – *Modele dyscypliny w klasie szkolnej – preferencje nauczycieli i ich wybrane predyktory* 31

BADANIA

- Lidia Wiśniewska-Nogaj, Wioletta Kwiatkowska – *Klaps jako (nie)skuteczna metoda wychowawcza? Wokół przyczyn stosowania kar fizycznych – analiza wypowiedzi młodych dorosłych* 51
- Agnieszka Weiner – *Time - space - relationships – an art school student in the face of the pandemic educational experiment*..... 67
- Gabriela Tofil, Dominika Jagielska – *Children of Polish Parents Online - Dimensions and Sharenting Risks*..... 85
- Wojciech Walat, Tomasz Warchoń – *Preliminary identification of the potential of using MIEM in the context of stimulating the development of selected cognitive processes of students in early childhood education*..... 101
- Joanna Frankowiak, Martyna Kotyśko – *University student's internalising problems in the context of mental support in Poland – a Latent Profile Analysis*..... 121
- Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta, Sławomir Przybyliński, Katarzyna Ćwirynkało – *Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji czesnoszkolnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami* 143
- Anna Walczak – *Social roles in emerging adulthood. Results of a nationwide study* 163

KOMPARATYSTYKA PEDAGOGICZNA

- Mirosława Ściupider-Młodkowska – *Pokolenie „Z” w badaniach z udziałem studentów polskich i czeskich. Wybrana analiza komparatywna w budowaniu i rozumieniu relacji*..... 183
- Sławomir Śliwa – *Wybrane aspekty postrzegania myślenia krytycznego wśród polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych* 199

METODOLOGIA BADAŃ

- Chandrika Devarakonda – *Children’s participation in research: tensions and dilemmas around ethical practice* 219
- Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Muchacka-Cymerman – *The relationship between parent’s mental health and professional functioning and students’ e-learning burnout and well-being during the COVID-19 pandemic* 231

RECENZJE – DYSKUSJA

- Witold Jakubowski – „*O trudnej sztuce pomagania*”. Artykuł recenzyjny książki *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, pod red. Ewy Kurantowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2022 255
- Magda Karkowska – *Refleksje o wychowaniu w erze post-pandemii-wokół książki „Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego”*, Krzysztof Maliszewski, Katowice 2021, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, ss. 206 263

AUTORZY 273

INFORMACJE DLA AUTORÓW 275

Contents

DISSERTATIONS

Jarosław Gara, Dariusz Stępkowski – <i>The form of pedagogical thinking and acting and the experience of the paradoxicality of (self)education</i>	9
Agnieszka Zamarian – <i>Models of classroom discipline – teachers' preferences and their selected predictors</i>	31

RESEARCH

Lidia Wiśniewska-Nogaj, Wioletta Kwiatkowska – <i>Spanking as an (in)effective educational method? On the reasons for the use of physical punishment - an analysis of the statements of young adults</i>	51
Agnieszka Weiner – <i>Time - space – relationships – an art school student in the face of the pandemic educational experiment</i>	67
Gabriela Tofil, Dominika Jagielska – <i>Children of Polish Parents Online - Dimensions and Sharenting Risks</i>	85
Wojciech Walat, Tomasz Warchoń – <i>Preliminary identification of the potential of using MIEM in the context of stimulating the development of selected cognitive processes of students in early childhood education</i>	101
Joanna Frankowiak, Martyna Kotyśko – <i>University student's internalising problems in the context of mental support in Poland – a Latent Profile Analysis</i>	121
Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta, Sławomir Przybyliński, Katarzyna Ćwirynkało – <i>Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami</i>	143
Anna Walczak – <i>Social roles in emerging adulthood. Results of a nationwide study</i>	163

PEDAGOGICAL COMPARATIVISM

Mirosława Ściupider-Młodkowska – <i>„Z” generation in research with Polish and Czech students. A selected comparative analysis in building and understanding relationships</i>	183
--	-----

Sławomir Śliwa – *Selected aspects of perceptions of critical thinking among Polish and Czech primary school principals* 199

RESEARCH METHODOLOGY

Chandrika Devarakonda – *Children’s participation in research: tensions and dilemmas around ethical practice* 219

Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Muchacka-Cymerman – *The relationship between parent’s mental health and professional functioning and students’ e-learning burnout and well-being during the COVID-19 pandemic* 231

REVIEWS-DISCUSSION

Witold Jakubowski – *About the difficult art of helping. Book review Refugees Among Us Aid in an Interdisciplinary Perspective edited by Ewa Kurantowicz* 255

Magda Karkowska – *Reflections on education in the post-pandemic era- around the book „Forceless education. On the education of the fragile”, Krzysztof Maliszewski, Katowice 2021, published by the University of Silesia, pp. 206* 263

AUTHORS..... 273

INFORMATION FOR THE AUTHORS 275



Jarosław Gara

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0001-6251-5972

Dariusz Stępkowski

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-6855-1517

Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia

**The form of pedagogical thinking and acting and the experience
of the paradoxicality of (self)education**

Abstract: The object of research interest in the presented article is the form of pedagogical thinking and acting due to its connection with (self)education understood as an autonomous and personal-creative action of the addressee of educational interactions. By applying the philosophical-hermeneutic method of textual analysis and the model of the paradoxical structure of experience developed in existential philosophy of education, the authors have problematized three pairs of paradoxes that characterise pedagogical thinking and acting based on the affirmation of (self)education as an experience of existential paradoxicality.

Keywords: form, pedagogical thinking and acting, (self)education, paradox, aporetics, existential analysis.

Wprowadzenie

W innym opracowaniu określone zostały już przez autorów zasadnicze podstawy zapoznanej współcześnie kategorii formy myślenia i działania pedagogicznego. Kategoria ta obejmuje równocześnie dwie płaszczyzny – myślenie i działanie – oraz oba podmioty interakcji edukacyjnej (Stępkowski i Gara, 2024). Centrum zrekonstruowanej tam ogólnej formy i jej trzech

egzemplifikacji tworzy (samo)kształcenie jako autonomiczne i osobotwórcze działanie własne adresata oddziaływań edukacyjnych. To rozumienie pojęcia (samo)kształcenia autorzy będą stosować dalej w tym artykule. Wykorzystując filozoficzno-hermeneutyczną metodę analizy tekstów oraz wypracowany w egzystencjalnej filozofii wychowania model paradoksalnej struktury doświadczenia, autorzy werbalizują zależności zachodzące między partykularnymi formami myślenia i działania a (samo)kształceniem w postaci trzech par paradoksów.

Artykuł składa się z czterech punktów i zakończenia. W pierwszym punkcie przez odniesienie do nastawień egzystencjalnej filozofii wychowania przedstawiono strukturę doświadczenia paradoksalności myślenia i działania pedagogicznego oraz jej prymarne wyznaczniki. W punktach od drugiego do czwartego z pomocą paradoksów opisano trzy partykularne formy myślenia i działania pedagogicznego jako interakcje ukierunkowane na (samo)kształcenie. W zakończeniu skontrastowano ze sobą podmiotowosprawczą formę myślenia i działania pedagogicznego z formą, w której podmiot pozbawiony jest możliwości rozwijania swojego potencjału samosprawczego.

Egzystencjalne ustrukturyzowanie doświadczenia paradoksalności myślenia i działania pedagogicznego oraz jej prymarne wyznaczniki

Zdaniem Dietricha Bennera (2015, s. 24–32) właściwa (tj. pedagogiczna w swych podmiotowo prorozwojowych i autonomizujących intencjach sprawczych względem wychowanka) forma myślenia i działania pedagogicznego różni się od niewłaściwej (tj. niepedagogicznej lub pozornie pedagogicznej, bo pozbawionej podmiotowo prorozwojowych i autonomizujących intencji sprawczych względem wychowanka) tym, że jest ukierunkowana na (samo)kształcenie jako działanie własne podmiotu będącego adresatem oddziaływań edukacyjnych w postaci wychowania, nauczania, opieki itp. W nawiązaniu do herbartowskiej tradycji pedagogicznej, a równocześnie w pewnym zdystansowaniu wobec niej, wspomniany autor interpretuje formę jako swoiste „przechodzenie” („przemieszczanie”, „ewoluowanie”, „przekształcanie”) jednych aktów podmiotowej aktywności (wychowawcy – inicjatora oddziaływań pedagogicznych) w inne akty podmiotowej aktywności (wychowanka – adresata oddziaływań pedagogicznych) w trzech zakresach, a mianowicie (1) wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania, (2) wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa oraz (3) wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do samodzielnego refleksowania problemów, tworzenia planów działania oraz wcielania ich w życie (Benner, 2022).

W każdym ze wskazanych wektorowych „przejsć” (od jednego, wyjściowego stanu rzeczy, do innego, docelowego stanu rzeczy) mamy do czynienia z dynamiczną zmianą, która dokonuje się w podmiocie – adresacie oddziaływań edukacyjnych w wyniku podjęcia przez niego autonomicznego działania (samo)kształceniowego. Wbrew pozorom (samo)kształcenie nie jest działaniem autarkicznym, które podmiot – adresat oddziaływań edukacyjnych realizuje w całkowitym oderwaniu od podmiotów odpowiadających za jego rozwój, takich jak rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog. Wprost przeciwnie oddziaływania tych ostatnich, które syntetycznie można określić mianem „kształcenie-kształtowanie”, stanowią niezbywalny korelat (samo)kształcenia. Na tej podstawie można powiedzieć, że (samo)kształcenie jest do pewnego stopnia odpowiedzią na oddziaływania zewnętrzne. Oprócz elementu responsywnego implikuje ono nieredukowalną konieczność własnej sprawczości i aktywności. Przez tę konieczność uwidacznia się jeszcze bardziej swoistość cechująca pedagogiczną *praxis* (Śliwerski, 2010; 2022). Tworzą ją dwa przeciwstawne rodzaje działania. Z jednej strony, jest to działanie „kształcenie-kształtowanie” oparte na zewnętrznym umiejscowieniu kontroli i sprawczości, z drugiej zaś, jest to (samo)kształcenie oparte na wewnętrznym umiejscowieniu kontroli i sprawczości. Należy z naciskiem podkreślić, że formę myślenia i działania pedagogicznego – zarówno tę ogólną, jak i jej partykularne egzemplifikacje – konstytuują oba rodzaje działania i dwa realizujące je podmioty.

Z powyższego wynika, że aporetycznej struktury pedagogicznej *praxis* nie należy postrzegać jako jakiejś kłopotliwej anomalii zaburzającej działanie edukacyjne, lecz przeciwnie, jako autentyczny przejaw egzystencjalnie otwartej (niezdeteminowanej) kondycji człowieka, wyrażonej zarówno w pojęciu *homo educandus* (człowiek jako istota potrzebująca wychowania), jak i *homo educabilis* (człowiek jako istota poddająca się wpływowi wychowania) (Gara, 2021, s. 163–166).

We wskazanym na początku tego punktu rozróżnieniu między właściwą formą myślenia i działania pedagogicznego, czyli pedagogiczną, a niewłaściwą, czyli niepedagogiczną, należy uznać za kluczowe kryterium kierunek interakcji pedagogicznych. Jest on pochodną afirmacji bądź negacji podmiotowej sprawczości i autonomii adresata oddziaływań edukacyjnych. W zależności od rozstrzygnięcia tej sprawy forma myślenia i działania pedagogicznego przybiera postać podmiotowosprawczą lub pozbawiającą podmiot sprawczości.

Formę podmiotowosprawczą należy postrzegać przez pryzmat afirmacji podmiotowej pełnomocności dziecka/ucznia¹/wychowanka/podopiecznego i jego wewnątrzsterowności. Wyraża się ona w rozwijaniu wewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli i sprawstwa jako przejawu nowoczesnego rozumienia pedagogicznej interakcji opartej na obopólnej, choć niesymetrycznej, relacji wzajemności między obydwoma podmiotami partycypującymi w działaniu pedagogicznym. W odróżnieniu od tego forma pozbawiająca podmiotowej sprawczości zasada się na deprywacji podmiotowej pełnomocności dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego i jego zewnątrzsterowności. W tym ostatnim wypadku zewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli i brak poczucia sprawstwa mogą być również rozpatrywane w kategoriach afirmacji racjonalności paradygmatu didaskalocentrycznego, modelu heteroedukacji, wychowania dyrektywnego i jednokierunkowej (monologicznej) relacji edukacyjnej (Rubacha, 2003, s. 64–67).

Jedną z perspektyw poznawczych, która pozwala poddać metodycznej analizie problemowej, a zarazem uwyraźnić przedmiot badawczego zainteresowania w tym opracowaniu, jest egzystencjalna filozofia wychowania. W inspirowanym filozofią egzystencjalną modelu traktuje się wychowanie jako fenomen specyficznie ludzki, który odnosi się do egzystencji ludzkiej jako „niebycia tym, czym się jest” oraz „bycia tym, czym się nie jest”. Ludzka egzystencja jest tu bowiem postrzegana przez pryzmat „projektu nieustannego stawania się”; jest tożsama z byciem w nieustannym stanie tworzenia (auto-kreacji, auto-afirmacji, auto-projektowania). Dzięki temu egzystencja ludzka urzeczywistnia się w bogactwie własnych immanentnych potencji i możliwości rozwojowych. Wychowanie jako fenomen swoisty zawsze jest odpowiedzią na swoistość samej kondycji egzystencji ludzkiej (Gara, 2021, s. 20–22, 32–68, 69–170). Dlatego w sposób programowy i *per analogiam* można powiedzieć, że forma myślenia i działania pedagogicznego – podobnie jak sama egzystencja ludzka – jest próbą nieustannego odnoszenia się do tego, „co jeszcze nie istnieje”, lub też do tego, „co już nie istnieje”. Podmiotowosprawczą formą myślenia i działania pedagogicznego – zgodnie z przyjętym w tym miejscu rozumieniem – zawsze jest wytyczaniem teleologicznego horyzontu egzystencji, którą cechuje swoisty brak na drodze samostwarzania wyrażającego się w „niebyciu tym, czym jest” i w „byciu tym, czym nie jest”.

¹ Formuła ta eksponuje podmiotową aktywizację ucznia oraz autonomizację jego podmiotowego sprawstwa w procesie kształcenia, korelując zarazem z logiką kategorii „kształcenia wyzwającego” oraz samej kategorii „pełnomocności” ucznia (Puślecki, 2001, 2010).

Przedstawiony w poprzednim akapicie model egzystencjalnie ujmowanego myślenia i działania pedagogicznego odnosimy do trzech zakresów „przechodzenia”, w których sytuuje się podmiot – adresat oddziaływań edukacyjnych. Umożliwi to ukazanie w każdym z tych zakresów swoistych konsekwencji – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych – wynikających z afirmacji formy podmiotowosprawczej². Zakładamy przy tym, że pod wpływem tej formy cała uwaga skupia się w sposób nieredukowalny na dziecku/uczniu/wychowanku/podopiecznym (jego osobowym sprawstwie, osobowej pełnomocności, osobowej autonomii, osobowej transgresji i samorealizacji) wraz z jego aktami samosterowności, a co za tym idzie (samo)kształceniem.

Opisana do tej pory problematyka niedwuznacznie unaocznia aporetyczną strukturę myślenia i działania pedagogicznego, która koncentruje się w (samo)kształceniu. Tę strukturę, w wybranych jej aspektach, czynimy podstawą naszych dalszych rozważań ze szczególnym wyeksponowaniem kwestii egzystencjalnej paradoksalności (samo)kształcenia. Do tej właśnie kwestii stosujemy przywołaną powyżej formułę „bytu, który jest tym, czym nie jest, i nie jest tym, czym jest” (Sartre, 2007, s. 96). Zgodnie z podejściem filozofii egzystencjalnej ludzka egzystencja cechuje się bowiem ontologicznym „oddaleniem od siebie” oraz „brakiem”, ponieważ człowiek zawsze jest „bytem, któremu *brakuje* czegoś istniejącego” (Sartre, 2007, s. 131). W ten sposób „to, co nie jest, określa to, co jest” (Sartre, 2007, s. 131), a „brak tożsamości z sobą samym” otwiera możliwość konstruktywnego antycypowania „rzeczywistości ludzkiej” w taki sposób, w jaki ona jeszcze nie istnieje (Sartre, 2007, s. 135, 151). Tylko dzięki „brakowi”, który wymaga nieustannego „dopełnienia”, człowiek może potwierdzić siebie w swej egzystencji, przekraczając (transcendując) samego siebie. Tym samym egzystencjalny „brak” („pustka”, „niebyt”, „nicość”) czyni ludzki byt w tej samej mierze „byciem” i „niebyciem” – bytem „w stawaniu się”. Ta dwuczłonowa struktura – z gruntu rzeczy paradoksalna w swej egzystencjalnej wymowie i implikacjach – przyświeca naszym dalszym rozważaniom.

² Warto nadmienić w tym miejscu, że pojęciem formy w najbardziej podstawowym znaczeniu posługiwał się odnośnie do czynności dydaktycznych Jan Amos Komeński (1956, s. 122, 293; 1964, s. 87), przeciwstawiając ją zarówno materii, jak i treści oraz odróżniając od siebie same „zasady rzeczy” od „form ich istnienia”. Z pojęciem formy jako istotną kategorią myślenia i działania pedagogicznego spotykamy się również we współczesnych opracowaniach naukowych w postaci określeń, takich jak np. „organizacyjne formy kształcenia”, „formy organizacyjne nauczania”, czy „formy realizacji szkolnictwa” (Kupisiewicz, 2000, s. 192–193; 2012, s. 165–187; Cylkowska-Nowak, 2004, s. 373–379).

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania

Dla ukazania aporetycznej struktury myślenia i działania pedagogicznego, która przybiera postać wychowania jako kierowania przez innych z przejściami do samosterowania, można odwołać się do dwóch zasadniczych egzystencjalnych stanów rzeczy, wyrażonych za pomocą paradoksów: 1) nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu, który podlega afirmacji, oraz 2) nieredukowalnej nieciągłości sprawczości wychowawczego kierowania czynnościami dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego.

Pierwszy paradoks odsyła do doświadczenia egzystencjalnej nieoczywistości. Jest to bowiem paradoks nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu (formalnego i materialnego, symbolicznego i strukturalnego), który podlega afirmacji i jest zabezpieczany w wyniku czynności kierowania wychowawczego. Wychowawcze czynności sprawczego kierowania innymi oparte są bowiem na racjach i uprawomocnieniach, których celem jest ochrona i promocja podmiotowego interesu tego, który podlega czynnościom kierowania („słabszego”, tzn. w ramach podejmowanych czynności paradoksalnie pozostającego formalnie w relacji podrzędności i podporządkowania), a nie tego, który warunkuje, a zatem określa, inicjuje i nadzoruje czynności kierowania („silniejszego”, tzn. w ramach podejmowanych czynności edukacyjnych paradoksalnie pozostającego formalnie w relacji nadrzędności i przewagi/uprzywilejowania).

Tak konstатовany stan rzeczy wyraża się w nastawieniu na rzeczywistość afirmację dobra rozwojowego wychowanka jako podmiotu podlegającego czynnościom wychowania i nauczania, które nie są traktowane jako zawalowana forma realizacji interesu własnej „ekonomii istnienia” (zabezpieczenia i zagwarantowania własnego *status quo*, opartego na dysponowaniu atrybutami przewagi i nadrzędności w relacji z przedstawicielami młodszego pokolenia) przez podmiot, który podejmuje czynności wychowania i nauczania, reprezentując w ten sposób *status quo* nadrzędności pozycji własnej lub pokolenia starszego. Nie jest to jednak egzystencjalnie oczywisty stan rzeczy, ponieważ nie gwarantuje go ani zmienna struktura *habitusu* doświadczenia społeczno-kulturowego, ani też wyposażenie przyrodnicze, wyrażające się w określonej motoryce instynktownych (odruchowych) dążeń człowieka.

Zasadniczy sens dookreślania zarówno podmiotu, który dysponuje władzą kierowania innymi, jak i samego podejmowania czynności, które przybierają postać kierowania innymi, wyraża się w uznaniu naturalnych uprawomocnień władzy (przewagi, nadrzędności, pozycji, wyższości, uprzywilejowania) tego, który kieruje kimś innym względem tego, który jest przez

kogoś kierowany. Taki naturalistyczny skrypt myślenia i działania, odwołujący się do oczywistości dominacji doświadczenia opartego na odruchowych (utrwalonych, nawykowych, bezpiecznych i przewidywalnych z punktu widzenia ciągłości i trwałości *status quo*) formach stratyfikacji (np. dysponujący atrybutami przewagi – niedysponujący atrybutami przewagi; podmiot dominujący i rządzący – podmiot zdominowany i podporządkowany) zderza się siłą rzeczy z etosem działania pedagogicznego, które koncyrowane jest wprawdzie jako kierowanie przez innych, ale z wyekspozowaną jednoznacznie nieredukowalną intencją afirmacji tego, co prowadzi do podmiotowej autonomizacji myślenia i działania adresata oddziaływań edukacyjnych oraz do nabywania przez niego kompetencji samosterowności i immanentnej sprawczości kierowania biegiem własnego życia. W tym znaczeniu wychowanie i nauczanie jako kierowanie przez innych z przejściami do samosterowania nie tylko przerywa racjonalność oddziaływań edukacyjnych jako czynności reprodukcyjnych, ale również domaga się całkowitego zakwestionowania takiej racjonalności jako wyrazu etosu pedagogicznego, który oparty jest na uprawomocnieniach wychowania jako relacji gwarantowanej statusem dwupodmiotowej pełnomocności i sprawczości.

Paradoks nieredukowalnej nieoczywistości dominującego interesu, który podlega afirmacji i jest zabezpieczany w wyniku czynności kierowania wychowawczego zawsze konfrontuje nas z dwoma zasadniczymi antynomicznymi możliwościami. Z jednej strony, wychowania jako daru urzeczywistnionej władzy samostanowienia przez wychowanka swojego własnego świata otwartych znaczeń i możliwości (dominacji afirmacji podmiotowej autonomii i sprawczości wychowanka), z drugiej zaś, wychowania jako udziału w podtrzymywaniu władzy wychowawcy na rzecz zewnątrzsterownej transmisji jego własnego spetryfikowanego świata znaczeń i możliwości (dominacji afirmacji podporządkowania i rekonstruowania świata wychowawcy przez wychowanka). Można zatem powiedzieć, że jest to paradoks „silniejszego” (atrybuty owej siły mierzone są poziomem posiadanej pozycji społecznej, doświadczenia życiowego, wiedzy o otaczającym świecie, autonomicznych zasobów, środków i możliwości), który nie kieruje się zasadą zawładnięcia i podporządkowania własnym interesom egzystencji „słabszego”, a wprost przeciwnie oddany jest sprawie rzeczywistego tworzenia warunków do urzeczywistnienia świata „słabszego” w jego własnej autonomicznej strukturze podmiotowych możliwości i aspiracji społeczno-kulturowych.

Drugi ze wskazanych paradoksów można określić mianem egzystencjalnej nieciągłości, i należy uznać go za jeden z najbardziej konstytutywnych dla opisu sensu i znaczenia omawianego zakresu działania pedagogicznego

jako drogi do (samo)kształcenia przez bycie kierowanym przez innych. Jest to bowiem paradoks nieredukowalnej nieciągłości (przerywania) sprawczości edukacyjnego kierowania wychowankiem (samozniesienia wychowania jako kierowania), a zatem sprawczości podmiotu czynności wychowania i nauczania, od których zależy ukonstytuowanie się podmiotowej sprawczości wychowanka wraz z jego kompetencją autonomicznego sterowania własnym (samo)kształceniem.

Paradoksalność koniecznej nieciągłości sprawczości edukacyjnego kierowania wychowankiem została sugestywnie wyeksponowana przez Jacka Filka (2001, s. 117–118) w fenomenologicznym unaocznieniu egzystencjalnych granic sensu i zarazem powinności właściwie (autentycznie) pojętego wychowania. Wraz z przyjętym tokiem dowodzenia autor ten formułuje twierdzenie, zgodnie z którym teleologicznym horyzontem sensu wychowania jest samozniesienie wychowania. Negatywny stan samozniesienia wychowania dokonuje się w celu ostatecznego ukonstytuowania u wychowanka podmiotowej sprawczości samosterowania. Tym samym teleologiczny horyzont właściwie pojętego sensu i znaczenia wychowania określany jest zniesieniem „ontologicznej nierówności”, jaka ma miejsce pomiędzy „podmiotem wychowującym” (tym, który kieruje wychowaniem) a „podmiotem wychowywanym” (tym, który podlega wychowawczemu kierowaniu). Tym samym pedagogiczne samozniesienie wychowania odbywa się w imię i na rzecz faktycznego ukonstytuowania i afirmacji podmiotowej kompetencji kierowania samym sobą. Tak więc konstytutywnie pedagogiczny walor nieciągłości uprawomocnień „ontologicznej nierówności” i samozniesienie wychowania należy rozumieć „w tym sensie, iż podmiot wychowujący winien usilnie dążyć do osiągnięcia takiej sytuacji, gdzie sam będzie już – jako wychowujący – zbędny. Inaczej mówiąc, wychowanie winno znosić nierówność, na której jest ufundowane. Winno więc dążyć do samolikwidacji” Filka (2001, s. 117).

Rozważana tutaj kwestia egzystencjalnie konstruktywnej struktury i dynamiki czynności wychowania jest o tyle rozstrzygająca, że człowiek, jak się wydaje, z natury niechętnie rezygnuje z wszelkich oswojonych i utrwalonych już postaci własnej strukturalnej lub symbolicznej nadrzędności względem drugiego człowieka. Podobna pokusa podtrzymywania ciągłości „ontologicznej nierównorzędności” towarzyszy w immanentny sposób wychowaniu i tym, którzy wychowują. Wyraża się ona w postaci roszczenia nieredukowalności własnej nadrzędności oraz nieskończoności ciągłości wychowania jako kierowania. Wychowawca – jak wskazuje na to autor *Fenomenologii wychowania* – „z reguły nie potrafi przestać być wychowawcą,

niejako dowodząc w ten sposób bezskuteczności swych wychowawczych usiłowań” Filka (2001, s. 118). Takie wychowanie jako „praca człowieka nad człowiekiem, a ściślej – jego człowieczeństwem” jako praca zewnętrznego kierownika wychowankiem przez tego, który wychowuje, jest zawsze skazana na faktyczną porażkę lub mistyfikacyjne inscenizowanie (pozorowanie) własnego sukcesu.

Ostatecznie i w najgłębszym tego słowa znaczeniu „człowiek nie może wychować drugiego człowieka”, ponieważ człowiek

może wychować się tylko sam. To za duża i zbyt „osobista” praca – jak konstatuje to Hans-Georg Gadamer – by ktoś wykonać ją mógł za nas i byśmy my mogli wykonać ją za kogoś. Przeto praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzenie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania (Filek, 2001, s. 118; zob. Gadamer, 2008, s. 258–270).

W analogiczny sposób można ująć rzecz nieco szerzej, że człowiek tylko sam może odkryć siebie samego, swoje talenty, pasje, czy życiowe powołanie, a zatem dzięki aktom własnej samoświadomości i poznania siebie w sieci powiązań z otaczającym światem, towarzyszących mu konieczności lub możliwości, oraz tylko sam może urzeczywistniać (samorealizować) siebie dzięki aktom własnej podmiotowej sprawczości.

W tym znaczeniu pozytywny stan rzeczy w postaci ukonstytuowania się podmiotowej samosterowności dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego dokonuje się na bazie negatywnego stanu rzeczy w postaci samozniesienia („likwidacji”) wychowania jako kierowania drugim człowiekiem. Innymi słowy: jeśli wychowanie jako kierowanie innymi w swych podstawowych funkcjach spełni swoją konstruktywną i prorozwojową rolę sprawczego upodmiotowienia i aktywizacji wychowanka, wprowadzając go na drogę samorozwoju i samosterowania, przestaje być już potrzebne. Co więcej jest to swoistego rodzaju warunek natury formalnej egzystencjalnej sensowności podejmowania czynności wychowania i nauczania. Egzystencjalnie sprawcze wychowanie, gdy tylko właściwie spełni swoje zasadnicze funkcje, staje się zbędne, co więcej, zarówno symbolicznie, jak i strukturalnie musi zostać za takie uznane. W ten sposób wychowanie jako kierowanie innymi w celu ukształtowania ich podmiotowej władzy autonomii i (samo)kształcenia (samorozwoju) dokonuje egzystencjalnego samopotwierdzenia własnej autentyczności, czyli tego, że było czymś sprawczym i konstruktywnie

spełniło swoje zasadnicze cele i zadania względem osoby, która poddana była wychowaniu i nauczaniu.

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa

Żeby ukazać aporetyczną strukturę myślenia i działania pedagogicznego, które przybiera postać wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do samouctwa, można odwołać się do dwóch zasadniczych egzystencjalnych stanów rzeczy, wyrażonych w formie paradoksów: 1) nauczania, którego celem nie jest antycypowanie uczenia się jako procesu skończonego, oraz 2) nieredukowalnej nieodpowiedniości intersubiektywnej obiektywizacji czynności nauczającego.

Pierwszy paradoks wskazuje na czynności nauczania, których celem – ujmując rzecz negatywnie – nie jest antycypowanie uczenia się jako procesu skończonego. W tak pojmowanym nauczaniu nie chodzi o to, żeby nauczyć czegoś raz na zawsze w postaci kompletnego (zamkniętego) zasobu określonych umiejętności lub w pełni ukształtowanych kompetencji. Przeciwnie, celem jest zainicjowanie wewnątrzsterownej dynamiki podmiotowego podejmowania czynności permanentnego (całozyciowego) uczenia się w zmieniających się warunkach dla nowo rozpoznanych lub określonych potrzeb, możliwości i deficytów. Takie nauczanie ma służyć przede wszystkim rozpoznaniu obszarów podmiotowego „braku” („niekompletności”) doświadczenia i umiejętności wychowanka/ucznia oraz wyzwolić w nim możliwości urzeczywistniania tego, co jeszcze nie jest przez niego urzeczywistnione („niebycia tym, czym jest” oraz „bycia tym, czym nie jest”). Nauczanie jako przygotowanie podmiotu do sprawczych czynności uczenia się ma za zadanie prowadzić go stopniowo do podmiotowej aktualizacji (afirmacji) poprzez nabywanie samoświadomości, wiedzy, umiejętności i sprawności, które czynią go zdolnym do podejmowania czynności samouctwa, a przez to przyczyniają się do (samo)kształcenia.

Nauczanie jako proces inicjowania samouctwa i wspierania (samo) kształcenia jest czymś otwierającym, a nie zamykającym możliwość i konieczność sprawczego nabywania wielowymiarowych umiejętności i kompetencji (osobowych i społecznych, ogólnorozwojowych i kwalifikowanych). Jest ono odpowiedzią na strukturę i dynamikę jednostkowego doświadczenia egzystencjalnego człowieka, a nie jedynie funkcjonalnym definiowaniem jednowymiarowych potrzeb i konieczności, które wynikają z tendencji i koniunktury społecznej. W tym też znaczeniu najbardziej prymarne intencje czynności nauczania nigdy nie są zasadniczo odzwierciedlone

w antycypowaniu nauczania jako procesu możliwego do skodyfikowania z punktu widzenia jego społecznie oczekiwanego oraz znormalizowanego efektu finalnego.

Rozpatrywane w tym punkcie wychowanie jako nauczanie przez innych z przejściami do samouctwa jest działaniem, które zgodnie z takimi właśnie pryncypiami – biorąc pod uwagę podstawowe elementy struktury działania społecznego (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 100–101) – definiuje zarówno sytuację wychowawczą, orientuje działanie, jak i projektuje podejmowane aktywności. Jak wiadomo, każde działanie, by mogło spełniać swoje funkcje i było celowe, musi odzwierciedlać jakąś niesprzeczną racjonalność. Przykładowo racjonalność afirmacji logiki reprodukcji społecznej musi wyrażać się w promocji działań nastawionych na kontynuację i zapewnienie ciągłości, podobnie jak racjonalność afirmacji logiki transformacji społecznej musi wyrażać się w promocji działań nastawionych na zmianę i przerywanie ciągłości. To powoduje, że musi ono wykluczać możliwość przybierania postaci tego, czego z założenia jest przeciwieństwem.

Zgodnie z powyższym działanie wyrażające się w czynnościach nauczania ma inicjować samouctwo i opierać się na formowaniu i afirmacji szczególnego rodzaju *habitusu* (nauczania i uczenia się), który należy rozumieć zarówno w kategoriach „schematu orientującego działanie”, jak i egzystencjalnej postawy człowieka (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 105–106). Przestrzenią dla urzeczywistniania się takiego nauczania jest nie tylko widzialne środowisko społeczne (z jego „rdzeniem” ekonomii, funkcjonalności i pragmatyki działania), ale również, a nawet przede wszystkim, niewidzialne środowisko społeczne (z jego „rdzeniem” etosu transcendowania zastanego *status quo* przeszłości i terażniejszości w transgresyjnym ruchu sięgania tego, co nieznanne, przyszłości). Jest to nauczanie, które odnosi się do przestrzeni ujmowanej nie tylko w kategoriach społecznych, ale również w symbolicznych, moralnych i temporalnych egzystencjalnego doświadczenia człowieka (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 89–90). Analogicznie do tego ujmowana jest również klasa działań transgresyjnych, które mogą przebiegać w świecie tak materialnym, społecznym, symbolicznym, jak i wewnętrznym (Kozielecki, 2002, s. 66–88). Zrozumienie sedna paradoksalności takiego nauczania wymaga odwołania się do „rytmu działania” (Kozielecki, 1996, s. 111–154), który bazuje z jednej strony na działaniach rutynowo utrwalonych (znormalizowanych i metodycznie realizujących określone standardy, i w tym

znaczeniu „ochronnych”³), a z drugiej obejmuje działania pełniące funkcję inicjowania „ruchu” podwójnej równoległej względem siebie transgresyjności. Jest to transgresja dwojakiego rodzaju: po pierwsze, czynności nauczania, które są otwieraniem drogi („prześciem”) do podmiotowego kształcenia, po drugie zaś, samych czynności podmiotowego (samo)kształcenia. Czynności te opierają się na nieustannym wykraczaniu „poza” i „ponad” to, co zastane i oswojone, przybierając postać transgresyjnych działań ludzkich.

Pozostając w kręgu problematyki oddziaływań pedagogicznych jako czynności transgresyjnych, warto wskazać na drugi paradoks, w którym ukazuje się stan egzystencjalnej nieodpowiedności. Polega on na nieredukowalnej nieodpowiedności intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego/nauczającego, które tworzą zarazem warunki wyjściowe, inicjujące i umożliwiające stymulowanie dynamiki (egzystencjalny „ruch”) indywidualnego rozwoju, doświadczanego w sposób subiektywny (jednostkowy), w celu ukonstytuowania się autonomii ludzkiej podmiotowości oraz niepowtarzalności ludzkiego indywiduum. Chodzi o to, że wychowawcze i kształceniowe czynności sprawczego kierowania innymi zawsze wyrażają się w próbie intersubiektywnej obiektywizacji tego, co nie poddaje się i ostatecznie nie może być sprowadzone do przedmiotowej obiektywizacji (standaryzacji, algorytmizacji, schematyzacji, powtarzalności, uniformizacji, czy przewidywalnego schematu). Czynności te służą bowiem zainicjowaniu drogi do osiągnięcia kompetencji wewnątrzsterowności przez sam podmiot, który w sposób nieredukowalny zawsze jest jednostkowym indywiduum (kimś pojedynczym, jednorazowym, niepowtarzalnym; niepoddającym się rozszczeniu racjonalności reprodukcji myślenia i działania podmiotu wychowującego, ze względu na egzystencjalnie immanentne dążenie do zinternalizowania własnego, subiektywnie ukonstytuowanego podmiotowego świata).

Zgodnie z powyższym rozumieniem tym, co pozostaje w stosunku wzajemnej nieodpowiedności jest – z jednej strony – konieczność intersubiektywnej obiektywizacji (standaryzacji i schematyzacji) czynności wychowującego/nauczającego, wynikających z ich profesjonalizacji, która oparta jest na podejmowaniu czynności metodycznych, celowych i powtarzalnych (zawodowo wyuczonych, w postaci odpowiednich kompetencji), a z drugiej strony – konieczność uwzględniania indywidualnie przebiegającej specyfiki jednostkowego rozwoju, zawsze w sposób nieredukowalny uwarunkowanego

³ W terminologii transgresyjnej koncepcji człowieka czynności te ujmowane są w „rytmie działania”, wyrażonym w formule „wiem, że muszę”, w odróżnieniu od czynności transgresyjnych, które wyrażają się formułą „wiem, że mogę” (Kozielecki, 2002, s. 39–65).

i doświadczanego subiektywnie przez wychowanka. Formy działań społecznych (w tym wychowawczych) wymagają bowiem intersubiektywnie uzgadnianych standardów i procedur, które wyrażają się w standaryzacji i uniformizacji określonych działań, sposoby zaś odkrywania i urzeczywistniania subiektywnej struktury podmiotowości oraz jednostkowej specyfiki rozwoju wychowanka pozostają niekompatybilne względem takich instrumentalnych schematów standaryzacji i uniformizacji powtarzalnych czynności wychowawczych. Tym samym nieadekwatność tego, co zobiektywizowane (wspólne i powtarzalne), oraz tego, co zsubiektywizowane (odrębne i niepowtarzalne), odsyła do jednego nierozłącznego w swej paradoksalności świata wychowania jako kierowania przez innych (a zatem konieczności intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego) z przejściami do konstytuowania się podmiotowego samostereowania (a zatem konieczności uwzględniania indywidualnie przebiegającego rozwoju jednostki oraz subiektywnej struktury jej doświadczenia jako podmiotu wychowania).

Nieodpowiedniość konieczności intersubiektywnej obiektywizacji czynności wychowującego/nauczającego oraz konieczności indywidualnej subiektywizacji jednostkowego potencjału i rozwoju dziecka/wychowanka/ucznia/podopiecznego wyraża więc stan egzystencjalnie nieredukowalnego napięcia, które rozgrywa się pomiędzy tym, co wspólne i powtarzalne, oraz tym, co odrębne i niepowtarzalne. W ten sposób owe odrębne światy – czynności rodzica/nauczyciela/wychowawcy/opiekuna/pedagoga i doświadczenia dziecka/wychowanka/ucznia/podopiecznego – wykazują konieczny i nieredukowalny stosunek egzystencjalnej nieodpowiedniości.

Paradoks koniecznej obiektywizacji oddziaływań wychowawczych wyznacza podstawę dla równie koniecznego uznania subiektywizacji doświadczenia rozwoju autonomicznej struktury podmiotowości adresata oddziaływań edukacyjnych. Jest to paradoksalna konieczność zastępowania standaryzacji tego, co wspólne i powtarzalne, przez rzeczywiste konstytuowanie tego, co odrębne i niepowtarzalne. Tylko tak pojęte wychowanie/nauczanie może stworzyć warunki do autentycznego wspierania i respektowania podmiotowej autonomii i jednostkowego rozwoju człowieka jako indywidualności w splocie relacji i wspólnotowych form życia zbiorowego. Paradoksalny stan rzeczy, o którym mowa, można zilustrować odwołaniem do podmiotowego doświadczenia nieodpowiedniości zmysłowego spostrzeżenia treści określonych obiektów materialnych lub symbolicznych. Otóż drugi człowiek, niezależnie od naszych zobiektywizowanych czynności, w ramach których chcemy mu coś przedstawić (pokazać, zobrazować, unocznąć za pomocą dostępnej dla jego percepcji), odbierze zawsze wskazywane

treści w sposób zindywidualizowany, np. dostrzegając coś więcej niż to, co my sami mu pokazaliśmy lub w ogóle nie dostrzegając tego, na co my w sposób zamierzony staraliśmy się zwrócić jego uwagę.

Paradoksalność doświadczenia wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do autorefleksji i samodzielnego rozwiązywania własnych problemów

W ramach aporetycznej struktury myślenia i działania pedagogicznego, która przybiera postać wychowania jako doradzania przez innych z przejściami do samodzielnego analizowania własnych problemów, tworzenia strategii działania oraz wcielania ich w życie, można odwołać się do dwóch zasadniczych stanów rzeczy wyrażonych w formie paradoksów doświadczenia: 1) czynności zobiektywizowanych (profesjonalnych), które bazują na kompetencjach podmiotowych i zostały uformowane (ukonstytuowane) jednostkowo (subiektywnie), oraz 2) edukacyjnego ufundowania tego, co jest „wyższe”, „szersze” i bardziej złożone (etosu kulturowego), na tym, co jest „niższe”, „węższe” i mniej złożone (pedagogicznej *praxis*).

Pierwszy paradoks w postaci czynności zobiektywizowanych (podlegających profesjonalizacji), które bazują na tym, co jest ukonstytuowane subiektywnie, czyli na podmiotowości osoby podejmującej czynności doradzania oraz jej postrzegania i rozumienia otaczającego świata. Edukacyjne czynności doradzania zawsze wynikają nie tylko z indywidualnie ukształtowanej podmiotowości samego doradcy, ale również z jego subiektywnego identyfikowania, oceniania i ukierunkowywania określonych postaw lub dążeń adresata oddziaływań doradczych. Rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmując czynności doradcze, nigdy nie przestaje być sobą w swym podmiotowym uformowaniu, choć zasadniczą funkcją tych czynności jest przecież wykreowanie lub wzmocnienie intersubiektywnie uznanego i cenionego dobrostanu rozwojowego, który przybiera postać społecznie i kulturowo uznanych i pożądaných (zobiektywizowanych) stanów rzeczy. Dlatego też czynności doradzania (ukierunkowywania innych, uwzględniające ich indywidualną sytuację, możliwości lub ograniczenia), które w swoim dążeniu do profesjonalizacji aspirują do wykraczania poza schemat ekstrapolacji własnej podmiotowej struktury doświadczenia osoby doradzającej (rzutowania własnych identyfikacji lub osobistych wyborów) na osobę korzystającą z czynności doradzania ukazują nam coś, co jest z gruntu rzeczy paradoksalne w swym wewnętrznym napięciu i nieoczywistości.

W pełni należy uznać w tym kontekście pryncypialne znaczenie tego, co określane jest mianem „współczynnika humanistycznego” (Znaniecki,

2001, s. 158–176), a polega na ujmowaniu i rozpatrywaniu określonych zjawisk z uwzględnieniem punktów widzenia samych podmiotów, które są nośnikami działania lub też działanie to ich dotyczy. Jest to nieodzowne dla adekwatnego zrozumienia samego adresata czynności doradczych i jego specyficznej (jednostkowej) sytuacji. Z drugiej jednak strony należy uwzględniać nie tylko postawy metodycznego wczytywania się w świat znaczeń i subiektywne punkty widzenia dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego, ale również podejmować czynności doradzania, które wykraczają poza subiektywne upodobania i nieupodobania samego doradcy jako życiowego „profesjonalisty”. W tej samej mierze jest nieodzowne, żeby koncentrować się na powszechnie podzielanych pryncypiach społeczno-kulturowych i ich prymarnym znaczeniu w zabezpieczeniu, wzmacnianiu lub przywracaniu tego, co wyraża się w urzeczywistnieniu dobra rozwojowego podmiotu doradzania.

Naszkiecowany powyżej paradoks odsyła do problemu kształtowania się nastawień intersubiektywnie uznanych (zobiektywizowanych, wspólnie podzielanych) oraz ich powiązań z nastawieniami czysto subiektywnymi. Intersubiektywność nastawień poznawczych nie tyle antagonizuje i znosi subiektywne punkty widzenia, co raczej określa reguły ich uzgadniania i współlniania. Jako reguła obiektywizowania standardów społeczno-kulturowego działania i jego profesjonalizmu (rozumianego jako „większe” i „głębsze” doświadczenie życiowe przybierające postać uznanych sposobów postępowania doradczego) nie polega wcale na zakwestionowaniu subiektywnych punktów widzenia adresata czynności doradczych. Intersubiektywność ta opiera się na budowaniu samoświadomości własnej subiektywności oraz gotowości do racjonalizacji subiektywnych nastawień i preferencji. Jej celem jest uwzględnianie takich punktów widzenia, które w największym stopniu odpowiadają wspólnie postrzeganej i odczuwanej strukturze doświadczenia społeczno-kulturowego. Z tego względu intersubiektywność nastawień poznawczych nie może być przeciwstawiana podmiotowej subiektywności. Intersubiektywność stojąc u podstaw standardu obiektywizacji czynności doradczych, zasadza się na jednostkowej subiektywności z tym zastrzeżeniem, że poddaje ją racjonalizacji, wytyczając jej granice wynikające ze wspólnie podzielanego myślenia i działania, a co za tym idzie uprawomocnień wynikających ze zobiektywizowanego kodu symbolicznego, który jest czytelny i zrozumiały w kategoriach społecznych i kulturowych.

Intersubiektywnie podzielany społeczno-kulturowy kod symboliczny (habitusów, tradycji, praktyk, wartości, unormowań lub umów społecznych) opiera się nie tylko na wykraczaniu poza subiektywną sferę podmiotowości wewnętrznego świata jednostki, ale jest też wytwarzaniem wspólnej

międzypodmiotowej przestrzeni. Ta przestrzeń z kolei opiera się, z jednej strony, na uznaniu i respektowaniu podmiotowej subiektywności adresata czynności doradczych, a z drugiej musi być podmiotowo uznana i respektowana przez oba podmioty partycypujące w relacji doradczej, czyniąc ją punktem odniesienia swojego intersubiektywnie uprawomocnionego myślenia i działania. „Kultura jest więc zjawiskiem intersubiektywnym, wzmacnia procesy komunikowania i rozumienia dzięki interpretacji przesłań i znaczeń” (Wojnar, 2000, s. 88). Nie jest to zatem przestrzeń zarządzana instrumentalnie i warunkowana przez logikę skrytego podtrzymywani i utrwalania instytucjonalnie skrytych „latafundiów” i strukturalnych form przewagi (Nowotniak, 2007, s. 198–204). Tak rozumiana międzypodmiotowa przestrzeń jest miejscem wspólnie uznawanych i respektowanych „działań komunikacyjnych” i „aktywności motorycznych” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 129), które nie tylko nie naruszają, ale wzmacniają kompetencje emancypacyjne jednostki, wyrażone w podmiotowej świadomości własnej sytuacji („ograniczeń i deprywacji”, „nowych praw i pól wolności”) oraz prawa i konieczności zarówno do uwalniania się od ograniczeń, jak i podejmowania odpowiedzialności zmieniać siebie i otaczającego świata (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130, 131). Tak rozumiana międzypodmiotowa przestrzeń jest miejscem określonym racjonalnością uzgadniania i wypracowywania wspólnych znaczeń, a nie ich narzucania przez podmioty definiowane co do swojego statusu (społecznego lub instytucjonalnego) jako nadrzędne. W tym ujęciu profesjonalne (zobiektywizowane) i systemowo zorganizowane oddziaływania wychowawcze nie pozostawiają miejsca dla tworzenia się i utrwalania „cichych” praktyk ukrytego programu szkoły, choć w naturalny sposób wykazują ku temu strukturalną skłonność. Oddziaływania takie określane są bowiem przez takie stany rzeczy i odwołującą się do nich pedagogiczną *praxis*, które są egzystencjalnym awersem racjonalności tego, co skryte i utajone, wykraczające poza oficjalnie formułowane założenia i pryncypia jako swoistego rodzaju skryty, co do swoich intencji „trening edukacyjno-moralny” (Nowotniak 2007, s. 190-191, 194).

W drugim paradoksie ilustrującym omawiany zakres wychowania punkt referencyjny wyznacza relacja fundowania (warunkowania) tego, co jest „wyższe”, „szersze” i bardziej złożone (wzorce i wartości kulturowe) przez to, co jest „niższe”, „węższe” i mniej złożone (wzorce i kodyfikacje instytucjonalnych czynności edukacyjnych). Paradoks ten jest właściwy czynnościom doradzania, które choć dokonują się jako systemowo i instytucjonalnie podejmowane strategie i działania, to jednak nie są wprost nakierowane na

zabezpieczanie interesu systemowego, czy instytucjonalnego, ale ogólnego dobrostanu rozwojowego, który staje się udziałem ich adresata.

Warunki dla działań doradczych, których celem jest afirmacja dobrostanu rozwojowego jednostki, są projektowane systemowo w ramach obowiązującej *praxis* instytucji edukacyjnych (określanej wzorcami metodycznymi/behawioralnymi – „niższego rzędu”, bo przybierającymi postać empirycznie skodyfikowanej procedury określonego działania). Wspieranie ogólnoludzkiej (humanistycznej) kondycji człowieka jako sprawcy własnego (samo)kształcenia odsyła nas przede wszystkim do wzorców i uprawomocnień, których źródła racjonalności wykraczają „poza” i „ponad” to, co ma charakter systemowy i instytucjonalny. Pedagogiczna afirmacja wzorca edukacji jako wzorca podmiotowego (samo)kształcenia jest bowiem kwintesencją ideału kształcenia ogólnego, a co za tym idzie etosu (wzorca kulturowego ogólnego/humanistycznego – „wyższego rzędu”, bo przybierającego postać afirmacji wartości (samo)kształcenia w sięganiu przez człowieka miary własnego człowieczeństwa), wyrażanego w racjonalności idei i ideałów uniwersum symbolicznego (duchowego) świata kultury.

W naszkicowanym znaczeniu omawiany paradoks można rozpatrywać i uwyraźnić poprzez odwołanie się do fenomenologicznie ujmowanej relacji fundowania oraz bycia ufundowanym. Sama relacja fundowania wyraża się w twierdzeniu, zgodnie z którym zachodzi ona „pomiędzy jakimiś tworamii przedmiotowymi a i b wtedy i tylko wtedy, gdy a jest z natury takie, że nie może istnieć, jeśli b nie istnieje. Przedmiot a jest więc ontologicznie zależny od b” (Łukaszewicz, 1996, s. 80). Zgodnie z wskazaną relacją fundowania przedmioty ujmowane w naoczności empirycznej („naoczności zmysłowej”) mają charakter fundujący, tzn. podbudowują naoczność przedmiotów „wyższego rzędu”. Z kolei przedmioty ujmowane w naoczności ponad-empirycznej (w „naoczności kategorialnej”, Husserl, 2000, s. 106, 240) posiadają status czegoś, co jest ufundowane, tzn. nadbudowane jako nadrzędne na aktach „niższego rzędu” (Husserl, 2000, s. 175, 224; zob. także Roździeński, 1998, s. 21). Tym samym empiryczna naoczność przedmiotów jest zawsze cząstkowa, bo skoncentrowana na wybranym elemencie, przynależnym do danej rzeczy lub warstwy behawioralnej określonej postawy (zachowania/działania). W odróżnieniu od tego ponad-empiryczna naoczność przedmiotów ma charakter całościowy, ponieważ skoncentrowana jest na ujmowaniu określonej rzeczy jako koherentnej całości znaczeniowej wraz z przynależnymi jej częściami, i – co najważniejsze – w świetle jej ogólnego lub istotowego sensu (Husserl, 2000, s. 76, 128, 232).

Tak rozumiane formowanie (samo)kształceniowego etosu refleksowania własnych problemów i strategii działania oraz samodzielnego radzenia sobie (wyrażając zarazem humanistyczny wzorzec kulturowy) jest ufundowane na planowych i metodycznych czynnościach wychowania jako doradzaniu przez innych z przejściami do podmiotowej autorefleksji i podmiotowej autonomii w kierowaniu biegiem własnych spraw. Metodycznie podejmowane czynności wychowania nie są wartością autoteliczną (samą w sobie i ze względu na siebie), lecz instrumentalną. Czynności te mają bowiem służyć wartości nadrzędnej, jaką jest afirmacja dobra rozwojowego wychowanka oraz inicjacja pełni jego podmiotowych władz wyrażonych w dążeniach i kompetencjach (samo)kształceniowych. Dlatego też edukacja, która urzeczywistnia humanistyczne intencje i stanowi antynomię racjonalności reprodukcji i konformizmu oznacza „proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia” (Wojnar, 2000, s. 131).

Zakończenie

W przedstawionych analizach problematyzujących tytułowy przedmiot zainteresowania zostało w sposób jednoznaczny uwidocznione, że pedagogiczny charakter oddziaływań edukacyjnych zależy od formy myślenia i działania pedagogicznego, a w szczególności od tego, czy jest w niej afirmowana podmiotowa sprawczość adresata tych oddziaływań. To z kolei uwarunkowane jest odpowiednim nastawieniem tych, którzy odpowiedzialni są za wychowanie, nauczanie i doradzanie do (samo)kształcenia jako autonomicznego i osobotwórczego działania dziecka/ucznia/wychowanka/podopiecznego. Wyeksponowana w przeprowadzonych analizach struktura paradoksalności doświadczenia egzystencjalnego dostarcza argumentów za zasadnością rozróżnienia dwu form myślenia i działania pedagogicznego: podmiotowosprawczej oraz utrudniającej, a nawet uniemożliwiającej osiągnięcie przez podmiot samosprawczości. Kryterium tego rozróżnienia wyznacza obecność lub nieobecność ukierunkowania na (samo)kształcenie.

Zaprezentowane w tym artykule paradoksy oscylują wokół problematyczności tego, co jest zastane i przyjmowane w swej obowiązywalności za oczywiste. Takie bezrefleksyjne nastawienie do myślenia i działania pedagogicznego wyraża się w naturalistycznym skrypcie utrwalania nawykowych sposobów upraszczania tego, co wieloznaczne, wieloaspektowe i wielowarstwowe. Jeżeli dzięki formie myślenia i działania pedagogicznego mamy uniknąć spłaszczenia złożoności interakcji pedagogicznych do prostych

przeciwstawień: podmiotowość – przedmiotowość, panowanie – uległość, przekazywanie – przyswajanie, prowadzenie – bycie prowadzonym, warunkowanie – bycie warunkowanym, aktywność – pasywność, to trzeba powtórnie odkryć jej egzystencjalnie prymarną antynomiczność. W dwupodmiotowym i dwuczynnościowym działaniu pedagogicznym dochodzi zawsze do głosu i daje o sobie znać paradoksalny egzystencjalnie horyzont autentycznego wydarzenia się tego, co powodowane jest „ruchem” istnienia w „oddaleniu od siebie”, a więc jest określane jakimiś „granicami” i „odległościami” między tym, co „pełne” (ureczywistnione, zamknięte) lub „puste” (nieureczywistnione, otwarte) (Sartre, 2007, s. 52, 60). W tej międzypodmiotowej przestrzeni sprawczości wydarza się „bycie tym, czym się nie jest oraz nie bycie tym, czym się jest” (Sartre, 2007, s. 103).

Odczytanie formy myślenia i działania pedagogicznego przez pryzmat doświadczenia paradoksalności (samo)kształcenia prowadzi do dostrzeżenia bipolarnych przeciwieństw w sposobie jej ureczywistniania (się) w interakcjach edukacyjnych. Rozstrzygające znaczenie ma w tym układzie afirmacja lub negacja sprawczości własnej adresata oddziaływania edukacyjnego.

Forma myślenia i działania pedagogicznego pozbawiająca podmiotowej samosprawczości wyraża się w postępowaniu regulowanym zasadą, zgodnie z którą rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmuje zewnątrzsterowne czynności kierowania dzieckiem/uczniem/wychowankiem/podopiecznym. W odróżnieniu od tego forma podmiotowosprawcza przyjmuje postać oddziaływań edukacyjnych regulowanych zasadą kierowania przez innych z przejściami do podmiotowego samosterowania.

Jeżeli chodzi o odczytanie partykularnej formy myślenia i działania pedagogicznego odnoszącej się do nauczania, to forma pozbawiająca podmiotowej samosprawczości objawia się jako postępowanie regulowane zasadą, zgodnie z którą rodzic/nauczyciel/wychowawca/opiekun/pedagog podejmuje zewnątrzsterowne czynności nauczania bez odnoszenia się do (samo)kształcenia. W odróżnieniu od tego podmiotowosprawcza forma myślenia i działania pedagogicznego przyjmuje w tym zakresie postać wychowania jako nauczania przez innych z przejściami do podmiotowego samouctwa.

W końcu mając na uwadze formę odnoszącą się do czynności doradczych, należy rozróżnić między formą myślenia i działania pedagogicznego, w której pozbawia się odbiorcę oddziaływań edukacyjnych podmiotowej samosprawczości i wówczas doradzający podejmuje zewnątrzsterowne czynności doradzania podopiecznemu. W przeciwieństwie do tego postępowanie regulowane podmiotowosprawczą formą myślenia i działania pedagogicznego przyjmuje postać wychowania jako doradzania przez innych z przejściami

do podmiotowej autorefleksji, tworzenia planów działania oraz wcielania ich w życie.

Bibliografia:

- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. *Bildung und Erziehung*, 17, 7–23.
- Cylkowska-Nowak, M. (2004). Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 367-382). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filek, J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: tenże, *Filozofia jako etyka* (s. 82-121). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadamer, H.-G. (2008). Wychowanie jest wychowaniem siebie. W: tenże, *Teoria, estetyka, edukacja. Eseje wybrane* (s. 258-270). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Husserl, E. (2000). *Badania logiczne. Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, t. II, cz. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komeński, J. A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komeński, J. A. (1964). Preludium do wszechwiedzy. W: tenże, *Pisma wybrane* (s. 84-96). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy współczesne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasiewicz, D. (1996). Kategoria stanu rzeczy w badaniach logicznych Edmunda Husserla. *Kwartalnik Filozoficzny*, 3, 63-87.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowotniak, J. (2007). Ukryty program wychowania. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 3 (s. 181-206). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Puślecki, W. (2001). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Puślecki, W. (2010). *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rożdżeński, R. (1998). Husserl a problem tzw. ogólnej naoczności. *Logos i Ethos*, 1, 13–27.
- Sartre, J.-P. (2007). *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Stępkowski, D., Gara, J. (2024). Forma myślenia i działania pedagogicznego jako kategoria pedagogiczna: teoria – praktyka – badania. *Colloquium* (w druku).
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Znaniński, F. (2001). Rzeczywistość humanistyczna i sposoby jej badania. W: tenże, *Współczynnik humanistyczny* (s. 158-176). Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.



Agnieszka Zamarian

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0001-7929-0140

Modele dyscypliny w klasie szkolnej – preferencje nauczycieli i ich wybrane predyktory

Models of classroom discipline – teachers’ preferences and their selected predictors

Abstract:

Introduction: The dissemination of the idea of subjectivity as well as active and critical citizenship creates opportunity/challenge for reflective educational practice build on the basis of conscious and responsible choices regarding goals and means of education. In this context, issues related to maintaining discipline in the classroom were raised. Based on the theory of Charles H. Wolfgang (2001) indicating: 1) rules and consequences model (authoritarian approach), 2) confrontation and negotiation model (democratic approach), 3) relationship and listening model (liberal approach), as well as the model of individual philosophy of discipline by Clifford H. Edwards (2008) and the theory of self-determination by E. L. Deci and R. M. Ryan (2000), attempts were made to determine to what extent professionally active teachers are attached to traditional, authoritarian solutions regarding discipline, to what extent they are open to new, democratic and liberal approaches, and what factors predict their preferences in this regard.

Method: The research pursued descriptive objectives related to the models of discipline preferred by teachers, and explanatory objectives related to determining whether the teacher’s individual educational philosophy, his/her work environment at school and such sociodemographic variables as age, gender or type of institution in which the teacher is employed predict these preferences. The research was attended by 169 professionally active

teachers employed in kindergartens, primary and secondary schools. It was designed according to the rules of the correlation procedure, with the use of English-language tools translated into Polish: The Beliefs on Discipline Inventory (BDI), The Teachers' Need for Autonomy Satisfaction (TNAS) and the Polish-language Rationality of Education Questionnaire (KRAK).

Results: The conducted analyzes indicate that the confrontation and negotiation model is the most popular among the respondents, followed by the relationship and listening model, and the rules and consequences model. Factors that predict teacher preferences are: individual educational philosophy and age.

Conclusions: The obtained data suggest that the surveyed teachers are open to democratic and liberal strategies of discipline. The democratic confrontation and negotiation model is preferred by respondents who perceive the sense of school education in accordance with hermeneutic and negation rationality and the ones who contest praxeological rationality. The liberal relationship and listening model is popular among younger respondents. These results can become the basis for designing activities for the academic education and professional development of teachers and pedagogues - reflective practitioners, e.g. in the field of developing self-awareness related to recognizing the factors that determine personal preferences in the field of discipline models.

Keywords: classroom management, classroom discipline, models of discipline, teachers' preferences, educational philosophy, teacher's autonomy in the work environment

Wprowadzenie

Dyscyplina jest ważnym i aktualnym problemem szkolnej edukacji. Badania pokazują, że zwłaszcza na początku kariery zawodowej problemy z zachowaniem uczniów stanowią znaczący stresor w pracy nauczyciela, mogący prowadzić do rezygnacji z zawodu (Janowski, 1998; Sabar, 2004). Dyscyplina nierzadko stwarza trudności nawet doświadczonym pracownikom. W dużej mierze wynikają one ze zmian kulturowych, związanych m.in. z upowszechnianiem się idei pluralizmu czy edukacji włączającej, a także z oddziaływaniem nowych mediów. W szkołach ogólnodostępnych wzrasta liczba uczniów prezentujących odmienne od tradycyjnie uznawanych standardy właściwego zachowania (Kołodziejczyk i Pyżalski, 2015), a także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Plichta i Olempska-Wysocka, 2013). Pojawiają się alternatywne systemy wartości i norm, które

generują specyficzne problemy i niespotykane dotąd wyzwania związane z budowaniem i utrzymaniem dyscypliny w środowisku szkoły i klasy szkolnej (Kołodziejczyk i Pyżalski, 2015).

Zmieniająca się rzeczywistość kulturowa wymaga od nauczycieli umiejętności mierzenia się z różnymi przejawami niekonwencjonalnych zachowań uczniów. Jednocześnie stanowi podłoże nowatorskich idei pedagogicznych, odwołujących się do kategorii podmiotowości, świadomości krytycznej czy obywatelskiego (nie)posłuszeństwa (Czerepaniak-Walczak, 2008). Promują one nowe rozwiązania w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej i stwarzają szansę/wyzwanie dla refleksyjnej praktyki, kreowanej w oparciu o świadome i odpowiedzialne wybory odnoszące się zarówno do sfery celów, jak i środków wychowania.

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie, na ile aktywni zawodowo nauczyciele preferują tradycyjne, autorytarne rozwiązania dotyczące dyscypliny w klasie szkolnej, na ile otwierają się na zasygnalizowane powyżej nowe, demokratyczne i liberalne możliwości, a także – jakie czynniki pozwalają przewidywać ich preferencje w tym zakresie.

W literaturze przedmiotu dostępne są wyniki badań opisujących preferowane przez nauczycieli-praktyków strategie budowania i utrzymywania dyscypliny, jak również czynniki determinujące owe wybory (m.in. Arslan i Polat, 2016; Danilewska, 2001, 2002; Lemańska-Lewandowska, 2013; Pyżalski, 2007; Tadić, 2015). Niemniej prezentowane w niniejszym artykule rezultaty poszukiwań własnych wnoszą wkład w rozwój teorii kierowania klasą szkolną w naszym kraju. Służą bowiem aplikacji na polski grunt kulturowy znanej za granicą teorii dyscypliny Charlesa H. Wolfganga (2001). W perspektywie tej teorii identyfikują preferowane przez nauczycieli modele dyscypliny oraz ich wybrane predyktory (filozofia edukacyjna, autonomia nauczyciela w środowisku szkoły, wiek, płeć i rodzaj placówki, w której zatrudnieni są badani).

Modele dyscypliny – teoria i przegląd badań

W naukach pedagogicznych dyscyplina postrzegana jest jako istotny komponent środowiska edukacyjnego, przy czym jednoznaczne jej zdefiniowanie nastrocza trudności. Zdaniem Stefana Mieszalskiego (1997) pojęcie to odnosi się zarówno do cech jednostek (podporządkowanie się normom, karność), jak i do cech sytuacji (rygor, ustalony porządek); według Jacka Pyżalskiego (2007) – zarówno do różnej wagi niewłaściwych zachowań dzieci, jak i do reakcji nauczycieli na te zachowania. W tym ostatnim znaczeniu dyscyplina może się opierać na arbitralnym działaniu nauczyciela

i sprowadzać do kształtowania bezrefleksyjnego posłuszeństwa czy uległości uczniów lub wręcz przeciwnie – może bazować na dialogu i negocjacjach, sprzyjać kooperacji i rozwojowi autonomii i samodyscypliny, posłuszeństwa będącego przejawem świadomości krytycznej (Czerepaniak-Walczak, 2008). Poza tym dyscyplina określana bywa i jako środek, i jako cel wychowania. W pierwszym przypadku służy ona tworzeniu bezpiecznego środowiska sprzyjającego efektywnemu uczeniu się (Gaskins, Herres i Kobak, 2012; Lee i Kim, 2019; Mieszalski, 1997), w drugim – związana jest z uznaniem i realizowaniem wartości ładu, odpowiedzialności, zachowania zgodnego z normami obowiązującymi w społeczeństwie (Milerski i Śliwerski, 2000).

W literaturze pedagogicznej znaleźć można wiele teorii dotyczących modeli dyscypliny (m.in. Mieszalski, 1997; Pyżalski, 2007; Tadić, 2015). Prezentowane poniżej badania własne oparto na jednej z nich, tj. na teorii C. H. Wolfganga (2001). Wskazuje ona trzy podstawowe modele dyscypliny: 1) model zorientowany na relację i słuchanie (*relationship-listening model*), 2) model nastawiony na konfrontacje i negocjacje (*confronting-contracting model*), 3) model oparty na regułach i konsekwencjach (*rules and consequences model*). Zastosowanym kryterium wyróżnienia poszczególnych modeli jest stopień władzy i kontroli przyznany nauczycielowi w relacjach z uczniami.

Model zorientowany na relację i słuchanie przyznaje mały stopień władzy i kontroli nauczycielowi, a duży uczniom. Bazuje on na teorii humanistycznej, zgodnie z którą zachowania uczniów są motywowane wewnętrznie i podlegają samokontroli. Oznacza to, że odpowiednio wspierani uczniowie są w stanie radzić sobie z własnymi problemami. Dlatego nauczyciele powinni unikać demonstrowania swojej władzy (np. poprzez arbitralne ustalanie reguł, stosowanie kar i nagród) i ograniczać się do wykorzystywania strategii niedyrektywnych (np. rozmów indywidualnych) skłaniających uczniów do zastanowienia się nad własnym zachowaniem i samodzielnego jego korygowania.

Model nastawiony na konfrontacje i negocjacje bazuje na teorii społecznego uczenia się, według założeń której zachowania uczniów są wypadkową interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Nauczycielowi przyznaje się większy stopień władzy i kontroli niż w modelu poprzednio omówionym, niemniej jednak w dalszym ciągu dzieli on z uczniami odpowiedzialność za jakość zachowań pojawiających się w klasie szkolnej (np. wspólnie ustalają reguły klasowe). Problemy dyscyplinarne są rozwiązywane na drodze negocjacji i uzgodnień. Nauczyciele konfrontują uczniów z ich niewłaściwymi zachowaniami i pobudzają do samokrytyki.

Zazwyczaj efektem takiej konfrontacji jest umowa/kontrakt pomiędzy nauczycielem a uczniem odnoszący się do poprawy zachowania.

Model oparty na regułach i konsekwencjach bazuje na teorii behawioralnej, zgodnie z którą zachowania uczniowskie są determinowane przez czynniki zewnętrzne. Przypisuje on nadrzędne znaczenie nauczycielskiej władzy i kontroli – nauczyciel ustala reguły klasowe, określa następstwa ich (nie)przestrzegania i na tej podstawie konsekwentnie kształtuje i modyfikuje zachowania uczniów w klasie szkolnej. Model ten ignoruje indywidualne różnice pomiędzy uczniami, promuje zaś natychmiastową i bezpośrednią interwencję.

Zdaniem C. H. Wolfganga (2001) nie sposób wskazać jednego słusznego podejścia do dyscypliny. Znajomość różnych jej modeli pozwala, jego zdaniem, skutecznie radzić sobie z problemami w tym zakresie. Tezę tę potwierdzają badania empiryczne (Selig i Arroyo, 2006).

Próby rozpoznania preferencji nauczycieli dotyczących modeli dyscypliny wyróżnionych w teorii C. H. Wolfganga (2001) podejmowali badacze amerykańscy i azjatyccy. Wykazali oni, że nauczyciele wybierają model behawioralny, oparty na regułach i konsekwencjach (Kaya, Lundeen i Wolfgang, 2010; Rekdarkolaei, 2011) lub że w równym stopniu co za modelem behawioralnym opowiadają się za społecznym modelem konfrontacyjno-negocjacyjnym (Onwuegbuzie, Witcher, Filer, Collins i Moore, 2003; Witcher i in., 2008). W ramach tych badań ustalono, że w najmniejszym stopniu nauczyciele preferują humanistyczny model dyscypliny zorientowany na relację i słuchanie. Tymczasem w badaniach tureckich najmniej preferowanym modelem dyscypliny okazał się oparty na regułach i konsekwencjach model behawioralny, a najbardziej – model społeczny – nastawiony na konfrontację i negocjacje (Arslan i Polat, 2016; Polat, Kaya i Akdağ, 2013).

W Polsce brakuje badań opartych bezpośrednio na teorii C. H. Wolfganga (2001). Dostępne są jednak analizy odwołujące się do będącej jej rozwinięciem teorii Clifforda H. Edwardsa (2008). Uzyskane przez Ewę Lemańską-Lewandowską (2013) za pomocą niestandardyzowanego kwestionariusza wyniki sugerują, że większość nauczycieli podziela przekonania zgodne z teorią kierowania, opartą na behawioralnym podejściu do zachowań uczniów, natomiast teorie oddziaływania niedyrektywnego nie są im znane. Podobne ustalenia poczynili Wojciech Muzyka i współpracownicy (1996) oraz Sylwia Seul (1996) – nauczyciele wykazują tendencję do postrzegania dyscypliny w sposób behawioralny, w kategoriach kontroli nad uczniem i jego zachowaniem. Z kolei z badań J. Pyżalskiego (2007) wynika, że nauczyciele preferują metody radzenia sobie z dyscypliną tzw. siłowe (bazujące na formalnym autorytecie, związane z wymaganiami

od uczniów bezwzględności posłuszeństwa) oraz uległe (przejawiające się wycofaniem i biernością), w mniejszym zaś stopniu strategię komunikacyjną, cechującą się opartą na dążeniu do porozumienia, zbliżenia i współdziałania relacją nauczyciela z uczniem.

Predyktory preferowanych modeli dyscypliny – teoria i przegląd badań

W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg czynników potencjalnie determinujących preferowane przez nauczycieli strategie radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej (Lopes i Oliveira, 2022). Wśród nich wyróżnia się następujące: 1) odnoszące się do specyfiki uczniów (*classroom student-related variables*; m.in. poziom motywacji do uczenia się czy zaangażowania w proces edukacyjny); 2) związane ze specyfiką nauczycieli (*classroom teacher-related variables*, m.in. płeć, wiek, doświadczenie zawodowe, światopogląd); 3) dotyczące organizacyjnych właściwości środowiska szkoły (*organisational factors*; m.in. kultura szkoły, typ szkoły).

W badaniach własnych zmierzano do rozpoznania znaczenia wybranych czynników odnoszących się do cech badanych nauczycieli (wiek, płeć, filozofia edukacyjna) oraz właściwości środowiska szkoły (typ szkoły, stopień zaspokojenia potrzeby autonomii nauczycieli w środowisku szkoły). Nie uwzględniono czynników związanych ze specyfiką uczniów.

Dostępne wyniki badań dotyczących znaczenia zmiennych socjodemograficznych, takich jak płeć i wiek nauczycieli, są niespójne. I tak dysponujemy danymi, zgodnie z którymi mężczyźni w mniejszym stopniu niż kobiety preferują model dyscypliny zorientowany na negocjacje i konfrontacje, natomiast w większym stopniu niż kobiety preferują model oparty na regułach i konsekwencjach (Polat, Kaya i Akdağ, 2013). Jednocześnie uzyskane przez innych badaczy wyniki sugerują, że mężczyźni w porównaniu do kobiet wykazują niższą skłonność do stosowania modeli represyjnych (Lewis, Romi, Qui i Katz, 2005) oraz że płeć nauczycieli nie jest czynnikiem różnicującym ich preferencje w tym zakresie (Bayraktar i Dogan, 2017). Podobnie w odniesieniu do zmiennej, jaką jest wiek nauczycieli, dysponujemy zróżnicowanymi danymi, zgodnie z którymi wiek nie jest (Bayraktar i Dogan, 2017) lub jest (Berger, Girardet, Vaudroz i Crahay, 2018; Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta i Laparo, 2006) czynnikiem różnicującym preferowane przez nauczycieli modele dyscypliny. W tym drugim przypadku dane pokazują, że starsi nauczyciele w większym stopniu niż młodsi popierają strategię interwencyjną. Ponadto strategię tego typu (interwencyjną) w większym stopniu preferują nauczyciele zatrudnieni w szkołach średnich, podczas gdy

nauczyciele szkół podstawowych w większym stopniu preferują strategie interakcyjne (Martin i Baldwin, 1996; Onwuegbuzie i in., 2003).

Według modelu krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny C. H. Edwardsa (2008) preferowane przez nauczyciela podejście do dyscypliny powinno pozostawać w zgodzie z jego „indywidualną filozofią edukacyjną”. Odnosi się ona do sposobów ujmowania celów, których realizacji służyć ma szkoła oraz pozwalających osiągnąć te cele teorii rozwoju dziecka, głównie w kontekście znaczenia jego autonomii i kontroli w relacjach z wychowawcą.

Wyniki badań empirycznych dotyczących związku między przekonaniami nauczycieli a ich działaniami związanymi z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej nie są jednoznaczne (Rimm-Kaufman i in., 2006). Badania D. Tary Fenwick (1998) potwierdziły znaczenie przekonań i wartości osobistych dla praktyki radzenia sobie z problemami dyscypliny w klasie. Y. Arslan i S. Polat (2016) wykazali, że nauczyciele, którzy są przekonani, że uczniom nie należy ufać, preferują behawioralny model dyscypliny, natomiast nauczyciele postrzegający uczniów jako godnych zaufania, preferują inne jej modele. Tymczasem przeprowadzone w Polsce badania ujawniają niespójność w tym obszarze: nauczyciele deklarują przywiązanie do zasad pedagogiki humanistycznej, a jednocześnie często stosują kary w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej (Danilewska, 2001, 2002); opowiadają się za autonomią uczniów, pobudzaniem samodzielności ich myślenia i działania, a jednocześnie przyznają się do stosowania strategii opartych na kontroli zachowań uczniów (Lemańska-Lewandowska, 2013).

Zgodnie z teorią autodeterminacji (*self-determination theory*; Deci i Ryan, 2000) funkcjonowanie nauczyciela w klasie szkolnej i jego relacje z uczniami korelują z zaspokojeniem w środowisku szkoły jego podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii (możliwość podejmowania istotnych i samodzielnych decyzji, formułowania sądów), istotności (dostrzeganie celu, sensu, wagi swojej pracy) i kompetencji (osobiste przekonanie jednostki, że ma odpowiedni zasób umiejętności). W badaniach własnych skupiono się na znaczeniu zaspokojenia potrzeby autonomii, która w świetle dostępnych analiz dotyczących działań nauczycieli związanych z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej, jest kwestią kluczową. Postrzeganie środowiska szkoły jako opresyjnego (blokującego inicjatywę własną i kooperację) wyzwała opresyjne zachowania nauczyciela – oparte na modelach behawioralnych, związanych ze stosowaniem przymusu i kontroli wobec uczniów (Elbla, 2012; Niemiec i Ryan, 2009; Tadić, 2015). Z kolei postrzeganie środowiska szkoły jako wyzwającego (pobudzającego do

aktywności i współpracy) sprzyja wyzwalamym zachowaniom nauczyciela – opartym na modelach komunikacyjnych, wspierającym rozwój poczucia autonomii uczniów (Tadić, 2015).

Badania własne

Badania oparte są na teorii dyscypliny C. H. Wolfganga (2001), modelu krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny C. H. Edwardsa (2008) i teorii autodeterminacji E. L. Deci i R. M. Ryana (2000). Ich kierunek wyznaczają cele opisowe, związane z określeniem preferowanych przez nauczycieli modeli dyscypliny oraz cele wyjaśniające, odnoszące się do ustaleń, czy indywidualna filozofia edukacyjna nauczyciela (przekonania na temat sensu szkolnej edukacji), środowisko jego pracy w szkole (sprzyjające lub nie sprzyjające zaspokajaniu potrzeby autonomii) oraz takie zmienne socjo-demograficzne jak wiek, płeć czy rodzaj placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony, pozwalają przewidywać owe preferencje.

Prezentowane badania bazują na teorii dyscypliny dotychczas niewzględnianej w badaniach empirycznych w naszym kraju, mają charakter eksploracyjny. Dlatego zrezygnowano z formułowania hipotez badawczych. Interes poznawczy ograniczono do katalogu następujących pytań badawczych:

1. Jakie modele dyscypliny preferują nauczyciele?
2. Jakie są główne predyktory preferowanych przez nauczycieli modeli dyscypliny?

Metoda

W badaniach wzięło udział 169 nauczycieli w wieku od 23 do 65 lat ($M = 43,58$; $SD = 10,43$) zatrudnionych w przedszkolach (9,5%), szkołach podstawowych (62,5%), liceach (19,6%), technikach (7,1%) i szkołach branżowych (1,2%). Najkrótszy staż pracy w zawodzie wynosił 1 rok, a najdłuższy – 43 lata ($M = 18,25$; $SD = 13,06$). Zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety (87%).

Badania realizowano od października do grudnia 2020 roku. Z uwagi na pandemię covid-19 zastosowano nielosowy dobór próby, oparty na dostępności osób badanych. Respondentów rekrutowano z tych placówek, których dyrektorzy wyrazili zgodę na udział w badaniach. W zależności od decyzji dyrektora, nauczyciele wypełniali zestaw kwestionariuszy w wersji papierowej lub elektronicznej. Zostali oni poinformowani o celach badań, dobrowolności przystąpienia do nich, zapewniono ich także o anonimowości danych.

Wykorzystano metodę sondażu, technikę ankiety i podejście ilościowe. Badania zaprojektowano według reguł procedury korelacyjnej, z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych opartych na samoopisie:

1. *The Beliefs on Discipline Inventory* autorstwa C. D. Glickmana i R. T. Tamashiro (1980). Narzędzie to oparte jest na teorii modeli dyscypliny C. H. Wolfganga (1978) i mierzy przekonania na temat dyscypliny za pomocą trzech podskal: 1) model relacja i słuchanie, RiS (np. „Kiedy przeszkadza mi hałas w klasie, nie reaguję, dopóki nie jest on problemem dla żadnego z uczniów”), 2) model konfrontacje i negocjacje, KiN (np. „Kiedy przeszkadza mi hałas w klasie, rozmawiam z uczniami na temat odczuwanego dyskomfortu i staram się dojść z nimi do kompromisu na temat dopuszczalnego poziomu hałasu podczas lekcji”), 3) model reguły i konsekwencje, RiK (np. „W pierwszym tygodniu pracy z grupą informuję uczniów o obowiązujących w klasie regułach oraz o sposobach ich egzekwowania”). Zastosowano utworzoną na potrzeby badań własnych polskojęzyczną wersję narzędzia: Inwentarz Przekonań na temat Dyscypliny (IPD). Uzyskano ją w toku translacji dokonanej przez dwóch niezależnych tłumaczy. Najpierw przetłumaczono oryginalną wersję na język polski, a następnie dokonano tzw. translacji zwrotnej z języka polskiego na język angielski, by porównać otrzymaną postać kwestionariusza z oryginałem. Wypracowaną treść narzędzia skonsultowano z dwoma kompetentnymi sędziami. W ostatecznej wersji kwestionariusza, podobnie jak w oryginale, badani zostali poproszeni o wybór 12 spośród 24 twierdzeń ułożonych w dychotomiczne pary. Dla każdej podskali przewidzianych jest 8 twierdzeń. Analiza rzetelności poszczególnych podskal narzędzia, oszacowana za pomocą metody test-retest przy użyciu współczynnika korelacji r Pearsona, wykazała, że silna korelacja między pomiarami wystąpiła w przypadku modelu reguły i konsekwencje ($r = 0,62$), natomiast dla pozostałych skal: model konfrontacje i negocjacje ($r = 0,36$) oraz model relacja i słuchanie ($r = 0,39$) korelacja była umiarkowana.

2. Kwestionariusz Racjonalności Kształcenia (KRAK) autorstwa B. Milerskiego i M. Karwowskiego (2016). Narzędzie to pozwala rekonstruować sposób postrzegania sensu kształcenia szkolnego. Wykorzystano je do pomiaru indywidualnej filozofii edukacyjnej. KRAK tworzą cztery podskale: 1) racjonalność hermeneutyczna (np. „Szkoła powinna uczyć rozumienia własnej sytuacji życiowej i relacji międzyludzkich”), 2) racjonalność negacyjna (np. „Szkoła zabija zainteresowania i zdolności uczniów”), 3) racjonalność emancypacyjna (np. „Szkoła powinna kształcić świadomych obywateli”), 4) racjonalność prakseologiczna (np. „Szkoła powinna uczyć konkretnych umiejętności przydatnych w życiu”). Zadaniem badanych było

ustosunkowanie się do 46 stwierdzeń na siedmiostopniowej skali (od 1 - zdecydowanie się nie zgadzam, do 7 – zdecydowanie się zgadzam). Narzędzie charakteryzuje się satysfakcjonującymi właściwościami psychometrycznymi. Rzetelność poszczególnych podskal mierzona za pomocą α Cronbacha mieści się w granicach od 0,71 do 0,86.

3. *The Teachers' Need for Autonomy Satisfaction* Aleksandra Tadić'a (2015). Narzędzie to opiera się na teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000) i mierzy poziom poczucia autonomii nauczyciela w środowisku szkoły. W badaniach własnych wykorzystano stworzoną na ich potrzeby polskojęzyczną wersję kwestionariusza, Skalę Autonomii Nauczyciela (SAN). Tworzą ją dwie podskale: 1) presja (np. „W pracy często muszę postępować w sposób odgórnie ustalony”), 2) partycypacja (np. „W szkole mam poczucie, że mogę samodzielnie decydować o tym, jak wykonywać swoją pracę”). Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do 16 twierdzeń na 5-stopniowej skali (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Polskojęzyczna wersja narzędzia charakteryzuje się zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi – rzetelność podskali „presja” wynosi $\alpha = 0,78$, a podskali „partycypacja” – $\alpha = 0,83$. Jest ona efektem translacji i translacji zwrotnej dokonanej przez dwóch niezależnych tłumaczy, a także konsultacji uzyskanych rezultatów z dwoma sędziami kompetentnymi.

Prezentacja wyników

Preferowane modele dyscypliny. W pierwszej kolejności obliczono statystyki dla trzech podskal odnoszących się do modeli dyscypliny: model relacja i słuchanie, model konfrontacje i negocjacje, model reguły i konsekwencje. Wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe i korelacje trzech podskal modeli dyscypliny

Legenda:* $p=0,001$; ** $p<0,001$

Modele dyscypliny	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	Korelacje		
								1	2	3
1	169	1,00	7,00	3,78	1,39	-0,09	-0,51	---		
2	169	1,00	8,00	4,57	1,50	-0,05	-0,25	0,25*	---	
3	169	0,00	7,00	3,59	1,62	-0,17	-0,56	0,11	-0,55**	---

1 – Model relacja i słuchanie, 2 – Model konfrontacje i negocjacje, 3 – Model reguły i konsekwencji

Źródło: Opracowanie własne

Uzyskane dane sugerują, że respondenci w największym stopniu preferują model konfrontacji i negocjacji, w nieco mniejszym opowiadają się za modelem relacji i słuchania, a w najmniejszym – za modelem reguły i konsekwencji.

W dalszym kroku obliczono współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy zmiennymi: model relacji i słuchanie, model konfrontacji i negocjacji, model reguły i konsekwencji. Dane zaprezentowane w tabeli 1. wskazują na występowanie istotnej statystycznie silnej korelacji ujemnej pomiędzy zmiennymi: „model konfrontacji i negocjacji” i „model reguły i konsekwencji”. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poparcia respondentów dla modelu konfrontacji i negocjacji maleje ich akceptacja dla modelu reguły i konsekwencji. Ujawniono ponadto istotną statystycznie słabą korelację dodatnią pomiędzy zmiennymi „model konfrontacji i negocjacji” i „model relacji i słuchanie”. Wysokim wartościom pierwszej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej.

Predyktory preferowanych modeli dyscypliny. W celu ustalenia, czy indywidualna filozofia edukacyjna (przyjmowana racjonalność kształcenia: prakseologiczna, hermeneutyczna, emancypacyjna, negacyjna), środowisko pracy w szkole (wywierające presję lub sprzyjające partycypacji) oraz zmienne socjodemograficzne: wiek, płeć, rodzaj placówki (przedszkole, szkoła podstawowa, liceum, technikum, szkoła branżowa) są istotnymi predyktorami preferowanych modeli dyscypliny (relacja i słuchanie, konfrontacja i negocjacje, reguły i konsekwencje) przeprowadzono analizę regresji liniowej metodą wprowadzania. Współliniowość predyktorów kontrolowano za pomocą współczynnika VIF (wartości < 3).

Model reguły i konsekwencje (RiK). Model wyjaśniający RiK jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 2,36$; $p = 0,016$ i wyjaśnia 7,3% wariacji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,073$). Analiza wykazała, że istotnymi predyktorami RiK są: racjonalność hermeneutyczna ($\beta = -0,31$), racjonalność negacyjna ($\beta = -0,20$) oraz racjonalność prakseologiczna ($\beta = 0,18$). Wysokiemu poziomowi RiK towarzyszy wysoki poziom racjonalności prakseologicznej, a niski – racjonalności hermeneutycznej i negacyjnej. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model reguły i konsekwencje

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	5,15	1,86		2,77	0,006	1,47	8,83
wiek	0,01	0,01	0,09	1,04	0,299	-0,01	0,04
pleć	0,38	0,42	0,07	0,90	0,370	-0,45	1,21
rodzaj placówki	0,01	0,17	0,00	0,03	0,978	-0,34	0,35
racjonalność hermeneutyczna	-0,62	0,19	-0,31	-3,32	0,001	-0,99	-0,25
racjonalność negacyjna	-0,36	0,17	-0,20	-2,20	0,029	-0,69	-0,04
racjonalność emancypacyjna	0,01	0,19	0,01	0,05	0,965	-0,36	0,38
racjonalność prakseologiczna	0,33	0,16	0,18	2,01	0,046	0,01	0,65
presja	0,15	0,24	0,06	0,64	0,525	-0,32	0,62
partycypacja	-0,09	0,22	-0,04	-0,41	0,682	-0,52	0,34

Źródło: Opracowanie własne

Model konfrontacje i negocjacje (KiN). Model wyjaśniający KiN jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 2,13$; $p = 0,030$ i wyjaśnia 6,1% wariancji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,061$). Analiza wykazała, że istotnymi predyktorami KiN są: racjonalność hermeneutyczna ($\beta = 0,20$), racjonalność negacyjna ($\beta = 0,21$) oraz racjonalność prakseologiczna ($\beta = -0,19$). Wysokiemu poziomowi KiN towarzyszy wysoki poziom racjonalności hermeneutycznej i negacyjnej, a niski – racjonalności prakseologicznej. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model konfrontacje i negocjacje

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	4,76	1,70		2,80	0,006	1,40	8,12
wiek	-0,02	0,01	-0,13	-1,55	0,124	-0,04	0,01
pleć	0,04	0,38	0,01	0,10	0,923	-0,72	0,80
rodzaj placówki	-0,05	0,16	-0,03	-0,30	0,765	-0,36	0,27
racjonalność hermeneutyczna	0,36	0,17	0,20	2,09	0,038	0,02	0,69
racjonalność negacyjna	0,34	0,15	0,21	2,27	0,025	0,04	0,64
racjonalność emancypacyjna	-0,03	0,17	-0,02	-0,20	0,841	-0,37	0,30
racjonalność prakseologiczna	-0,32	0,15	-0,19	-2,15	0,033	-0,61	-0,03
presja	-0,38	0,22	-0,17	-1,75	0,082	-0,80	0,05
partycypacja	0,18	0,20	0,10	0,92	0,359	-0,21	0,58

Źródło: Opracowanie własne

Model relacja i słuchanie (RiS). Model wyjaśniający RiS jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 1,99$; $p = 0,016$ i wyjaśnia 5,4% wariacji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,054$). Analiza wykazała, że istotnym predyktorem RiS jest jedynie wiek ($\beta = -0,20$) – im starsze są osoby badane, tym RiS przyjmuje niższe wartości. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model relacje i słuchanie

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	3,57	1,58		2,25	0,026	0,44	6,70
wiek	-0,03	0,01	-0,20	-2,40	0,018	-0,05	-0,01
pleć	0,08	0,36	0,02	0,22	0,829	-0,63	0,79
rodzaj placówki	0,17	0,15	0,10	1,17	0,245	-0,12	0,46
racjonalność hermeneutyczna	0,24	0,16	0,14	1,53	0,128	-0,07	0,56
racjonalność negacyjna	-0,24	0,14	-0,16	-1,70	0,092	-0,52	0,04
racjonalność emancypacyjna	-0,19	0,16	-0,13	-1,22	0,223	-0,51	0,12
racjonalność prakseologiczna	0,25	0,14	0,16	1,83	0,070	-0,02	0,53
presja	-0,20	0,20	-0,10	-0,99	0,325	-0,60	0,20
partycypacja	0,06	0,19	0,04	0,33	0,740	-0,31	0,43

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowanie

Stale przeobrażająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa stawia przed współczesną edukacją szereg wyzwań. Upowszechnianie się idei demokracji, podmiotowości, aktywnego i krytycznego obywatelstwa wymaga przeformułowania nie tylko celów, ale i sposobów pedagogicznego działania. Pojawiają się nowe koncepcje dotyczące sfery relacji między nauczycielami i ich uczniami, pozwalających stwarzać optymalne warunki dla przebiegu procesów kształcenia i wychowania. Szczególnej wagi nabierają w tym kontekście kwestie związane z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej.

Prezentowane badania miały na celu wykazać, na ile aktywni zawodowo nauczyciele przywiązani są do dyrektywnych, behawioralnych rozwiązań dotyczących zaprowadzania ładu na lekcji, a na ile skłonni są uwzględnić strategie przynajmniej wychowankom określony stopień autonomii w procesie edukacji, oparte na teorii społecznego uczenia się i na teorii humanistycznej. Realizacja opisowego celu badań związana była z aplikacją na polski grunt kulturowy teorii C. H. Wolfganga (2001). Badaniom przyświecał również

cel wyjaśniający - poza rozpoznaniem preferencji nauczycieli podjęto bowiem próbę określenia czynników, które pozwalają przewidywać owe preferencje. Praktyczny wymiar badań odnosił się do wypracowania podstaw dla refleksyjnych praktyk w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w środowisku szkoły i klasy szkolnej. Mogą one znaleźć zastosowanie w procesie projektowania programów kształcenia akademickiego pedagogów i nauczycieli oraz organizowania działań związanych z ich doskonaleniem zawodowym.

Uzyskane wyniki sugerują, że badani nauczyciele są otwarci, przynajmniej w sferze deklaracji, na demokratyczne podejście w zakresie radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej. Jak wykazały analizy, respondenci w najwyższym stopniu opowiadają się za modelem konfrontacji i negocjacji, bazującym na teorii społecznego uczenia się, promującym współdziałanie nauczyciela i uczniów w procesie ustalania jakości zachowań i odpowiedzialności za ich przejawianie się. W mniejszym stopniu badani przekonani są do humanistycznego modelu relacji i słuchania, zgodnie z założeniami którego to uczniowie, a nie nauczyciele stanowią podstawowy czynnik w zakresie wyboru i samokontroli zachowania w klasie szkolnej. Niższy niż model relacji i słuchania poziom popularności zyskuje behawioralny model reguły i konsekwencji, z założeniami pozbawiający uczniów możliwości samostanowienia i przyznający pełnię władzy i kontroli nauczycielom. Wyniki te wydają się pozostawać w zgodzie z ustaleniami tureckich badaczy (Arslan i Polat, 2016; Polat, Kaya i Akdağ, 2013) i sugerują większą otwartość badanych nauczycieli wobec demokratycznych i liberalnych strategii dyscypliny niż na to wskazują wyniki polskich badaczy (Lemańska-Lewandowska, 2013; Muzyka i in., 1996; Pyżalski, 2007; Seul, 1996). Korzystając z narzędzi badawczych innych niż zastosowane w prezentowanych badaniach zebrali oni dane dowodzące, że nauczyciele wykazują skłonność do postrzegania dyscypliny przede wszystkim w sposób behawioralny, w kategoriach kontroli nad uczniem i jego zachowaniem.

Czynnikami pozwalającymi przewidywać preferencje nauczycieli dotyczące modeli dyscypliny okazały się być: osobista filozofia edukacyjna – w przypadku modelu konfrontacji i negocjacji oraz modelu reguły i konsekwencji, a także wiek – w przypadku modelu relacji i słuchania. Nauczyciele, którzy preferują model konfrontacji i negocjacji, wykazują tendencję do postrzegania sensu szkolnej edukacji w kategoriach racjonalności hermeneutycznej i negatywnej oraz do kontestacji racjonalności prakseologicznej. Z kolei nauczyciele opowiadający się za modelem reguły i konsekwencji skłonni są postrzegać sens szkolnej edukacji w zgodzie z racjonalnością

prakseologiczną i deprecjonować racjonalność hermeneutyczną i emancypacyjną. Okazuje się zatem, że typowe dla racjonalności prakseologicznej nastawienie na uzyskiwanie doraźnych i praktycznych efektów kształcenia, służących przystosowaniu uczniów do wymogów życia społecznego i kulturowego, pozwalających im sprawnie i skutecznie działać w środowisku, sprzyja wyborowi autorytarnych strategii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej, typowych dla modelu reguły i konsekwencji. Z kolei postrzeganiu sensu szkolnej edukacji w sposób właściwy racjonalności hermeneutycznej – w kategoriach rozwijania umiejętności rozumienia siebie, innych osób i świata, a dzięki temu w pełni świadomego, odpowiedzialnego bycia-w-świecie – towarzyszy poparcie dla podejścia demokratycznego, wpisującego się w model konfrontacji i negocjacji. Podejście to realizuje się w relacji opartej na porozumieniu i współdziałaniu, w ramach której nauczyciel pobudza ucznia do refleksji nad własnym zachowaniem i jego konsekwencjami oraz do jego krytycznej autokorekty. Za modelem konfrontacji i negocjacji, wskazującym na znaczenie autonomii ucznia i dialogowych relacji z nauczycielem, opowiadają się także osoby kontestujące sens szkolnej edukacji, a więc prezentujące negacyjną racjonalność kształcenia. Jak dowodzą B. Milerski i M. Karwowski (2016) odrzucenie sensu szkolnego kształcenia nie musi mieć charakteru totalnego i motywów ideowej krytyki, lecz stanowić negację ograniczoną, opierającą się na własnych negatywnych doświadczeniach z okresu szkolnej edukacji. Doświadczenia te mogą dotyczyć m.in. autorytarnych, opartych na braku zaufania interakcji uczniów z nauczycielami i skutkować ignorowaniem zasadności tak realizowanego procesu kształcenia.

Zaprezentowane powyżej wyniki wydają się zrozumiałe w świetle teorii pedagogicznych i potwierdzają tezę, zgodnie z którą osobista filozofia edukacyjna nauczyciela, jego sposób postrzegania sensu kształcenia szkolnego, determinuje przekonania na temat wartości poszczególnych podejść do kwestii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej (Edwards, 2008). Inaczej niż w badaniach Joanny Danilewskiej (2001, 2002) i E. Lemańskiej-Lewandowskiej (2013) badani nauczyciele wykazali się konsekwencją – ich poparciem dla założeń pedagogiki humanistycznej obecnych w hermeneutycznej racjonalności kształcenia, wskazujących na znaczenie autonomii i refleksyjności uczniów w procesie kształcenia, towarzyszy akceptacja modelu konfrontacji i negocjacji, pozwalającego w praktyce rozwijać te wartości.

Osobista filozofia edukacyjna nauczyciela okazuje się nie mieć znaczenia w przewidywaniu preferencji nauczycieli związanych z modelem relacji i słuchanie. Tutaj istotnym predyktorem jest wiek respondentów. Im młodsi są

badani nauczyciele, tym więcej wykazują akceptacji dla liberalnego podejścia do kwestii dyscypliny typowego dla modelu relacja i słuchanie. Być może, jak podobne wyniki wyjaśnia Sara Rimm-Kaufman ze współpracownikami (2006), młodsi nauczyciele przejawiają bardziej idealistyczne przekonania na temat szkoły, dzięki czemu mogą preferować relacje z uczniami oparte na autentyczności i spontaniczności. Z kolei ich starsi koledzy, mający więcej okazji do praktycznej weryfikacji swoich wstępnych przekonań, wykazują mniej akceptacji dla strategii nieinterwencyjnych (Onwuegbuzie i in., 2003).

Wbrew przyjętym założeniom odwołującym się do teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), a także wynikom uzyskanym przez niektórych badaczy (m.in. Tadić, 2015) w ramach prezentowanych badań własnych nie udało się wykazać, że stopień zaspokojenia potrzeby autonomii nauczyciela w środowisku szkoły jest czynnikiem pozwalającym przewidywać jego preferencje dotyczące modeli dyscypliny. Przeprowadzone analizy potwierdzają również doniesienia dotyczące braku korelacji między płcią i przekonaniami nauczycieli na temat dyscypliny (Bayraktar i Dogan, 2017), a także przeczą tezie, zgodnie z którą wybory nauczycieli w tym zakresie determinowane są przez rodzaj placówki, w której są oni zatrudnieni (Martin i Baldwin, 1996; Onwuegbuzie i in., 2003). Być może w przypadku polskich nauczycieli przekonania na temat skutecznych strategii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej determinowane są przez inne czynniki, takie jak np. światopogląd nauczyciela, w tym omówiona wcześniej osobista filozofia edukacyjna, wiedza pedagogiczna lub wskazywane przez badaczy jako szczególnie znaczące – uprzednie doświadczenia życiowe, w tym w roli ucznia (Lemańska-Lewandowska, 2013). Możliwe, że istotne znaczenie ma właśnie owo sygnalizowane przez Sylwię Seul (1996) postrzeganie klasy jako dobrej lub złej, kiedy to nie czynniki związane z osobą nauczyciela i środowiskiem jego pracy, ale postawy i zachowania uczniów determinują kwestie związane z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej. Nasuwające się pytania stanowią wyznacznik dla dalszych poszukiwań badawczych zorientowanych na rozpoznanie kontekstualnych i podmiotowych czynników pozwalających przewidywać preferencje nauczycieli.

Prezentowane rezultaty poszukiwań badawczych nie są wolne od ograniczeń. Jedno z nich dotyczy rzetelności Inwentarza Przekonań na temat Dyscypliny (IPD). Okazuje się bowiem, że spośród trzech jego podskal, tylko jedna – model reguły i konsekwencje – cechuje się zadowalającą rzetelnością. Implikuje to konieczność prowadzenia dalszych prac dotyczących adaptacji inwentarza do polskich warunków kulturowych. W przypadku prezentowanych wyników stan ten może powodować, że za wystarczająco wiarygodne

uznane zostaną jedynie te dane, które dotyczą bezpośrednio modelu reguły i konsekwencje. W związku tym analiza materiału badawczego pozwalałaby stwierdzić jedynie, w jakim stopniu model ten uobecnia się w preferencjach nauczycieli i jakie są predyktory jego wyboru.

Kolejnym ograniczeniem badań własnych jest niski procent wyjaśnianych wariacji w modelach regresyjnych. Sugeruje to konieczność poszukiwania innych predyktorów preferencji nauczycieli dotyczących modeli dyscypliny niż te, które uwzględniono w prezentowanych badaniach.

Należy również zaznaczyć, że wyniki prezentowanych badań odnoszą się jedynie do sfery deklaracji nauczycieli dotyczących preferowanych modeli dyscypliny w klasie szkolnej, a te niekoniecznie muszą być zbieżne z ich rzeczywistymi działaniami pedagogicznymi (Mieszalski, 1997). Ponadto w badaniach nie uwzględniono perspektywy uczniów, która z jednej strony mogłaby posłużyć weryfikacji uzyskanych wyników, a z drugiej, zaakcentować wielowymiarowość badanego zagadnienia (Pyżalski, 2007).

Niezależnie od zasygnalizowanych ograniczeń prezentowane wyniki badań własnych mogą stać się podstawą dla projektowania działań na rzecz akademickiego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i pedagogów – refleksyjnych praktyków. Odnieść je można zarówno do kwestii znajomości i umiejętności elastycznego stosowania różnych podejść w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej, jak i rozwijania samoświadomości związanej z rozpoznawaniem czynników, które determinują osobiste preferencje w tym zakresie.

Bibliografia:

- Arslan, Y., Polat, S. (2016). The relationship between teacher's trust in students and classroom discipline beliefs. *International Education Studies*, 12, 81-89.
- Bayraktar, H. V., Dogan, M. C. (2017). Investigation of primary school teachers' perception of discipline types they use for classroom management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30-45.
- Berger, J. L., Grardet, C., Vaudroz, C., Crahay, M. (2018). *Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network*. Pobrano z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/215824401775411> (dostęp: 31.10.2022).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2008). Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (s. 263-288). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Danilewska, J. (2001). *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Danilewska, J. (2002). *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Edwards, C. H. (2008). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elbla, A. I. F. (2012). Is punishment (corporal or verbal) an effective mean of discipline in school?: Case study of two basic schools in GreaterKhartoum/ Sudan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1656-1663.
- Fenwick, T. (1998). Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 6, 619-631.
- Gaskins, C. S., Herres, J., Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 227-235.
- Glickman, C. D., Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaya, S., Lundeen, C., Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education*, 21(2), 157-169.
- Kołodziejczyk, J., Pyżalski, J. (2015). Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie – od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (99-120). Łódź: theQ studio.
- Lee, J. A., Kim, C. J. (2019). Teaching and learning science in authoritative classrooms: Teachers' power an students' approval in Korean elementary classrooms. *Research in Science Education*, 49, 1367-1393.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lopes, J., A., Oliveira, C. (2022). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, 25, 41-58.

- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., Katz, Y. (2005). A comparison of teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Martin, L. K., Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster health classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 106-113.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muzyka, W., Nowicki, D., Krzywosz-Rynkiewicz, B., Sakowicz, M. (1996). Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć a typy interakcji* (s. 195-202). Kraków: Impuls.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T., Moore, J. (2003). Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice. *Research in the Schools*, 10(2), 35-44.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169-189.
- Polat, S., Kaya, S., Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Science: Theory & Practice*, 13, 885-890.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Impuls.
- Rekabdarkolaei, S. M. (2011). Studying effective factors of classroom control and management in primary schools. *The New Educational Review*, 23(1), 325-336.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., Laparo, K. M. (2006). The teacher belief q-sort: A measure of teachers priorities in relation to disciplinary practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161.

- Sellig, W. G., Aroyo, A. A (2006). *Handbook of individualized strategies for classroom discipline*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Seul, S. (1996). Osobowość nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 7, 31-34.
- Tadić, A. (2015). Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline. *Resesarch in Pedagogy*, 1, 14-29.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., Minor, L. C. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301.
- Wolgang, C. H. (2001). *Solving discipline and clasroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Hoboken, NJ: John Wiley&Sons.

**Lidia Wiśniewska-Nogaj**

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

ORCID 0000-0002-6039-3948

Wioletta Kwiatkowska

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

ORCID 0000-0001-8374-1370

Klaps jako (nie)skuteczna metoda wychowawcza? Wokół przyczyn stosowania kar fizycznych – analiza wypowiedzi młodych dorosłych

**Spanking as an (in)effective educational method? On the reasons
for the use of physical punishment - an analysis of the statements
of young adults**

Abstract: This article examines the issue of corporal punishment, with emphasis on the reasons for resorting thereto and possible ways of its prevention. Although this topic is strongly present in pedagogical discourse, we offer a new perspective on the issue, especially concerning its empirical aspect. The first part of the article reviews Polish and foreign research on the topic, laying the groundwork for formulating our research problem and analyzing our results. The research problem comprises the analysis of the discourse surrounding the use of physical punishment as an educational method conducted on an online forum as part of a task in the educational project. Statements were analyzed qualitatively, *inter alia*, by using MAXQDA software. The article ends with conclusions and recommendations, underscoring the significance of the identified reasons for employing corporal punishment and highlighting the possibilities of its prevention.

Keywords: physical punishment, child, educational practice, upbringing, methods of upbringing, social attitudes, family.

Wprowadzenie

Truizmem jest twierdzenie, że wychowanie dziecka jest zadaniem niezwykle trudnym i obciążającym, do wykonania którego rodzice wchodzą z niemałym bagażem własnych doświadczeń. Kary fizyczne, w tym klapsy – podobnie jak inne zachowania i zwyczaje – są niejednokrotnie przekazywane z pokolenia na pokolenie. Szczególnie sytuacje trudne, stresowe, powodują, że dorośli mogą wykazywać reakcje, które są im dobrze wyuczone i z którymi mieli do czynienia dorastając. Zatem w wyniku posiadanych doświadczeń i wzorców rodzicielskich następuje również sięganie po tzw. łagodne formy karania fizycznego. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w przyzwoleniu społecznym, a także niewiedzy w stosowaniu bardziej sprawiedliwych i humanitarnych sposobów postępowania rodzicielskiego. Doniesienia z badań empirycznych są jednym z możliwych kierunków, aby trend ten chociaż w jakimś stopniu zminimalizować w wychowaniu. Niestety wdrażanie wyników i wniosków z badań do praktyki edukacyjnej nadal pozostawia wiele do życzenia.

Celem niniejszego artykułu jest teoretyczna i empiryczna próba identyfikacji przyczyn stosowania kar cielesnych wobec dziecka w praktyce wychowawczej rodziny oraz możliwych form wsparcia rodziców i opiekunów. Ma zatem miejsce przywołanie istniejących wyników badań i analiz teoretycznych, a także wypowiedzi i opinii młodych ludzi, przyszłych wychowawców, nauczycieli i psychologów, którzy dzieląc się swoim doświadczeniem, szukają i proponują pewne możliwe ich zdaniem rozwiązania.

Kara fizyczna – rozważania terminologiczne

Na wstępie dalszych rozważań ważne jest, aby ustalić, co rozumie się przez termin kara cielesna lub fizyczna. W niniejszym artykule przyjęto definicję proponowaną przez Komitet Praw Dziecka Rady Europy, która mówi, że:

każde karanie, w którym została użyta siła fizyczna i które było zamierzone, by spowodować pewien stopień bólu i dolegliwości, bez względu na to, jak byłoby ono lekkie (www.coe.int/children).

Michael Donnelly (2005, s. 14) zwraca z kolei uwagę, na takie elementy pojęcia kary fizycznej jak: (1) intencja spowodowania bólu, ale nie urazu (2) kontrola lub korekta zachowania dziecka poprzez wykorzystanie siły fizycznej. Zatem zachowania, które powodują ból, ale nie powodują obrażeń, są uważane za kary fizyczne. Zachowania zaś, które grożą urazem fizycznym, nazywane są

przemocą fizyczną. Jednak w świetle badań kwestionuje się tradycyjną dycho-
tomię kary fizycznej i nadużyć fizycznych (za: Knopf, 2021, s. 1).

W Polsce – mimo prawnego zakazu obowiązującego od 2010 roku (por. Wróbel-Chmiel, 2017) – karcenie domowe funkcjonuje w świadomości społecznej i wydaje się być nadal społecznie dopuszczalnym środkiem dyscyplinującym. Ponadto, liczne badania i analizy postaw Polek i Polaków wobec kar fizycznych (por. Makaruk 2013; Włodarczyk 2017; Makaruk i Drabarek, 2022) pokazują, że choć obserwuje się spadek liczby dorosłych je stosujących, to nadal nie zostały one całkowicie wyeliminowane. Dane zawarte w najnowszym raporcie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (Makaruk i Drabarek, 2022) wskazują, że trend odchodzenia od kar fizycznych utrzymuje się, ale proces ten wydaje się wymagać długotrwałej pracy nad zmianą świadomości społecznej i wyposażeniem rodziców w inne narzędzia wychowawcze.

Uwarunkowania zachowań rodzicielskich w wychowaniu względem stosowania kar fizycznych

Badania nad zjawiskiem krzywdzenia dzieci przez rodziców w trakcie wychowania pozwoliły na wypracowanie modelu zawierającego trzy kategorie uwarunkowań stosowanych metod wychowawczych: osobiste zasoby psychologiczne rodziców, cechy dziecka oraz cechy sytuacji kontekstowej tj. rodzaj związku małżeńskiego, otoczenie społeczne i zatrudnienie (Belsky, 1984). Do pierwszej grupy zaliczyć można wspierające doświadczenia mające znaczenie dla poczucia indywidualnego dobrostanu psychicznego, co przekłada się na zapewnienie wrażliwej opieki rodzicielskiej, która sprzyja optymalnemu rozwojowi dziecka. Kolejnym predyktorem stosowania kar cielesnych są doświadczenia z dzieciństwa. Osoby będące ofiarami kar fizycznych okazały się być również bardziej skłonne do powielania tych zachowań w stosunku do własnych dzieci (por. Hoffman i Prout, 2020). Problemy ze zdrowiem psychicznym rodzica (np. występowanie objawów depresji) były związane również z częstszym stosowaniem kar fizycznych. Matki, które dawały klapsy swoim dzieciom, zgłaszały znacznie więcej objawów zarówno depresji, jak i lęku (Combs-Orme i Cain, 2008) oraz miały wyższy poziom rodzicielskiego stresu (szczególnie istotny okazał się okres poporodowy i pierwsze dwa lata życia dziecka) (por. Chung, Lanier i Chen, 2021). Ryzyko stosowania kar fizycznych zwiększa też frustracja rodzica, jego wyczerpanie, strach (np. o przyszłość dziecka) i nieradzenie sobie z własnymi emocjami (np. złością) czy poczucie nadmiernego obciążenia czasowego przez rodzicielstwo (Feld, 2005). Znaczenie mają także wzajemne pretensje i brak spójności w decyzjach wychowawczych podejmowanych przez rodziców

lub opiekunów (Hoffman i Prout, 2020). Warto dodać, że wielu z nich ma tendencję do myślenia, iż dawanie klapsa jest konieczne i skuteczne, bowiem służy uspołecznieniu i podporządkowaniu sobie dziecka.

Druga grupa uwarunkowań dotyczy dziecka. Z jednej strony wiele badań pokazuje, że ani temperament, ani inne cechy dziecka same w sobie nie kształtują rodzicielstwa czy nie określają stosowanych narzędzi wychowawczych – to raczej diadyczne „dopasowanie” między rodzicem a dzieckiem determinuje rozwój relacji między nimi i wybór rodzicielskiej drogi (Putnam i in., 2002). Z drugiej – nie oznacza to, że właściwości dziecka są zupełnie nieistotne. I tak na przykład, dzieci bardziej skłonne do okazywania nieposłuszeństwa oraz te z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną wydają się być bardziej narażone na karanie fizyczne (Combs-Orme i Cain, 2008). Z kolei badania nad rolą płci dostarczają niejednoznacznych rezultatów i wydają się być zależne np. od okresu rozwojowego (Ibidem).

Ostatnią grupę czynników tworzą tzw. kontekstowe źródła tj. związek małżeński, sieci społeczne i zatrudnienie. Są one jednocześnie przyczyną stresu i stanowią wsparcie, co może wzmacniać lub osłabiać kompetencje rodzicielskie. Pozytywne relacje małżeńskie (tj. niski poziom konfliktów, przemocy, stresu) i społeczne (np. bezpieczne sąsiedztwo) mogą służyć zwiększeniu dobrostanu psychicznego i poczucia własnej wartości, co w konsekwencji przekłada się na cierpliwość i wrażliwość wobec dziecka. Wysoki poziom ubóstwa, bezrobocia, przestępczości oraz niski poziom przynależności i spójności społecznej, często przekłada się na stosowanie klapsów (Callahan, 2011). Sytuację kontekstową tworzą także wspomniane już wcześniej uwarunkowania społeczno-kulturowe (takie jak np. przekonania, normy społeczne czy standardy zachowania promowane w danej społeczności i kulturze). Istotny jest także status społeczno-ekonomiczny – problemy ekonomiczne i nadmierne obciążenie finansowe, a także identyfikowanie się rodziców jako członków niższych warstw społecznych, może prowadzić do częstszego stosowania kar fizycznych i ich większej akceptacji (por. Masuda i in., 2019; MacKenzie, 2011).

Scott Feld (2005) zwraca uwagę z kolei na to, że pozytywny przekaz społeczny na temat kar cielesnych może nie tylko utrudniać rodzicom odrzucenie ich jako metody szkodliwej, ale również powodować nasilenie ich surowości. Z kolei według Catherine A. Taylor i Lauren Hamvas (2011) stosowanie kar fizycznych w stosunku do dzieci, wynika z dwóch kluczowych motywów: instrumentalności i postrzeganej normatywności. Rodzice uważali, że takie postępowanie jest wyrazem miłości a nie krzywdy, działaniem na rzecz promowania bezpieczeństwa i szacunku dzieci, „narzędziem ostatniej

szansy” (sprawdzającym się, gdy wszystkie inne sposoby np. odbieranie przywilejów zawodzą), sposobem poprawy zachowania i zmiany myślenia dzieci. Niektórzy rodzice podkreślali, że stosują klapy dla podtrzymania własnego autorytetu lub jako środek odstrasżający ich dzieci od zachowań aspołecznych w późniejszym życiu (por. Szafran, 2017).

Karolina Halemba i Agnieszka Izdebska (2009) oprócz przytoczonych do tej pory przyczyn, zwróciły także uwagę na pewien paradoks: jeszcze nie tak dawno poparcie dla stosowania kar fizycznych było wygłaszane przez ekspertów, a kary uznawano za mające „dobroczynny wpływ na dzieci” (s. 3), gdy: 1) były stosowane przez rodziców wspierających emocjonalnie swoje dzieci i dbających o pozytywne relacje z nimi, 2) rodzice należeli do specyficznej kultury lub wymagały tego okoliczności życiowe, 3) rodzice mieli niskie wykształcenie i małe umiejętności komunikacyjne uniemożliwiające stosowanie innych metod. Trudno więc dziwić się zagubieniu rodziców, skoro na przestrzeni dwóch dekad zmienia się nie tylko społeczne postrzeganie kar cielesnych, ale również opinie profesjonalistów.

Warto jednak poczynić jeszcze jedną uwagę, która będzie miała szczególne znaczenie dla rozważań na temat możliwych sposobów oddziaływania, szczególnie wsparcia i edukacji. Joanna Włodarczyk (2017) zauważyła, że obok rodziców, którzy z premedytacją stosują kary fizyczne (uznając je za dobry środek wychowawczy), są osoby, które sięgają po nie, bo w danej sytuacji nie umiały zachować się inaczej. Dla pierwszej grupy kara fizyczna jest instrumentem do działania, rodzajem narzędzia; dla drugiej – porażką i dowodem na utratę kontroli. Sięganie po kary fizyczne w momencie przeżywania silnych emocji, potwierdzają doniesienia ze wspomnianego wcześniej raportu (Makaruk i Drabarek, 2022).

Reasumując, w badaniach nad stosowaniem kar cielesnych najczęściej wykorzystuje się metody sondażowe dotyczące głównie postaw czy przekonań rodziców i opiekunów. Brakuje nadal syntetycznego podejścia w zidentyfikowaniu i opisanu przyczyn oraz propozycji rozwiązań ograniczających i zapobiegających karze cielesnej. W tej sytuacji konieczność i potrzeba kontynuowania badań w tym zakresie mają swoje uzasadnienie.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badanie zostało przeprowadzone w latach 2020-2021 wśród uczestników kursu e-learningowego „Agresja realna i wirtualna – zjawisko, skutki, zapobieganie” dostępnego na platformie Navoica¹. Łącznie w kursie wzięło udział 200 studentów kierunków nauczycielskich, pedagogiki i psychologii. Na forum dyskusyjnym sformułowano problem o następującej treści:

Od dawna wiadomo, że dzieci nie wolno bić i że klaps jest przemocą. Ale... nadal są stosowane? Dlaczego? Jak wspierać rodziców w tym, aby wyeliminować klaps i przemoc z dyskursu o wychowaniu?

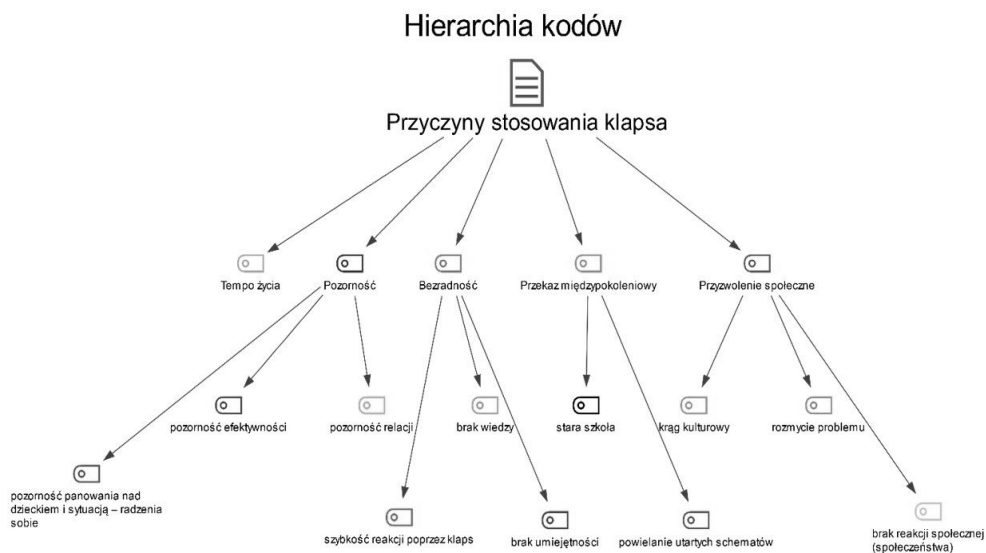
Dokonując analizy opublikowanych wypowiedzi poszukujemy odpowiedzi na następujące pytania: jakie są przyczyny stosowania kar fizycznych w wychowaniu rodzicielskim oraz jak można przeciwdziałać stosowaniu takich metod. Każdy post analizowany był pod kątem używanych przez studentów argumentów i odpowiednio kodowany. Warto dodać, że studenci mogli publikować posty anonimowo, stąd nie jest możliwe dokonanie analizy socjodemograficznej. Łącznie uzyskano 106 postów studenckich.

Wyniki uzyskanych danych zostaną przedstawione i omówione w następujący sposób: pierwszym krokiem będzie prezentacja utworzonych kodów i ich analiza jakościowa. Następnie zostanie przedstawiona analiza częstości występowania kodów dokonana przy użyciu programu MAXQDA. Na końcu zostanie pokazana analiza chmury słów.

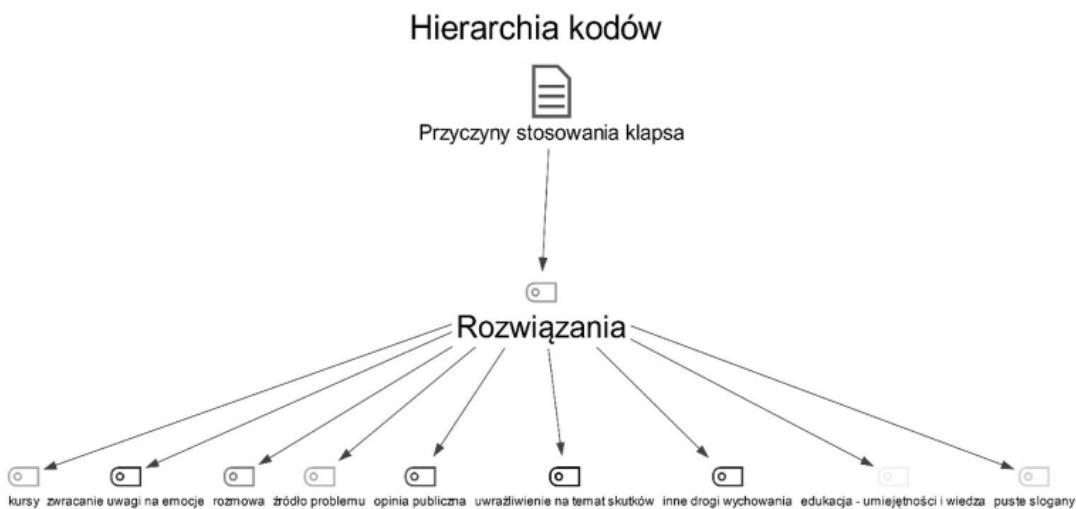
Analiza wypowiedzi badanych

Po wielokrotnej analizie postów studentów wyodrębniono kategorie argumentów nadając im odpowiednie kody, które zostały uszczegółowione o dalsze podkategorie (Ryciny 1 i 2). Przyczyny i rozwiązania stosowania klapsów zostaną zaprezentowane i omówione oddzielnie. Warto dodać, że jeden post mógł być zaklasyfikowany do kilku kategorii kodów, w zależności od tego, jakie argumenty w nim zostały użyte.

¹ Kurs e-learningowy „Agresja realna i wirtualna – zjawisko, skutki, zapobieganie” realizowany był w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach projektu PO-WR.03.01.00-00-W034/18.



Rycina 1. Przyczyny stosowania klapsa - mapa kodów
Źródło: dane z badań własnych



Rycina 2. Propozycje sposobów wyeliminowania kar fizycznych - mapa kodów
Źródło: dane z badań własnych

Warto pokazać, jakie treści zawierały poszczególne kody, stąd zasadne wydaje się ich uszczegółowienie:

- a) *przyzwolenie społeczne* – brak reakcji społecznej, rozmycie problemu, krąg kulturowy. W tej kategorii znalazły się wypowiedzi wskazujące na to, że klapsy są usankcjonowane kulturowo, a przemocowe zachowania rodziców wobec dzieci nie wywołują negatywnej reakcji społecznej.
- b) *przekaz międzypokoleniowy* – powielanie utartych schematów, „stara szkoła”. Wypowiedzi zaliczone do tej grupy pokazują, że w opinii badanych rodzice sięgają do znanych im sposobów radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dziecka, odwzorowując tym samym własne doświadczenia z okresu dzieciństwa. Ponadto, badani zwracali uwagę na mocno ugruntowane przekonanie o skuteczności kar fizycznych wobec braku alternatyw w praktyce wychowawczej poprzednich pokoleń i niejednokrotnie przekazywane dalej.
- c) *bezzradność* – brak umiejętności, brak wiedzy, szybkość reakcji poprzez klaps. Ta kategoria obejmuje argumenty, które wskazują na brak znajomości nie tylko innych metod wychowawczych, ale też brak wiedzy dotyczącej negatywnego wpływu kar fizycznych na dzieci. Studenci wskazywali także na to, że klaps może być metodą, która zadziała niejako od razu, stąd wydaje się on dla rodziców właściwym rozwiązaniem. Zwracali oni także uwagę na bezzradność rodziców w sytuacji konfliktowej, w tym brak umiejętności radzenia sobie i utratę przez nich kontroli oraz panowania nad własnymi emocjami.
- d) *pozorność* – pozorność relacji, pozorność panowania nad dzieckiem i sytuacją – pozorność radzenia sobie, pozorność efektywności. Według badanych rodzice sięgają po kary fizyczne, gdyż wydaje im się, że w ten sposób nie tylko wychowują dziecko czy utrzymują dyscyplinę, ale również mają złudne poczucie budowania z nim bliskiej relacji i skutecznego radzenia sobie z wychowawczymi problemami.
- e) *tempo życia* – badani zwracali uwagę na zabieganie rodziców, ich zmęczenie i brak adekwatnego wsparcia.

Ponadto, wyodrębniono kategorię zawierającą propozycje rozwiązań:

- a) *kursy* – badani proponowali organizowanie szkoleń poświęconych wychowaniu dziecka.

- b) *zwracanie uwagi na emocje dziecka* – badani podkreślali konieczność uznania emocji dziecka oraz wskazywali na potrzebę uczenia technik radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.
- c) *rozmowa* – badani wskazywali na rolę dialogu w wychowaniu dziecka.
- d) *źródło problemu* – posty dotyczyły poszukiwania przyczyn trudnych zachowań i możliwości im przeciwdziałania.
- e) *opinia publiczna* – w tej kategorii była poruszana kwestia przyzwolenia społecznego na stosowanie klapsów, w tym braku społecznej reakcji.
- f) *uwrażliwienie na temat skutków* – według badanych istotne jest zwracanie uwagi na skutki kar cielesnych, przede wszystkim w sferze psychicznej.
- g) *inne drogi wychowania* – badani wskazują na konieczność zmiany dotychczasowych nawyków, porzucenie dotychczasowych praktyk wychowawczych, skupienie się na budowaniu relacji opartej na wzajemnym zaufaniu.
- h) *edukacja* – badani zwracali uwagę na to, że należy rodziców i opiekunów wyposażyć nie tylko w wiedzę, ale też w konkretne umiejętności.
- i) *puste slogany* – tutaj pojawiały się argumenty, które pokazują, że istnieje rozbieżność między deklarowaną postawą a przekonaniem badanych.

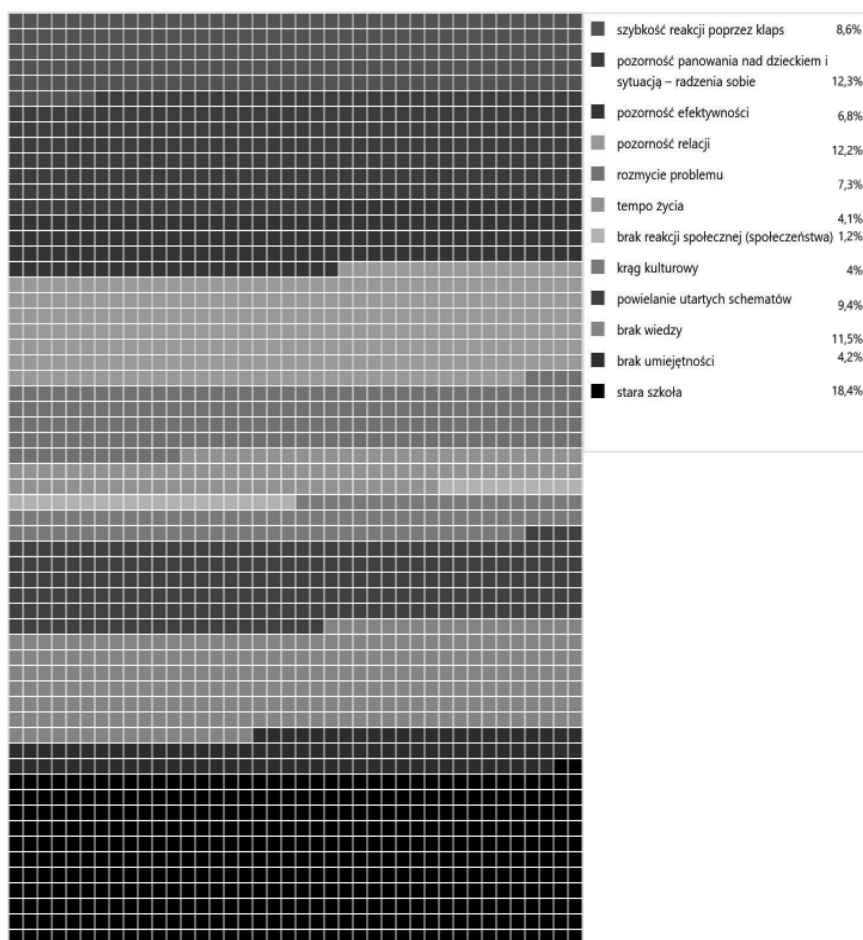
Narzędzia wizualne w analizie narracji badanych

Kolejnym krokiem będzie zaprezentowanie utworzonych portretów dokumentów, które pokazują sekwencję kodów (Rycina 3 i 4). Każdy z nich składa się z 2400 kwadratów za pomocą których odzwierciedlono częstości występowania kodów. W legendach portretów dokumentów uwzględniono wartości procentowe, które pokazują z jaką częstotliwością dany argument występował w postach osób badanych.

Najliczniej reprezentowane w wypowiedziach badanych były argumenty związane z przekazem pokoleniowym – szczególnie wiele kodów dotyczyło tzw. „starej szkoły” (18,4% -najczęściej występująca grupa kodów wśród wszystkich przyczyn). Badani wymienili nieco mniej argumentów należących do kategorii związanej z powielaniem utartych schematów (9,4%). Jednak można zauważyć, że prawie 1/3 postów poruszała te zagadnienia. Podobna liczba (niewiele ponad 1/3 wypowiedzi) dotyczyła pozorności klapsa – szczególnie liczne były argumenty dotyczące pozorności panowania nad

sytuacją (12,3%) i pozorności relacji (12,2%). Pozorność efektywności (6,8%) była mniej zarysowana.

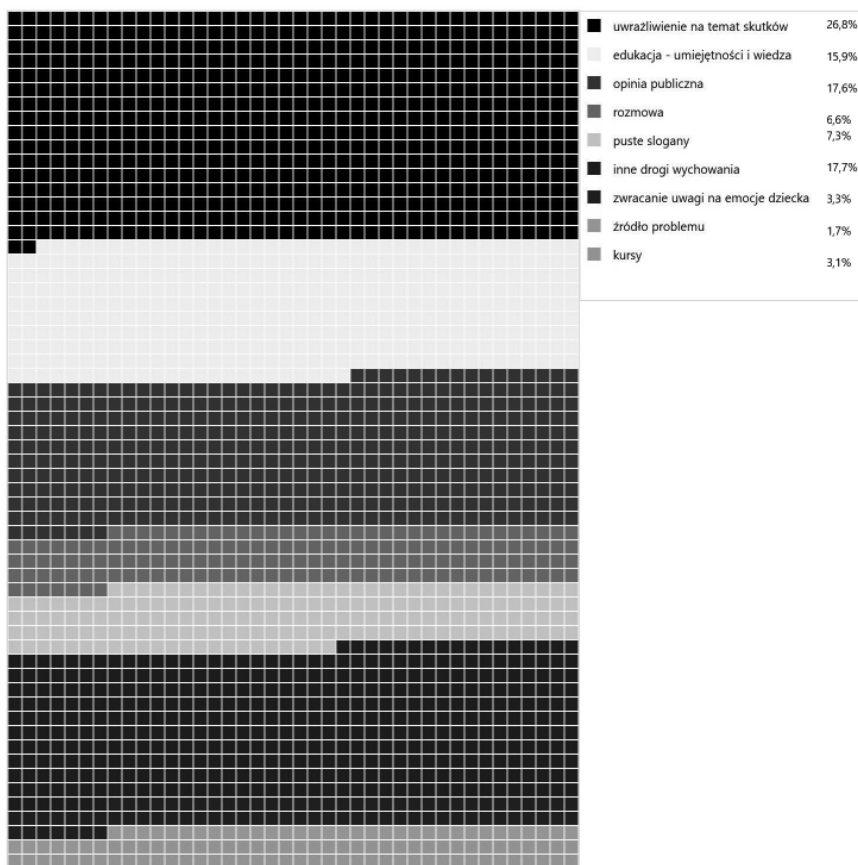
Z kolei kategoria dotycząca bezradności objęła prawie ¼ postów – przy czym studenci znacznie częściej pisali o braku wiedzy (11,5%) niż braku umiejętności (4,2%). Zwracali także uwagę na szybkość reakcji (8,6%). O rozmyciu problemu (tj. np. o tym, że klapsy nie są uznawane za przemoc) studenci wspomnieli w 7,3% wypowiedzi. Z kolei przyczyny związane z tempem życia (np. z czasowym obciążeniem rodziców) były obecne w 4,1% postów.



Rycina 3. Portret dokumentu - przyczyny

Źródło: dane z badań własnych

Badani do sposobów radzenia sobie zaliczali najczęściej: uwrażliwienie na temat skutków (26,8%), znaczenie oddziaływań opinii publicznej (17,6%), wskazywanie innych dróg wychowania (17,7%) oraz edukację (15,9%). Mniejsza liczba postów dotyczyła rozmowy (6,6%) i pustych sloganów (7,3%). Najrzadziej podkreślano: zwracanie uwagi na emocje dziecka (3,3%), poszukiwanie źródła problemu (1,7%) oraz znaczenie kursów (3,1%).



Rycina. 4. Portret dokumentu - rozwiązania
Źródło: dane z badań własnych

Ostatnim elementem była analiza frekwencyjna wszystkich słów kluczowych zawartych w wypowiedziach osób badanych. Niezbędne było skonstruowanie tzw. chmury słów w programie MAXQDA utworzonej na podstawie pojedynczych wyrazów. Narzędzie pozwoliło na wizualizację

spadkiem roli autorytetów i niejednokrotnie rozbieżnymi informacjami eksperckimi, rodzice mogą nader chętnie sięgać po kary fizyczne jako to, co znane i skuteczne. Trafne wydają się więc propozycje badanych studentów, aby mówić o szkodliwości kar fizycznych i ich negatywnym wpływie na psychospołeczne funkcjonowanie dzieci. Ponadto, wypowiedzi badanych pokazują konieczność wskazywania innych metod wychowawczych oraz wyposażania rodziców w nową wiedzę i nowe umiejętności rodzicielskie, najlepiej przy wsparciu mediów. Warto w tym momencie zacytować słowa Elizabeth T. Gershoff, Shawna J. Lee i Joan E. Durrant (2017, s. 168):

szczególne potrzebne wydają się interwencje, które przekładałyby dane naukowe dowodzące szkodliwości kar fizycznych na przyjazne rodzicom komunikaty i pomagałyby rodzicom zmienić ich postępowanie w sposób wspierający zdrowy rozwój dzieci.

Nie jest to zadanie proste, bo wymaga działań długofalowych, znacznych środków finansowych i czasowych, a może przede wszystkim – angażującego pomysłu. Agnieszka Izdebska i Karolina Lewandowska (2009) podkreślają to, co zostało już wielokrotnie powiedziane – że rodzic niemający innych narzędzi, może sięgać po przemoc. Stuart Shanker (2016) zwraca szczególną uwagę, że często *niegrzeczne* zachowanie dziecka jest efektem jego przeciążenia, swoistym wołaniem o pomoc w redukcji stresorów, a więc pewnym komunikatem. Istotne jest więc poszukiwanie powodu danej reakcji.

W części teoretycznej analizując przyczyny stosowania kar cielesnych, zwracaliśmy uwagę na problem dobrostanu i zdrowia psychicznego. Warto tutaj raz jeszcze powrócić do tych aspektów. Nie chodzi jedynie o frustrację czy bezradność, ale także o częste w naszej kulturze zawstydzanie rodzica i komentowanie jego działań czy zachowań dziecka, niejednokrotnie bez znajomości szerszego kontekstu. Takie sytuacje mogą wzmacniać stres rodzicielski i zwiększać ryzyko sięgania po kary cielesne niejako podwójnie – rodzic może odreagować na dziecku własne emocje oraz może czuć presję „zrobienia czegoś” z jego zachowaniem. Wątek ten był rzadko poruszany przez badanych – być może wynika to z braku ich własnych doświadczeń rodzicielskich.

Joanna Szafran (2017) zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt – w latach 90-tych XX wieku pojawiło się pojęcie źle rozumianego *wychowania bezstresowego*. Jak trafnie zauważa autorka:

zaowocowało to opiniami podzielanymi przez część obecnych dwudziestolatków, że współczesnym dzieciom brakuje dyscypliny (s. 65).

To przekonanie, trudności z selekcjonowaniem informacji (związane m.in. z mnogością i różnorodnością podejść do wychowania dziecka i często sprzecznymi informacjami na temat współczesnych metod wychowawczych), mogą skłonić rodziców do powrotu do surowszych narzędzi i do stosowania przemocy. I choć wypowiedzi studentów negują zasadność stosowania kar cielesnych, są one jedynie deklaracjami – dlatego też istotne jest rozwijanie także kompetencji wychowawczych ich jako przyszłych nauczycieli, pedagogów czy psychologów, aby w sytuacji trudnej nie tylko potrafili sięgnąć do innych niż przemocowe narzędzia, ale też umieli modelować pożądane zachowania np. rodziców czy innych opiekunów. Tylko mocne ugruntowanie przekonań o szkodliwości kar cielesnych przy jednoczesnym szerokim wachlarzu innych narzędzi wychowawczych, może skutkować tym, że ich obecny sprzeciw wobec stosowania kar cielesnych będzie trwał.

Reasumując prowadzone rozważania warto pochylić się nad niejako przewrotnym tytułem naszego artykułu. Liczne analizy (por. Szafran, 2017, Gershoff i Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann i in., 2021; Cuartas i in., 2021; Kwiatkowska i Wiśniewska-Nogaj, 2022) pokazują brak skuteczności kar cielesnych i ich negatywny wpływ na dziecko – jednak mimo dowodów naukowych o praktycznie całkowitym braku korzyści nadal są one stosowane. Aaron van Dorn (2023) zastanawia się dlaczego tak się dzieje i co decyduje o ich trwałości jako metody wychowawczej. Być może kluczem jest – opisywana także przez badanych – szybkość reakcji. Kara fizyczna „zapewnia krótkotrwałe, natychmiastowe podporządkowanie się osobie dorosłej” (s. 154). Jak zauważa cytowany przez A. van Dorna (2023, s. 155) Andrew Grogan-Kaylor:

stosowanie klapsów może dać Ci godzinę ciszy lub godzinę lepszego zachowania (...), ale w dłuższej perspektywie doprowadzi do różnego rodzaju problemów.

Rodzicowi trudno może być jednak uznać klaps za narzędzie nieskuteczne, skoro widzi jego efekty. Ten paradoks wydaje się wymagać szczególnej uwagi w podejmowanej pracy z rodzicami.

Bibliografia:

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Cuartas, J., Weissman, D. G., Sheridan, M. A., Lengua, L., McLaughlin, K. A. (2021), Corporal Punishment and Elevated Neural Response to Threat in Children. *Child Development*, 92, 821-832. <https://doi.org/10.1111/cdev.13565>
- Combs-Orme, T., and Cain, D. S. (2008). Predictors of mothers' use of spanking with their infants. *Child Abuse & Neglect*, 32, 649-57.
- Czyżowska, D., Oleszkowicz, A. (2010). Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2).
- Donnelly, M. (2005). Putting corporal punishment of children in historical perspective. W: M. Donnelly, M. A. Straus (red.). *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective*, New Haven and London: Yale University Press, 41-55.
- Feld, S. (2005). Difficulties of Making Rational Choices Concerning Corporal Punishment of Children. W: M. Donnelly, M. A. Straus (red.). *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective* (s. 152-162). New Haven and London: Yale University Press.
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*.
Pobrane z: <http://dx.doi.org/10.1073/fam0000191>.
- Gershoff, E. T., Shawn, J. L., Durrant, J. E. (2017). Przeciwdziałanie stosowaniu kar fizycznych przez rodziców – obiecujące strategie interwencji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 166-204.
- Halemba, K., Izdebska, A. (2009). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci – uwarunkowania i konsekwencje. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 3(28), 1-26
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., Gershoff, E. T. (2021). *Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. Lancet*, 398, 10297, 355–364. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00582-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00582-1)
- Hoffman, L. Prout, T. A. (2020). Helping parent spare the rod: Addressing their unbearable emotions. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 73, 46-61.
- Izdebska, A., Lewandowska, K. (2009). Znaczenie profilaktyki krzywdzenia małych dzieci. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(2), 6-11.

- Konwencja o prawach dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911200526> (dostęp: 14.01.2023).
- Kwiatkowska, W., Wiśniewska-Nogaj, L. (2022). Dzieciństwo i rodzicielska kara cielesna : ku moralności i duchowości. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(1), 81-95. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8495>
- Makaruk, K. (2013). Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(4), 40-53.
- Makaruk, K., Drabarek, K. (2022). *Postawy wobec kar fizycznych i ich stosowanie. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Putnam, S., Sanson, A., Rothbart, M. (2002). *Child temperament and parenting. Handbook of Parenting*, 2, 255-277.
- Shanker, S., (współpraca T. Barker) (2016), *Self-Reg. Jak pomóc dziecku i sobie nie dać się stresowi i żyć pełnią życia*. Warszawa: Mamania.
- Szafran, J. (2017). Kary fizyczne jako przejaw przemocy wobec dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 55-80.
- Tomanek, P. (2017). „Poniżająca przemoc” czy „wychowawczy klaps”? Dyskursy na temat stosowania kar fizycznych wobec dzieci i ich ustawowego zakazu w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 16(4), 9-34.
- van Dorn A. (2023). The strange endurance of corporal punishment. *The Lancet. Child & adolescent health*, 7(3), 154-155. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00019-6)
- Włodarczyk, J. (2017). Klapsy za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 81-107.
- Wróbel-Chmiel, A. (2017). Kary fizyczne w wychowaniu dzieci w percepcji rodziców odbywających karę pozbawienia wolności. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(4), 147-165.



Agnieszka Weiner

WSB University, Poland

ORCID 0000-0001-5687-5090

Time - space – relationships – an art school student in the face of the pandemic educational experiment

**Czas - przestrzeń – relacje - uczeń szkoły artystycznej wobec
pandemicznego eksperymentu edukacyjnego**

Abstract: In this article, the author explores a niche but important problem of functioning of the artistic schools during difficult times of social isolation and virtual learning. More specifically, qualitative experiences of students of artistic schools during COVID-19 pandemic were examined and reconstructed. The unusual pandemic *praxis* was described as percolating experiences of a sense of agency and school reality. Such a narrative was inspired by J. Bruner and H. Thierch and the concept of three dimensions: time, space and relations. Considering students as experts in their own experiences allowed the author to build a statistical model which helped to discover factors associated with the sense of agency. The author describes in depth positive factors contributing to the sense of agency. These factors can therefore be used to further improve the education system and the educational experience of students.

Keywords: situation of the student, artistic school, virtual learning, pandemic Covid-19.

Introduction

Humanity's experience of the global COVID-19 pandemic continues to be a source of research and reflection. Many media reports still indulge in extreme emotionalism, e.g., statements such as: „the lockdown is a great psychological experiment for which we will pay” (Van Hoof, 2020) as well

as the theses that „it is not the pandemic that is unreal – the time before the pandemic was fictitious” (Yu, 2020), to more optimistic evaluations including the one by Microsoft CEO S. Nadella (2020), who stated that „we as a civilisation have gone through the two-year path of digitisation in two months”.

In order to interpret contemporary times, one can refer to the theory of the threefold structure of a ritual developed by anthropologists A. van Gennep and Victor Turner, in particular the transitory state in social transformation processes described as liminal (Turner, 2010). The suspension between what was and the new, emerging condition is characterised by a lack of clarity combined with uncertainty and anxiety. Therefore, thinking in terms of trends seems impossible during a crisis affecting all areas of life and the entire world. Therefore, describing liminal states and capturing the most important features of the change process to consolidate the structure of the time of isolation, social distancing and disinformation has to be considered material.

The period of remote learning in art schools where the specificity of education consists of the direct contact between the pedagogue and the young student of music, art or ballet practice can surely be considered such a liminal state. Were it not for an emergency situation necessitated by public health concerns, probably no one would have come up with the idea of teaching art remotely. However, more than 700 schools and teams in art schools with more than 85,000 students started such an experiment in March 2020. This article focuses on the daily reality they experienced during the lockdown.

Everyday school life experience

Man learns about the world and gives it meaning through experience and thanks to it. Despite its obviousness, the concept itself is elusive, ambiguous, and difficult to systematise (see Geertz, 2011; Jay, 2006; Wolska, 2006). H. G. Gadamer (2004, p. 427) describes experience as „one of the least explained concepts we have at our disposal”. J. Rutkowiak (1995, pp. 14-15) places it in the „pulsating categories” that pulsate depending on the context. It is certain that we always experience something and the very word suggests the intentionality of the act (Skarga, 2005, p. 116).

Considering the empirical position, experience is recognised as the perception of sensory feedback and their mental processing leading to concepts or judgments (Wolsza, 1999, p. 19). Hermeneutic, phenomenological and pragmatic approaches are also possible. According to the hermeneutic approach (Dilthey, 2004, p. 92), experience is what was ‘lived’ and the lived experience is a starting point in the analysis of the reality. Man assigns specific

meaning to his experiences which, in turn, influences the interpretation of future experiences (Wysocka, 2003, p. 188). Phenomenology assumes that the daily experience of the lived world is the basis for all actions (Giorgi, 2002, p. 175). The pragmatic perspective considers experience from the perspective of its causative power. Such a creative approach to experience is a novelty compared to earlier points of view. Pragmatists believe that an experience changes man, not leaving him the way he was before (Jay, 2006, p. 386; Koterwas, 2020, p. 17). J. Dewey (2014, p. 32) stresses that experiences determine progress and influences change in the living standard of an individual and of the entire society. Considering the dimensions presented above, one has to assume that experience is not limited to a passive perception of the objective reality, because it is internal and involves awareness and reflection (Koterwas, 2020, p. 20).

Everyday school life is based on experience. It is about knowledge in action, born out of direct relationships and time spent together. Some researchers believe that there is no need to construct a definition of everyday life (Sulima, 2003) because everyday life is mostly practiced. Others make attempts to define it (Sztompka, Bogunia-Borawska, 2008, p. 25), recognising reality as „the most obvious, most real form of existence present in direct experience, emphatically imposing itself on our perception”. For H. Thiersch (Schugurensky, 2014), the orientation of the world of everyday life has four dimensions: time, space, social relationships and cultural interpretations, and the highly fluid late-modern everyday life is something experienced and subjective, with elements of a personal perspective, perception, and emotions (Thiersch, 2000). Everyday school life is not limited to the passive experiencing – it is also about a reacting that Thiersch calls *acting* or „absorbing, adjusting, adapting and changing”. Such a daily action is structured by the elements of time, space and relationships in the temporal progress of the reality. It can be an action with a sense of agency and autonomy when we experience everyday life as a challenge, a problem, and a task that we are willing and able to solve. However, „the loss of the sense of agency, being passively pushed by fate, helpless exposure to foreign actions” can appear as a specific form of exclusion from the active experience of everyday life, especially in extraordinary situations that stimulate acute and distinct emotions (Krzychała and Zamorska, 2008, p. 17-19). The ejection of the school from the orbit of traditions, binding norms, and familiar rituals leads to the „unravelling” of everyday life that shares the fluidity. The experienced multidimensionality becomes too difficult, ambivalent or simply contradictory in terms of commitments (Krzychała, 2010, p. 139).

Framing everyday school life in the triple frame of temporal order, space and relationships (the common approach of the socio-cultural area) will be supplemented by Bruner's concept of education as supporting the development of students¹. As a researcher, I am interested in the student's experience of everyday school life in the context of learning in its broad sense including all its aspects, internal mental processes and social integration processes with the accompanying emotions (Illeris, 2006, p. 164). I assume after Bruner that the way in which a student experiences school determines the type of meanings such a student derives, and that the school is an area where one experiences oneself and the social world (Bruner, 2006, p. 48-61). The daily *praxis* understood in this manner cannot be an ordinary technical venture but rather a complex process of adapting the culture to the needs of its members (Bruner, 2006, pp. 68-69), and the school's activity should, according to Bruner, constitute the interrelated ideas of agency, cooperation and reflection (Bruner, 2006, p. 126).

In my research, experiencing oneself as *an agent*, the feeling that one can initiate and successfully complete school tasks, constitutes an area of the art school students' experiencing of themselves in the period of remote learning due to the COVID-19 pandemic, completing the picture they are building of the school as a social world. The students' storytelling about the school (their construction of narratives) helps them „understand the stories they construct themselves about their own worlds” (Bruner, 2006, p. 140-141).

Research issues

The purpose of the research was to reconstruct the experience of art school students during the Covid-19 pandemic by outlining a picture of everyday life in remote school education. The research was conducted using both the quantitative and the qualitative strategies. This article will only refer to the quantitative studies (diagnostic-dependence studies from the part of the material containing questions with a scale).

The main issue took the following form: what image of an art school during the pandemic has emerged from the daily experience of its students?

Detailed questions refer to the students' self-image: the sense of agency (commitment to school activities, well-being in the course of remote learning) and the students' image of the school (attractiveness of classes, their

¹ Among the many excellent studies carried out in this area in Poland, the following deserves special mention: Studium Teoretyczno-Empiryczne doświadczenia szkolne jeden rocznika reformy edukacji, T. 1 eds. M. Dudzikowa and R. Wawrzyniak-Beszterda, 2010.

adaptation to the students' abilities, the evaluation process, the sense of subjectivity in remote education, the effectiveness of remote artistic education).

The research (an anonymous online survey) was conducted in March-June 2020 and covered students of all types of art schools existing in the Lubelskie Voivodeship (exhaustive study, target sampling). 464 respondents completed the survey, with 59% of them (n = 275) attending schools that combined art education with general education (schools with a general education division, e.g., a general education music school, a secondary school for visual arts) while others (41%, n = 189) were receiving art education in evening schools (art schools in which a student does not fulfil the obligatory schooling obligation). The link to the survey was sent through art school directors after the students' parents consented to research. Results were submitted directly to the researcher (with no mediation by the educational institutions).

The statistical analysis was conducted with the use of basic descriptive statistics (the median, and quartiles 1 and 3). The Mann-Whitney test was applied to compare the selected subpopulations (Wiktorowicz and Grzelak, 2020). Spearman's correlation coefficient rho was applied to evaluate the dependencies between variables. The students' sense of agency was measured with the marker variable. Additionally, logistic regression (Hosmer, Lemeshow and Sturdivant, 2013) was applied for the purpose of the multidimensional evaluation of the relationship between the likelihood of a student having the sense of agency and the perception of the school's operation in the course of remote learning.

Self-image – sense of agency among art school students in the remote learning period

In the students' own opinion, art school student functioning was more difficult during remote education. Firstly, their well-being was worse during remote lessons than in the course of the in-house learning – more than one half of the students shared that opinion (25% answered „always worse” and 33% „sometimes worse”). According to almost every fifth student, remote learning did not change anything and almost one-quarter of them evaluated their well-being in the remote learning conditions as having been better than in the classroom. Secondly, the activity was high during remote classes (according to the students' declarations): only 1.3% of the students reported having never been active while 11% reported having been hardly ever active. Nearly 70% of students declared that they had been highly or very highly active: 36% of them had been active during all classes and 33% during certain

classes. Students of schools with a general education department (O) more often saw no changes in their well-being (as 14% respondents maintained, compared to 27% in other art schools) and slightly less often felt a change for the worse. The share of those who believed that remote learning facilitated their better well-being is similar in both groups. These differences are not statistically material ($p = 0.172$).

Table 1. Functioning of an art school student in remote learning conditions (students' self-image) – in general and by school type

Details		Percentage of answers			Q1		Me		Q3		P
		T	0	1	0	1	0	1	0	1	
How active are you during remote classes in an art school?	I am never active (1)	1.3	0.0	2.2	3.0	3.0	5.0	4.0	5.0	5.0	<0.001**
	I am hardly ever active	11.0	5.8	14.5							
	I don't know/hard to say	19.2	20.1	18.5							
	I am active during certain classes	33.0	23.8	39.3							
	I am active during all the classes (5)	35.6	50.3	25.5							
What is your well-being during remote classes in an art school?	Worse than in the classroom (1)	24.6	20.6	27.3	2.0	1.0	2.0	2.0	3.0	4.0	0.172
	Sometimes worse than in the classroom	32.8	30.7	34.2							
	The same as in the classroom	18.8	26.5	13.5							
	Sometimes better than in the classroom	17.2	17.5	17.1							
	Always better than in the classroom (5)	6.7	4.8	8.0							

It is worth noting that a big group (40.1%) gave the highest answer in to least one of these two questions. These persons can be described as having the best student self-image (have a sense of agency). Their share is materially higher for art schools without a general education department (51.3%

compared to 32.4% in the independence test chi-square $p < 0.001$). Only 2.2% of respondents selected the highest rating for both questions. There are no material differences between school types in this respect (in Fisher's exact test $p = 0.099$) even though the share of schools with a general education department is lower within the sample (1.1% compared to 3.7% for evening schools). 16.6% chose one of the two highest ratings to both questions (4 or 5), with an equivalent percentage for both school types (16% for O schools and 17.5% for P schools, $p = 0.704$)².

Students' image of remote art education

Art school students evaluated five dimensions of the schools' operation in the remote education period. The attractiveness of remote classes on artistic subjects is evaluated as rather good – approx. 80% of the students consider it at least moderate, one-third – high, including only 6% who answered *very high*. This evaluation differs materially depending on the school type and is better for evening schools. Even though the median is on the same level, percentages of answers demonstrate that students at schools with the general education department more rarely than others rated arts lessons highly (27% compared to 43%) and more often rated them low (24% to 13%).

Students at schools with the general education department were slightly less sceptical about the remote teaching of general subjects: approx. 30% of them rate them highly and 18% rate them low, but the largest group (52%) answered *moderately*. The adaptation of remote education to the students' capabilities is rates as slightly better in the case of art lessons in exclusively artistic institutions; although the median value is 3 in both groups, the value of the first quartile is lower (3 vs. 2) and the percentage of students who answered *always/often too difficult* is twice as low (20% vs. 41%). These differences are statistically material ($p < 0.001$). Generally speaking, almost every third student chose answers indicative of great difficulties in remote learning and 12% of respondents indicated the easiness of remote learning in an art school; however, slightly more than every other student (52%) is ambivalent about it.

Grading is mostly fair; three-fourths of art school students in the voivodeship say so, with a significantly higher percentage among evening school students than for the rest (82% vs. 65%), and the percentage of those indicating that grades are too low is nearly three times lower in this group (10% vs. 29%). Few students (1.1% or less in the case of O school students)

² These calculations were made using cross tabulation and chi-square tests

indicated that grades are often too high (no *always too high* answer). The evaluation of the possibilities to agree upon/determine grades with teachers is similar in both groups ($p = 0.221$). Quartiles one and three and the median show the same values in both groups (respectively: $Q1 = 2$, $Me = 3$, $Q3 = 4$). In general, about one-third of the respondents (32%) had no such an opportunity (never or usually), 39% had it often or always and 29% had it from time to time. As we can see, these percentages do not differ very much (ratings are not very polarised).

The sense of subjectivity was evaluated on the basis of two questions: *Do you feel respected by art school teachers?* and *Do you have an opportunity to ask questions during the lessons if you fail to understand something?* More than a half of the students responded affirmatively – 53% often or always feel respected by teachers, 85% have an opportunity to ask questions, although this was the case materially more often (in the statistical sense – $p < 0.001$) in P schools (without the general education department) – 78% of them said so (vs. 43% students in O schools) when it came to the former and 88% (vs. 78%) when it came to the latter. Especially when it came to respect from teachers, the percentage of respondents who answered *always* is higher than in other art schools (43% vs. 16%). In turn, negative answers were rare (in both school types): fewer than 1% of the students never found an opportunity to ask questions, 5% found it rarely at best and 3% never felt respected by teachers, with 10% having rarely felt respected. As for the opportunities to ask questions, it is the only functional area of an art school in remote education conditions for which the median of results reaches the maximum figure (5).

While evaluating the effectiveness of remote artistic education in general, art school students can see its downsides. They believe that their remote learning of music/visual arts is less effective than in the classroom – this was the response of 53% students, with students of O schools materially more often answering in this way than students of other art schools (48%, including 22% decisive answers vs. 56%, including 35% decisive answers). Both the median and the first quartile are lower for OSM and LP students than for other schools. These differences are statistically material ($p = 0.020$).

Table 2. Art school image in remote learning conditions by school type

Details		Percentage of answers			Q1		Me		Q3		P
		T	0	1	0	1	0	1	0	1	
Attractiveness of lessons											
How attractive are remote classes on artistic subjects in your school?	Very unattractive (1)	7.5	4.8	9.5	3.0	2.8	3.0	3.0	4.0	4.0	<0.001**
	Rather unattractive moderately	12.1	8.5	14.5							
	Rather attractive	43.8	40.7	45.8							
	Very attractive (5)	27.4	35.4	21.8							
	No answer	6.3	7.9	5.1							
How attractive are remote classes on general subjects?	Very unattractive (1)	3.0	2.6	3.3							x
	Rather unattractive moderately	6.2	x	6.2	x	3.0	x	3.0	x	3.0	
	Rather attractive	12.0	x	12.0							
	Very attractive (5)	52.4	x	52.4							
	No answer	26.2	x	26.2							
Adaptation to students' abilities											
Remote learning in an art school:	Is always too difficult (1)	3.7	2.1	4.7	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	<0.001**
	Is often too difficult	28.7	18.0	36.0							
	Is neither too difficult nor too easy	51.5	57.1	47.6							
	Is rather easy	11.4	13.2	10.2							
	Is always very easy (5)	1.1	2.1	0.4							
Grading											
What do you think about grades during remote classes in an art school?	Grades are always too low (1)	3.4	1.6	4.7	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	<0.001**
	Grades are sometimes too low	17.9	8.5	24.4							
	I believe that grades are fair	72.0	82.0	65.1							
	Grades are often too high (4)	6.7	7.9	5.8							
Can you agree upon/determine your grades with teachers at school?	Never (1)	12.1	14.8	10.2	2.0	2.0	3.0	3.0	4.0	4.0	0.221
	Rarely	19.6	18.5	20.4							
	From time to time	29.1	21.7	34.2							
	Rather often	25.4	24.9	25.8							
	Always (5)	13.8	20.1	9.5							
Sense of subjectivity											
Do you feel respected by art school teachers?	Never (1)	3.4	1.1	5.1	3.0	3.0	4.0	3.0	5.0	4.0	<0.001**
	Rarely	9.5	4.2	13.1							
	Difficult to say	34.1	27.0	38.9							
	Often	25.9	24.9	26.5							
	Always (5)	27.2	42.9	16.4							
Do you have an opportunity to ask questions during the lessons if you fail to understand something?	Never (1)	0.9	1.6	0.4	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	<0.001**
	Rarely	4.3	2.1	5.8							
	Difficult to say	12.7	8.5	15.6							
	Often	22.4	14.8	27.6							
	Always (5)	59.7	73.0	50.5							
General effectiveness of remote education											
You learn music/visual arts remotely:	Much less effectively than in the school (1)	29.7	22.2	34.9	2.0	1.0	3.0	2.0	3.0	3.0	0.020*
	Rather less effectively than in the school	23.1	25.4	21.5							
	As effectively as in the classroom	28.4	32.8	25.5							
	Rather more effectively	14.0	13.2	14.5							
	Much more effectively than in the classroom (5)	4.7	6.3	3.6							

Pandemic *praxis* – a collage of images

Results of the analysis of correlations between individual questions (Table 3) demonstrate that the students' self-image is somewhat linked to the students' image of the school in the remote learning period, although the strength of that relationship is not great – only for an overall assessment of the effectiveness of remote arts education and an assessment of well-being during remote lessons is this effect moderately strong ($\rho = 0.332$).

A similar strong connection was found when it comes to the attractiveness of remote lessons (art and general education). Students who assign a higher rating to the overall effectiveness and attractiveness of remote lessons assign a better rating to their well-being during the lessons. In turn, the activity during remote lessons is likewise strongly connected ($\rho = 0.278$) to the respect from teachers – students who are more active feel more respected, and the students who feel more respected by teachers are more active. In turn, the self-evaluation of the students' functioning in the remote learning period is not materially linked to the grading method (in none of the analysed areas) and the students' well-being evaluation is not linked to the respect felt from teachers. Other issues related to the operation of art schools in the remote learning period are statistically significant albeit weakly correlated with the students' self-image in the remote learning period. That correlation is positive, which means that a better image of the school is associated with a better image of the student. The discussed relationships are of similar strength in both types of art schools, although in some cases the moderate strength of the relationship applies to only one of the school types (Table 3). This is the case for V3 (assessment of the attractiveness of remote lessons in arts subjects) and V10 (general assessment of the effectiveness of the remote artistic education) – for O schools; V3 (see above) and V2 (students' well-being) – for other schools; V5 (adaptation to students' abilities) and V9 (opportunities to ask questions) – for other schools; V7 and V8 (both dimensions of the sense of subjectivity) – for other schools. Therefore, the evaluation of the functioning of the student and the school during remote learning has a stronger relationship in the analysed types of art schools in these cases. It is also worth noting that, for some issues, certain correlation coefficients are negative in art schools other than OSM and LP, although the strength of such relationships is not great (the relationship is not statistically significant).

An evaluation of the functioning of the school is also significantly different for the students with a sense of agency (in both questions on student self-image, they chose one of the highest answers, i.e., 4 or 5). Both the

Table 3. Evaluation of correlations between individual variables according to the art school type

		V1	V2	V3	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
V1	How active are you during remote classes in an art school?	1.000	0.120	0.274	0.252	0.006	0.111	0.251	0.217	0.234	1.000	0.080	0.185	0.182	0.219	0.036	0.050	0.206	0.133	0.110
V2	What is your well-being during remote classes in an art school?	0.120	1.000	0.326	0.184	-0.037	0.139	0.009	0.229	0.357	0.080	1.000	0.276	0.284	0.230	0.104	0.027	0.008	0.098	0.305
V3	How attractive are remote classes on artistic subjects in your school?	0.274	0.326	1.000	0.266	0.028	0.149	0.240	0.283	0.202	0.185	0.276	1.000	0.502	0.241	0.098	0.134	0.258	0.261	0.344
V4	How attractive are remote classes on general subjects?					N/A					0.182	0.284	0.502	1.000	0.264	0.081	0.169	0.215	0.268	0.228
V5	Remote learning in an art school:	0.252	0.184	0.266	1.000	0.069	0.239	0.228	0.303	0.080	0.219	0.230	0.241	0.264	1.000	0.145	0.010	0.205	0.230	0.210
V6	What do you think about grades during remote classes in an art school?	0.006	-0.037	0.028	0.069	1.000	0.141	0.256	0.183	-0.122	0.036	0.104	0.098	0.081	0.145	1.000	0.191	0.290	0.260	0.029
V7	Can you agree upon/ determine your grades with teachers at school?	0.111	0.139	0.149	0.239	0.141	1.000	0.374	0.353	-0.009	0.050	0.027	0.134	0.169	0.010	0.191	1.000	0.224	0.368	0.057
V8	Do you feel respected by art school teachers?	0.251	0.009	0.240	0.228	0.256	0.374	1.000	0.371	-0.104	0.206	0.008	0.258	0.215	0.205	0.290	0.224	1.000	0.376	0.086
V9	Do you have an opportunity to ask questions during the lessons if you fail to understand something?	0.217	0.229	0.283	0.303	0.183	0.353	0.371	1.000	0.030	0.133	0.098	0.261	0.268	0.230	0.260	0.368	0.376	1.000	0.110
V10	You learn music/visual arts remotely:	0.234	0.357	0.202	0.080	-0.122	-0.009	-0.104	0.030	1.000	0.110	0.305	0.344	0.228	0.210	0.029	0.057	0.086	0.110	1.000

evaluation of the attractiveness of remote lessons in arts and general subjects, the evaluation of the adaptation of lessons to students' abilities and the overall evaluation of the effectiveness of remote art education are rated more highly by students with a sense of agency. In both groups, results are similar only for the grading and the sense of subjectivity (Table 4).

Table 4. Assessment of art school operation in the remote education period according to the students' sense of agency (%)

Details	Students' self-image		P	
	Having the sense of agency	others		
How attractive are remote classes on artistic subjects in your school?	Very unattractive	3.9	8.6	0.004**
	Rather unattractive	7.9	13.4	
	Moderately	40.8	46.0	
	Rather attractive	36.8	26.5	
	Very attractive	10.5	5.6	
How attractive are remote classes on general subjects?	Very unattractive	0.0	7.4	0.040*
	Rather unattractive	4.5	13.4	
	Moderately	59.1	51.1	
	Rather attractive	34.1	24.7	
	Very attractive	2.3	3.5	
Remote learning in an art school:	Always too difficult	1.3	4.3	0.011*
	Often too difficult	19.7	31.8	
	Neither too difficult nor too easy	61.8	51.8	
	Rather easy	15.8	11.1	
	Always very easy	1.3	1.1	
What do you think about grades during remote classes in an art school?	Grades are always too low	6.5	2.8	0.781
	Grades are sometimes too low	14.3	18.6	
	I believe that grades are fair	74.0	71.6	
	Grades are often too high	5.2	7.0	
Can you agree upon/ determine your grades with teachers at school?	Never	11.7	12.1	0.520
	Rarely	19.5	19.6	
	From time to time	24.7	30.0	
	Rather often	28.6	24.8	
	Always	15.6	13.4	
Do you feel respected by art school teachers?	Never	3.9	3.4	0.955
	Rarely	11.7	9.0	
	Difficult to say	31.2	34.6	
	Often	24.7	26.1	
	Always	28.6	26.9	

Do you have an opportunity to ask questions during the lessons if you fail to understand something?	Never		1.0	0.193
	Rarely	3.9	4.4	
	Difficult to say	10.4	13.2	
	Often	19.5	23.0	
	Always	66,2	58,4	
You learn music/visual arts remotely:	Much less effectively than in the classroom	11.7	33.3	<0.001**
	Rather less effectively than in the classroom	14.3	24.8	
	As effectively as in the classroom	49.4	24.3	
	Rather more effectively	7.8	15.2	
	Much more effectively than in the classroom	16.9	2.3	

Considering the combined aspects of the functioning of an art school during remote learning analysed in Table 4 and the art school type, a logistic regression formula was constructed adopting the resulting variable of the student’s sense of agency where 1 means that a student has a sense of agency and 0 means that a student has no sense of agency (Table 5).

Table 5. Determinants of the students’ sense of agency during remote learning – results of logistic regression analysis

	B	W	p	OR	90% confidence interval for OR	
					Minimum	Maximum
Constant	-3.997	35.651	<0.001**	0.018		
School type a	0.572	7.128	0.008**	1.772	1.246	2.520
How attractive are remote classes on artistic subjects in your school?	0.271	5.374	0.020*	1.311	1.082	1.589
Assessment of the adaptation of remote lessons to the students’ abilities	0.500	10.352	0.001**	1.649	1.277	2.130
Do you have an opportunity to ask questions during the lessons if you fail to understand something?	0.256	3.821	0.051t	1.292	1.041	1.602

Of the eight issues, three significantly impact the likelihood of a sense of agency, i.e., the attractiveness of remote art lessons (in the Wald test, $p = 0.020$), the adaptation of remote lessons to students’ abilities ($p = 0.001$) and the possibility to ask questions when something is not understood ($p = 0.051$). The school type is also significant from this perspective ($p = 0.008$); conventionally assuming the other factors to be constant, students in arts schools without a general education department are nearly twice (1.8 times) as likely to have a sense of agency than other arts schools (type O). The probability of agency is also higher the better the adaptation

of the lessons to the students' abilities (OR = 1.649), the higher the attractiveness of remote art lessons (OR = 1.311) and the more often students are given the opportunity to ask questions when they do not understand something (OR = 1.292). The model has good statistical properties: both the pooled test of the model coefficients ($p < 0.05$), the Nagelkerke R^2 and the Hosmer–Lemeshow test ($p > 0.05$) indicate that its fit is satisfactory. The quality of the classification of individuals with the sense of agency is rather high; the model allows for the appropriate classification of 74% of them.

Thinking about school horizon

The everyday school life of art school students interpreted through the filter of time, space and relationships has been completed in the areas of self-image and the image of the remote education. The dimension of experience felt by students as a challenge or a task to be executed was considered of key importance in the description of the pandemic school *praxis*. For the sake of interpretation in objective categories related to situations or contextual conditions, the focus was on outlining the students' sense of agency on a continuum from its high level, to facing reality, to its loss resulting in exclusion from the active experience of everyday life, feeling disadvantaged by fate and entering – using the term coined by Fritz Schütze (1997) – a trajectory of suffering.

It was rightly assumed that the sense of agency demonstrates links to school functioning assessment and the student's evaluation of the effectiveness of a mediated artistic education formula. The applied analyses allowed for the development of a model of the probability of achieving the expected level of agency that allows one to deal with an exceptional situation. The chance for it to happen depended mostly on the adaptation of remote education to the students' abilities, the attractiveness of artistic activities and a deep connection to a teacher resulting in an opportunity for a student to ask questions and to unhurriedly explain the encountered difficulties. The research has demonstrated that such conditions were met nearly twice as often in exclusively artistic evening schools. Individual lessons, close teacher-student relationships, the adaptation of material to current abilities and even to the mental state of a young artist are characteristic for this type of schools. In the resulting more intimate atmosphere, there is time for conversation, the sharing of thoughts and for searching for the best way to explain things. According to the research, students in this type of schools survived the pandemic education experiment in a better condition and with no significant detriment to the development of their talents.

Reflections on the pandemic art education have come full circle. They began and ended with Bruner's inspirations whose continuing relevance continues to amaze. From his analysis of the individual and of the social and cultural as the context of the image of meanings of the enquiry about the school in an unpredictable world, to his educational assumptions 'about the need to adapt culture to the needs of its members and types of knowledge they have to the needs of the culture' (Bruner, 2006, p. 69) Bruner's insights most accurately reflect the summary of the obtained research results and very ably serve to chart the direction of 'thinking about the school' (Klus-Stańska, 2016, p. 53-69) – the art school in this case.

References:

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Dewey, J. (2014). *Doświadczenie i edukacja*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza.
- Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/ Obraz/ Terytoria.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. red. (2010). *Studium Teoretyczno-Empiryczne doświadczenia szkolne jeden rocznika reformy edukacji*. T. 1. Kraków: Wyd. Impuls.
- Gadamer, H. G. (2004). *Prawda i metoda, Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Geertz, C. (2011). Zdobywając doświadczenia, autoryzujący siebie. W: V.W. Turner, E. M. Bruner (red.), *Antropologia doświadczenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hosmer, D. W. Jr., Lemeshow, S., Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Jay, M. (2006). *Song of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*. California: University of California.
- Klus-Stańska, D. (2016). Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z autorskiej szkoły podstawowej „Żak”. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika, R. 10, Nr 1*, 53-69.
- Koterwas, A. (2020). *Doświadczenia dydaktyczne. Rekonstrukcje biografii szkolnych dorosłych absolwentów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Krzychała, K. (2010). *Badacz w szkole– o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk: GWP.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rutkowiak, J. (1995) „Pulsująca kategorie” jako wyznacznik mapę odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Satya, N. (2020, 3 lipiec). Wpis na blogu Microsoft 365. Pobrano z: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/blog/2020/04/30/2-years-digital-transformation-2-months/>.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1):2, 4-14.
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1, 11-32.
- Skarga, B. (2005). *Kwintet metafizyczny*. Kraków: Universitas.
- Sulima, R. (2003). Znikająca codzienność. W: R. Sulima (red.) *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI wieku*. Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka.
- Sztompka, P., Bogunia-Borawska, M. (2008) *Socjologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Thiersch, H. (2000). *Lebensweltorientierte Sozialarbeit*, Weinheim, za: S. Krzychała, B. Zamorska. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Turner, V. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*. Seria antropologiczna. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Van Hoof, E. (2020, 2 lipiec). *World Economic Forum*. Pobrano z: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>
- Wiktorowicz, J., Grzelak, M.M., Grzeszkiewicz-Radulska, K. (2020), *Analiza statystyczna z IBM SPSS Statistics*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wolska, D. (2006). Doświadczenie jako kwestia humanistyki. *Teksty Drugie*, 3.
- Wolsza, K. (1999). *Rola doświadczenia transcendentalnego w poznaniu filozoficznym*. Opole: Wydawnictwo UO.
- Wysocka, E. (2003). Hermeneutyka. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T.2. Warszawa: WA Żak.

Yu, Ch. (2020, 2 lipiec). *The Pre-pandemic Universe Was the Fiction. The Atlantic*. Pobrano z: <https://www.theatlantic.com/culture/archive/2020/04/charlesyu-science-fiction-reality-life-pandemic/609985/>.



Gabriela Tofil

Jagiellonian University in Kraków, Poland

ORCID 0009-0000-7328-9018

Dominika Jagielska

Jagiellonian University in Kraków, Poland

ORCID 0000-0003-4633-0550

Children of Polish Parents Online - Dimensions and Sharenting Risks

Dzieci polskich rodziców w sieci – wymiary i zagrożenia sharentingu

Abstract: Sharenting, as a phenomenon involving parents sharing their child's image on social media, is becoming increasingly prevalent in Poland and around the world. More and more children have their first digital footprint before birth or before turning 6 months old. Many parents see no harm in showcasing the image and data related to their child on the internet. In this context, it is important to draw attention to the potential consequences and threats associated with publicizing photos and posts related to children. This article attempts to present the phenomenon of sharenting among Polish parents and the potential risks associated with it. It is based on research conducted in 2023 on a sample of 80 posts shared by parents on Instagram and Facebook, as well as an analysis of available research results on sharenting and the resulting threats. In the article, by showcasing various aspects of a child's life and functioning displayed on social media by Polish parents, we aim to indicate how sharing a child's image can pose a threat to their physical and psychological well-being.

Keywords: sharenting, parenting, online parenting, child image, child online, threats to child development, social media.

Introduction

Parenthood has always been one of the most important and fundamental social functions. Its form has changed over the years, and the role of the parent has undergone many transformations. The advent of the Internet and social media has a direct impact on what parenthood looks like today and how it is carried out.

The number of Internet users is rapidly increasing. In January 2023, there were 5.16 billion internet users and 4.76 billion social media users worldwide (Digital 2023: Global Overview Report, 2023). In Poland, in 2023, 88.4% of the population used the Internet, while 66.3% used social media (Ibidem). Therefore, social media is almost universally used nowadays. Here, we adopt Kaplan and Haenlein's (2010, p. 61) understanding of social media, defining them as a "group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content". Among the various types of social media described by these authors, created by combining dimensions of self-presentation/self-disclosure and social presence/media richness (collaborative projects, blogs, content communities, social networking sites, virtual game worlds, and virtual social worlds), we focus on social networking sites due to the subject of our research. The authors define social networking sites as "applications that enable users to connect by creating personal information profiles, inviting friends and colleagues to have access to those profiles, and sending e-mails and instant messages between each other. These personal profiles can include any type of information including photos, video, audio files, and blogs" (Ibidem, p. 63). According to the Digital 2023: Global Overview Report (2023), 94.6% of people aged 16 to 64 used social networks at least occasionally in the three months preceding the study, and one of the most frequently cited reasons for using the Internet, besides finding information, was staying in touch with family and friends.

The nature of social media encourages the disclosure of various types of information, including private ones. Today, on the most popular platforms, individuals can share information of varying degrees of intimacy, including personal data such as date and place of birth, educational background, workplace, and all significant life milestones, such as moving, getting married, getting divorced, or the birth of a child. The internet provides a space for complete 'exposure' of a user's privacy, and an increasing number of people are moving their lives into the online space, as highlighted by K. Miska and A. Musolf-Parol (2012). Contemporary culture and trends promote such

behaviors, rewarding active social media users with likes, shares, the number of friends (e.g., on Facebook), or followers (interpreted as individuals following a particular profile or hashtag on Instagram).

The emergence of the phenomenon of “sharenting” is associated with the increasing trend of sharing parenting-related events in the social media space. People are increasingly seeking different ways to fulfill their parenting roles, distancing themselves from the patterns presented by their own parents, isolating themselves from their immediate social groups, and seeking social connections in the virtual realm. This stems from the characteristic lack of uniform and clear patterns of social role fulfillment in post-industrial societies, the destabilization of value systems, the rise of individualization, and the decline of authorities. Emerging from these phenomena is a sense of both freedom and uncertainty in parenting roles, which can manifest through the phenomenon of sharenting (Brosch, 2017, p. 379-380), a phenomenon that is becoming increasingly prevalent in contemporary society.

The term ‘sharenting’ is a combination of the English words ‘share’ and ‘parenting’ (Borkowska and Witkowska, 2020, p. 7). It refers to the repeated posting by parents of information, photos, and videos about children on the internet. This primarily occurs on social networking sites, but also on various discussion forums, blogs, and streaming platforms (i.e., applications allowing content reception). In other words, it is “the digital sharing of sensitive information about minors, who are often overexposed online in good faith by parents or guardians” (Lavorgna, Tartari and Ugwudike, 2023, p. 473).

This phenomenon has been growing in significance in recent times. International studies show that 23% of children leave their first digital footprint even before they physically enter the world because parents share photos and ultrasound recordings. In European Union countries, the United States, Australia, New Zealand, and Japan, 81% of children below the age of two have a presence on the internet because their parents have shared their photos on social media. Furthermore, 5% of them have their own social media profiles. The average age at which a child’s image appears on the internet due to their parents is six months (Business Wire, 2010). According to research conducted in the United States, 56% of mothers and 34% of fathers share information about their parenting on social media. More than 70% of respondents are acquainted with individuals who post their child’s image on the internet (Davis, 2015).

Studies conducted in Poland have shown that 40% of parents share events from their child’s life on social media; on average, parents upload

72 photos and 24 videos about their child each year. Among parents who engage in sharenting, 42% share content with groups consisting of more than 200 people (Bierca and Wysocka-Świtała, 2019). As pointed out by Anna Błasiak (2018), sharenting is not an uncommon or extravagant approach to parenting; on the contrary, it tends to take on a popular form of parental narration in many different aspects of a child's life.

As evident from the provided data, sharenting is not a niche phenomenon. The internet has become one of the fundamental environments for the upbringing of young people. Individuals who take on parental roles often start to view sharing their child's image as a natural part of parenting. Children are increasingly growing up in the social media environment, first unknowingly and later consciously, which can have significant implications for their development and future. Sharing a child's image raises ethical, psychological, and pedagogical concerns. Therefore, addressing this issue by educators and professionals appears particularly important. The aim of this article is to present the dimensions of sharenting (in terms of the content categories shared by Polish parents) on social networking sites and the potential risks associated with sharing such information online.

Methodological foundations of research

In pursuit of the stated goal of the article, we draw upon a portion of the research results conducted as part of Gabriela Tofil's diploma thesis. The objective of these research efforts was to describe the dimensions of sharenting among Polish parents. These studies were exploratory in nature and encompassed various aspects of the examined phenomenon. Non-reactive methods were adopted to achieve the specified objective. Qualitative content analysis was employed to seek answers to the research question expressed as follows: What dimensions does sharenting among Polish parents on social networking sites take? The subject of analysis included posts and content constituting the profiles of parents on social networking sites (Instagram and Facebook), as well as legal regulations pertaining to image protection, parental responsibilities, and children's rights. The research was conducted in March 2023.

Content analysis is a theoretically justified research procedure for studying communication processes, allowing conclusions to be drawn based on the features of the message. It enables the examination of spoken or written language expressions, sketches, drawings, including books, magazines, newspapers, websites, social media posts, emails, legal acts, speeches, images, and poems (see: Babbie, 2013, p. 358; Holsti, 1968, p. 601). Therefore, in the

context of the stated goal and subject of the research, its use is justified. The focus was on the features of the message, attempting to demonstrate the dimensions of sharenting among Polish parents, but partially also on the recipients of the message, narrowed down to the children depicted in the analyzed photos, considering potential risks arising from parents sharing information about and images of their own children.

A character was considered as the unit of analysis: the child, whose image and sensitive data are shared on social media by legal guardians. The unit of context was established as the post. In the research, it was understood as a photo of a child shared by their parent along with additional information, comments, remarks, or hashtags (words or phrases marked with the # sign, serving as a summary or tagging of content added on social media). The unit of context also served as the unit of observation. The sample selection was purposive - posts posted by parents on Facebook and Instagram related to their children were chosen. These two social media platforms were selected due to meeting the criteria of the definition of social networking sites, as well as the predominance of their audience activity focused on posting photos and relatively short information in the form of comments or hashtags, and their high popularity in Poland (Facebook had 23 million users in Poland in February 2023, while Instagram had 16 million users in October 2022 [*Przewodnik po Social Media w Polsce*, 2023]). Searching for posts for the sample involved creating criteria in the form of keywords or linguistic expressions, which were developed based on the subject literature confronted with the first obtained components of the research material. For Instagram, posts with hashtags potentially containing content related to children were selected: #synekmamusi [mamasboy], #synektatusia [daddysboy], #coreczkamamusi [mummiesgirl], #coreczkatatusia [daddysgirl], #rodzicielstwo [parenthood], #bobas [baby], #noworodek [newborn], #brudnedzieckotoszczesliwedziecko [dirtychildisahappychild], #golasekmamusi [mumsnakedbaby], #dziecko [child], #odpieluchowanie [diaperfree], #jestemmama [iamamom]. Content from Facebook was found by entering search terms such as “moje szczęście” [my happiness], “dziecko” [baby], “maleństwo” [infant], “jestem tata” [I am a dad], “jestem mama” [I am a mom] into the search bar. In total, 80 posts were collected and analyzed. These posts constitute the source material used to achieve the goal of this article.

The collected research material was organized based on the adopted categories, which we present below when describing the dimensions of sharenting among Polish parents on social networking sites. Following Mayring (2000), the validity of such a procedure was ensured by combining

deductive and inductive strategies in relation to content analysis categories - they were developed through a review of the literature on the research topic and through confrontation of these categories with the obtained research material. This allowed for coding individual posts into appropriate categories. However, it should be noted that analyzing the content posted on such a specific medium as social networking sites, due to its characteristic features - variability, the possibility of editing and deleting posted content, as well as the large amount of available content in a short period of time, may pose challenges in ensuring full replicability of the research.

The dimensions of sharenting among Polish parents

In order to discuss the phenomenon of sharenting among Polish parents, it is necessary to examine its dimensions. These dimensions simultaneously serve as categories in which, within our own research, content related to children shared online by parents was captured. So what parents actually showcase on social networking sites is crucial since the content shared by legal guardians may, in many cases, be associated to varying degrees with the potential for specific threats.

The conducted research allowed for the identification of elements of a child's life that are shared by parents on social media. Among the analyzed posts and entries made by parents, the majority depicted the child's ordinary, everyday activities (21 out of 80 posts on Instagram and Facebook). These posts covered situations such as children playing with their toys, riding in a stroller, lying in their cribs, or being on walks or shopping outings.

Another dimension that seems to be prevalent is the announcement of pregnancy or the gender of the child during the prenatal period by sharing ultrasound images. Among the 80 analyzed posts, 10 featured a picture of the fetus, and in 6 of them, all relevant information about the conducted examination, the child's mother, and the doctor who performed the examination could be found. Therefore, Poles align with global trends. Studies conducted in EU countries, Canada, the USA, Japan, Australia, and New Zealand have shown that 23% of children have their first online footprint even before birth (Business Wire, 2010).

The birth of a child represents another dimension that leads many parents to engage in sharenting. Among the 80 analyzed posts, 5 posts were made by parents announcing the birth of their child. Some of these posts contain fairly detailed information about the child, including their name, surname, place of birth, date and time of birth, height, weight, and APGAR score. As the child grows, additional dimensions of their life are documented

by parents on social media. These dimensions include various family celebrations such as the child's birthdays, events related to religious ceremonies, and milestones in their education. The research material included 2 posts related to these aspects, although it can be assumed that sharing a child's image in this context constitutes a much larger category. According to declarations made by parents in Clue PR research (Bierca and Wysocka-Świtała, 2019), 75% of them share their child's image on social media in connection with special events and occasions.

On the other hand, parents also share their child's image in less positive contexts, attempting to find solutions to various parenting problems or seeking understanding in difficult situations. Among the analyzed material, 7 posts were related to issues concerning the care and upbringing of young children (developmental leaps, tantrums, boundary testing, etc.), while another 3 posts focused on situations related to a child's illness and hospitalization.

Another dimension of sharenting visible in the collected research material is posts depicting children in intimate situations. In 4 posts from the gathered material, children are shown sitting on a potty, and in 13 posts, naked children are depicted (e.g., in the bath, in a pool, at home). In the case of 11 posts, images of dirty children are presented (e.g., as a result of expanding their diet, eating, playing in sand, or mud). In 3 posts, children are depicted in potentially embarrassing situations (strange hairstyles, photos of parents with their child in the background). Another issue is parents creating social media accounts on behalf of their young children, where their image is publicly shared, and the narrative is conducted from their perspective. Such accounts can be used for financial gain. Through the research, one such account was found, but it can be presumed that this phenomenon may have larger dimensions.

Sharenting takes on various dimensions and covers different aspects of a child's life. These seemingly harmless actions, often motivated by love, joy, pride and concern, can have serious and long-term consequences, not so much for the parent but primarily for the child. Sharing a child's image on social media carries potential dangers, and awareness of these dangers can vary. Therefore, it is important to consider these risks in the context of the content shared by parents.

Potential risks of sharenting for a child's needs, development and safety

Presenting the phenomenon of sharenting and the associated risks is important in the context of the transformations taking place in modern families (Matyjas, 2020). Nowadays, parents face new challenges that have

arisen with the widespread use of the Internet. The online reality sets trends and fashions that parents and children attempt to meet (Dobrołowicz, 2014). These socially accepted demands for sharing one's life and image, especially in the case of children, can lead to many negative consequences that are rarely the subject of deep reflection by parents. We present potential risks starting from external ones that may pose problems for a child's physical safety and, in the long run, their well-being, and then moving on to more internal ones that can affect their psychological, emotional, and social development. However, it is essential to remember that these categories of risks can be closely interconnected.

The first risk is related to the inherent characteristics of the medium used to publish a child's image and data. Sharenting is a way of sharing one's parenthood on the Internet, making it subject to the same issues related to the protection of personal data online, problems of misuse, copying, and reproduction of information posted online. Regardless of the content parents share, the situation in which they showcase their child, by posting their child's photo on social media, they must accept the potential use of it in a way that goes against their motivations or intentions. Materials once posted on the Internet remain there - they can be beyond the control of those who posted them. The content of many of the analyzed posts does not appear to be controversial or harmful, but the parents who uploaded these specific pictures and data of their child cannot know by whom and for what purpose they may be used. This could pose a risk to the psychological, physical, or social well-being of their child.

An example of uncontrolled use of information about a child is online identity theft, more widely known in the literature as digital kidnapping (Nottingham, 2019). In the context of sharenting, any Internet user can steal a child's identity and image, creating a different profile on social media, narrating a different story (Brosch, 2017). The likelihood of such a situation increases with the availability of online photos of the child and information about them, especially personal data. According to British researchers' predictions, by 2030, two-thirds of identity thefts will be caused by sharenting (Coughlan, 2018).

There are also other specific risks associated with sharing a child's image on social media. Even the specific content posted by parents can pose a threat. Parents often share materials that were intended to be funny, and sometimes these situations are deliberately provoked. The aforementioned posting of photos of naked children, children sitting on a potty, children dirty from play, in intimate or potentially embarrassing situations, bears the

characteristics of troll parenting (Borkowska and Witkowska, 2020). This phenomenon is based on posting content with ironic or mocking narratives, and, as shown by our own research, out of the gathered 80 posts, as many as 18 of them serve as an example of troll parenting.. The content of these posts can often be humiliating for children, especially in the context of future peer relationships. Furthermore, such actions by parents undermine the child's sense of security, which is a fundamental component of the bond between adults and children.

In the context of sharenting, one must not forget that the online space is not free from pedophilic content. Photos of naked children can be a potential source of interest for individuals with pedophilic tendencies. Currently, it is estimated that even half of the materials acquired by pedophiles come from social media platforms (Borkowska and Witkowska, 2020). According to the research, 13 posts out of the gathered material depicted a child naked. Furthermore, they are tagged with hashtags that simplify the search for such materials, for example, #golasek [nakedbaby], #golasekmamusi [mumsnakedbaby]. Sharing such content therefore poses a real threat to the well-being of the child.

An issue associated with pedophilia on the internet is "baby role play" (Lumsden, 2014). This practice involves stealing images of a child found on social media and then creating a fake profile using those photos. Individuals who engage in baby role play often come up with a new name for the child, describe their personality and preferences in detail, and sometimes refer to the described child as an "orphan." Some of these behaviors do not have a pedophilic basis, but many of these accounts are created with a sexual narrative involving the depicted child. To make it easier for users to find such accounts and posts, they are tagged with hashtags ending in "rp," such as #adoptionrp, #babyrp (Borkowska and Witkowska, 2020). As of 2023, there are over 33,000 posts on Instagram under the hashtag #babyrp. This issue goes beyond the scope of our own research, but a review of the literature indicates the occurrence and spread of this phenomenon.

The threats described above are mostly external threats to the child, although they can, but do not necessarily have to, impact the child's development, social functioning, and well-being. However, there are also threats associated with sharenting that affect the child's sense of security and their relationship with the parent.

Many studies in developmental psychology show the importance of stable relationships with caregivers in a child's development, based on the child's sense of security in having their fundamental needs met (Trempała,

2011). During infancy and early childhood, the child's parent has the greatest influence on their development in every aspect. They are a key factor in the child's stable emotional and social development. Their role begins from the very beginning when the child starts making its first attempts at communication, trying to increase its chances of survival in a world where it couldn't manage without a caregiver. The infancy and early childhood period is very intimate for the child because it enters the realm of experiencing various emotions and building new social relationships. Often, the child struggles with regulating emotions and expresses them directly and forcefully, such as through crying, screaming, or uncontrolled anger. The role of the caregiver, typically a parent, is to protect this intimacy, allowing the child to go through these natural stages without additional stressors (Davis, 2015). In this context, one should ask whether recording or taking photos of a child at a time when they need support and help from the most important person in their life would negatively affect their sense of security or their relationship with the parent.

It's worth mentioning E. Marciniak's concept of security (2009) here. She defines security as "the interactively perceived stability and certainty in various interpersonal relationships, based on an individual's relationship with their environment" (ibidem, p. 59). This construct is essential in the context of sharenting because it assumes that individuals assess their security based on the consequences of their interactions with the environment. The earlier-cited research shows that 20% of parents share images of their children with distant acquaintances and strangers, often with an audience numbering over two hundred people (Bierca and Wysocka-Świtafa, 2019). Other studies by American researchers have shown that the most frequently shared photos of children are those where 77% of respondents provide the child's name, and over half share the full date of birth (Minkus, Liu, Ross, 2015). This suggests that a child's data, image, and sometimes significant information about their life reach many people, often strangers. In the context of Marciniak's definition (2009), this constitutes a disturbance of security, a need that, from a social perspective, aims to predict behaviors and interactions among people. No one can predict the actions of individuals who come across photos and information about a child online, neither the parents nor, more importantly, the child to whom the shared content relates.

Also, in the context of a child's emotional and social development, the issue of consent for sharing images online can be considered. It's safe to assume that none of the children whose images were shared in the research material gave consent for their pictures to appear on the internet. Even if they

did, they could not give informed consent due to their lack of awareness of potential consequences. All the collected posts featured images of children whose age – roughly estimated – did not exceed 10 years, and sometimes the posts concerned unborn children. A child whose image is shared by parents on social networking sites eventually begins to operate in these media themselves. Contemporary social changes suggest that this will become an increasingly important aspect of everyone's life. Publishing a child's image on the internet may face disapproval in the future and be perceived as harmful. In our own research, posts exhibiting characteristics of troll parenting can be confidently interpreted as being perceived by the children depicted in them as embarrassing or humiliating. We cannot speak with similar certainty about other posts, but it is difficult to assess the sensitivity and needs of the children depicted in them, so potentially they too may violate the child's psychological well-being in the future. Especially since sharing a child's image on social media deprives the child of the decision regarding their presence in these sites.

The posts made by parents influence the child's entire digital history. For example, the use of social media in job recruitment or university admissions is becoming increasingly popular. According to Eric Schmidt (Wardrop, 2010), former CEO of Google, in the future, young people will massively change their names to disconnect from their previous digital footprint. The specificity of the internet means that such materials are particularly dangerous because, in the online world, something is practically impossible to permanently erase (Wojtasik, n.d.). Publishing materials related to a child prevents them from creating their own online presence in the future and does not give them the choice regarding their desire to exist in the online space or not (Borkowska and Witkowska, 2020). Sharenting by a parent can, therefore, be a significant breach of a child's trust, likely affecting the parent-child relationship and potentially having a negative impact on emotional stability, peer relationships, and professional activities.

In light of the aforementioned threats, it can be concluded that sharenting has a negative impact on fulfilling one of the fundamental tasks assigned to the role of a parent: building a child's sense of security and ensuring stable conditions for development in all its aspects. Furthermore, sharenting can pose a threat to a child's physical safety by providing access to their data and location.

Conclusion

As demonstrated, sharenting is becoming an essential part of the lives of an increasing number of parents worldwide, including Poland. The associated risks are becoming more substantial, affecting a child's development and potentially posing real dangers. Consequently, sharenting raises ethical concerns and is even regarded by some as a form of violence against children (see: Keskin, Kaytez, Damar, Elibol and Aral, 2023; Lavorgna, Tartari and Ugwudike, 2023).

However, research conducted on behalf of Clue PR (Bierca and Wysoka-Świtała, 2019) revealed that a staggering 76% of sharenting parents are aware that the materials they post online can end up in the wrong hands. Furthermore, 54% of them understand that, as a result of such actions, their child loses their anonymity forever, and 40% confirmed that their child will always be recognizable online due to algorithms in social media. Thus, the declared awareness of the risks does not seem to be low, yet it does not deter parents from sharing their child's image. This is particularly important from an educator's perspective. Does this awareness merely remain in the realm of declarations, and do further awareness-raising actions need to be taken to inform parents about the potential consequences of sharenting? Or is the public sharing of a child's image with a high awareness of the risks associated with a psychological effect of reinforcing decisions and a way to solidify their chosen actions? What actions should educators take? Is sharenting a way for parents to fulfill their own interests (boosting self-esteem, pursuing unfulfilled ambitions, building social prestige)? If so, what skills should be developed in such individuals to prevent them from exploiting their child's image? Certainly, further and in-depth research into sharenting, the motivations and causes behind such behaviors, should be conducted to serve as a basis for educational efforts.

References:

- Amon, M. J., Kartvelishvili, N., Bertenthal, B. I., Hugenberg, K., Kapadia, A. Sharenting and Children's Privacy in the United States: Parenting Style, Practices, and Perspectives on Sharing Young Children's Photos on Social Media. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 6, 1–30. Retrieved from: <https://dcnlab.sitehost.iu.edu/data/docs/Amon%20et%20al.%20CSCW21.pdf> (access: 2023 July 7).
- Babbie, E. R. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bierca, M., Wysocka-Światała, A. (2019). *Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci? Badanie na zlecenie Clue PR*. Retrived from: <https://sztw.chat.edu.pl/api/myfiles/view/1688764> (access: 2023 August 8).
- Błasiak, A. (2015). Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania. In: J. Karbowniczek, E. Błasiak, E. Dybowska (eds.), *Dziecko, rodzina, wychowanie* (pp. 47-68). Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Borkowska, A., Witkowska, A. (2020). *Sharenting i wizerunek dziecka w sieci – poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Brosch, A. (2016). When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Tend among Parents on Facebook. *The New Educational Review*, 1(43), 225-235.
- Brosch, A. (2017). Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa? In: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (eds.) *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (pp. 379–399). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Business Wire (2010). *Digital Birth: Welcome to the Online World*. Retrived from: <https://avg.typepad.com/files/digitalbirthsglobal.pdf> (access: 2023 August 12).
- Coughlan, S. (2018). 'Sharenting' puts young at risk of online fraud. *BBC News*. Retrieved from: <https://www.bbc.com/news/education-44153754> (access: 2023 August 13).
- Davis, M. M. (2015). Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting. *C.S. Mott Children's Hospital. University of Michigan Healthy System*. Retrived from: <https://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting> (access: 2023 August 14). *Digital 2023: Global Overview Report* (2023). Retrived from: https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report?utm_source=Global_Digital_Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2023&utm_content=Digital_2023_Local_Country_Promo (access: 2024 February 19)
- Dobrołowicz, J. (2014), Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania, *Pedagogia Christiana*, 2(34), 137-150.
- Holsti, O. R. (1968). Content Analysis. In: G. Lindzey, E. Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley: Reading Mass.
- Kaplan, A.M., Haenlein M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and oppourtunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.

- Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>. (access: 2024 February 19).
- Keskin, A. D., Kaytez, N., Damar, M., Elibol, F., Aral, N. (2023). Sharenting Syndrome: An Appropriate Use of Social Media? *Healthcare*, 11(10), 1359. Retrived from: <https://doi.org/10.3390/healthcare11101359> (access: 2023 August 20).
- Lavorgna, A., Tartari, M., Ugwudike, P. (2023). Criminogenic and harmenabling features of social media platforms: The case of sharenting practices. *European Journal of Criminology*, 3(20), 1037–1060.
- Lumsden, L. (2014). Mothers, beware: Instagram users are stealing baby pictures and creating elaborate, sinister role-playing scenarios with the images. *DailyMail*. Retrived from: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-2766981/Mothers-beware-Instagram-users-stealing-baby-pictures-creating-elaborate-sinister-role-playing-scenarios-images.html> [access: 2023 May 5].
- Marciniak, E. M. (2009). Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa. In: *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia* (pp. 56-65). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Matyjas, B. (2020). Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(31), 81-98. Retrived from: <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/article/details?id=207293> (access: 2023 August 20).
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), art. 20.
- Miska, K., Musolf-Parol, A. (2012). Portale społecznościowe – forma współczesnej rozrywki. In: K. Burska, P. Czarnek (eds.), *Rozrywka w mediach* (pp. 201–211). Łódź: Primum Verbum.
- Minkus, T., Liu, K., Ross, K. W. (2015). Children seen but not heard: When parents compromise children’s online privacy. In: *Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web* (pp. 776-786). New York: Association for Computing Machinery.
- Nottingham, E. (2019). ‘Dad! Cut that Part Out!’ Children’s Rights to Privacy in the Age of ‘Generation Tagged’: Sharenting, Digital Kidnapping and the Child Micro-Celebrity. In: Nottingham, E., *The Routledge International Handbook of Young Children’s Rights*. Retrived from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3602712 (access: 2023 August 14).
- Przewodnik po Social Media w Polsce* (2023), Grupa Roboczą Social Media IAB Polska. Retrived from: <https://www.iab.org.pl/wp-content/>

uploads/2023/06/Przewodnik-Social-Media-2023-IAB-Polska.pdf
(access: 2024 February 8).

Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka – podręcznik akademicki*.
Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wardrop, M. (2010). Young will have to change names to escape 'cyber
past' warns Google's Eric Schmidt, *The Telegraph*. Retrived from:
[https://www.telegraph.co.uk/technology/google/7951269/Young-
-will-have-to-change-names-to-escape-cyber-past-warns-Google-
-Eric-Schmidt.html?onwardjourney=584162_v3](https://www.telegraph.co.uk/technology/google/7951269/Young-will-have-to-change-names-to-escape-cyber-past-warns-Google-Eric-Schmidt.html?onwardjourney=584162_v3) (access: 2023 May 6).

Wojtasik, Ł. (n.d.). *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska, skala problemu,
działania profilaktyczne*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje. Retrived
from: [https://zsp2.walbrzych.edu.pl/archiwum/images/Cyberprze-
moc.pdf](https://zsp2.walbrzych.edu.pl/archiwum/images/Cyberprzemoc.pdf) (access: 2023 July 14).



Wojciech Walat

University of Rzeszów, Poland

ORCID 0000-0002-3158-1923

Tomasz Warchoł

University of Rzeszów, Poland

ORCID 0000-0002-7978-8149

**Preliminary identification of the potential of using
MIEM in the context of stimulating the development
of selected cognitive processes of students
in early childhood education¹**

**Wstępne rozpoznanie potencjału użycia WIME w kontekście
stymulowania rozwoju wybranych procesów poznawczych
uczniów w edukacji wczesnoszkolnej**

Abstract: The article presents the results of a quantitative-qualitative study that examined the experiences of children and early childhood education teachers with multi-layered interactive materials in which augmented reality technology was implemented. The article also addresses issues related to support (*MIEM*) for selected cognitive processes of early childhood education students. The research was conducted within the framework of the Ministry of Education and Science's program titled: *Pupil circles create innovation*. The study involved 1153 early childhood education students between the ages of 7 and 10, as well as their teachers, who constituted a group of 41 early childhood education teachers. A triangulation of research methods was used in the study. For the group of students, a diagnostic survey method was used,

¹ The article in the research capacity of the University of Rzeszów's Center for Innovation, Technical and Natural Science Knowledge Transfer at UR Information Society Issues Laboratory.

for which a survey questionnaire was developed on the *Kahoot* platform and an in-depth interview using an interview questionnaire. For the group of teachers, a diagnostic survey method was used, for which a survey questionnaire was developed. The survey was implemented using the *Computer Assisted Personal Interview technique* on the *Google Forms* platform.

On the basis of the conducted research, conclusions were developed in terms of the main objective of the research, which was: preliminary identification of the potential for using *MIEM* in the context of cognitive processes in early childhood education.

The results of the research indicate that early childhood education students received the introduced innovation into the teaching process to a very positive degree. First of all, *MIEM* resulted in high motivation for learning. The result of which was a significant number of memorized messages contained in *MIEM*. It should also be added that this fact can have an impact on students' memory and perceptiveness. It can also be tentatively concluded that *MIEM* can have an impact on cognitive processes in particular on thinking and imagination. This conclusion follows directly from the type of technology that allows generating things previously difficult to visualize. In addition, the experiences of teachers who participated in the study indicate that *MIEMs* provide new opportunities for experimentation and interactive learning. According to the teachers, *MIEMs* make it possible to support the teaching and learning of nature, mathematics, as well as other subjects. Early childhood education teachers enthusiastically welcomed the use of *AR*, as well as seeing this technology as a solution to the problems of implementing the principle of viewability in early childhood education.

Keywords: early childhood education, modern technology, augmented reality.

Introduction

Human pursuits always target finding solutions that will serve and help people in their daily and professional lives. Nowadays, new technological solutions in various areas of life are discovered practically every day. One of the new solutions that provides opportunities in teachers' didactic work is augmented reality technology.

Augmented Reality (*AR*) involves combining images of the real world with elements created through the use of IT. It allows for the generation of virtual information, such as visualization of 3D objects or of the phenomena

that a person sees on the screen in real time, using a camera of an electronic device such as a computer, tablet, or smartphone (Thompson, 2004, p. 19).

Augmented reality does not create a new, fully virtual three-dimensional world, but “supplements” the real world (which does not change) with new images or information (with a virtual shell). It can be an addition in the form of simple information (street names, navigation information) or an extension based on complex photorealistic objects that blend in and form a whole with the real world (Berbecka, 2016, p. 86).

AR technology has a wide spectrum of applications in medicine, mechanical engineering, marketing, aviation, tourism, entertainment and education. It is also encountered in elementary and secondary schools and is designed to support pupils and teachers in teaching and learning math, chemistry, physics, biology, mechanics and other subjects.

The technology is increasingly supporting the educational process in early childhood education by visualizations in textbooks and other educational materials of three-dimensional figures, planets of the solar system, wild animals, natural and many other phenomena that are hard for children to imagine (Warchol, 2020; Topol, 2021, pp. 71-73).

The technology also allows for various interactions and operations involving virtual objects resulting in virtual “explosions”, medical operations, virtual repairs and other activities (Korniejenko, 2018). In this process, children have the chance to explore, experiment and gain knowledge and skills on their own through virtual interaction. AR technology solutions fall within the range of broadly understood and applied STEAM solutions² in education (Park, Ko, 2012).

Multi-layered interactive educational materials and cognitive processes of pupils in early childhood education

Multi-layered interactive educational materials (MIEMs) is the name given to all teaching materials in paper form, e.g., books, textbooks, for which a dedicated application has been developed using AR technology. AR allows the overlaying of any traditional image made in paper form with visualizations of 3D objects with which the reader-pupil can interact. AR allows for the generation of a variety of layers with three-dimensional objects, hence the materials that use AR technology can be called "multi-layered. An additional

² STEAM (*science - technology - engineering - arts - mathematics*) is a combination of science, technology, engineering, arts and mathematics to create modern interactive materials.

advantage of using this technology is to see different perspectives, which are sometimes animated and enhanced with sounds" (Przybyszewska, 2014, p. 92-93). *MIEMs* aid education especially by providing new opportunities in early childhood education through supporting the development of cognitive processes.

MIEMs are also ideally suited to early childhood education, because they make it possible to support children's gradual transition from unconscious to conscious learning. *MIEMs* allow for easier learning, the development of abstract thinking, content acquisition, application, active participation, duration and student level (Dönmez-Usta and Ültay, 2022, p. 439).

The proper stimulation of children's cognitive processes is also extremely important, i.e., their intellectual development. A child at the level of early education needs multifaceted developmental stimulation of cognitive processes, i.e. perception, imagination, attention, memory and thinking (Strelau, 2004; Necka, 2005; Modrak, 2016).

Perception in early childhood education is treated as a "process of constructing knowledge, and is based on the assumption that perceptual experience is more than a direct response to a stimulus. The process is considered to be more of an expansion, that is, the construing of hypothetical cognitive and affective operations" (Murawska, 2014, p. 38). *MIEMs* provide for the stimulation of perception in early childhood education, precisely by having pupils interact with virtual objects, as well as performing actions that involve virtual objects. At this level of education perception is about breaking free from rigid patterns and reach beyond fixed responses (Murawska, 2014; Muchacka, 2014). *AR* technology makes it possible to go beyond standard moves and initiate individual experiments.

Imagination is also an important cognitive process in early childhood education. Once stimulated it helps reveal the child's creative potential and inspires further learning. "Imagination is the disposition of people to create mental images with varying degrees of originality. These are images that reproduce almost verbatim events already seen, experienced and remembered in the past" (Skałbana, 2017, p. 73-83). *MIEMs* support children's imagination by facilitating the transition from experience in the familiar domain to a new experience in the unknown. Stimulating imagination helps transcend limitations and develop openness to change, which connects to the innovation introduced by *MIEMs*.

Attention is the focus of perception and thinking on one external or internal observable phenomenon. In early childhood education, an ability

to focus one's attention is an important skill because improper focus leads to learning problems (Murawska, 2014; Muchacka, 2014). *MIEMs* make it possible to select objects, colors or effects that help children focus more effectively on the material discussed and concentrate on a single element or issue.

"Memory is also a key element in the proper course of learning. It is responsible for the encoding, storage and reproduction of information" (Harmacinska-Kowalewska, 2018, p. 22). "Most often, in early childhood education memory is stimulated by learning a poem or a song by heart and memorizing the content of the texts read" (Murawska, 2014, p. 36). *MIEMs* allow children to exercise their memory in an enjoyable way through a variety of memory-related tasks that are both stimulating and pleasant. Such possibilities are offered exclusively by *AR* technology, which enriches existing textbooks or a books with memory-stimulating content.

In a general sense, thinking is a conscious mental process leading to indirect, generalized cognition and an understanding of reality (Barley, 2018, pp. 183-200). "In early childhood education, the development of thinking is aimed at performing certain operations, putting things in order, classification or constancy" (Murawska, 2014, p. 8). *MIEMs* support these operations, because they help children perform them on specific elements, see objects and serialize them, as well as grouping 3D elements on the basis of pre-set criteria.

Accordingly, *MIEMs* allow you to interact with the cognitive processes presented, but also "support the main premise of early childhood education, that is, compensating for developmental deficiencies, teaching children how to think, teaching them how to solve problems and overcome difficulties, learning how to teach, that is, how to satisfy the child's cognitive curiosity" (Szymczak, 2021, p. 130). Therefore, it can be concluded that they can be relevant in early childhood education

"Today, the student is "condemned" to audiovisual experience of the world around him" (Kowalczyk, 2015, p. 264) . Therefore, from the very beginning it is worth pointing out to students such solutions that will support their development. *MIEMs* seems to be one of the most important applications of future education.

As contemporary research shows, "the use of modern solutions rationally by students, such as multimedia programs, can foster primarily:: reducing fears and tensions, strengthening self-esteem, awakening interests, shaping manual skills, developing decision-making skills organizing new situations" (Szymczak, 2021, p. 132).

Of course, one should "also not forget the role of the teacher and educator, who, whose task is not only to care, but also to impart knowledge and

shape new skills using elements of play" (Adamek, 1997, p. 167). The teacher discovers an important role in the introduction of all new technologies. It can be concluded that his attitude regulates how a student uses modern technologies in his further education (Tuczynski, 2021, pp. 48-53).

The teacher at each stage of education, and especially in grades I-III, should be a person who imparts knowledge, values and supports the process of forming attitudes in this case also the use of modern technologies. He should be a very ethical person, presenting positive role models, on the basis of which the child creates his own personality, his own world of values and develops an individual system of needs. "In a modern school, the early childhood education teacher should act in the role of an expert, manager, inspirer, integrator, who knows modern technologies and is able to point out the directions of their application" (Ordon, 2017, p. 119).

Thus, the introduction of such teaching resources as *MIEMs* should be in the responsibility of every teacher who wants to properly prepare early childhood education students to make correct, independent decisions about the legitimacy of using a given teaching resource.

Research methodology

The research strategy consisted of early childhood education teachers conducting classes in which children used educational booklets that incorporated augmented reality technology. The topics of the booklets covered farm animals and math.

The first book contained visualized farm animals, tasks related to these animals involving, for example, matching food for an animal, choosing the correct place to raise it on the farm, identifying raw materials from animals, and indicating food-related products. It also included sounds that animals raised in a rural household make.

The second book devoted to contained teaching material entirely to learning how to teach mathematics in terms of plane figures. In this book, students faced tasks involving pointing out the correct answers, such as equilateral triangles, circles, and circles. The tasks also involved measuring the sides of figures and determining the angles in the figures presented.

The teacher held a two-hour class using a book on farm animals, and another on plane figures in math. Generating 3D objects was done by using tablets that correlated with the booklets. An application installed on the tablet triggered a camera, which was turned towards the booklet and generated additional 3D objects on the page. The application generating the 3D objects

provided the opportunity for the child to interact with the virtual reality, as well as perform tasks involving the objects generated.

The main focus of the study was educational materials constructed using augmented reality technology (so-called multi-layered interactive educational materials - *MIEMs*).

The main purpose of the research was: preliminary identification of the potential of using *MIEM* in the context of cognitive processes in early childhood education.

The following theoretical and diagnostic goals were formulated in the research:

- Determination and measurement of remembered information contained in *MIEMs* by early childhood education students
- Indication of teachers' experiences in the use of *MIEMs* in early childhood education

A practical goal was also defined, which was formulated as follows:

- Identify educational directions for the application of *MIEMs* in early childhood education.

The main research problem was to seek an answer to the question: *What are the opportunities for MIEM to support cognitive processes according to students and teachers in early childhood education?*

The researchers adopted the hypothesis H_0 – *MIEM provides new opportunities to support educational potential in learning and cognitive processes.*

A triangulation of research methods, i.e., diagnostic survey and in-depth interview, was used for the purposes of the study (Kubinowski, 2016; Kubinowski, 2019). The research tools applied were tailored to the developmental level of the pupils involved.

Due to the early school age a survey questionnaire on the *Kahoot* platform was thought best for the group of children involved in the study. The platform makes it possible to conduct the survey in a simple form. Undoubtedly, an additional advantage is the ability to identify answers by colors or shapes, which simplifies the process of selecting answers (Figuccio, Joseph, Johnston and Marla, 2022, pp. 170-177). In addition, a guided interview was conducted with some of the children, using an interview questionnaire.

Surveys with students were conducted in a systematic manner and collected comprehensively during the last class. Each student was given a tablet and within the framework of the launched survey on the *Kahoot* platform, they joined the prepared survey questionnaire.

The teachers answered questions using a survey questionnaire developed on the *Google Forms* platform. Each teacher answered the survey

questions at the end of the class. Both student and teacher survey results were collected automatically and through the use of digital tools, were automatically processed.

The study was conducted between September 2021 and January 2022 in 10 elementary schools in the Subcarpathian region, involving 1153 students aged 7 to 10, as well as 41 early childhood education teachers.

Both student and teacher surveys were collected automatically and, through the use of digital tools, were automatically processed.

The research characteristics of the children in the early childhood education group are presented in Table 1.

Table 1 Characteristics of the pupils in early childhood education surveyed

Gender	Number surveyed	Place of residence		Age of pupils			
		City	Village	7	8	9	10
Girls	528	253	275	166	132	120	110
Boys	625	320	305	179	150	155	141
Total	1153	1153		1153			

Source: own research.

Table 2 Characteristics of the early childhood education teachers surveyed

Gender	Place of residence		Professional seniority in years					Age			
	City	Village	1-5	6-10	11-15	16-20	21- more	25-30	31-40	41-50	51-60
Women	21	20	5	9	10	12	5	5	19	14	3
Total	41		41					41			

Source: own research.

Participants in the study included students at the early childhood education level from schools expressing a desire to introduce an innovation related to the use of *MIEMs* at their school. The basic requirement for participation in the study was to attend grades 1-3 of elementary school and be between the ages of 7 and 10.

Analysis of the results of research on the opportunities for using augmented reality in early childhood education in the opinions of children

The children were asked to answer 25 questions on the *Kahoot* platform. The first 20 questions were designed to assess the applicability of *MIEM* in the context of stimulating selected cognitive processes such as:

- perception, attention/focus
- imagination
- memory
- thinking (Strelau 2004, Nęcka, 2005, Modrak, 2016).

Other questions were related to issues of supporting learning and teaching through the use of augmented reality technology

The analysis of the results addressed the cognitive processes outlined above. Based on each set of questions, the potential impact of *MIEM* on the indicated cognitive processes was determined.

The first set of five questions dealt with initial verification of the impact of *MIEMs* on students' perception and attention.

The results showed that 90% of the pupils answered the questions correctly. This demonstrates students' correct perception and focus when working with *MIEMs*. In addition, it was noted that it was students declaring their place of residence as rural who performed worse than urban students. In terms of age, it was students aged 9-10 who were more likely to answer well. This may mean that older students have better developed perception and attention processes than their younger counterparts. Gender differences in test results were not found for questions verifying perception and attention.

It can be concluded that the effect resulting from the use of *AR* technology caused students to be very focused and engaged with the books using *AR* technology. It can be assumed that this is due to the effect of the innovation of the lessons conducted, which the students were very positively surprised and interested in.

Similar results were obtained in a study using *AR* on improving science teaching/learning in a group of pupils aged 12 (Tijus, Chen and Chang, 2022, pp. 1-11).

Another high score of correct answers was recorded when testing children's perceptiveness (imagination).

In this regard, pupils very accurately captured all the details that *AR* technology generated. The average value of correct answers was 96%. Only very few pupils were unable to answer the questions correctly. In terms of these questions, no significant differences by age were noted, but it can be

noted that, once again, it was students coming from urban areas who were less likely to indicate wrong answers. In the analysis of the results obtained, it was the girls who performed better in terms of 99% correct answers.

AR is one of those technologies that seems to have the greatest potential precisely in terms of stimulating imaginations, because it enables the generation of virtual objects in real time.

It is worth adding that stimulating children's imagination in early childhood education is of great importance, as confirmed by the results of research by many authors (McAnally, Bridget and Marjorie; Elaine, 2021; Jitsupa, Nilsook, Songsom, Siriprichayakorn and Yakeaw, 2022).

Another series of questions involved playing back from memory what pupils remembered from working with the AR effect booklets.

The average of students' correct answers in this area was also very high at 87%. From the results obtained, it can be concluded that the students remembered most of the information that was presented in graphic and audio form, as well as in the form of performance tasks. Based on the results obtained, it can be concluded that the AR technology used had a significant impact on students' memory. In this range of questions, it was the younger students (7-8 years old) who had a higher number of correct answers of up to 90%. Once again, it was students coming from urban areas who were better than students from rural areas. Analyzing the results from a gender position, it was girls who remembered more information than boys.

The result obtained is impressive in the context of further development of this technology and its introduction, for example, in school textbooks. AR allows combining old methods of work with the textbook implementing innovations to them, which directly motivate students to act and solve problems (Walat, 2022, p. 249).

The last questions focused on the thought process itself. The students had to relate several pieces of information from different pieces of interactive material and answer the questions posed.

Students had the most difficulty with this part of the question. In this area, students' correct answers were recorded at 67%, which is the lowest in the entire study. This means that giving correct answers to questions that require students to synthesize information from several cognitive processes is difficult and complicated for students. Students again had the greatest problems with questions in mathematics education. This shows that students have a problem in classifying, comparing and extracting individual objects and their features from the background. Taking into account the age, it can be seen that every group of students surveyed had problems, the smallest

problems were noticed in the surveyed 10-year-olds. In the answers to this question taking into account the place of residence of the surveyed students, no significant differences were found. In the breakdown of the surveyed students by gender, both groups had similar results.

This problem has been found previously in various pieces of research (Morgan, Du and Friesen, 2021); therefore, looking for the means to support the development of children in early childhood education in terms of their cognitive processes is strongly recommended.

In addition, several questions were asked about issues related to improving learning and teaching by using augmented reality technology:

1. Do you think the augmented reality technology aids your learning?
2. Do you want to use such technology in your school more often?
3. Do you think that extended factuality solutions help you remember more, understand more or stimulate your imagination?
4. Have you had any problems using the tablet and book together?
5. Do you think it is better to look at animals and figures on a tablet or in a traditional book?

Due to the children's age, they were only given two answering options, *Yes* or *No*. The results from the survey are presented in Figure 1, which shows the percentage of responses.

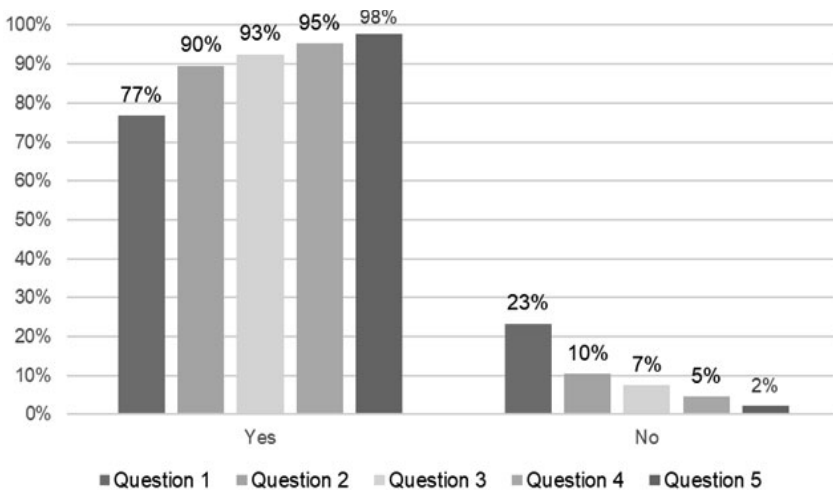


Chart 1. Graphical representation of the results obtained from questions on the ergonomics of the tools of augmented reality technology.

The result of the survey presented in Figure 1 shows that students mostly chose an affirmative answer to each of the questions asked: Yes. Based on the results presented, we can conclude that ARs support the learner in acquiring new knowledge. Students have no fear of new technologies on the contrary, they expect their application in the educational process. In the analysis of the results of the study, the biggest differences were noted by age, as students aged 8-9 were more likely to answer in the negative (No) than their counterparts aged 7 and 10. In addition, it was noted that girls were more likely than boys to agree with the questions presented.

Summarizing this part of the questions, it can be concluded that augmented reality technology enriches education, opens new opportunities for the development of early childhood education students, allows students to acquire knowledge faster and has the potential to support students' cognitive processes at the early childhood education level. This conclusion is also supported by other studies, which found that the use of AR enabled better learning of basic skills, increased students' motivation and positive attitude, and supported students' autonomy (Aldossari, Zainab Alsuhaibani, 2021, pp. 1-8).

Since the questions presented involved only *yes* or *no* answers, 153 pupils were selected for extended talks and were interviewed individually in the form of a guided conversation.

To expand on Question 1 in the survey, children were asked: *Why do you think technology is good for education, What is so special about it?*

Pupil 12: "...we can see things we haven't yet seen in a normal school textbook.."

Pupil 40: "...it makes me want to learn and continue to see the things that I can find in these books..."

Pupil 73: "...because I can use the tablet to look through the book..."

All of the children's responses were in a similar vein to those presented above. These statements only confirm that children at this level of education want to use augmented reality technology. In addition, they very much enjoyed using tablets, which they had not used before during lessons. Similar responses were obtained in a study on the use of AR for language learning (Aldossari, Zainab Alsuhaibani, 2021, pp. 1-8).

Children also spoke about having their cognitive processes stimulated, as the three-dimensional aspects of the objects they worked with often appeared in their statements.

Question 2 of the questionnaire was expanded to include the following questions, i.e.: *Why would you like to use such solutions in your school more often?*

Pupil 51: "...because we usually only learn from books..."

Pupil 72: "...because the teacher never uses anything new, we just keep writing and reading books..."

Pupil 80: "...because I can work with a tablet and learn from it..."

Pupil 151: "...because it makes me more interested in the lesson..."

These selected responses indicate that children think that at school modern technology is not applied enough. The most common theme of their statements was the lack of modern technologies in school. Children often talked of the classes conducted with AR books as a dream come true. It is also worth mentioning that the children who participated in the classes were very engaged by working with tablets and augmented reality applications.

For Question 3, the additional questions were as follows: *What did you manage to remember? What did you understand fastest?*

Pupil 40: "...I remember all the animals that appeared in the book, I watched them carefully, I know what size they are, I have never seen such a thing before..."

Pupil 56: "...I remembered almost everything; it was really great. Additionally, I could test myself in different exercises..."

Pupil 80: "...I managed to memorize everything that was in the books, both animals and figures, because everything was new and very cool..."

It seems that in the children's opinions, augmented reality technology was very engaging in the process of learning and acquiring new knowledge. It could be inferred from their responses that they remembered a great deal of information from the booklets, even the kind that was not exposed in the form of augmented reality. What's more, children remembered a lot of detail, which indicated positively that their imagination, memory and thinking were stimulated.

The memorization of details by pupils who used AR is a finding that has been confirmed in other studies on education (Morgan, Du and Friesen, 2021; Tijus, Chen and Chang, 2022, pp. 1-11).

For Question 4, the following additional questions were asked: *In your opinion, was it complicated to manipulate the tablet for AR effects? Were the books of big enough or would you have preferred larger ones?*

Pupil 19: "...it was very easy, and the books were better than the school books..."

Pupil 28: "...it was fun to learn with a tablet and it wasn't difficult at all"

Pupil 55: "...learning with such books is better than with a textbook because they are small and light..."

Pupil 19: "...I didn't have any problems because I often use the tablet at home, and the books were cool..."

It can be concluded that the technology used was not at all complicated for the pupils; on the contrary, they found it familiar and easy-to-use. This indicates that children have no problems using the technology and want to be able to learn using AR.

For Question 5, children were additionally asked: *Do you remember what information was placed above the dog's kennel?, Which are bigger, hens or roosters?, Does a square have the same number of sides as a triangle?*

Researchers found that each child selected for the interview remembered the exact name placed above the dog's kennel in the nature book. Every child answered the question regarding the size of hens and roosters correctly and spoke in detail about the figures that were included in the math book. The pupils remembered almost all the information presented in the books.

Analysis of the results of research on the opportunities for using augmented reality in early childhood education in the opinions of teachers

The classroom teachers were also asked several questions about the lessons they had taught. The first category of questions concerned the use of augmented reality technology in early childhood education.

For the questions presented, you could indicate the answers: Yes, No, Maybe. The same results were obtained for each of these questions: Yes - 87.8%, No - 2.4%, Maybe - 9.8%.

The results of the study clearly indicate that augmented reality has didactic potential and can support the learning process in early childhood education. These results are significant in that the study involved teachers who are experienced in working with children in early childhood education who have observed the need for education using AR. They also pointed out that the technology provides new opportunities for knowledge acquisition. Teachers also indicated that this type of technology supports their teaching.

These findings are supported by another study which involved 350 teachers, who also used various AR applications, and concluded that AR technology represented the future of education as it enabled the integration of information and communication technologies (Marín-Díaz, Sampedro, Figueroa, 2022, pp. 6-16).

As for the *no* (2.4%), *maybe* (9.8%) answers, these were given by the teachers in the 51-60 age bracket who were initially skeptical about filling

out the survey via tablet, and in some cases had trouble handling it. It is also worth noting that a large part of this group were teachers living in rural areas - 70%. It seems that this may be due to their lack of adequate preparation for the use of IT in education.

The teachers could also mention other opportunities afforded by the potential of AR. Their answers focused on various areas, i.e.: *the development of imagination, waste segregation, mathematics, experiments, art education, music education, figures, measuring, tales and fables, shapes, sets, learning the clock, road signs, syllables, animals, music notes, personal hygiene, living organisms.*

The teachers' answers have been grouped, as they were all long and comprehensive, clearly indicating different applications e.g., personal hygiene, learning the clock. For this question, urban teachers very often commented that it was the area of mathematics and supporting experiences that could be strengthened by AR. Rather, teachers with more than 21 years of experience most often chose topics that are currently being emphasized, i.e. ecology, waste segregation.

The second category of questions focused on supporting pupils' learning and cognitive processes in early childhood education using augmented reality technology.

For this category, 6 single-choice questions (*Yes, No, Maybe*) and one multiple-choice question were asked.

The results for these questions were similar: *Yes* - 92.7%, *No* - 2.4%, *Maybe* - 4.9%. It can be therefore concluded that teachers were in agreement as to whether augmented reality technology supports the learning and the development of children's cognitive processes. All teachers in the 25-40 age range were in favor of introducing *MIEMs* into education as soon as possible. All negative answers were given by teachers with a lot of seniority.

The data presented shows that according to teachers, AR technology has the potential to stimulate cognitive processes. The results provide evidence that augmented reality technology is important in terms of the cognitive development of children in early childhood education.

The third category of questions concerned the applicability of augmented technology to science and math education.

According to the survey on natural science education, as many as 87.8% of teachers see the need to implement the technology, while others answered *no* (2.4%) or *maybe* (9.8%). Negative or abstaining responses were most often from teachers with more than 15 years of seniority. It is noteworthy that teachers young and with little seniority all see the need to use AR in

nature education. The most common answers were: *basic principles of caring for plants and farm animals, differences between autotrophs and heterotrophs, importance of forests for humans, layers of the forest, birds, amphibians, reptiles, farm animals, waste segregation.*

The research on the application of AR in mathematics indicates that 85.4% of teachers see the possibility of using this technology in mathematics education, 12.2% answered *maybe* and 2.4% *no*. Abstentions were answered not only by teachers with a lot of seniority (more than 21 years) years, but also by a large group of teachers with little seniority (up to 5 years). In this case teachers also indicated the main topics where augmented reality technology could be applied, i.e.: *mathematical equations, shapes, figures, mathematical games*. Geometry dominates, probably because AR technology supports pupils' imagination by introducing the 3rd dimension. Admittedly, in an apparent but nevertheless visible way, children can also perceive the spatiality of solid figures.

This is a conclusion that is supported by other researchers, stating that AR is one of the most anticipated technologies in the sciences for presenting complex things and phenomena (Yildirim, Seckin Kapucu, 2021, pp. 56-68).

The results obtained from the study of the teachers' group show that augmented reality technology is an innovative solution that has been eagerly adopted and, as the survey shows, teachers are finding many grounds on which to apply the technology.

Conclusions and generalizations

Analyzing the presented research results, it can be concluded that both teachers and students of early childhood education positively received the applied educational innovation in the form of prepared multi-layered interactive educational materials to support learning and teaching of nature and mathematics.

It must be stated that the H0 adopted in the study on the basis of the quantitative and qualitative research conducted can be accepted. This is indicated by the high percentages of responses obtained in both research groups.

The set main goal of the work has been fulfilled, because based on the results obtained, we can conclude that *MIEMs* have potential significance in terms of stimulating students' cognitive processes.

The realization of the cognitive-diagnostic goals set in the study was realized on the basis of the responses of the two research groups. It is necessary to state that both students and teachers have determined that there is great educational potential in AR, which can be used in many scopes of

the teaching and learning process. It can also be tentatively concluded that AR has an effect on students' concentration of attention. This conclusion was fleshed out, as each student using *MIEMs* during class was focused and engaged in the work. This is also confirmed by the number of memorized content that students realized during *MIEMs* activities.

In addition, using *MIEMs*, the students exercised their memory, and the effect of using AR technology caused them to direct their attention to various details, which they remembered more easily.

Based on the results, it can be concluded that the study showed the potential impact of this technology also on developing and stimulating imagination. Students after the activities were able to accurately differentiate the type and meaning of the memorized information, point out and determine the exact positions of key elements and characters.

One of the theoretical and cognitive objectives was also to determine the experience of using *MIEMs* during the educational process by teachers. It can be concluded that teachers whose length of service exceeded 15 years had major problems. It seems that this is due to the lack of adequate competence in the use of modern technologies. It can be assumed that teachers with such seniority were from the beginning "closed" to any educational innovations and changes, which manifested itself in distrust, regarding new technological solutions.

A very important statement on the basis of the presented results, as well as in the context of the presented theory, may be the fact that teachers of early childhood education, should more often than teachers at higher levels of education participate in activities to improve their competence related to the use of information and communication technologies in their work. Perhaps such action will eliminate reluctance and fear of modern solutions.

Based on the results of the survey, it can be concluded that most teachers see many directions of application for the technology, and in this regard, teachers did not lack ideas. With regard to both science and mathematics education, they listed many different topics in which they would like to be able to use augmented reality technology.

It is worth noting that the presented research shows serious deficiencies at the early childhood education stage in the proper implementation of the principle of viewability. The presented teachers' responses in this regard further compound the lack of solutions to this issue, and AR and the use of *MIEM* is a technology that brings students closer to understanding and seeing a variety of phenomena. Thus, it can be confirmed that this technology is an opportunity to better educate children in early childhood education.

This shows that the technology is potentially a good solution for supporting the education of preschool and early childhood education students. Students as the main target audience indicated that the use of tablets and augmented reality in education is the fulfillment of their dreams for a modern school.

References:

- Adamek, I. (1997). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls
- Aldossari, S., Alsuhaibani, Z. (2021). Using Augmented Reality in Language Classrooms: The Case of EFL Elementary Students. *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 12, issue 6, 1-8.
- Dönmez-Usta, N., Ültay, N., (2022). Augmented Reality and Animation Supported-STEM Activities in Grades K12: Water Treatment. *J.Sci. Learn*, 5(3),439-451.
- Berbecka, J. (2016). Wirtualna i rozszerzona rzeczywistość a zachowania konsumentów. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego Ekonomia*, 7, 303, 84-101.
- Figuccio, M., Johnston, M. (2022). Kahoot! Predicts Exam Scores and Promotes Student Engagement. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 15, 2, 170-177.
- Harmacińska-Kowalewska, M. (2018). Pamięć a syntetyzowanie wyrazów z fonemów w wybranych programach edukacji wczesnoszkolnej na etapie przygotowującym do nauki czytania i pisania. *Edukacja*, 4(147), 22–32.
- Jęczeń, U. (2018). Metafory dziecięce inspiracją do zmiany myślenia o rozwoju poznawczym i terapii logopedycznej. *Logopedia*, 47/1, 183-200.
- Jitsupa, J., Nilsook, P., Songsom, N., Siriprichayakorn, R., Yakeaw, Ch. (2022). Early Childhood Imagineering: A Model for Developing Digital Storytelling. *International Education Studies*, vol. 15, no. 2, 89-101.
- Korniejenko, K. (2018). The possibility of using virtual reality as innovative tools for supporting engineers education. In: D. Świsulski (ed.), *V Konferencja e-Technologie w Kształceniu Inżynierów, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie* (pp. 37-40). Kraków-Gdańsk: Wydawnictwo Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej.
- Kowalczyk, M.(2015). Dziecko w wieku przedszkolnym a zagrożenia ze świata mediów. In: S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (ed.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (pp. 260-280). Lublin: UMCS.

- Kubinowski, D. (2016). Jakościowe badania pedagogiczne. In: D. Kubinowski (ed.), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie* (pp. 5-14). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Kubinowski, D. (2019). Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością. In: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (eds.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (pp. 79-90). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marín-Díaz, V., Sampedro, B., Figueroa, J. (2022). Augmented Reality in the Secondary Education classroom: Teachers' Visions. *Contemporary educational technology*, 14(2), ep348. 1-16.
- McAnally, H., Bridget, F., Marjorie, T., Elaine, R. (2021). Imaginary Companions in Childhood: What Can Prospective Longitudinal Research Tell Us about Their Fate by Adolescence? *Journal of Creative Behavior*, 55, 1, 276-283.
- Modrak, M. (2016). *Pamięć sensoryczna czyli myśleć ciałem, Doskonalenie zasobów pamięci zmysłowej*. Warszawa: Difin.
- Morgan, Ch., Du, K., Friesen, A. (2021). Responding to Difference: Enacting Inclusive Early Childhood Education through the Social-Relations Approach. *Young Exceptional Children*, 24 3, 170-186.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1 (3), 7-18.
- Murawska, B. (2014). *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorostania*, Warszawa: IBE.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ordon, U. (2017). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4, 117-124.
- Park, N., Ko Y. (2017). *Computer Education's Teaching-Learning. Methods Using Educational Programming Language Based on STEAM Education, 9th International Conference on Network and Parallel Computing (NPC)*. Gwangju, South Korea. pp. 320-327.
- Przybyszewska, A. (2014). Między materialnością a wirtualnością. Przypadek książek rzeczywistości rozszerzonej, *Teksty Drugie*, 3, 86-108.
- Skałbani, B. (2017). Rola wyobraźni we wczesnej edukacji – wychowanie do transgresji i innowacji. *Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy*, 2, 73-83.
- Strelau, J. (2004). *Psychologia ogólna*, t. II. Gdańsk: GWP.
- Szymczak, L. (2021). Współczesne zjawiska w edukacji przedszkolnej W: J. Skibska, J. Wojciechowska (ed.), *Współczesna edukacja*.

- Wielopłaszczyznowość zadań* (pp. 129-146). Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Thompson, R. L. (2004). *Maja. Świat jako rzeczywistość wirtualna*. Wrocław: Wyd. Patra.
- Tijus, Ch., Chen, Ch., Chang, Ch. (2022). Franco-Taiwanese Research on Extended Reality Experience. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1), em2075, 1-11.
- Topol, P. (2021). Rzeczywistość rozszerzona w edukacji przełomu dekad: 2019-2021, *Studia edukacyjne*, 62, 61-75.
- Tuczyński, K. (2021). *Postawy nauczycieli akademickich wobec e-learningu w szkole wyższej*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Walat, W. (2022). *Sytuacje edukacyjne z podręcznikiem w tle*. Rzeszów: Wyd. UR.
- Warchoł, T. (2020). Możliwości i ograniczenia edukacji nieformalnej realizowanej z wykorzystaniem rzeczywistości rozszerzonej W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja* (pp. 267-277). Kraków: Impuls.
- Yildirim, I., Seckin Kapucu, M. (2021). The effect of augmented reality applications in science education on academic achievement and retention of 6th grade students. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 7(1), 56-71.



Joanna Frankowiak

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

ORCID 0000-0002-5993-3804

Martyna Kotyśko

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

ORCID 0000-0001-6771-5121

University student's internalising problems in the context of mental support in Poland – a Latent Profile Analysis

Problemy internalizacyjne studentów w kontekście wsparcia psychologicznego w Polsce – analiza profili latentnych

Abstract: University students are exposed to a number of stressors that may affect their mental state. However, they do not receive sufficient psychological support, although the demand for it seems to be increasing. The current study examines what psychological profiles can be identified among students based on how often different subjective problems affect their functioning. The participants were 1,499 students from one university in northern Poland (63% women, ages 18-26, 7.4% had previously used professional support). The research sample included randomly selected students from all faculties of the university. The research method was a diagnostic survey and the measure was a self-designed questionnaire that accounted for 20 potentially problematic behaviours and experiences. Five profiles, differing in the intensity of the seven internalising problems, were identified in latent profile analysis: in crisis (IC, 2.1%); increased risk – with (IR-S, 7.5%) and without suicidal thoughts or behaviours (IR-NS, 8.8%); increased risk – experiencing tension (IR-T, 19.1%); and not needing support (NNS, 62.5%). Gender, place of origin, and the use of professional psychological support significantly differentiated the profiles. The results of the study allow us to draw indications

that are important for the design of preventive measures in the academic environment. Particularly important is the implementation of activities that fall into the area of selective prevention, targeting IR-NS and IR-T groups (about 28% of survey participants).

This is supported by the percentage of people belonging to these groups, as well as the nature of the difficulties they are facing.

Keywords: university students; higher education; emerging adulthood; subjective problems; mental support availability.

Introduction

According to some researchers, the risk of psychological distress is higher among university students than their non-college-attending peers (Cvetkovski, Reavley and Jorm, 2012; Stallman, 2010), whereas no such differences were reported in other studies (Auerbach et al., 2016) or even the reverse trend was noted (Kovess-Masfety et al., 2016). Approximately 30-40% of the surveyed university students have experienced at least one mental problem (Auerbach et al., 2018; Bantjes et al., 2019; Pereira et al., 2020). Depression and anxiety are most commonly reported (Pereira et al., 2020). Stress levels can be exacerbated in successive years of study due to growing housing and academic requirements, and fear of the future (Böke, Mills, Mettler and Heath, 2019; Stallman, 2010). The percentage of college students who have attempted to commit suicide was estimated at 3-7% but was lower than in the general population (Eskin et al., 2016; Mortier et al., 2018; Pereira et al., 2020) and the percentage of students reporting suicidal ideation in the past 12 months ranged from 7% to 12% (Eskin et al., 2016; Mortier et al., 2018; Sivertsen et al., 2019; Wang et al., 2019).

The prevalence of mental issues varies between the sexes. A study of university students demonstrated that women are at a greater risk of experiencing psychological issues (Auerbach et al., 2018; Stallman, 2010). Women are more prone to experiencing anxiety and depression (Van de Velde, Bracke and Levecque, 2010). Depression is diagnosed 1.5 times more frequently (Pearson, Janz and Ali, 2013), or according to some studies, twice (Dahlin, Joneborg and Runeson, 2005) or even three times (Karmolińska-Jagodzik, 2019) more frequently in female than male students. Stress-induced anxiety and depression are more frequent among women (Calvarese, 2015), who are generally more susceptible to stress (Dubczak, 2020; Kneavel, 2021). Women experience anxiety and phobias more often, they have lower self-esteem and are more emotionally dependent than men (Boyd et al., 2015; Rosenfield and

Smith, 2009). In turn, concentration difficulties, hyperactivity, externalising disorders, antisocial behaviours, and overuse of psychoactive substances are more frequently reported in men (Boyd et al., 2015; Pearson et al., 2013; Rosenfield and Smith, 2009). Suicidal ideation (Mackenzie et al., 2011) and suicide rates (World Health Organization, 2019) are also higher among men than women.

Mental health disorders are usually established before university enrolment (Auerbach et al., 2016), but most of them are not diagnosed or adequately addressed. Supreme Audit Office in Poland reports that while 9% of children and adolescents require professional psychiatric and psychological treatment, they do not receive comprehensive care in the public health system. This situation is mainly related to organisational and personnel problems (Supreme Audit Office [Najwyższa Izba Kontroli], 2020).

In 2021, there were 4,347 professionally active general psychiatrists, but only 482 child and adolescent psychiatrists (Polish Chamber of Physicians and Dentists [Naczelna Izba Lekarska], 2021). Equally worrying is the fact that there are only nine psychiatrists per 100,000 population, and this number is two times higher on average in Western Europe (Eurostat, 2020). Due to the limited access to mental health support, many Polish young adults may not have received support before entering a university. In addition, dedicated psychological support is available to students in only around 35% of universities in Poland. Support is offered generally on an incidental basis and is not a part of a comprehensive mental health programme (The Commissioner for Patients' Rights [Rzecznik Praw Pacjenta], 2020). In this respect, Polish schools of higher education lag behind West European and American colleges.

Current study

The presented data indicate that mental health issues among college students have long been neglected and should be urgently addressed by Polish universities. These institutions should develop the appropriate methods for identifying students who need psychological counselling or psychiatric treatment and diagnosing symptoms of mental health disorders, including in students who are experiencing a crisis or difficulties associated with adapting to a new environment. A correct diagnosis, the availability of institutional solutions, and basic psychological skills training for academic teachers (who are supposed to support students with mental health problems and refer them to appropriate care centres) play a key role in this process (Gulliver, Farrer, Bennett and Griffiths, 2019).

Polish universities could address these challenges by describing the profiles of students' psychological functioning to better adjust preventive and intervention strategies to the current needs. From the methodological point of view, this is accomplished by identifying and classifying groups of individuals with similar patterns of psychological behaviour. Such approaches include the latent profile analysis (LPA) and the latent class analysis (LCA) (Collins and Lanza, 2013; Magidson and Vermunt, 2002). In LPA, the name of the profile most often reflects the specificity of the group of people that creates the profile, and this specificity is taken from the configuration of variables that form it. The obtained profiles can be compared with each other qualitatively and with the use of variables (dichotomous or continuous) that are not considered in the profiling process. The LPA has been used in research studies analysing the mental health of university students (Barton, Barkin and Miller, 2017; van der Velden, Das and Muffels, 2019) and other groups, e.g. nurses (Shi, Ma, Huang, Zhang and Ren, 2021).

The present study had two main goals related to the research questions explored. The first research goal was focused on the issue of professional mental health support usage. The study attempted to determine the percentage of university students who have relied on professional help and recognize whether participation in counselling is influenced by gender and place of origin. First question related to that goal was: how many students have ever taken up the offer of professional mental health help (i.e. from psychologist, therapist or psychiatrist)? The second question related to help seeking: whether gender and place of origin make a difference to whether someone seeks professional mental health support? The students' willingness to use mental health support services offered by universities was also investigated, and was followed by a question: how many students are willing to use mental health support offered by the university?

The second goal was to identify the psychological profiles of university students with the use of the LPA. The analysis was preceded by PCA to reduce the number of variables and select only those that formed a cohesive construct. This activity was intended to enable the following research question to be answered: what profiles of young adults can be distinguished based on characteristics related to the experience of subjective internalizing problems? The comparisons between the profiles involved sociodemographic variables (gender, place of origin) and the use of professional support to obtain data which allow to answer the last research question: whether gender, place of origin and previous experience of professional support are associated with the identified profiles?

Method

Participants and procedure

The study involved students from one Polish university (located in northern Poland). The analysed sample consisted of first, third, and fifth-year students (or second-year Master's degree students) enrolled in all faculties. The examined population comprised 1,499 students (Table 1), including 938 women (62.6%).

Table 1. Sociodemographic characteristics of studied sample, *N* = 1499

Variables	<i>n</i>	%
Gender		
Women	938	62.6
Men	561	37.4
Age group		
18-20	474	31.6
21-23	827	55.2
24 and more	198	13.2
Year of study		
1st year of first cycle	628	41.9
3rd year of first cycle	574	38.3
5th year of 5 years Master's degree or 2nd year of second cycle	297	19.8
Place of residence		
Rural area	612	40.8
Small or medium city (up to 100.000)	576	38.4
Large city (over 100.000)	311	20.8
Use of professional mental health services (i.e. psychologist, therapist, psychiatrist)		
Yes	111	7.4
No	1300	86.7
Missing values	88	5.9
Willingness to use mental health support services offered by the university		
Yes	186	12.4
No	1299	86.7
Missing values	14	0.9

It has been assumed that the research is to cover at least 10% of the population of each university faculty, taking into account the year of study, i.e., the first, third, fifth, or second year of second-cycle studies. Students from each analysed year and faculty were selected randomly. The survey was conducted in groups, in a traditional face-to-face format using a paper questionnaire. During a preliminary meeting, students were informed about

the purpose of the study, their voluntary participation in the research (they could withdraw from the study at any moment), and that the collected data would be used solely for research purposes. The study was conducted during the 2019/2020 academic year. The research was approved by the Scientific Research Ethics Committee of University of Warmia and Mazury in Olsztyn.

Measures

The measure used in the study was a self-designed questionnaire that accounted for 20 potentially problematic behaviours and experiences (such as the inability to cope with stress, feelings of isolation, or problems with emotion's control). The basis of the measure were problems reported by students during counselling sessions, conducted by the university support centre. In the questionnaire, the respondents indicated the extent to which they related to the described mental issues with the use of the following scale: 0 – not relatable at all, 1 – relatable, but doesn't affect my functioning, 2 – relatable and sometimes affects my functioning, 3 – relatable and often affects my functioning, 4 – relatable and always affects my functioning. Each item was analysed separately.

The respondents were also asked to indicate whether they had ever relied on professional support (psychiatrist, therapist, psychologist) (dummy coded with 0 = no, 1 = yes) and whether they would use mental support services offered by the university (dummy coded with 0 = no, 1 = yes).

Data analysis

Data were processed in the IBM SPSS Statistics (Version 26) software. Descriptive statistics were calculated, and a correlation analysis was performed with the use of Pearson's r coefficient. The chi-square test was also performed with a Cramer's V as an effect size measure. A principal component analysis (PCA) was conducted to identify variables that formed cohesive constructs and could be used to develop psychological profiles.

The main analysis was the Latent Profile Analysis (LPA), which was conducted with the use of R (v. 4.0.2, R Core Team, 2020) and the tidyLPA package (Rosenberg, Beymer, Anderson, van Lissa and Schmidt, 2018). The models were evaluated, and the optimal number of profiles was determined based on the following criteria (Nylund, Asparouhov and Muthén, 2007): Akaike information criterion (AIC), Bayesian information criterion (BIC), and sample-size adjusted BIC (SABIC). The lower the result, the better the model's fit to the data. The p value was calculated in the BLRT bootstrap likelihood ratio test to determine the number of profiles, where a non-significant result indicated that the previous solution (with a smaller number

of profiles) was preferable. The value of entropy greater than 0.8 was desired (Muthén and Muthén, 2007). The chi-square independence test was used to determine whether the assignment to individual profiles is independent of gender, place of origin, and previous use of professional support.

Results

Preliminary analyses and professional support use

Descriptive statistics (means, standard deviations and Pearson correlation coefficients) for all variables are presented in Table 2.

Only 7.4% of the surveyed students had previously relied on professional support in the past, and less than 12.4% of the respondents would be willing to use mental health support services offered by the university. The use of professional support services was not related to gender ($X^2 = .002$, $p = 0.964$) but was significantly related to the place of origin ($X^2 = 18.64$, $p < .001$, $V = .16$), where differences in proportions occurred within rural dwellers and inhabitants of large cities, but not among small or medium city inhabitants. Among participants who used professional mental health services more participants than expected (Observed, $n = 39$; Expected, $n = 23.3$) were present in group from large cities (over 100,000 inhabitants) compared to participants from rural area (Observed, $n = 28$; Expected, $n = 45.2$).

Principal Component Analysis

In the next step, a PCA was performed to reduce the number of variables for the LPA and to determine which subjective problems formed groups. It was decided to use the Oblimin rotation due to the possibility of coexistence of relations between all analysed variables. A five-factor solution explained 55.24% of the variance. Kaiser-Meyer-Olkin test statistic value was 0.85, which proves a good sampling adequacy.

In PCA, the first component, among others, grouped the highest number of variables, which were (ordered from the highest to the lowest values of factor loadings): apathy and depression (.83), anxiety (.78), suicidal thoughts or behaviours (.77), low self-esteem (.57), coping with stress (.54), sense of loneliness (.52) and fear of the future (.47). This component also and explained the highest percentage of variance (27.85%). The internalisation of subjective psychological problems was a common feature of that component. Based on PCA results, a decision was made to use these seven variables as a basis for the LPA.

Table 2. Descriptive statistics and intercorrelations among variables included in the study, N = 1499

Variable	M ± SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1 Drinking alcohol	0.93 ± 0.50	-																			
2 Taking drugs	0.14 ± 0.39	.15																			
3 EIU	1.44 ± 0.94	.17	-.04																		
4 EMPU	1.46 ± 1.02	.19	.02	.70																	
5 Suicidal T or B	0.31 ± 0.76	.09	.15	.10	.05																
6 Apathy and depression	0.67 ± 0.97	.02	.15	.17	.14	.62															
7 Anxiety	0.78 ± 1.02	.02	.05	.21	.16	.49	.67														
8 Coping with stress	1.18 ± 1.08	-.01	-.05	.21	.27	.29	.42	.58													
9 Emotion control	0.90 ± 1.02	.03	.01	.18	.23	.25	.31	.41	.48												
10 Feelings of superiority	0.43 ± 0.85	.13	.19	.14	.14	.14	.22	.17	.01	.19											
11 Fear of the future	1.30 ± 1.15	.11	.06	.20	.21	.28	.37	.41	.40	.33	.16										
12 Low self-esteem	1.17 ± 1.15	.01	-.02	.17	.20	.33	.39	.45	.44	.35	-.01	.45									
13 Life crisis	0.75 ± 1.03	.05	.08	.12	.15	.26	.31	.29	.22	.27	.16	.17	.26								
14 Learning problems	0.92 ± 0.97	.13	.11	.24	.20	.23	.28	.29	.32	.24	.10	.33	.24	.23							
15 Lack of motivation	1.27 ± 1.09	.08	.12	.25	.23	.27	.34	.31	.31	.25	.13	.37	.30	.21	.55						
16 Sense of loneliness	0.89 ± 1.07	.04	.09	.17	.14	.46	.53	.51	.35	.34	.21	.37	.43	.28	.33	.41					
17 Family conflicts	0.58 ± 0.93	.03	.06	.11	.12	.26	.26	.30	.19	.25	.20	.24	.24	.29	.21	.25	.35				
18 Aggression control	0.37 ± 0.77	.07	.03	.15	.11	.28	.27	.30	.20	.40	.20	.18	.19	.24	.24	.20	.33	.30			
19 R-R problems	0.54 ± 0.88	.10	.16	.09	.11	.05	.14	.15	.09	.17	.12	.06	.02	.10	.16	.13	.21	.22	.22		
20 P-R problems	0.47 ± 0.72	.03	.04	.16	.09	.19	.24	.25	.21	.19	.13	.16	.23	.16	.23	.21	.40	.22	.24	.27	

EIU = Excessive Internet Use; EMPU = Excessive Mobile phone use; Suicidal T or B = suicidal thoughts or behaviors; R-R problems = Romantic relationship problems; P-R problems = Peer related problems; Significant correlations at the 0.05 level are shown in bold

Latent profile analysis – number of profiles, description, and comparison of variables

The psychological profiles of university students were developed based on seven variables (subjective problems) in the LPA. A preliminary analysis revealed that out of the four models analysed in the tidyLPA package in CRAN R, Model 1 postulating equal variances within profiles and zero covariance between profiles (Rosenberg et al., 2018) would be most suitable. The solutions generated for one to six profiles were compared. The fit indices for each model are presented in Table 3.

Table 3. Fit indices of Model 1 with 1-6 classes

Latent profile model	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropy	BLRT_p
One-class model	-15099.16	30226.31	30300.69	30256.21	1	-
Two-class model	-13516.69	27077.37	27194.25	27124.36	.95	< .01
Three-class model	-12998.13	26056.25	26215.63	26120.33	.9	< .01
Four-class model	-12644.96	25365.92	25567.79	25447.08	.91	< .01
Five-class model*	-12462.28	25016.56	25260.94	25114.81	.91	< .01
Six-class model	-12813.99	25735.98	26022.85	25851.31	.57	.52

LL log-likelihood, AIC Akaike Information Criterion, BIC Bayesian Information Criterion, SABIC sample-size adjusted BIC, Entropy standardized index of model-based classification accuracy, BLRT_p p value of BLRT bootstrap likelihood ratio test.

* Chosen as best solution.

An analysis of fit indices for different configurations revealed that the solution with five profiles was optimal due to the lowest values of BIC and SABIC. Entropy exceeded 0.84, and the value of p was statistically significant in the BLRT test, which indicates that the selected solution was more suitable than the solution with four groups. The profiles and the average values of the examined variables are presented in Figure 1.

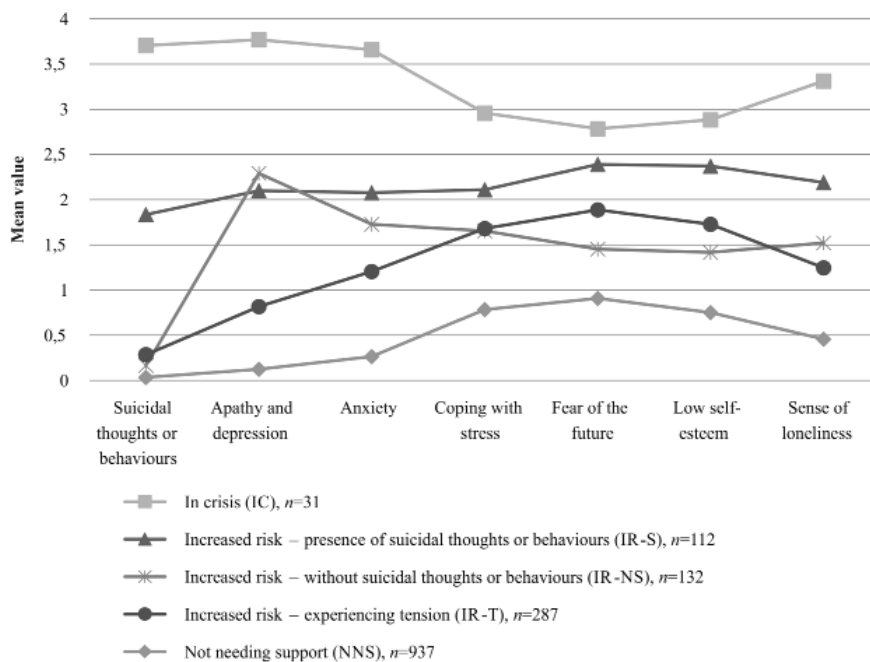


Figure 1. Five Profiles of Internalising Problems among Students

Profile: In crisis (IC)

This was the smallest profile (2.1%) and was characterised by the highest values of all analysed variables. The four dominant variables were suicidal thoughts or behaviours, apathy and depression, anxiety, and a sense of loneliness.

Profile: Increased risk – presence of suicidal thoughts or behaviours (IR-S)

The average values of seven variables in this group approximated 2. This result indicates that the described problems were relatable and sometimes affected the respondents’ functioning. Unlike the students in IC profile, the respondents in IR-S were not in crisis, but experienced difficulties in many areas. Group IR-S differed from profiles IR-NS, IR-T, and NNS in that the respondents had experienced suicidal thoughts or behaviours.

Profile: Increased risk – without suicidal thoughts or behaviours (IR-NS)

This group, compared to the others, is characterised by the so-called depressive peak. This profile records the highest value within the variable

apathy and depression, but it is not accompanied by suicidal thoughts or behaviours. The values of most variables were below 2, which suggests that the difficulties experienced by respondents in this profile were less likely to affect their functioning.

Profile: Increased risk – experiencing tension (IR-T)

This profile was characterised by the highest values of three variables: coping with stress, fear of the future, and low self-esteem. The above problems were experienced by students from this group, but they did not affect the respondents' functioning. Suicidal thoughts or behaviours, depression, and anxiety were not reported here. However, the highest values of the variables in this profile suggest that students experienced tension and suffered from low self-esteem.

Profile: Not needing support (NNS)

This profile was the largest and accounted for 62.5% of the studied population. It had a similar structure to group IR-T, but the average values of the examined variables were lower, and none of them exceeded 1. This result suggests that the problems identified by the students did not affect their functioning. Similarly to group IR-T, fear of the future was the highest scoring variable.

Comparison of profiles by gender, place of origin, and the use of professional mental health services

The last analysis (Table 4) was performed to determine the presence of potential relationships between the identified profiles and sociodemographic variables (gender and place of origin) and between the profiles and the use of professional mental health services.

Significant associations were observed between the profiles and gender and place of origin, but their strength measured with Cramer's V was low. Groups IR-T and NNS differed significantly in the gender ratio. The proportion of women to men was higher in group IR-T (75.3%) than in group NNS (58.2%). The greatest differences between the observed values and the expected values, expressed by adjusted residuals for the place of origin and profile, were noted between rural dwellers and residents of cities with a population higher than 100,000. The use of professional support was also related to the profiles. The percentage of students who had used professional counselling services was highest in group IC and lowest in groups IR-NS, IR-T, and NNS.

Table 4. Profiles comparison according to gender, place of origin, and mental support

Variable	IC	IR-S	IR-NS	IR-T	NNS	X ²	df	p	V
Gender (N=1499)									
Female	17 (19.4) ^{ab}	76 (70.1) ^{ab}	84 (82.6) ^{ab}	216 (179.6) ^b	545 (586.3) ^a				
Col %	54.8%	67.9%	63.6%	75.3%	58.2%				
Adjusted residual	-9	1.2	.3	4.9	-4.6	29.70	4	<.001	.14
Male	14 (11.6) ^{ab}	36 (41.9) ^{ab}	48 (49.4) ^{ab}	71 (107.4) ^b	392 (350.7) ^a				
Col %	45.2%	32.1%	36.4%	24.7%	41.8%				
Adjusted residual	.9	-1.2	-.3	-4.9	4.6				
Place of residence									
Country	7 (12.7) ^{ab}	23 (45.7) ^b	45 (53.9) ^{ab}	133 (117.2) ^a	404 (382.6) ^a				
Col %	22.6%	20.5%	34.1%	46.3%	43.1%				
Adjusted residual	-2.1	-4.5	-1.6	2.1	2.3				
City with up to 100,000 inhabitants	10 (11.9) ^a	50 (43.0) ^a	61 (50.7) ^a	111 (110.3) ^a	344 (360.0) ^a				
Col %	32.3%	44.6%	46.2%	38.7%	36.7%	47.28	8	<.001	.13
Adjusted residual	-.7	1.4	1.9	.1	-1.8				
City with over 100,000 inhabitants	14 (6.4) ^a	39 (23.2) ^{ab}	26 (27.4) ^{bc}	43 (59.5) ^c	189 (194.4) ^c				
Col %	45.2%	34.8%	19.7%	15.0%	20.2%				
Adjusted residual	3.4	3.8	-.3	-2.7	-7				
Use of professional mental support (n=1411)									
Yes	11 (2.3) ^a	21 (8.3) ^{ab}	9 (9.4) ^{bc}	25 (21.3) ^c	45 (69.6) ^c				
Col %	37.9%	19.8%	7.5%	9.2%	5.1%				
Adjusted residual	6.1	4.7	-2	.9	-5.0				
No	18 (26.7) ^a	85 (97.7) ^{ab}	111 (110.6) ^{bc}	246 (249.7) ^c	840 (815.4) ^c				
Col %	62.1%	80.2%	92.5%	90.8%	94.9%	67.19	4	<.001	.22
Adjusted residual	-6.1	-4.7	.2	-.9	5.0				

IC = In crisis, IR-S = Increased risk with suicidal thoughts or behaviors, IR-NS - Increased risk without suicidal thoughts or behaviors, IR-T = Increased risk - experiencing tension, NNS - Not needing support; Within a row, cell values without common superscript letters differ significantly (p < 0.05)

Discussion

The main aim of this study was to identify the profiles of variables describing the extent to which subjectively perceived psychological problems affect university students' functioning. Five profiles were identified in the LPA based on seven out of 20 variables that were selected in PCA. The selected variables included internalising problems – in particular, depressive symptoms (suicidal thoughts or behaviours, apathy and depression, anxiety, and low self-esteem). In other studies of university students, depression was the key variable (Barton et al., 2017) or a significant component in the identified profiles (Ma and Lai, 2018).

The identified profiles can be divided into three groups if all respondents are to be regarded as potential recipients of mental health services. The first group (NNS) includes students with a relatively low risk of psychological issues. These persons should be targeted by universal prevention programmes aiming to strengthen psychological resilience and weaken risk factors. The second group comprises respondents who should be addressed by selective prevention measures, namely students at higher risk of mental issues in groups IR-S, IR-NS, and IR-T. These respondents recognised and reported psychological difficulties in the questionnaire, and they can be classified as persons at high risk of mental problems. The third group (IC) includes students in crisis who require an indicated preventive intervention.

A comparison of the identified profiles based on the respondents' gender, place of origin, and reliance on professional support services produced valuable information that can be helpful in the process of organising counselling services for university students. Three of the five profiles did not differ in the gender ratio, but differences were observed between groups IR-T and NNS. The proportion of women was significantly higher in group IR-T than in group NNS. The proportion of women was higher than expected in group IR-T and lower than expected in group NNS. Group IR-T was characterised by a predominance of three variables: coping with stress, fear of the future, and low self-esteem. These findings indicate that mental health services should be addressed mainly to women to reduce stress and promote constructive strategies for coping with stress. Fear of the future was a variable that received a high score in group IR-T; therefore, this issue should also be addressed by mental health services. Personal development workshops could be recommended to resolve the reported problems, and they could also be incorporated into preventive programmes focusing on the use of psychoactive substances (Böke et al., 2019) and depression (Calvarese, 2015).

The respondents' place of origin was yet another variable that differentiated the identified profiles. The evaluated profiles differed in the number of rural dwellers and inhabitants of cities with a population higher than 100,000. The proportion of rural dwellers was lower than expected, and the proportion of students residing in cities with a population higher than 100,000 was higher than expected in groups IC and IR-S. Contrary results were reported in other studies, where suicide attempts and psychological problems were found to be more prevalent in rural than urban areas (Hirsch and Cukrowicz, 2014). Research evaluating Polish university students (mostly medical and humanities students, where the vast majority of the respondents were female) demonstrated that persons residing in rural areas and small towns were more susceptible to depression than large city dwellers (Mojs et al., 2012). In the present study, a lower-than-expected proportion of rural dwellers in groups IC and IR-S could be attributed to the fact that these respondents were less likely to acknowledge psychological difficulties due to the social stigma surrounding mental illness in small rural communities (Rost, Smith and Taylor, 1993). The availability of professional support could also be lower in rural areas (Teleon and Włoszczak-Szubzda, 2018), which could be related to lower self-awareness of the experienced difficulties.

The last variable was the use of professional mental health services. The results of the present study and other authors' findings indicate that the vast majority of university students have never attended counselling programmes offered by the university or the public health service (Stallman and Shochet, 2009). In this study, the highest number of respondents who had used mental health services was noted in group IC (approx. 38%), which is consistent with the observation that university students suffering from depression and suicidal thoughts are more likely to rely on public health care services (Mackenzie et al., 2011). The percentage of students in group IR-S who had used professional counselling services was estimated at 20%, and it did not differ significantly from the result noted in group IC. These findings give cause for concern because psychological issues, including suicidal thoughts and behaviours, apathy, and anxiety, were prevalent in the analysed groups. Students could be reluctant to seek help out of fear that their education and future employment opportunities would be compromised if they admitted to their problems (Rosenthal and Okie, 2005). The sources of the low percentage of using professional mental health services among students may also include the fear of stigmatisation and discrimination (Barney, Griffiths, Christensen and Jorm, 2009; Martin, 2010).

Limitations and Future Directions

The main limitation of the current study was that psychological difficulties were evaluated based on subjective experiences without the use of objective measures for assessing constructs such as depression, coping with stress, and low self-esteem. These tools could be incorporated in the study to determine whether subjective perceptions are consistent with the results produced by objective measures of analysed variables. In case of continuation, the usage of the own measure, it is advisable to separate the categories that were used as one in the mentioned study, i.e., apathy and depression. As a complex construct, depression should be evaluated more comprehensively due to the broad spectrum of the accompanying symptoms. The separation of the categories, suicidal thoughts or behaviours, treated so far in own measure as one, has its justification in the literature (Dębowska, Horec-zy, Boduszek and Doliński, 2020; Mortier et al., 2018; Son, Hegde, Smith, Wang and Sasangohar, 2020) and facilitates the interpretation of received responses. This is especially because the occurrence of suicidal thoughts is more frequent than suicidal behaviours (Dębowska et al., 2020; Mortier et al., 2018; Son et al., 2020).

The low percentage of students who had used or would be willing to use professional mental health services offered by the university indicates that further research is needed to explore the etiology of this phenomenon. The main causes of reluctance to seek professional help should be identified in the studied population to overcome the existing barriers, build trust in mental health professionals, and develop support services that adequately meet university students' needs. The results could also be used to explain the differences in the proportion of rural and urban residents in the analysed profiles. There is therefore a crucial need to repeat the study in order to monitor any changes in the emergent profiles caused by both the passage of time and the occurrence of a number of stressors that were absent at the time of the study (the COVID-19 pandemic, the war in Ukraine and the economic crisis).

Conclusion

The arguments cited above, apart from the necessity to take action in the area of health promotion, justify the need for early intervention in order to prevent the deterioration of mental health problems. Young adults should receive comprehensive support in their area of residence, and programmes that can be flexibly adjusted to the recipients' specific needs and that rely on local resources and focus on the recipients' strengths should be implemented,

regularly evaluated, and monitored. Such measures can alleviate and, in many cases, eliminate mental health issues in the population of young adults, and they can generate educational, economic, and social benefits (Nami, Nami and Eishani, 2014).

References:

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R. C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas-de-Almeida, J. M., Demyttenaere, K., Florescu, S., Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. <https://doi.org/10.1017/s0033291716001665>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bantjes, J., Lochner, C., Saal, W., Roos, J., Taljaard, L., Page, D., Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Kessler, R. C., Stein, D. J. (2019). Prevalence and sociodemographic correlates of common mental disorders among first-year university students in post-apartheid South Africa: implications for a public mental health approach to student wellness. *BMC Public Health*, 19(1), 922. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7218-y>
- Barney, L. J., Griffiths, K. M., Christensen, H., Jorm, A. F. (2009). Exploring the nature of stigmatising beliefs about depression and help-seeking: implications for reducing stigma. *BMC Public Health*, 9, 61. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-61>
- Barton, Y. A., Barkin, S. H., Miller, L. (2017). Deconstructing depression: A latent profile analysis of potential depressive subtypes in emerging adults. *Spirituality in Clinical Practice*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1037/scp0000126>
- Boyd, A., Van de Velde, S., Vilagut, G., de Graaf, R., O'Neill, S., Florescu, S., Alonso, J., Kovess-Masfety, V. (2015). Gender differences in mental disorders and suicidality in Europe: results from a large cross-sectional

- population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 173, 245-254. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.002>
- Böke, B. N., Mills, D. J., Mettler, J., Heath, N. L. (2019). Stress and Coping Patterns of University Students. *Journal of College Student Development*, 60(1), 85-103.
- Calvarese, M. (2015). The Effect of Gender on Stress Factors: An Exploratory Study among University Students. *Social Sciences*, 4(4), 1177-1184.
- Collins, L., Lanza, S. (2013). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. John Wiley and Sons Inc.
- Cvetkovski, S., Reavley, N. J., Jorm, A. F. (2012). The prevalence and correlates of psychological distress in Australian tertiary students compared to their community peers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 46(5), 457-467. <https://doi.org/10.1177/0004867411435290>
- Dahlin, M., Joneborg, N., Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39(6), 594-604. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02176.x>
- Dubczak, H. (2020). Psychological characteristics of educational stress of modern students. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(9), 90-104. <https://doi.org/10.21277/sw.v2i9.458>
- Dębowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., Doliński, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1-4. <https://doi.org/10.1017/s003329172000392x>
- Eskin, M., Sun, J. M., Abuidhail, J., Yoshimasu, K., Kujan, O., Janghorbani, M., Flood, C., Carta, M. G., Tran, U. S., Mechri, A., Hamdan, M., Poyrazli, S., Aidoudi, K., Bakhshi, S., Harlak, H., Moro, M. F., Nawafleh, H., Phillips, L., Shaheen, A., Taifour, S., ... Voracek, M. (2016). Suicidal Behavior and Psychological Distress in University Students: A 12-nation Study. *Archives of Suicide Research*, 20(3), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13811118.2015.1054055>
- Eurostat. (2020). *Physicians by medical speciality/Psychiatrists per hundred thousand inhabitants [Dataset]*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/hlth_rs_spec (access: 2022 August 14)
- Gulliver, A., Farrer, L., Bennett, K., Griffiths, K. M. (2019). University staff mental health literacy, stigma and their experience of students with mental health problems. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 434-442. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1367370>

- Hirsch, J. K., Cukrowicz, K. C. (2014). Suicide in rural areas: An updated review of the literature. *Journal of Rural Mental Health*, 38(2), 65-78.
- Karmolińska-Jagodzik, E. (2019). Zaburzenia depresyjne wśród studentek i studentów w Polsce. *Studia Edukacyjne*, 55, 139-162. <https://doi.org/10.14746/se.2019.55.9>
- Kneavel, M. (2021). Relationship Between Gender, Stress, and Quality of Social Support. *Psychological Reports*, 124(4), 1481-1501. <https://doi.org/10.1177/0033294120939844>
- Kovess-Masfety, V., Leray, E., Denis, L., Husky, M., Pitrou, I., Bodeau-Livinec, F. (2016). Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from a large French cross-sectional survey. *BMC Psychology*, 4, 20. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0124-5>
- Ma, C. M., Lai, C. C. (2018). Mental health profile and health-related behavior among Hong Kong Chinese university students. *Health Psychology Open*, 5(2), 2055102918786869. <https://doi.org/10.1177/2055102918786869>
- Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., Harahan, B., Fleming, M. (2011). Depression and suicide ideation among students accessing campus health care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 101-107. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01077.x>
- Magidson, J., Vermunt, J. (2002). Latent Class Models for Clustering: A Comparison with K-means. *Canadian Journal of Marketing Research*, 20, 37-44.
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research and Development*, 29(3), 259-274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Mojs, E., Warchoł-Biedermann, K., Głowacka, M. D., Strzelecki, W., Ziemska, B., Marcinkowski, J. T. (2012). Are students prone to depression and suicidal thoughts? Assessment of the risk of depression in university students from rural and urban areas. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 19(4), 770-774.
- Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Kessler, R. C., Nock, M. K., Bruffaerts, R. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 48(4), 554-565. <https://doi.org/10.1017/s0033291717002215>
- Muthén, L. K., Muthén, B. O. (2007). *Re: What is a good value of entropy*. [Online comment]. Retrieved from <http://www.statmodel.com/discussion/messages/13/2562.html?1237580237> (access: 2022 April 9)

- Nami, Y., Nami, M. S., Eishani, K. A. (2014). The Students' Mental Health Status. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 840-844. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.794>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Pearson, C., Janz, T., Ali, J. (2013). Mental and substance use disorders in Canada. *Health at a glance*. Catalogue no. 82-624-X.
- Pereira, S., Early, N., Outar, L., Dimitrova, M., Walker, L., Dzikiti, C., Platt, C. (2020). *University student mental health survey 2020: A large scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities*. The Insight Network and Dig-In. Retrieved from [https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20\(2020\).pdf](https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20(2020).pdf) (access: 2022 April 9)
- Polish Chamber of Physicians and Dentists [Naczelna Izba Lekarska]. (2021). *Numerical list of physicians and dental practitioners by field and degree of specialization [Zestawienie liczbowe lekarzy i lekarzy dentyistów wg dziedziny i stopnia specjalizacji]*. Central Register of Physicians and Dental Practitioners of the Republic of Poland [Centralny Rejestr Lekarzy RP]. Retrieved from https://nil.org.pl/uploaded_files/1617881991_zestawienie-nr-04.pdf (access: 2022 April 10)
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rosenberg, J., Beymer, P., Anderson, D., van Lissa, C.J., Schmidt, J. (2018). tidyLPA: An R Package to Easily Carry Out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 978. <https://doi.org/10.21105/joss.00978>
- Rosenfield, S., Smith, D. (2009). Gender and Mental Health: Do Men and Women Have Different Amounts or Types of Problems? In T. L. Scheid and T. N. Brown (Eds.), *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems* (2 ed., pp. 256-267). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511984945.017>
- Rosenthal, J. M., Okie, S. (2005). White coat, mood indigo--depression in medical school. *New England Journal of Medicine*, 353(11), 1085-1088. <https://doi.org/10.1056/NEJMp058183>

- Rost, K., Smith, G. R., Taylor, J. L. (1993). Rural-urban differences in stigma and the use of care for depressive disorders. *Journal of Rural Health*, 9(1), 57-62. <https://doi.org/10.1111/j.1748-0361.1993.tb00495.x>
- Shi, C.-r., Ma, H.-q., Huang, C., Zhang, M.-h., Ren, Z.-h. (2021). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms among nurses exposed to workplace violence: a person-centered approach. *Journal of Mental Health*, 30(4), 541-548. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1818707>
- Sivertsen, B., Hysing, M., Knapstad, M., Harvey, A. G., Reneflot, A., Lønning, K. J., O'Connor, R. C. (2019). Suicide attempts and non-suicidal self-harm among university students: prevalence study. *BJPsych Open*, 5(2), e26. <https://doi.org/10.1192/bjo.2019.4>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Stallman, H. M., Shochet, I. (2009). Prevalence of mental health problems in Australian university health services. *Australian Psychologist*, 44(2), 122-127. <https://doi.org/10.1080/00050060902733727>
- Supreme Audit Office [Najwyższa Izba Kontroli]. (2020). *Information on the inspection results: Availability of psychiatric treatment to children and adolescents (in 2017–2019) [Informacja o wynikach kontroli: Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017-2019)]*. Supreme Audit Office [Najwyższa Izba Kontroli]. Retrieved from <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf> (access: 2022 April 10)
- Teleon, A., Włoszczak-Szubzda, A. (2018). Public health services in the area of mental health on behalf of rural and urban Polish inhabitants. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 24(4), 205-209. <https://doi.org/10.26444/monz/100374>
- The Commissioner for Patients' Rights [Rzecznik Praw Pacjenta]. (2020). *Report of the Commissioner for Patients' Rights: mental health at Polish universities [Raport Rzecznika Praw Pacjenta: zdrowie psychiczne na polskich uczelniach]*. Retrieved from <https://www.gov.pl/web/rpp/zdrowie-psychiczne-na-polskich-uczelniach---raport-rzecznika-praw-pacjenta> (access: 2022 April 10)

- Van de Velde, S., Bracke, P., Levecque, K. (2010). Gender differences in depression in 23 European countries. Cross-national variation in the gender gap in depression. *Social Science and Medicine*, 71(2), 305-313. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.035>
- van der Velden, P. G., Das, M., Muffels, R. (2019). The stability and latent profiles of mental health problems among Dutch young adults in the past decade: A comparison of three cohorts from a national sample. *Psychiatry Research*, 282, 112622. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112622>
- Wang, M., Kou, C., Bai, W., Song, Y., Liu, X., Yu, W., Li, Y., Hua, W., Li, W. (2019). Prevalence and correlates of suicidal ideation among college students: A mental health survey in Jilin Province, China. *Journal of Affective Disorders*, 246, 166-173. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.055>
- World Health Organization. (2019). *Suicide in the world: global health estimates*. World Health Organization. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326948> (access: 2021 April 17)



Zdzisław Kazanowski

Maria Curie-Skłodowska University

ORCID 0000-0002-2860-9817

Agnieszka Żyta

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

ORCID 0000-0002-2504-7257

Sławomir Przybyliński

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

ORCID 0000-0001-9785-9863

Katarzyna Ćwirynkało

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

ORCID 0000-0003-2305-6069

**Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji
wczesnoszkolnej do kształcenia uczniów
z niepełnosprawnościami**

**Professional competence of primary education teachers to educate
pupils with disabilities**

Abstract: Developments in the practice of inclusive education have led to significant increase of the expectations of a teacher having professional competence. The hitherto 'two-track' professional preparation of teachers for their professional role in mainstream and special schools should be replaced by the preparation that enables each teacher to achieve high educational outcomes for all students, including students with disabilities. The aim of the study was to diagnose early education teachers' assessment of their own professional competence to educate students with and without disabilities based on their declared preparation to teach these students. A total of 130 teachers participated in the study, in which a diagnostic survey method (Perceived Teacher Professional Competence Questionnaire and Sociodemographic Questionnaire) was applied. The research shows that both having

a background in special education and having experience working with students with disabilities were associated with higher levels of evaluation of a teachers' perceived competence to work with students with disabilities. The results indicate the need to prepare early education teachers to work with students with disabilities.

Keywords: primary education, teachers, competences, pupils with disabilities.

Wprowadzenie

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego dzieci. Wprowadzają je w świat szkoły, a także ponoszą odpowiedzialność za dobre przygotowanie do dalszej edukacji (Paśko, 2016). Praca z dziećmi wymaga od nich posiadania szeregu kompetencji dotyczących wiedzy merytorycznej, podejścia pedagogicznego, orientacji na uczenie się i postawy (Lillvist i in., 2014). Wymaga gotowości do pracy z uczniem niezależnie od poziomu jego funkcjonowania i występowania deficytów czy trudności w sferach rozwoju. W okresie edukacji wczesnoszkolnej „niezmiernie istotny jest tzw. autorytet zewnętrzny, powstający na podstawie osądu innych ludzi. Dziecko tworzy więc obraz siebie samego na skutek doświadczeń z osobami dorosłymi, pod wpływem ocen otoczenia, a szczególnie istotne są dla niego osoby najbliższe, takie jak rodzice i nauczyciel” (Kochan, 2013, s. 131).

Jeśli uznajemy wartość autorytetu, to uwagę naszą musimy kierować także na te elementy wizerunku nauczyciela, które pomagają go osiągać i rozwijać, a więc na jego kompetencje. Są to struktury poznawcze, które wspierają określone zachowania nauczyciela, a w sensie operacyjnym obejmują różnorodne umiejętności, pozwalające nauczycielowi działać w skomplikowanych i zmiennych sytuacjach zawodowych (Korthagen, 2004; Toom i in., 2021). Choć sformułowano wiele zaleceń związanych z odpowiednim przygotowaniem nauczyciela do wykonywania zawodu, to odnosząc je do pracy w klasie inkluzyjnej, musimy brać pod uwagę pewne ich modyfikacje i uzupełnienia wynikające z tej sytuacji.

Uczniowie z niepełnosprawnościami a kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W przypadku pracy z uczniem z niepełnosprawnością, istotne jest rozumienie pojęcia niepełnosprawności jako rezultatu występowania w środowisku społecznym różnych barier ograniczających aktywność i uczestnictwo.

Jest to ważny warunek rozumienia inkluzji i biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności propagowanego przez Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Żyta i in., 2017). Chociaż wiele praktyk edukacyjnych stosowanych wobec dzieci z niepełnosprawnościami i nawiązujących do modelu medycznego, wydaje się być nadal użyteczna, konieczna jest zmiana w ich zastosowaniu i celu. Inkluzja zakłada bowiem stworzenie przyjaznego i wspierającego środowiska w lokalnych szkołach poprzez zidentyfikowanie i zminimalizowanie barier, które dotyczą organizacji, nauczania, uczenia się, oraz postaw (w szczególności uczniów i nauczycieli) (Rieser, 2013). Proces taki jest nie tylko możliwy dzięki zastosowaniu zróżnicowanych praktyk (Thomazet, 2009), ale także konieczny, żeby zaspokoić edukacyjne potrzeby wszystkich dzieci. Niestety fakt, iż „polskie ustawodawstwo oparte jest na założeniach modelu medycznego niepełnosprawności” (Skóra, 2021, s. 196), tworzy niekorzystne ramy dla wprowadzania rozwiązań organizacyjnych w szkole, które byłyby ukierunkowane na wspieranie edukacji włączającej. Dla dzieci z niepełnosprawnościami możliwość pełnienia roli ucznia w środowisku rówieśniczym, zapewnia niezbędny trening technik społecznego bytowania, i staje się ważnym etapem na drodze do ich społecznej integracji. Istotne jest więc, żeby mogli kroczyć po niej w obecności kompetentnych nauczycieli – przewodników, którzy nie tylko chcą im pomóc w pokonywaniu ewentualnych trudności, ale także potrafią to zrobić.

Kompetencje nauczycieli są uznawane za jeden z centralnych punktów edukacji włączającej (Kristiana i Hendriani, 2018). Przygotowanie zawodowe nauczyciela powinno zagwarantować uczniom z niepełnosprawnością uczestnictwo w życiu szkoły ogólnodostępnej na tych samych zasadach, jak każdemu innemu uczniowi (Gajdzica, 2013; Kochanowska, 2015; Chrzanowska, Szumski, 2019; Kołodziejczyk, 2020). O tym czy będzie je można ocenić, jako wystarczające (zwłaszcza pod względem praktycznym), decydują posiadane kompetencje (Malec, 2018, s. 155; Skura, 2022). Duże znaczenie przygotowania nauczycieli do wdrażania edukacji włączającej podkreślone jest w najnowszych programach Ministerstwa Edukacji Narodowej (do niedawna Ministerstwa Edukacji i Nauki, w tym w Pilotażowym wdrożeniu modelu specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą (SCWEW) czy Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż (*Edukacja dla wszystkich*, 2020; Zaorska i in. 2023). Niestety, wyniki wielu badań ujawniają, że nie wszyscy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy w klasie, której uczniowie ujawniają zróżnicowany poziom możliwości i potrzeb edukacyjnych (Gajdzica, 2020). Dotyczy to także badań nad oceną własnych kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji

wczesnoszkolnej (Barłóg 2008; Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2010; Gajdzica, 2013; Buchnat, 2014; Kochanowska, 2015; Uberman i Mach, 2016). Mimo na ogół przeciętnej oceny własnych kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie uznają szkół ogólnodostępnych za środowisko w największym stopniu sprzyjające rozwojowi uczniów z niepełnosprawnością oraz deklarują nieznaną specyficznych metod oraz specjalistycznych pomocy wykorzystywanych w edukacji tych osób (Uberman i Mach, 2016)

Jak podaje Europejska Fundacja Kształcenia (European Training Foundation), kluczowe w edukacji włączającej są trzy szeroko rozumiane kompetencje: spersonalizowane podejście do uczenia się, zrozumienie i szacunek dla różnorodności oraz wierność wartościom społecznej inkluzji (European Training Foundation, 2010, s. 55). Takie podejście zachęca do „podjęcia próby kształtowania podstawowych kompetencji, które dotyczą teraźniejszości społecznej i gospodarczej” (Kwiatkowski, 2018, s. 22). Kierując się tym założeniem, badania prezentowane w niniejszym artykule oparto na klasyfikacji kompetencji nauczycielskich, będącej wynikiem eksploracji przeprowadzonych przez Zdzisława Kazanowskiego i Stanisławę Byrę (2015). Pozwoliły one na wyodrębnienie pięciu wymiarów: (1) - kompetencji ewaluacyjnych; (2) - kompetencji psychologicznych; (3) - kompetencji innowacyjnych; (4) - kompetencji komunikacyjnych oraz (5) - kompetencji merytoryczno-metodycznych.

Badania własne

Przedmiotem badań są kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Ich analiza może być pomocna w określeniu potrzeb zawodowych badanej grupy oraz wpływać na poprawę warunków uczenia się wszystkich uczniów. Wybór nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podyktowany był przeświadczeniem autorów o szczególnej roli właśnie tych nauczycieli w obszarze promowania idei inkluzji. Jak podaje Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, za imperatyw uznać można jak najwcześniejsze włączenie uczniów z niepełnosprawności do edukacji ogólnodostępnej i wdrażanie założeń edukacji włączającej od jak najwcześniejszego wieku życia dzieci (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Celem badań jest diagnoza kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na podstawie deklarowanego przygotowania do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności. Problem główny badań sformułowano w postaci pytania: Jakie uwarunkowania

towarzyszą ocenie kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej?

Problemy szczególne przyjęły następującą postać:

1. Jak badani nauczyciele oceniają swoje kompetencje do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej?
2. Jakie uwarunkowania u badanych nauczycieli związane są z oceną własnych kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością?
3. Jakie uwarunkowania i badanych nauczycieli związane są z oceną własnych kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności?
4. Jaki jest udział oceny szczególnych kompetencji do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności w wyjaśnianiu ogólnej oceny kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością u badanych nauczycieli?

Badanie uzyskało zgodę Komisji Etycznej [szczegóły ukryte do wglądu].

Metoda badań

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zrekrutowania grupy badanej, autorzy rozesłali zaproszenia wraz z opisem projektu do 150 dyrektorów szkół wybranych losowo z trzech województw położonych w różnych częściach Polski. Losowanie odbyło się na podstawie listy placówek oświatowych wygenerowanej za pomocą serwisu Edubaza (pobranej 10 października 2022 r. z: <https://www.edubaza.pl/>). Na pisma odpowiedziało 46 dyrektorów, którzy zgodzili się wziąć udział w projekcie. Autorzy przesłali im indywidualne zaproszenia do nauczycieli pracujących w ich szkołach. Zaproszenia zawierały informację o świadomej zgodzie na udział w badaniu, jego celu i przebiegu. Technika badań była ankieta internetowa. Nauczyciele, którzy zgłosili się do udziału w badaniu, skorzystali z linku do kwestionariusza w Formularzach Google (Google, Mountain View, Kalifornia, USA). Wypełnienie ankiety zajmowało około 20 minut. Badania miały charakter asynchroniczny i umożliwiały wzięcie w nich udziału w dowolnym momencie w okresie od października 2022 r. do listopada 2022 r.

Narzędziami wykorzystanymi w badaniach były:

1. Kwestionariusz Postrzeganych Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (KPKZN) (Byra i Kazanowski, 2015), oraz
2. Ankieta socjodemograficzna.

KPKZN umożliwia pomiar kompetencji postrzeganych jako istotne w pracy z uczniem z niepełnosprawnością i uczniem bez niepełnosprawności. Składa się z dwóch części: A (ocena własnych kompetencji w pracy z uczniem bez niepełnosprawności) i B (ocena własnych kompetencji w pracy z uczniem z niepełnosprawnością). Obie części ankiety zawierają taką samą liczbę stwierdzeń. Ocena kompetencji dokonywana jest w skali od 1 (bardzo niski poziom danej kompetencji) do 5 (bardzo wysoki poziom danej kompetencji).

Analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie pięciu wymiarów w obszarze postrzeganych kompetencji zawodowych nauczyciela. Wymiar 1 (kompetencje ewaluacyjne) wyjaśnia prawie 30% wariancji wyników. Zawiera stwierdzenia dotyczące kompetencji do przeprowadzania oceny osiągnięć uczniów i jej wykorzystania w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wymiar 2 (kompetencje psychologiczne) wyjaśnia 17% wariancji wyników. Łączy kompetencje wyrażające się w skutecznym i wytrwałym radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, budowaniu autentycznej relacji z uczniem objawiającej się wrażliwością, cierpliwością i otwartością na jego potrzeby a także pełną akceptacją jego wyjątkowości. Wymiar 3 (kompetencje merytoryczno – metodyczne) wyjaśnia łącznie około 7% wariancji wyników. Obejmuje kompetencje związane zarówno z profesjonalizmem merytorycznym, jak i optymalizacją działań metodycznych. Wymiar 4 (kompetencje innowacyjne) wyjaśnia ponad 4% wariancji wyników. Zawiera kompetencje do innowacyjnego wypełniania roli zawodowej, wyrażające się w innowacyjnym podejściu do procesu nauczania i wychowania. Ostatni wymiar 5 (kompetencje komunikacyjne) wyjaśnia ponad 4% wariancji wyników. Obejmuje kompetencje skutecznego komunikowania się, doskonalenia przekazów komunikacyjnych adekwatnie do indywidualnych możliwości percepcyjnych ucznia oraz inicjowania z nim autentycznego dialogu (Byra i Kazanowski, 2015, s. 254).

Ankieta socjodemograficzna zawierała pytania, które pozwoliły zebrać informacje na temat grupy ankietowanych nauczycieli, tj.: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, lokalizacja miejsca pracy, staż pracy w szkole, poziom wykształcenia, deklarowane posiadanie przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej, dominująca forma prowadzonych zajęć a także doświadczenie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Udzielenie odpowiedzi na problemy badawcze zostało poprzedzone analizą statystyczną. W celu uzyskania odpowiedzi na pierwsze szczegółowe pytanie badawcze wykorzystano test t-Studenta dla grup zależnych. Wielkość efektu zmierzono za pomocą Δ Glassa. Odpowiedź na drugie i trzecie szczegółowe pytanie badawcze zapewniły analizy korelacji między oceną

kompetencji zawodowych badanych nauczycieli a zmiennymi socjodemograficznymi przeprowadzone za pomocą współczynnika korelacji τ - Kendalla (dla zmiennych: wiek i staż pracy, miejsce zamieszkania, otoczenie społeczne szkoły, poziom wykształcenia) oraz współczynnika korelacji punktowo - dwuseryjnej (r_{pb}) dla zmiennych: płeć, deklarowane przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej, dominująca forma prowadzonych zajęć i doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Przeprowadzono również analizę regresji wielorakiej pomiędzy ogólną oceną kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością a oceną różnych rodzajów posiadanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kompetencji do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności w celu uzyskania odpowiedzi na problem czwarty.

Wszystkie obliczenia wykonano przy użyciu pakietu statystycznego STATISTICA wersja 13. Dla każdej analizy przyjęto domyślny poziom istotności statystycznej $p < 0,05$.

Opis grupy badanej

W badaniach uczestniczyło 130 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa lubelskiego, mazowieckiego i warmińsko-mazurskiego. Średnia wieku badanych nauczycieli wynosiła 37,58 lat, a średni staż pracy w szkole - 12,89 lat.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna grupy badanych nauczycieli

Zmienne socjodemograficzne	Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (N=130)	
	N	%
Płeć badanych		
Kobieta	128	98,46
Mężczyzna	2	1,54
Miejsce zamieszkania		
Wieś	47	36,15
Małe miasto (do 20 tys.)	23	17,69
Średnie miasto (200-100 tys.)	33	25,38
Duże miasto (pow. 100 tys.)	27	20,77
Otoczenie społeczne szkoły		
Wieś	51	39,23
Małe miasto (do 20 tys.)	20	15,38
Średnie miasto (200-100 tys.)	33	25,38

Duże miasto (pow. 100 tys.)	26	20,00
Poziom wykształcenia		
Licencjat	2	1,54
Magister	128	98,46
Doktor	0	0,00
Deklarowane przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej		
Tak	86	66,15
Nie	44	33,85
Dominująca forma prowadzonych zajęć		
Zajęcia zbiorowe	89	68,46
Zajęcia indywidualne	41	31,54
Doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością		
Tak	87	66,92
Nie	43	33,08

Źródło: badania własne.

Dane zamieszczone w tabeli 1 wskazują, iż zdecydowana większość badanych nauczycieli to kobiety (98,46%), a szkoły w których pracują badani są częściej zlokalizowane w mieście (60,77%) niż na wsi (39,23%). Miasto jest także częściej wskazywane przez respondentów jako miejsce stałego zamieszkania (63,85%). Ponad 98% nauczycieli, legitymuje się wykształceniem wyższym magisterskim. Posiadanie przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej zadeklarowało 66,15%. W badanej grupie znaleźli się nauczyciele, którzy posiadają doświadczenie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością, mimo braku przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej (14,62%).

Analiza wyników badań

Dane uzyskane w trakcie badań, analizowano w kolejności określonej przez szczegółowe pytania badawcze. Wyniki badań prezentujące ocenę własnych kompetencji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności w grupie badanych nauczycieli zebrano w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena własnych kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności przez badanych nauczycieli

Rodzaj kompetencji	Kształcenie ucznia bez niepełnosprawności		Kształcenie ucznia z niepełnosprawnością		t	p	Δ Glassa
	M	SD	M	SD			
Kompetencje ewaluacyjne	28,75	3,88	31,05	6,94	-5,007	<0,001	0,59
Kompetencje psychologiczne	40,61	3,72	39,35	6,42	2,676	0,008	0,34
Kompetencje innowacyjne	35,13	5,87	33,08	8,28	4,097	<0,001	0,35
Kompetencje komunikacyjne	31,91	2,72	30,36	5,21	4,263	<0,001	0,57
Kompetencje merytoryczno-metodyczne	44,81	4,29	41,11	8,15	6,65	<0,001	0,86
Kompetencje ogółem	21,05	2,08	20,38	3,78	2,708	0,008	0,32

Źródło: badania własne

Na podstawie uzyskanych wyników badań (tabela 2) można stwierdzić, że różnice w ocenie własnych kompetencji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością w porównaniu do kompetencji do pracy z uczniami bez niepełnosprawności ujawniają się najwyraźniej w przypadku kompetencji merytoryczno-metodycznych. Niepełnosprawność ucznia, wydaje się mieć największe znaczenie także w przypadku oceniania tego rodzaju kompetencji (Δ Glassa $\geq 0,80$). Oznacza to, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wyżej oceniają swoje umiejętności w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy z uczniem, możliwość starannego przygotowania zajęć, elastycznego korzystania z treści na zajęciach a także posługiwania się innowacyjnymi metodami pracy z uczniem, wówczas, gdy ocena kompetencji prowadzona jest w kontekście kształcenia ucznia bez niepełnosprawności. Również w tym kontekście bardziej pozytywnie oceniają swoje zaangażowanie w podwyższanie kwalifikacji zawodowych, samokształcenie, oraz doskonalenie warsztatu pracy w kierunku udzielania wsparcia uczniowi. Szczególnie w odniesieniu do tej ostatniej grupy cech, zwraca uwagę, niższy poziom motywacji do rozwoju zawodowego w perspektywie pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Występowanie lub brak niepełnosprawności u ucznia ma również istotne znaczenie dla zróżnicowania dokonywanej przez nauczycieli oceny własnych kompetencji ewaluacyjnych, na które składają umiejętność konstruowania bądź dobór narzędzi ewaluacji osiągnięć edukacyjnych ucznia, ich dostosowanie do indywidualnych możliwości ucznia, wykorzystanie pomiarów osiągnięć do dalszej pracy z uczniem, umiejętność wykorzystania oceny rówieśniczej, uwzględnianie w ocenie ucznia jego osiągnięć

pozadydaktycznych oraz gotowość do uczestniczenia w badaniach naukowych i dydaktycznych ($p < 0,001$) i komunikacyjnych obejmujących takie cechy, jak przekazywanie komunikatów dostosowanych do indywidualnych możliwości percepcyjnych ucznia, umiejętności słuchania, wrażliwości na treści pozawerbalne towarzyszące rozmowie a także umiejętność prowadzenia dialogu z uczniem ($p < 0,001$) (w obu przypadkach Δ Glassa $\geq 0,50$ - silny efekt). W przypadku tych pierwszych, nauczyciele wyżej oceniają je w odniesieniu do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, a w przypadku drugich - wyższa ocena związana jest z kształceniem ucznia bez niepełnosprawności.

Wyższe oceny własnych kompetencji do pracy z uczniem bez niepełnosprawności zakresie kompetencji psychologicznych i innowacyjnych, dopełniają obrazu potrzeb w przygotowaniu nauczycieli do kształcenia włączającego. Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej czują się więc bardziej kompetentnie przygotowani do pracy z uczniem bez niepełnosprawności niż do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, zarówno biorąc pod uwagę wytrwałość w pokonywaniu trudnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, cierpliwość i zdolność do kontrolowania stresu oraz umiejętność radzenia sobie z emocjami a także otwartości i wrażliwość na potrzeby uczniów z zachowaniem własnej autentyczności i akceptacji indywidualności ucznia, jak i w przypadku konstruowania indywidualnych programów nauczania oraz programów wychowawczych, projektowania środków dydaktycznych, planowania zajęć poza środowiskiem szkoły, projektowania narzędzi służących do poznawania uczniów oraz ich środowiska rodzinnego i rówieśniczego.

Wyższa ocena kompetencji ewaluacyjnych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością ($p < 0,001$) niż ucznia bez niepełnosprawności, skłania raczej do poszukiwania jej wyjaśnienia w stereotypowym postrzeganiu osoby z niepełnosprawnością, niż w dysponowaniu bardziej rozwiniętymi umiejętnościami zapewniającymi adekwatne ocenianie osiągnięć szkolnych takiego ucznia. Nauczyciele mogą deklarować gotowość do dostosowań w zakresie oceniania tych uczniów (Mudło-Głagolska, 2021), jednak nie zawsze dostrzegają, że dodatkowy czas dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to niejedyne możliwe dostosowanie w zakresie ich oceniania (Durducoca, 2021).

Tabela 3. Wyniki analizy korelacji między oceną kompetencji zawodowych badanych nauczycieli do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością a zmiennymi socjodemograficznymi

Zmienne socjodemograficzne	KEuzn	KPuzn	KIuzn	KKuzn	KM-Muzn	KOUzn
Wiek	-0,069	-0,003	-0,051	-0,058	-0,072	-0,060
Staż pracy	-0,081	-0,046	-0,064	-0,071	-0,087	-0,083
Miejsce zamieszkania	0,060	0,093	0,059	0,088	0,044	0,068
Otoczenie społeczne szkoły	0,024	0,072	0,021	0,075	0,036	0,045
Poziom wykształcenia	0,011	0,011	-0,032	0,043	0,002	0,001
Płeć	-0,153	-0,032	-0,181*	-0,088	-0,114	-0,127
Deklarowane przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej	0,407***	0,372***	0,369***	0,376***	0,408***	0,416***
Dominująca forma prowadzonych zajęć	-0,314***	-0,237**	-0,287***	-0,310***	-0,319***	-0,316***
Doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością	0,319***	0,315***	0,332***	0,320***	0,344***	0,352***

Źródło: badania własne. Tabela zawiera współczynniki korelacji τ - Kendalla (dla zmiennych: wiek i staż pracy, miejsce zamieszkania, otoczenie społeczne szkoły, poziom wykształcenia) oraz współczynniki korelacji punktowo - dwuseryjnej (r_{pb}) dla zmiennych: płeć, deklarowane przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej, dominująca forma prowadzonych zajęć i doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością. KEuzn – kompetencje ewaluacyjne do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, KPuzn – kompetencje psychologiczne do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, KIuzn – kompetencje innowacyjne do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, KKuzn - kompetencje komunikacyjne do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, KM-Muzn – kompetencje merytoryczno-metodyczne do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, KOuzn – wynik ogólny oceny kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$.

Wyniki analizy związku między uwzględnionymi w badaniach zmiennymi socjodemograficznymi a oceną własnych kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością (tabela 3), wykazały obecność istotnych statystycznie korelacji na poziomie przeciętnym ($0,3 \leq r_{xy} < 0,5$). Najwyższe wartości współczynników korelacji wystąpiły między deklarowanym przygotowaniem w zakresie pedagogiki specjalnej z oceną własnych kompetencji zawodowych. Nieco niższe wartości współczynników korelacji określiły związek między doświadczeniem w pracy z uczniami z niepełnosprawnością a oceną własnych kompetencji do pracy z takimi uczniami. Zarówno posiadanie przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej, jak i doświadczenie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością wiążą się z wyższym poziomem oceny posiadanych przez nauczyciela kompetencji do pracy z tym uczniem. Najniższe wartości współczynników korelacji wystąpiły

między oceną własnych kompetencji a dominującą formą prowadzonych zajęć. Okazało się, że wyższa ocena kompetencji charakteryzuje nauczycieli prowadzących głównie zajęcia indywidualne niż nauczycieli prowadzących przede wszystkim zajęcia zbiorowe.

Tabela 4. Wyniki analizy korelacji między oceną własnych kompetencji zawodowych badanych nauczycieli do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności a zmiennymi socjodemograficznymi

Zmienne socjodemograficzne	KEubn	KPubn	KIubn	KKubn	KM-Mubn	KOubn
Wiek	0,029	-0,036	0,054	-0,002	0,015	0,017
Staż pracy	0,013	-0,055	0,064	0,001	0,022	0,012
Miejsce zamieszkania	0,076	0,130*	0,093	0,122*	0,056	0,093
Otoczenie społeczne szkoły	0,018	0,131*	0,085	0,103	0,065	0,082
Poziom wykształcenia	-0,025	0,042	-0,015	0,053	0,021	0,005
Płeć	-0,202*	-0,013	-0,190*	-0,050	-0,079	-0,135
Deklarowane przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej	0,088	0,104	0,166	0,119	0,044	0,123
Dominująca forma prowadzonych zajęć	-0,091	-0,103	-0,053	-0,157	-0,065	-0,098
Doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością	0,081	0,018	0,100	0,024	0,060	0,072

Źródło: badania własne. KEubn – kompetencje ewaluacyjne do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności, KPubn – kompetencje psychologiczne do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności, KIubn – kompetencje innowacyjne do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności, KKubn - kompetencje komunikacyjne do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności, KM-Mubn – kompetencje merytoryczno-metodyczne do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności, KOubn – wynik ogólny oceny kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności.

Analiza związku między uwzględnionymi w badaniu zmiennymi socjodemograficznymi a oceną kompetencji do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności (tabela 4), doprowadziła do ustalenia zaledwie kilku słabych korelacji. Zmienne, które w poprzedniej analizie utworzyły zestaw cech związanych z ocenianymi kompetencjami, w przypadku kształcenia ucznia bez niepełnosprawności nie odgrywają już takiego znaczenia.

Tabela 5. Wyniki analizy regresji pomiędzy ogólną oceną własnych kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością (KOuzn) a oceną różnych rodzajów posiadanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kompetencji do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności (ubn)

Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: KOuzn R= ,871 R ² = ,759 Skoryg. R ² = ,747 F(5,99)=62,290 p<0,001 Błąd std. estymacji: 1,338						
	BETA	Bł. std. z BETA	B	Bł. std. z B	t(99)	p
N=105						
W. wolny			0,532	2,252	0,236	0,814
Keubn	0,136	0,104	0,096	0,073	1,311	0,193
Kpubn	0,032	0,081	0,027	0,068	0,398	0,691
Kiubn	0,570	0,113	0,275	0,054	5,053	0,000
Kkubn	0,157	0,085	0,184	0,099	1,850	0,067
KM-Mubn	0,038	0,086	0,026	0,057	0,447	0,656

Źródło: badania własne.

W celu oszacowania wpływu przeprowadzonej przez nauczycieli oceny własnych kompetencji do kształcenia ucznia bez niepełnosprawności (zmiennych niezależnych) na ogólną ocenę kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością (zmienna zależna) zastosowano analizę regresji wielorakiej (tabela 5). Model okazał się istotny ($F_{5,99}=62,290$; $p<0,001$) i wyjaśniał łącznie 75,9% zmienności zmiennej zależnej ($R^2=0,759$). Współczynnik korelacji wielorakiej ($R=0,9$) wskazuje na bardzo silny związek oceny własnych kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością ze wszystkimi zmiennymi niezależnymi traktowanymi łącznie. Istotny wpływ na ogólną ocenę własnych kompetencji do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością miała jednak tylko ocena własnych kompetencji innowacyjnych ($\beta=0,57$; $t=5,05$; $p<0,001$). Związek tej zmiennej ze zmienną zależną miał charakter dodatni, co oznacza, że wzrost oceny kompetencji innowacyjnych powinien sprzyjać wzrostowi ogólnej oceny własnych kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością ($B_3=0,275$).

Dyskusja

Badania pozwoliły przeprowadzić szczegółową ocenę pięciu rodzajów kompetencji zawodowych u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, odnosząc je do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością i ucznia bez niepełnosprawności. W badaniu niniejszym nie odniesiono się do poszczególnych rodzajów czy stopni niepełnosprawności, co zgodne jest z wymaganiami edukacji inkluzyjnej, zobowiązującej wszystkich nauczycieli do posiadania takiego

zestawu kompetencji, które zaspokajałyby potrzeby każdego dziecka (Forlin i Sin 2010; Oliver i Reschly 2010).

Przeprowadzone przez nas badania wskazują, że ocena posiadanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kompetencji zawodowych do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością jest wysoka ($M=4,08$). Najwyżej ocenione przez nich zostały kompetencje psychologiczne ($M=4,37$) i komunikacyjne ($M=4,34$), a najniżej kompetencje ewaluacyjne ($M=3,88$) oraz innowacyjne ($M=3,68$). Oznacza to, że badani nauczyciele są w wysokim stopniu są przekonani o posiadanej przez siebie wytrwałości w pokonywaniu trudnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, cierpliwości i zdolności do kontrolowania stresu oraz umiejętności radzenia sobie z emocjami a także otwartości i wrażliwości na potrzeby uczniów z zachowaniem własnej autentyczności i akceptacji indywidualności ucznia. Podkreślają także swoje dobre przygotowanie w zakresie komunikowania się z uczniem, w tym przekazywania komunikatów dostosowanych do indywidualnych możliwości percepcyjnych ucznia i umiejętności słuchania oraz wrażliwości na treści pozawerbalne, jako kluczowych komponentach prowadzenia dialogu z uczniem. Natomiast jako przeciętne ocenione zostały umiejętność konstruowania bądź dobór narzędzi ewaluacji osiągnięć edukacyjnych ucznia, ich dostosowanie do indywidualnych możliwości ucznia, wykorzystanie pomiarów osiągnięć do dalszej pracy z uczniem, umiejętność wykorzystania oceny rówieśniczej, uwzględnianie w ocenie ucznia jego osiągnięć pozadydaktycznych oraz gotowość do uczestniczenia w badaniach naukowych i dydaktycznych. Badani nauczyciele nie oceniają także wysoko swoich kompetencji w zakresie podejmowania takich aktywności, jak: konstruowanie indywidualnych programów nauczania oraz programów wychowawczych, projektowanie środków dydaktycznych, planowanie zajęć poza środowiskiem szkoły, projektowanie narzędzi służących do poznawania uczniów oraz ich środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Dla porównania, w badaniach Şule F. Durdukoca (2021) nauczyciele mają najwyższe oceny w zakresie kompetencji zawodowych ($M=4,78$) w podwymiarze „metody i techniki nauczania” (w naszych badaniach wymiarem podobnym pod względem treści do „metod i technik nauczania” wyodrębnionych w badaniach Durdukoca, byłby wymiar kompetencji merytoryczno-metodycznych). Natomiast podobnie wygląda ocena kompetencji ewaluacyjnych, ponieważ najniższe wyniki u nauczycieli badanych przez S.F. Durdukoca (2021) dotyczą właśnie „diagnozy i oceny” ($M=3,03$).

Chociaż badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dobrze oceniają swoje kompetencje, to jednak mogą niepokoić istotne statystycznie różnice w zakresie oceny kompetencji do kształcenia ucznia z niepełnosprawnością i ucznia bez niepełnosprawności. Skoro istotą kształcenia inkluzyjnego jest praca z każdym uczniem, niezależnie od jego potrzeb i specyfiki funkcjonowania (Florian i Black-Hawkins, 2011; Malec, 2018; Arvelo-Rosales, 2021), ważne byłoby podjęcie wysiłku na rzecz likwidowania takich różnic.

Badania potwierdziły wartość szkoleń dla nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej oraz pozytywne znaczenie posiadania przez nich doświadczeń w pracy z uczniami z niepełnosprawnością. W związku z tym, że przygotowanie to ujawnia się szczególnie w pracy indywidualnej z uczniem z niepełnosprawnością, to należałoby zwrócić większą uwagę na przysposobienie nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w ramach zajęć prowadzonych z całą klasą. Nauczanie i uczenie się wymaga skutecznych strategii, które odbiegają od ram zindywidualizowanego planowania kojarzonego z odrębnym/ specjalistycznym nauczaniem w szkolnictwie specjalnym (Black-Hawkins i Florian, 2012; Pantic 2015).

Z naszych badań wynika, że dla wzrostu poczucia kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością najbardziej znaczące wydaje się rozwijanie kompetencji innowacyjnych. Wprawdzie wysoki współczynnik korelacji ($R=0,9$) sugeruje pozytywny związek między różnymi kompetencjami ocenianymi w odniesieniu do pracy z uczniem bez niepełnosprawności, traktowanymi łącznie a ogólną oceną kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, to kompetencje innowacyjne okazały się tymi najbardziej znaczącymi, jeśli chodzi o wzrost ogólnej oceny kompetencji badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Na potrzeby w zakresie rozwijania kompetencji innowacyjnych wskazuje także ich niższa ocena w porównaniu z pozostałymi rodzajami mierzonych kompetencji.

Podsumowanie

Nauczyciel o wysokich kompetencjach zawodowych może pozytywnie oddziaływać na rozwój uczniów z niepełnosprawnością i sprzyjać ich osiągnięciom (Ahsan, Sharma, i Deppeler, 2012). Natomiast nauczyciel o niskiej percepcji kompetencji może mieć negatywną postawę wobec włączania uczniów z niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych (Lee i in., 2014). Ponieważ nauczyciele muszą być przygotowani do zajmowania się wszystkimi uczniami, niezależnie od ich możliwości i potrzeb (Arvelo-Rosales i in.,

2021) należy pamiętać o rozwijaniu niezbędnych kompetencji już na etapie studiów oraz w trakcie oferowanych szkoleń i studiów podyplomowych.

Przeformułowanie paradygmatów edukacji na rzecz równego włączenia każdego ucznia, także tego z niepełnosprawnościami, zobowiązuje szkołę do tworzenia możliwości uczestniczenia wszystkim uczniom i kierowanie procesu edukacyjnego do każdego ucznia w oparciu o jego różnorodność i z uwzględnieniem indywidualnego stylu oraz tempa uczenia się.

Bibliografia:

- Ahsan, T. M., Sharma, U., Deppeler, M. J. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(413), 1-15.
- Barłóg, K. (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo UR: Rzeszów.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching Practice*, 18, 567-584
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne*, 31, 177-194.
- Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością* (s. 247-260). APS: Warszawa.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54-61). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Durdukoca, S. F. (2021). Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education. *International Education Studies*, 14(10), 1-13.
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się* (2020). Warszawa: MEiN. Pobrano z: https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf (3.03.2024)

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Training Foundation (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity: Former Yugoslav Republic of Macedonia*. Country Report - Working Document. European Training Foundation.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813-828.
- Forlin, C., Sin, K. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6, 8-26.
- Gajdzica, Z (2013). Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku. *Chowanna*, 2, 263-273.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: PWN.
- Kochan, K. (2013). Nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej - portret własny. W: J. Krukowski, A. Włoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie* (s. 122-137). Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Kochanowska, E. (2015). Samoocena nauczycieli w zakresie kompetencji diagnostycznych i pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej. *Niepełnosprawność, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 20, 143-154.
- Kołodziejczyk, R. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(48), 3, 125-142. <https://doi.org/10.18290/rped20123-7>
- Korthagen, F. A. J. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kristiana, F. I., Hendriani, W. (2018). Teaching efficacy in inclusive education (ie) in Indonesia and other Asia, developing countries: A Systematic review. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 166-171.
- Kusuma, A., Ramadevi, K. (2013). Inclusive Education-Teacher Competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 3(1), 24-40.

- Kwiatkowski, S. M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 14-29). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Lee, M. L. F., Tracey, D., Barker, K., Fan, M. C. J., Yeung, S. A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-70
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19.
- Malec, A. (2018). Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej - między teorią a praktyką. W: E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Koncepcje - przemiany - rozwiązania* (s. 154-163). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mudło-Głagolska K. (2021). Adaptacja i walidacja wielowymiarowej skali postaw wobec edukacji włączającej. *Szkoła Specjalna*, 2, 101-112. doi: 10.5604/01.3001.0014.8473
- Oliver, R. M., Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188-199
- Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 759-778.
- Paśko, I. (2016). Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, Vol. 4, 1(7), 105-119.
- Samborska, I. (2014). Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1, 41-52.
- Skóra, M. (2021). Ewolucja pojęcia niepełnosprawności w unijnym i polskim prawie pracy. *Białystok Legal Studies. Białostockie Studia Prawnicze*, vol. 26, 2, 189 - 200.
- Skura, M. (2022). Preparedness and Competences of Polish Teachers on the Threshold of Changing the Structure, Organization and Standards of the Education Systems. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 8, 389-415.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo APS: Warszawa.

- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563, DOI: 10.1080/13603110801923476
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. (2021). Professional Agency for Learning as a Key for Developing Teachers' Competencies? *Education Sciences*, 11(7), 1-10.
- Uberman, M., Mach, A. (2016). Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T.XXXV, 3, 165-185, doi: 10.17951/lrp.2016.35.3.165.
- Zaorska, M., Antoszevska, B., Bartnikowska, U., Byra, S., Ćwirynkało, K., Myśliwczyk, I., Żyta, A. (2023). *Raport z badań pilotażowego wdrożenia usług asystenckich ASPE przeprowadzonego w ramach projektu „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE) – pilotaż”* (umowa numer UDA-POWR.02.10.00-00.1004/20.04). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. Pobrano z: [https://sklep.marszalek.com.pl/img/cms/free/\[9.02.2024\]%20Zaorska%20M.%20i%20in.,%20Raport%20z%20bada%C5%84_DRUK.pdf](https://sklep.marszalek.com.pl/img/cms/free/[9.02.2024]%20Zaorska%20M.%20i%20in.,%20Raport%20z%20bada%C5%84_DRUK.pdf) (3.03.2024).
- Żyta, A., Byra, S., Ćwirynkało, K. (2017). Education of children and youth with disabilities in Poland and the UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 53 (Supplement), 15-22.



Anna Walczak

Christian Theological Academy in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0003-4099-0558

Social roles in emerging adulthood. Results of a nationwide study

Role społeczne w okresie wschodzącej dorosłości. Wyniki badań ogólnopolskich

Abstract: The article attempts to present emerging adulthood, i.e. experiences during the transition from adolescence to the full adult status from the perspective of the social role theory. The empirical basis is a survey research carried out on a random, nationwide sample of people aged 18-29 (n=303), stratified by gender and size of their town of residence. The aim of the analysis is to answer questions about identification with roles, and change in the multiplicity of roles depending on age, gender, and self-identification with the status of an adult. The results indicate that in the period of emerging adulthood, the professional role becomes particularly important, and the set of roles related to the status of an adult overshadows the roles typical of adolescence. In addition, it has been shown that women identify with more roles than men and more often include the parental role and the role of wife/partner in the set of roles.

Keywords: social roles, emerging adults, adulthood criteria, social role theory.

Introduction

Social and demographic changes, which occurred in the second half of the 20th century, led Jeffrey Arnett to distinguish the period of the emerging adulthood within the human development cycle. The starting point for these considerations was the work by Erik Erikson, Daniel Levinson and

Kenneth Keniston. According to Arnett, this period, both demographically and subjectively, represents a distinct stage of development, and is characterised by a search for identity, instability, self-centredness, a sense of being 'in between' adolescence and adulthood, and a belief in many possibilities or optimism about the future (Arnett, 2000; Arnett et al., 2014). This theory originally applied to 18-25 year olds (Arnett, 2000, p. 469), but over time, due to the changes associated with the increasing median age of entering marriage and having a child, the demarcation line was shifted to 18-29 years old (Arnett, 2014, p. 7).

The development of an individual is connected to performed roles (Bakiera, 2013). Taking on a social role entails certain consequences. Roles constitute a link between the individual and society – by undertaking role-related activities, the individual participates in a social reality, which at the same time acquires a subjective dimension. The expectations of the group towards an individual that occupies a specific position shape the personal definition of a role (Szmataka, 2008) and vary in degree of imperativeness – from cultural imperatives to acceptance to preferences (Sztompka, 2002). Depending on the load of obligations related with the standards associated with a given role, it may involve constraints, but it also opens up opportunities for development. Bruce Biddle (1986, p. 83) draws attention in this context to the ambiguity of a role, i.e. a situation in which expectations are incomplete or clear behavioural cues are absent. Therefore, social role awareness translates into the development of reflection and adult responsibility (Bakiera, 2008).

Referring the concept of social role to the category of emerging adults appears as interesting insofar as this specific group is in a period of transition between statuses (e.g. parent-dependent – independent person). The transition that takes place then has both a social and a psychological dimension, while at the same time reflects broader socio-cultural changes. On the one hand, the socially constructed indicators of reaching adult status have been modified. On the other hand, increasing individualistic tendencies, a decline in the importance of traditional values, a wider range of personal freedom, but also greater uncertainty about the possibility of successfully pursuing one's intended life course (Grob, Krings and Bangerter, 2001, p. 188) have translated into a multiplicity of strategies for entering adulthood (Arnett 2006, p.4). Ulrich Beck (2002, p. 202) emphasises that there has been a shift from biographies created by the society to biographies shaped by the individuals themselves (so-called 'do-it-yourself' biographies), which involves continuous decision-making.

The aim of the article is to present the emerging adulthood through the prism of social role theory, based on the results of empirical research on a random, nationwide sample. In particular, an attempt will be made to present self-identification with roles, their multiplicity (understood according to Merton's approach) and selected correlates. Thus, the publication may provide for a verification of the theory at the intersection of pedagogy, psychology and sociology of upbringing through unique, representative, and empirical material.

The social role as a link between the social structure and an individual

The forerunners of role theory include sociologists, educators, psychologists and anthropologists whose work set the stage for later interest in the subject: Charles Horton Cooley wrote about the looking-glass self, John Dewey about habits and behaviour, Georg Simmel about interactions, and Emile Durkheim about social mechanisms (Thomas and Biddle, 1966). Nowadays, the concept of social role, understood as a mediating factor between processes in the social structure and processes in the individual's personality, is applied in sociology, anthropology, psychology and education.

Notwithstanding the work of early social scientists, who implicitly pointed to the concept of the role, the term itself entered scientific discourse in the 1930s. It was then that George H. Mead, while analysing problems of interaction and the self, described the process of 'adopting roles'. Within it, a distinction was made between two phases in the development of the self. In the former, the individual takes on the roles of other specific individuals, with whom he or she interacts in the course of engaging in social activities; in the latter, there is a process of generalisation of other people's behaviour and attitudes, and the 'generalised other' becomes the social group as a source of norms of behaviour. This process strengthens the individual's ties to the community (Szacki, 2002, pp. 584-586).

Around the same time, the second strand of consideration of social roles emerged, which placed a stronger emphasis on the impact of social structure. Ralph Linton, while drawing the attention to the relationship between role and social position, pointed to the patterns of behaviour which operate within society (1936, pp. 113-114). Linton defined role as the sum of the cultural patterns corresponding to given statuses, encompassing 'the attitudes, values and behaviours that society attributes to each person holding a given status' ([1945] 2000, p. 98). Linton's distinction between positions, associated expectations and patterns of behaviour facilitated the search for points of contact between society and the individual (Turner, 2005, p.

407). At a relatively early stage, role theory reached a level of advancement that enabled complex analyses to be conducted. The prime representative of this period is Robert Merton, who introduced the concept of a role-set into the theory, defined as a set of 'dependencies in the roles assigned to an individual because of the social status he or she occupies' (2002, p. 411, see Merton 1957, p. 110). At the same time, he distinguished between a role-set and multiple roles, which are related to many different social statuses enjoyed by the individual, i.e. a set of statuses (e.g. roles referring to the status in professional and family spheres).

Henryk Białyszewski (1967, pp. 171, 177), analysing the genesis of the concept of social role, distinguished between two groups of definitions. In the first category, he classified definitions drawing upon the concept by Mead, which refer to the human personality and its development, regarding role as 'the orientation of the role bearer in relation to the social situation or as the role bearer's ideas as to its realisation' (1967, p. 177). In the second group, he classified definitions that take into account social structure along the lines of the concept of Linton, i.e. linking the concept of social role to status or, as Daniel Levinson (1979, pp. 126-127) put it, to social position.

Subsequent authors have attempted to integrate structuralist theory with that of personality. Bruce J. Biddle (1986, p. 68) notes that role theory considers three concepts: patterns of social behaviour, roles or identities assumed by individuals, and scripts or expectations of behaviour. A social role can be understood in three ways (Levinson 1979, p. 127), as:

1. 'Structurally assigned imperatives', i.e. the norms and expectations associated with a given social position. This way of role definition situates the role outside of the individual.
2. 'Orientation' or a 'concept', i.e. a way in which an individual defines how a person holding a particular position should behave.
3. 'Activity' of individuals in the context of the position they hold i.e. in relation to the norms in place. This manner of role definition relates to the individual and not to the external environment.

As mentioned above, the emerging adults are in a period of transition between statuses, abandoning roles characterised by dependency (e.g. towards their parents), achieving independence in many dimensions and, finally, adopting parental roles. If we look at them from the perspective of the three-part categorisation by Levinson, they have to meet the structurally assigned imperatives of the roles they start to assume as adults. Concurrently, it is necessary to create a personal, individual role orientation – defining oneself in terms of a new status and acquiring the relevant competences to

function, for example, in a parental role. Lastly, adoption of new statuses requires role-specific activities, and individuals during the transition between statuses have to reconcile to some extent the challenges of functioning in Mertonian multiple roles.

Process of entering into adulthood and adulthood criteria

The fundamental model used to describe the process of entering adulthood in the mid-20th century was the so-called 'Big Five'. It took into account the following elements (the 'markers of adulthood'): completing education, getting a job, moving out of the family home, getting married and having a child. Traditional markers of adulthood referred to the acquisition of social roles and responsibilities. Cultural imperatives and expectations related to age and the sequence of attainment of successive criteria conditioned the relatively rapid pace at which the aforementioned points were reached (Settersten, Ottusch and Schneider, 2015). Nowadays, what becomes a characteristic feature of industrialised societies, is the 'delay syndrome', which consists of postponing marriage (with cohabitation and 'single life' becoming increasingly popular), a delay in entering into relationships and parenthood, prolongation of education and, consequently, later achievement of economic independence from one's parents (Slany 2006). The tendency to postpone adulthood, noticeable in many societies, is recognised as the later adoption of social roles, which are typical of adulthood (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski and Rękosiewicz, 2011).

Not only has the process of entering adulthood lengthened, the markers of adulthood themselves have changed (Schneider, Klager, Chen, and Burns, 2016). Research indicates that the previously described traditional markers of adulthood are not perceived by the emerging adults themselves as necessary aspects of becoming an adult in today's society (Nelson et al. 2007, p. 666). Jeffrey Arnett, based on his research, lists five criteria of adulthood most frequently indicated by respondents aged 21-28: taking responsibility for oneself, financial and executive independence (making decisions on one's own), general self-sufficiency and establishing an independent household (Arnett, 1998, p. 305, see Arnett, Žukauskienė and Sugimura, 2014, p. 573). Thus, as a consequence of social change, some elements of the 'big five' – especially marriage and parenthood – have lost their relevance. Achieving independence has been separated from starting a family. Financial independence, on the other hand, is still a significant measure of adulthood, although, as Richard Settersten, Timothy Ottusch and Barbara Schneider (2015) note, the use of parental financial support up to the age of 30 is quite

common in the middle and upper classes. Some of the factors mentioned by Arnett are also pointed out by Piotr Oleś (2011, pp. 17-19). In his view, the criteria of adulthood are the following: responsibility for oneself and other people, emotional independence and autonomy in decision-making, as well as 'defining the direction of one's own life, the dominant form of activity (not necessarily in a professional capacity), formulating life aspirations for the coming 10-20 years, and self-definition in terms of readiness to build a lasting relationship (or live alone), along with an active and persistent attempt to pursue the chosen lifestyle' (Oleś, 2011, p. 18). In this frame, it is not so much the relationship (and marriage in particular) that is the benchmark of adulthood, but the conscious decision to build it or to live alone.

The emerging adulthood in the context of taking on social roles

The emerging adulthood is analysed primarily in the context of changes within the individual, the diversity of developmental pathways, and in relation to lifelong development (Arnett, 2000). This concept takes into account both psychological aspects (e.g. identity) as well as sociological ones (e.g. occupational instability), while emphasising the role of cultural conditions (e.g. industrialisation, secularisation) in shaping the emerging adult experiences (Tanner 2006, p. 26). Marriage and parenthood are postponed; moreover, it appears that reaching the age of majority is no longer the time to enter stable, adult roles. The reason for this is the transformation of the labour market – on the one hand the lengthening time needed to obtain the education necessary to perform professional roles, and on the other hand, the necessity to devote a certain period of time to achieve a position on the labour market guaranteeing economic stability and a sense of security, indicated as a *sine qua non* condition for intentional entry into family and parental roles (Brzezińska et al., 2011).

In connection with the aforementioned 'delay syndrome' and de-standardisation of biographies, the phenomenon of so-called 'peak hours' emerges (Brzezińska et al., 2011). Diminishing or more dispersed normative expectations, as well as a widening range of choices regarding the pursuit of developmental tasks related to adulthood have caused young people to postpone these tasks to later stages of life, which may be caused by external conditions, such as the situation on the labour market or the housing market. At the same time, according to Anna Brzezińska and co-authors (2011), emerging adults feel pressure originating from the awareness that postponing certain tasks for an excessive amount of time will make them impossible to complete.

Consequently, this leads to an accumulation of tasks and difficulties related to the process of entering adulthood.

The internal variation within the 18-29 age group and the lack of a homogenous model for the transition of emerging adulthood is a reflection of the experimental and exploratory nature of this period. Emerging adulthood is the time when life events, considered significant, are most likely to occur, and choices made at this age are believed to be influential to the person's life and subsequent biography (Tanner, 2006, p. 24). Research on life events suggests that towards the end of the 'era of opportunity and exploration' there is a consolidation of the self around the role-set and beliefs that define a relatively stable, adult personality. Conversely, Alexander Grob, Franciska Krings and Adrian Bengertter hypothesised that the way the transition between adolescence and adulthood is experienced is connected to a sense of personal control over significant life points. During the period of emerging adulthood, the feeling of control is at its highest level and then declines in the following decades of life (Grob et al., 2001, p. 182). According to Jennifer Tanner (2006, pp. 21-22), the fact that emerging adulthood represents a peak in the occurrence of significant marker events in the lives of individuals makes it a critical moment in their development, when the relationship between an individual and society takes on a new meaning.

The sense of 'being in-between', characteristic of emerging adulthood, is associated with a relative independence from social roles. It involves not only the actions taken, but also the structurally assigned imperatives and role conceptions. As young people have moved on from the state of dependency, characteristic of childhood and adolescence, they do not yet take on the responsibilities which come with the adulthood stage. Referring to what Parsons stated about social roles, Arnett refers to emerging adulthood as a 'roleless role' (Arnett, 2000). It is precisely the adoption of social roles, characteristic of adulthood, which constitutes the distinction between the various stages of life – a rare occurrence in adolescence, a common one in early adulthood, whereas at the stage of the emerging adulthood it is significantly diverse (Brzezińska et al., 2011). During this period, between the functioning structured by parents or school and one regulated by work or family responsibilities, young people have particular opportunities to explore and experiment with social roles (Arnett, 2007).

Methodology

The author's own survey was constructed with the use of a quantitative strategy (Creswell, 2006). This decision was based on the desire to obtain a representative picture of Poland and, at the same time, to capture a sufficiently diverse sample to allow for the analysis of disparities between individuals, who function in various parts of the social structure, and – consequently – are possibly subjected to different role prescriptions. The following research questions were posed:

- With which social roles do emerging adults identify? Here, the main objective is to examine to what extent emerging adults adopt roles typical of childhood and adolescence, and to what degree they adopt the ones associated with the status of an adult. Hypotheses are made about the influence of age and gender upon identification with particular roles.
- Is there a change in the multiple roles depending on age and gender? The two research hypotheses that arise from the question about the relationship between cultural gender and age and the multiple roles make it possible to visualise a period of transition ('being in between') and to identify moments in which the multiple roles increase (as adult status roles are overlaid onto childhood roles) and then decreases (once the adult status is firmly established). The diversity of gender scripts suggests that for various genders the process may have a different trajectory.
- Does the multiplicity of roles coexist with the sense of being an adult? This question concerns the degree to which the structural transformations of a biography of an individual are reflexive.

The survey was conducted in October 2022 on a random group of people aged 18-29 years (n=303), stratified by gender and size of their town of residence. The maximum proportion error for the 95% trust level was +/- 5.8%. An electronic survey was utilised – the Computer Assisted Self-administered Web-based Interview. The variable distributions used for stratification came from the Local Data Bank of the Statistics Poland (2022). The project received a positive opinion from the Ethics Committee of the Christian Theological Academy in Warsaw.

The stratification by gender presupposed, according to data from official statistics of the Statistics Poland, a dichotomous gender division; nevertheless, the respondents in the questionnaire were able to specify their gender identity (including a non-binary identity). Among the respondents, 49.2%

were female, 50.5% were male, and 0.3% declared other self-identification. The low representation of non-binary respondents makes it impossible to include this fraction in cross-analyses. The average age of respondents was 23.9 years (Mdn= 24 years, SD=3.41). At the time of the survey, 43.9% of respondents were attending a post-secondary school or a university, and 56.1% were not continuing their education. Complete economic independence was achieved by 47.2% of the respondents, 24.4% benefited from occasional financial support, 8.6% from a regular one, and 19.8% were dependent on their parents. Regarding professional work, 50.8% of the respondents were working full-time and 19.5% were not employed. More than half of the respondents lived with their parents (51.8%), 20.5% lived independently in their hometown and 27.7% lived on their own in another city or town. Almost half of the respondents were in a stable, informal relationship (46.2%) and 13.9% were married, 7.6% were not in a stable relationship and 32.3% described themselves as single. At the time of the survey, 44.6% of the respondents had children.

Results

Most respondents identify with a professional role (71%). More than half of the respondents indicated a role associated with being in a relationship – 58% of emerging adults identify with the role of a partner or husband/wife (Tab.1). A slightly smaller group, 56%, cite being responsible for another person and 48% refer to being caregivers among the roles they identify with. Parental roles were indicated by less than a quarter of respondents (23%).

When it comes to roles typical of childhood or adolescence, their indications are mentioned by a minor group. Less than half (44%) of the respondents indicated the role of a pupil/student, while just over a third (34%) identified with the role of a child.

We can therefore conclude that in the age group described in the literature as corresponding to emerging adulthood, identification with roles typical of adolescent status was indicated more frequently: being professionally active, being in a relationship, taking responsibility for another person or taking on a caring role. Roles typical of adolescent status – self-identification as someone's child or as a learner – were indicated significantly less frequently. The relatively high percentage of indications of the latter role is probably caused by the prolonged period of education. Thus, the role of a pupil or a student seems to function in the space 'in between' the statuses of a non-adult and an adult.

Table 1. Roles with which the emerging adults identify.

Which of the roles listed fits you?		Definitely agree	Rather agree	Neither agree nor disagree	Not likely to agree	Definitely disagree	Total
I am an employee	n	145	70	47	20	21	303
	%	47,9%	23,1%	15,5%	6,6%	6,9%	100,0%
I am a child	n	34	69	72	68	60	303
	%	11,2%	22,8%	23,8%	22,4%	19,8%	100,0%
I take care of someone	n	59	87	62	51	44	303
	%	19,5%	28,7%	20,5%	16,8%	14,5%	100,0%
I am a pupil/student	n	100	32	25	45	101	303
	%	33,0%	10,6%	8,3%	14,9%	33,3%	100,0%
I am a mother/father	n	57	14	21	28	183	303
	%	18,8%	4,6%	6,9%	9,2%	60,4%	100,0%
I am a partner, husband/wife	n	140	35	24	26	78	303
	%	46,2%	11,6%	7,9%	8,6%	25,7%	100,0%
I am responsible for someone	n	95	75	57	34	42	303
	%	31,40%	24,80%	18,80%	11,20%	13,90%	100,00%

Source: own study

Identification with roles matches to some extent with the life situation of the respondents. Among the roles included in the study, the professional role, which is identified by Arnette (1998) as a key marker of adulthood, stands out clearly, with 71% of respondents that identify with it. However, not all employed persons identify with this role – at the time of the survey, 75% of people in the sample group were professionally active. It can therefore be inferred that Linton's (2000) role orientation does not coincide perfectly with the activities performed as part of the role.

A comparison stratified by gender reveals that for all roles included in the study, self-identification was more often stated by women than by men (Table 2). However, significant differences by gender occurred only for the partner or husband/wife role ($\chi^2(1, N=302)=11.250$; $p=0.001$) and the parenting role ($\chi^2(1, N=302)=3.579$; $p=0.059$). Among the respondents, 71.5% of women and 52% of men indicated that they define themselves by

the role of being in a relationship. In contrast, for the role of a father or mother, such responses were given by 19% of men and 28% of women. On the one hand, this may show a more rapid transition towards identification with partner and parental roles for women, but the mechanism itself may be moderated by culturally regulated role expectations (Biddle, 1986). These are not contradictory, but rather complementary explanations: namely, the stronger social emphasis on identification with a role that is related to the core of the original social group, the Mertonian emotional link for women, as opposed to men, may translate into a changed dynamic of role acquisition.

Table 2. Roles with which emerging adults identify, including the differences between men and women

		men			women		
		No indication	indication	Total	No indication	indication	Total
I am an employee	n	45	108	153	43	106	149
	%	29,40%	70,60%	100,00%	28,90%	71,10%	100,00%
I am a child	n	109	44	153	91	58	149
	%	71,20%	28,80%	100,00%	61,10%	38,90%	100,00%
I take care of someone	n	84	69	153	73	76	149
	%	54,90%	45,10%	100,00%	49,00%	51,00%	100,00%
I am a pupil/student	n	84	69	153	87	62	149
	%	54,90%	45,10%	100,00%	58,40%	41,60%	100,00%
I am a mother/father*	n	124	29	153	107	42	149
	%	81,00%	19,00%	100,00%	71,80%	28,20%	100,00%
I am a husband/wife/partner**	n	74	79	153	44	105	149
	%	48,40%	51,60%	100,00%	29,50%	70,50%	100,00%
I am responsible for someone	n	73	80	153	60	89	149
	%	47,70%	52,30%	100,00%	40,30%	59,70%	100,00%

** Differences statistically significant at $p < 0.01$ level *Differences statistically significant at $p < 0.05$ level

Source: own study

The analysis of identification with social roles in the age categories 18-20, 21-23, 24-26 and 27-29 showed significant variation for the professional role ($\chi^2(3, N=303)=27.608$; $p < 0.001$), parenting role ($\chi^2(3, N=303)=36.401$; $p < 0.001$), pupil/student role ($\chi^2(3, N=303)=74.822$; $p < 0.001$), role related to being in a relationship ($\chi^2(3, N=303)=15.723$; $p = 0.001$) and feeling responsible for others ($\chi^2(3, N=303)=8.284$; $p = 0.040$). For most of the above-mentioned roles, the percentage of people identifying with them increases with

age (Table 3). The exception is the role of a pupil/student – in this case, the proportion of people defining themselves by this role decreases with age. These results correspond to the trajectory of the transition to adulthood: with an increasing age, the identification with roles characteristic of adult status rises and the perception of oneself in terms of immaturity declines.

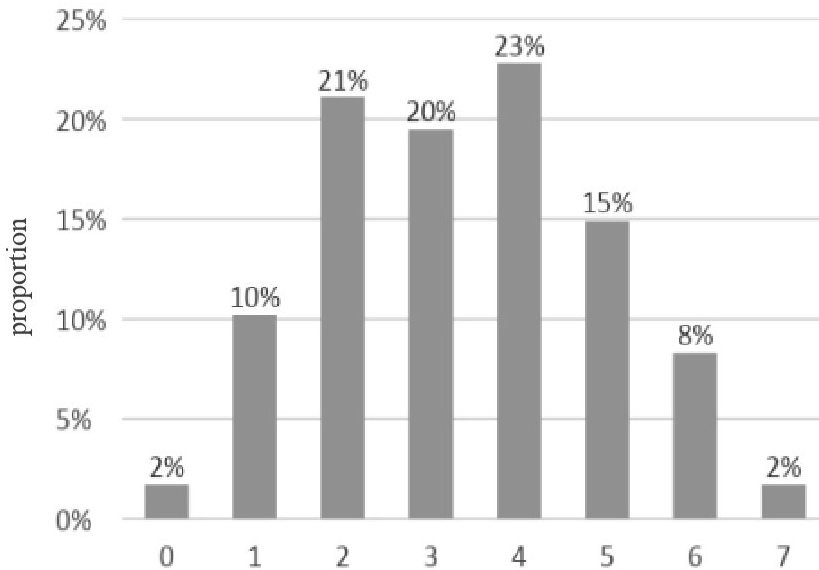
Table 3. Role identification by age categories (the table shows the proportion of people who identify with the role)

age	18-20	21-23	24-26	27-29
I am an employee**	44,10%	72,20%	77,80%	81,70%
I am a child	35,60%	35,40%	36,10%	30,10%
I take care of someone	52,50%	40,50%	43,10%	55,90%
I am a pupil/student**	79,70%	59,50%	34,70%	14,00%
I am a mother/father**	6,80%	12,70%	22,20%	44,10%
I am a husband/wife/partner**	45,80%	58,20%	56,90%	76,30%
I am responsible for someone*	52,50%	46,80%	54,20%	67,70%

** Differences statistically significant at $p < 0,01$ level *Differences statistically significant at $p < 0,05$ level

Source: own study

The number of roles with which the respondents identify themselves varies (Figure 1), with the highest proportion of emerging adults identifying with four roles (23%), followed by those who identify with two roles (21%) and those who define themselves by three roles (20%).

Chart 1. The number of roles with which emerging adults identify

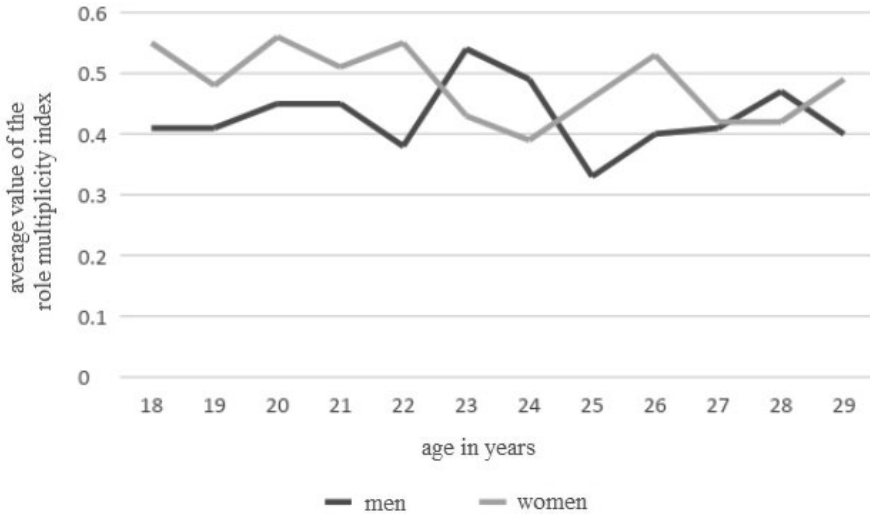
Source: own study

Women ($M=3.61$, $SD=1.59$) identify with more roles than men ($M=3.12$, $SD=1.51$) – a statistically significant difference ($t(300)=3.201$, $p=0.002$, $d=0.368$). There was also a slight, positive correlation between the number of roles and age ($r(301)=0.137$; $p=0.0017$), which indicates that with age, the number of roles with which emerging adults identify increases. However, when gender was factored into the analysis, a slight correlation occurred only among men ($r(151)=0.190$; $p=0.018$), while no significant correlation was found among women ($r(147)=0.130$; $p=0.115$). As can be seen in Chart 2, the relationship between age and multiple roles is not linear. Certainly, the hypothesis of a bell-shaped relationship (an increase with the acquisition of roles typical of adulthood and a decrease when moving away from childhood roles) for women can be discarded. It may be that culturally shaped expectations of assuming family and parental roles cause women to identify with roles typical of adolescence as well as adulthood at a relatively low age. The level of role multiplicity decreases in the first six years, reaching its lowest level among 24-year-old women, before increasing and remaining at a similar level, although lower than the initial one. Among men, on the other hand, we can observe changes in line with the hypothesis. After the age of 22, there

is a clear increase in role multiplicity, which decreases after three years, to then undergo a gradual, though no longer that clear, increase.

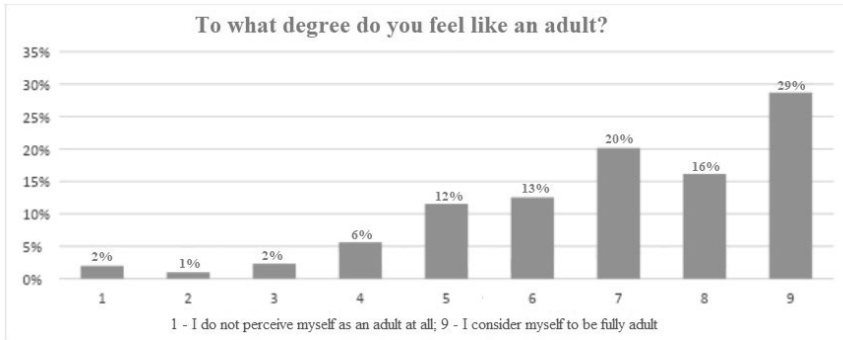
For both men and women, a moment of clear change in role multiplicity can be discerned. The age at which the figures clearly increase for men and decrease for women (22 years) coincides with the end of first degree studies, for the typical educational career trajectory. It seems that the cultural variation in role expectations according to the gender of the social actor, as described above, may explain the differences as to this moment's transition specificity.

Chart 2. Multiplicity of role by age and gender



The ordinate shows the weighted average for the number of roles with which the respondent identifies, compensating for differences in the number of role indicators that are typical of adulthood and adolescence. Source: own study

Respondents were asked to indicate on a scale from 1 to 9 the degree to which they feel like an adult (1 meant that they do not perceive themselves as such at all and 9 meant that they consider themselves to be fully adult). More than half of the respondents (65%) selected between the three responses with extremely high values (Chart 3), indicating a high level of identification with the adult status.

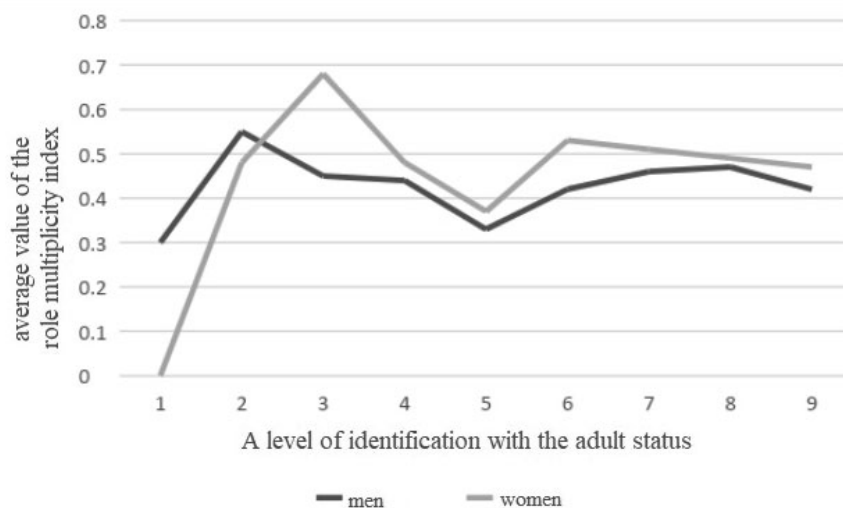
Chart 3. The number of roles with which emerging adults identify

Source: own study

There was a slight, positive correlation between the level of adult self-perception and the number of roles the respondents identify with ($\tau_b=0.179$; $p<0.001$). This means that the more the respondents feel themselves to be adults, the greater the number of social roles they identify with. In this case, the correlation is significant among both women ($\tau_b=0.187$; $p=0.004$) and men ($\tau_b=0.172$; $p=0.007$).

The relationship between self-identification with adult status and role multiplicity does not have a linear relationship. Significant, positive values of Kendall's tau b are related to a clear increase for the lowest values of the identification index. As we can see in Chart 4, the highest levels of role multiplicity are indicated by people who do not identify as adults. On the one hand, this illustrates the importance of roles typical of adolescence (e.g. student), which diminish as self-identification with adult status increases ($\tau_b=-0.298$; $p<0.001$), but also the fluid nature of the markers described by contemporary researchers of emerging adulthood. It appears that identification with the role of being professionally active, in a relationship or responsible for someone does not necessarily translate into seeing oneself as an adult.

Chart 4. Identification with the adult status versus role multiplicity stratified by gender of the respondents



The ordinate shows the weighted average for the number of roles with which the respondent identifies, compensating for differences in the number of role indicators that are typical of adulthood and adolescence. Source: own study

We can therefore gather that in the age group described in the literature as corresponding to emerging adulthood, more often indicated was the identification with roles typical of the adult status: being professionally active, having a relationship, taking responsibility for another person or taking on a caring role. Roles typical of adolescent status – self-identification as someone’s child or as a learner – were marked significantly less frequently.

Conclusion

In this article, an attempt was made to characterise the emerging adults through the lens of identification with structural and status roles that are associated with a stage of transition from adolescence to adulthood.

The research has shown that at the stage of the emerging adulthood, young people more often identify with roles that are more characteristic for adulthood than for the adolescence period. In most cases, role identification overlaps to some extent with the life situation of the respondents, but the research has delineated a group of people in whom role activities do not always coincide with role identification. Of particular note is the fact that women are more prone to identify with family roles (the role relating to being in a relationship and the parental one) than men, which, on the one hand, may suggest a more rapid transition to these roles, but, on the other, may be a response to the social expectations formulated towards them.

The literature points to internal variation among the emerging adults and the lack of a uniform model for entering the adulthood stage. Indeed, the research discussed here has shown a fracture along the lines of culturally regulated gender scripts and the changes associated with the transition between different age groups. The nature of survey research does not allow one to fully track this process. It seems worthwhile for future research to attempt a longitudinal approach and to supplement the quantitative data with in-depth interviews, which would provide a more complete picture of the experiences of young adults.

References:

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-80.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*(drugie wydanie). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: implications for mental health. *Lancet Psychiatry*, 1, 569-76. doi: 10.1016/S2215-0366(14)00080-7
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Białyszewski, H. (1967). Rola społeczna jako kategoria struktury. *Studia Socjologiczne*, 1 (24), 167-200.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Development in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Brzezińska, A. J., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *NAUKA*, 4, 67-107.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górniak, J., Wachnicki, J. (2004). *Pierwsze kroki w analizie danych. SPSS for Windows*. Kraków: SPSS Polska.

- Grob, A., Krings, F., Bangerter, A. (2001). Life markers in biographical narratives of people from three cohorts: A life span perspective in its historical context. *Human Development*, 44, 171-190.
- Levinson, D.J. (1979). Rola, osobowość i struktura społeczna. W: J. Szmatka (red.), *Elementy mikrosocjologii* (pp. 126-144), Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Linton R., *The Study of Man*, New York 1936 (<https://ia802708.us.archive.org/28/items/studyofman031904mbp/studyofman031904mbp.pdf>) data dostępu: 10.01.2016
- Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merton, R. (1957). The Role-Set: Problems in Sociological Theory. *The British Journal of Sociology*, 8 (2), 106-120.
- Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J., Madsen, S., Barry, C. M., Badger, S. (2007). "If you want me to treat you like an adult, start acting like one!": Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 665–674. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.665>
- Oleś, P. K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schneider, B., Klager, C., Chen, I. C., Burns, J. (2016). Transitioning into adulthood: Striking a balance between support and independence. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 106–113.
- Settersten, R. A., Ottusch, T. M., Schneider, B. (2015). Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. W: S. Kosslyn (red.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 1-16), John Wiley & Sons, DOI: 10.1002/9781118900772.etrds0021
- Slany, K. (2006), Socjo-demograficzne aspekty „syndromu opóźniania. i jego konsekwencje dla polityki społecznej. W: A. Michalska (red.), *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej* (pp. 13-25), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmatka, J. (2008). *Małe struktury społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Tanner, J. L. (2006). Recentering During Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. W: J. J. Arnett, J. L. Tanner (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 21–55). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11381-002>
- Thomas, E.J., Biddle, B.J. (1966). The nature and history of role theory. W: E. J. Thomas, B. J. Biddle (red.), *Role theory. Concepts and research* (pp. 3-19). New York London Sydney: John Willey & Sons.
- Turner, J. H. (2005). *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wieczorkowska, G., Wierzbiński, J. (2007). *Statystyka. Analiza badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.



Mirosława Ściupider-Młodkowska

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

ORCID 0000-0002-8700-2249

Pokolenie „Z” w badaniach z udziałem studentów polskich i czeskich. Wybrana analiza komparatywna w skryptach związków i relacji

**„Z” generation in research with Polish and Czech students.
A selected comparative analysis in building
and understanding relationships**

Abstract: The main object of the theoretical narrative and research conclusions of the article are selected components of characteristics representative of Generation Z. The project Love in the Era of the Self, published in 2019, made it possible to select analyses of relationship scripts representing young people studying in universities from Poland and the Czech Republic. The main research objective was to ask what patterns of partner relationships are preferred and practised by young people studying in the neighbouring countries and what differentiates them? The study, which was conducted in three rounds, involved: four hundred students at selected academic centres in Poznan, Brno and Opava, twenty heterosexual pairs of students from the WSE UAM and approximately one hundred students-participants in optional classes. The selection of the research group was target (discretionary), dictated by availability to final-year students at the mentioned universities. An important criterion for participation in the research was experience of current or past partnerships and participation in studies in the social sciences, where knowledge of social change is applied. The snowball strategy method was helpful in the interviews. The research project required the construction of several research tools, an extensive 26-question Polish and Czech questionnaire, a comprehension interview (J-C. Kauffman) and a syllabus for the

30-hour author's course Intimacy between being together and being apart. The resulting dynamic picture of partner relationships in the biographies of young students allowed four categories of relationship biography scripts to emerge among Polish students and a contrasting group of Czech students.

Keywords: Generation Z , Polish and Czech students, comparative preferences around relationships.

Wstęp

„ (...) niesłuchanie ważny do zrozumienia czegokolwiek jest kontekst. (...) rzeczy i ludzie, owszem, istnieją dla siebie i w sobie, ale zrozumieć je można tylko w ich kulturze i że przez kontekst pojedyncze zjawiska zyskują głębię. Herodot rozumiał, że kultura objaśnia człowieka, że jest jego komentatorem.” (Kapuściński R., 2007, s. 166-167)

Własna perspektywa, podmiotowość i ramy myślowe, w których funkcjonuje sam badacz/ badaczka oraz długotrwały proces badawczy, pozwalają na rozumienie i dostrzeżenie określonych zjawisk w czasie kulturowym . Z kolei metodologia bazująca na pedagogice porównawczej pozwala na wielowersyjność owych zjawisk. Interdyscyplinarność nauk, tak bardzo dziś konieczna w koleżu dostępności doniesień badawczych z życia ekonomicznego, politycznego, kulturowego, jak przekonuje Jarema Drozdowicz, dokonuje się dzięki *wyobraźni pedagogicznej* (Drozdowicz, 2021, s. 65). Autor inspirując się badaniami etnograficznymi i kulturowymi, proponuje w badaniach jakościowych posłużyć się wyobraźnią czyli subiektywnym doświadczeniem jednostki odczytującej na swój sposób kody kulturowe. Dopiero wówczas dokonuje się

„ (...) wyjście poza własne konwencje językowe, koncepcyjne i teoretyczno- metodologiczne debaty, (...) dostrzeżenie subtelnych zależności, powiązań interesujących nas zjawisk, których istnienia dotąd nie zauważyliśmy. Wyobraźnia staje się w takich sytuacjach instrumentem partycypacji i równoległego współtworzenia perspektywy humanistycznej w polu rozmaitych dyscyplin, a interdyscyplinarny charakter uprawianej w takim kontekście nauki jest zarówno pragmatyczny (...) jak i utylitarny, dostarczając nam przesłanek znajdujących swoje zastosowania w różnych dyscyplinach na różne sposoby” (Drozdowicz, 2021 s. 65-70).

Fenomen istnienia w naszej kulturze „Pokolenia Z” został zbadany i opisany wielokrotnie na polach: ekonomii, doradztwa personalnego w kontekście przyszłych pracowników i ich kompetencji (Mazur-Wierzbicka, 2016, s. 169-172) Stanowił też *leitmotiv* w opisach socjologiczno- instytucjonalnych w tym : szkolnym, religijnym, psychologicznym i pedagogicznym (Drozdowicz, 2022, s. 91-109). Zarówno nazewnictwo wokół problematyki zagadnień związanych z pokoleniem Z , jak i raporty z danymi statystycznymi, w niewielkim stopniu opisują kontekst budowania relacji, zawiązywania związków i atmosfery życia w parze. Będzie to stanowiło punkt horyzontalny niniejszego tekstu. Całość popieram badaniami na temat *Miłości w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, które pod tym samym tytułem opublikowano trzy lata temu, a które zostały zrealizowane w dwóch sąsiadujących, choć tak odmiennych kulturowo krajach w Polsce na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Poznaniu oraz w Czechach na Uniwersytecie Śląskim w Opawie oraz w Instytucie Interdyscyplinarnych Badań w Brnie (Ściupider-Młodkowska, 2019, s. 151-251). Dobór próby badawczej był celowy (uznaniowy), podyktowany dostępnością czterystu studentów na czwartym i piątym roku studiów z pedagogiki, gdzie ważnym kryterium było oprócz minimum rocznego doświadczenia bycia w związku aktualnie lub w przeszłości, także wiedza z przedmiotów dotyczących społecznych przemian współczesnych rodzin, które są realizowane na kierunku pedagogika. Projekt badawczy monografii mający charakter jakościowo- ilościowy odpowiadał na pytanie:

Jakie kulturowe wzory relacji partnerskich preferuje i praktykuje młodzież studiująca w Polsce i w Czechach i co je różnicuje? Tak postawiony przedmiot badań wymagał skonstruowania kilku narzędzi badawczych : rozbudowanej na 26 pytań ankiety polskiej i czeskiej dla czterystu respondentów, dyspozycji do wywiadu rozumiejącego (J-C. Kauffmana) dla dwudziestu par heteroseksualnych oraz sylabusa do trzydziestogodzinnych zajęć wśród 3 grup studentów, w ramach autorskiego fakultetu *Intymność pomiędzy byciem razem a osobno*. W wywiadach wśród dwudziestu par heteroseksualnych pomocna okazała się metoda kuli śnieżnej. Główny cel badawczy, jaki wówczas nadał kierunek pracy dotyczył socjopedagogicznej diagnozy eksplikacji doświadczanych przez wybraną młodzież polską i czeską relacji miłosnych, kształtujących się w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach oraz w indywidualnych wyborach, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu kultury popularnej na dokonywane wybory. Jakościowo- ilościowy materiał badawczy został poddany analizom i wyselekcjonowane wątki będą prezentowane w drugiej części artykułu. Należy zaznaczyć, że wcześniejszy

zwiad badawczy, pt: *Kulturowe wzory relacji miłosnych w biografjach młodzieży studiującej*, odbył się podczas wyjazdu stypendialnego, w ramach wymiany Erasmus, gdzie grupę respondentów dobranych metodą kuli śnieżnej stanowiło stu pięćdziesięciu studentów, pochodzących z Włoch, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Czech i Polski.

Prezentowana w tekście analiza nie rości sobie praw do nazywania jej porównawczej, gdyż grupa studentów czeskich stanowiła jedynie kontrast do przeważającej grupy studentów z Polski. Ponadto teren badań zagranicznych nie dotyczył Czech, a jedynie wybranego rejonu czeskich Moraw, gdzie chętnie studiuje także młodzież ze Słowacji. Pomimo wielości zastosowanych metod nad praktykowanymi podmiotowo- kulturowymi wzorami miłosnych relacji partnerskich wśród studentów polskich i czeskich, zebrany materiał faktograficzny nie upoważnia do ekstrapolacji wniosków na ogół młodzieży, przede wszystkim ze względu na brak reprezentatywnej próby, niemniej stanowi propozycję klasyfikacyjną dla komponentu widocznych zmian w przestrzeni relacji partnerskich i projektów form stabilizacji rodzinnej wybranej młodzieży, zaliczanej do pokolenia Z, a studiującej zarówno w Polsce jak i w Republice Czeskiej.

W pierwszej części artykułu opiszę wybrane cechy pokolenia Z, zestawiając je z doświadczeniami młodzieży, która dziś stanowi grupę rodziców dla współczesnych studentów. W dalszym układzie tekstu przytoczę wybrane analizy z badań między współczesnymi studentami narodowości polskiej i czeskiej. Przytoczę w tym celu określone skrypty- wzorce preferowanych i doświadczanych miłosnych relacji partnerskich.

Subwersywne pokolenie „Z”

Pokolenie transformacji ustrojowej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych doświadczało radości z poprawy sytuacji politycznej i ekonomicznej krajów, takich jak Polska, czy Czechy. Akcentowało zmianę poprzez strój, alternatywną muzykę, czy nowoczesny sprzęt mobilny. W tym pokoleniu dorastali rodzice współczesnych studentów, określanych w socjologii jako pokolenie X, czy milenialsi, czy też pokoleniem bohaterów (Howe, 1991, s. 48).

Ciekawym jest fakt, że zarówno jedna jak i druga grupa pokoleniowa okazywała i nadal ujawnia swój sprzeciw wobec norm i rytuałów, jako jedynych godnych petryfikacji, chociażby takich jak formy instytucjonalne wokół rodziny, szkoły, religii. Między innymi dlatego, można uznać te grupy młodych osób, jako subwersywne i wywrotowe dla konkretnego miejsca i czasu w kulturze.

Obydwie grupy młodzieży silnie wyodrębniały się, bądź starają się wyodrębnić z szarego tłumu, poprzez tożsamość jednostkową, ale też przynależność do konkretnej tożsamości wspólnoty. W przypadku obecnych czterdziestoparolatków tożsamość w wieku młodzieńczym objawiała się głównie poprzez strój, style muzyczne i czerpała sporo z dandyzmu, jako sprzeciwu wobec powszechności, przeciętności, reprezentowała ambiwalentny stosunek do norm społecznych. Subkultury obecne wówczas w Polsce, to między innymi: punkowcy, skinheadzi, metalowcy, hip-hopowcy, skejci, depeze, sataniści, grunge-owcy¹ i wiele innych za Witoldem Wrzesniem (Wrzesień, 2013), których nie sposób wymienić, a które czerpały także ze świadomości subkulturowej młodych Brytyjczyków, czyli mod revival-odrodzenia ruchu modsów. Modsi byli jedną z pierwszych silnie wyodrębniających się subkultur, jak przekonuje Karolina Kosińska (Kosińska, 2008, s. 234-251), która analizuje tę grupę na przykładzie filmu „Quadrophenia” oraz komiksu „The Originals”. Autorka opowiada o tożsamości subkultury młodzieży rebalianckiej, zaczytanej w egzystencjalistycznych tekstach i silnie skodyfikowanych stylach bycia, widocznych w narcystycznym dbaniu o swój wizerunek, charakterystycznym stroju: zielonej parce lub długim płaszczu z wysokimi watanymi kołnierzami, a pod nimi koniecznie idealnie dopasowanych garniturów lub szykownych sukienek oraz butów z czubkiem i cholewkami. Rekwizyt kojarzony z tą grupą to skuter (lub hover), który mógł symbolizować wykraczanie poza stereotypowo społecznie wyznaczone role damsko-męskie, podobnie jak makijaże robione przez mężczyzn. Modsi dzięki temu, że łamali wszelkie poprawności, cenili nie tylko szykowny i dopracowany wygląd, ale czas wolny w kawiarniach, czy weekendowe wyjazdy za miasto, które łączyły się z eksperymentowaniem z narkotykami- głównie amfetaminą, co znacznie różniło się od sposobu funkcjonowania wcześniejszych generacji. Jak kwituje M. Bracewell „Modsi wprowadzili do angielskiego popu metodę aktorską, a wraz z nią zdolność wyrażania cierpienia i izolacji a także poczucia wspólnotowości i przekonania, że dotknęło się wieczności” (Bracewell, 1997, s. 79).

Interesujący kontekst, w perspektywie prezentowanych doniesień badawczych, stanowi poczucie alienacji/ samotności w zestawieniu z indywidualnymi wyborami współczesnego pokolenia Z, które jest zanurzone w świecie wirtualnym i w związku z tym z wszelkimi formami narcystycznej

¹ Warto przytoczyć biografie polskich muzyków: *Munieł. Z Zygmuntem Staszczkiem rozmawia Grzegorz Brzozowicz*, Warszawa, 2011, oraz: *Maleńczuk. Ćpałem, chłpałem i przetrwałem, rozmawia Barbara Burdzy*, Warszawa, 2015.

autocelebracji. Pokolenie Z, według socjologów, m.in. Johnatana H. Turnera (Turner, 2015, s. 103-113) to młodzież urodzona w przedziale lat 1997-2012, jest silnie uwikłane w świat cyfrowy na poziomie relacji, ale przenosi do niego wszelkie inne formy aktywności edukacyjnej/zawodowej, zdrowotnej/sportowej, społecznej/ emocjonalnej, czy duchowej. Ten trend kulturowy napędzany przemianami technologicznymi, implikuje wiele zmian także w sferze podejścia do związków, par, rodzin, małżeństw oraz generuje przyszłe kompetencje lub ich brak, związane z budowaniem trwałych bądź migawkowych- epizodycznych form bycia razem. Także w tym względzie uważam za ciekawy wątek związany z subwersywnością obecnej młodzieży studiującej, która z jednej strony jest bardzo świadoma w zakresie zagrożeń konsumenckich, chce dbać o planetę, dokonuje mądrych konsumenckich wyborów ekologicznego i zdrowego stylu życia (na co wskazuje wiele raportów politycznych/ ekonomicznych, na przykład raport Mc Kinsey & Company (Mc Kinsey, 2020), oraz wszelkie ruchy skłaniające do minimalizmu), z drugiej strony nie potrafi zadbać o dobrostan.

Argumentację do powyższych twierdzeń można znaleźć w badaniach z 2022 roku na temat dobrostanu psychicznego studentów czeskich, na który realny wpływ mają samowspółczucie i samokrytycyzm. Badanie zorganizowane przez zespół (Kotera, Maybury i inni, 2022), dotyczyło 130 studentów studiów licencjackich z psychologii na Uniwersytecie w Brnie i oparte było na założeniach biopsychologicznej koncepcji Gilberta czyli miało dowiedzieć na ile studenci rozumieją i posiadają samowspółczucie jako odpowiadające za motywację, emocje i mentalność społeczną, w tym umiejętne dbanie o odpoczynek, o ruch, zdrową dietę oraz na ile wykazują jego brak, czyli samokrytycyzm. Niestety dominacja lęku, stresu i potrzeba ciągłej walki i rywalizacji, bardzo negatywnie wpływa nie tylko na wyniki w nauce, ale ogólnie na dobrostan psychiczny. Studenci nie potrafiący samowspółczuć, nie będący życzliwi i empatyczni względem siebie i innych stanowią zdecydowaną większość, tym samym, obserwujemy szerzącą się postawę ironii, krytyki, samokrytyki w komentarzach na portalach społecznościowych. Takie zachowania mogą z kolei prowadzić do poczucia własnej nieadekwatności, znacznie obniżonej wartości i pewności siebie, a nawet do nienawiści względem siebie, poczucia wstrętu czy zachowań autodestrukcyjnych.

Grupa badaczy z różnych krajów apeluje, aby na uczelniach wyższych nie zabrakło wsparcia względem studentów u których powinno się rozwijać samowspółczucie a niwelować samokrytycyzm. Brak empatii względem siebie i rówieśników, wyraża także indyferencję, co do dobrostanu w relacjach, traktując je często jako przypadkowe i przejściowe. Wyrozumiałość z kolei

i życzliwość wzmacnia poczucie autonomii i sprawstwa. Studenci czescy biorący udział w tym badaniu wykazywali zagrożenie problemami zdrowotnymi natury psychicznej oraz uzależnieniem od alkoholu, które z kolei powoduje coraz częściej presja akademicka oraz rówieśnicza – narażenie na bycie krytykowanym na portalach społecznościowych. Z kolei przestrzeń rynku pracy w stosunku do młodzieży akademickiej nie służy długoterminowym ambitnym projektom, skłania do bycia elastycznym i lawirującym, czyli niestałym. Konkludując bycie w ciągłym zawieszeniu i niepewności zarówno w sferze relacji, rynku i edukacji sprzyja poczuciu niekompetencji i braku sprawstwa także w relacjach, kreuje postawy znamienne dla prekariuszy, czyli młodzieży pracującej na niestabilnych warunkach krótkoterminowych zobowiązań. Szerzej na ten temat opisujemy we współautorskim artykule na temat młodzieży w sytuacji prekariatu (Matysiak-Błaszczuk i Ściupider-Młodkowska, 2015, s. 225-235).

Pokolenie Z w literaturze określane jest jako *homelanders* (w znaczeniu „ziomkowie”), do których przypisuje się cechy takie jak: narcyzm, samoza-chwył, którzy sobie poświęcają dużo uwagi, są wrażliwi na zewnętrzne głosy uznania, jednocześnie niezdecydowani, ze względu na ogólnodostępność i wielość wyborów w świecie realnym i wirtualnym. Zdarzają się opinie, że *generation glass* nazwana tak od obcowania od dzieciństwa z ekranami dotykowymi, szklanymi interfejsami i innymi kieszonkowymi urządzeniami mobilnymi, jest niecierpliwa i odrzucająca wszelkie autorytety, na co wskazuje między innymi Grzegorz Stunża (Stunża, 2017, s. 86-93), wątpiąca w religię, wiarę, odrzucająca wszelkie formy instytucjonalizacji, co z kolei udowadnia J. Drozdowicz (Drozdowicz, 2022, s. 91-109). Błędem i wielkim uproszczeniem jest twierdzenie, że budowanie wszelkich doświadczeń w określonej kulturze generują te same cechy tożsamościowe, które odnoszą się do całej populacji. Ponadto technologiczne podłoże kształtowania doświadczeń pokoleniowych ma znacznie szerszy wymiar, dzięki dostępności informacji, ale też większej świadomości i refleksyjności młodych użytkowników, co do szans i zagrożeń. Wątek ten szerzej opisuję w artykule poświęconym kreatywności youtuberów i blogerów jako alternatywnych do tradycyjnie pojętej edukacji i pracy (Ściupider-Młodkowska, 2021, s. 125-138). Aby nie pozostać na poziomie twierdzeń, w dalszej kolejności przedstawię wybraną analizę metodologiczną, która być może zainicjuje debatę na temat wyłaniających się przemian zarówno tożsamościowych, indywidualnych, jak i kulturowych w obrębie różnorodnych zmian w doświadczanych i peryferyfikowanych sposobach tworzenia związków, na przykładzie skryptów i odpowiedzi studentów polskich i czeskich.

Analiza komparatywna w budowaniu i rozumieniu relacji przez wybraną młodzież polską i czeską

Karolina Kuryś-Sznyceł, pisząc o badaniach autoetnograficznych, do których można zaliczyć projekt o miłości w epoce Ja, realizowany na wybranych uczelniach polsko-czeskich zwraca uwagę, że „(...) badacz używa tu swoich własnych doświadczeń jako źródła opisu kultury, w której uczestniczy i którą bada” (...) w efekcie autoetnografia wnosi do procesu badawczego wrażliwość samego badacza i przyczynia się do zrozumienia jego refleksyjności w procesie wytwarzania wiedzy” (Kuryś-Sznyceł, 2017, s. 146).

J. Drozdowicz także docenia ten sposób pozyskiwania danych jako „(...)uwypuklający w pierwszej kolejności doświadczenia jej przez podmiot, pozostaje inspirującą wytyczną dla horyzontu poznawczego obszarów nauk społecznych” (Drozdowicz, 2021, s. 72).

Z kolei pojęcie *autopoiesis*, wprowadzone przez Niklasa Luhmana – oznaczające samotworzenie (z języka greckiego oznacza także nadawać formę, być źródłem działania, być efektywnym, tworzyć) utożsamia w badaniach pedagogicznych między innymi Mirosława Nowak-Dziemianowicz w autorskiej propozycji metodologicznej, którą nazywa KRYNOROZ – od słów krytyka, narracja, rozumienie, zmiana. (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 26-28)

Wszystkie opisane podejścia są bliskie prezentowanej perspektywie badawczej w projekcie na temat *Miłości w epoce Ja*. Namysł nad jego realizacją wynikał z wewnętrznej potrzeby zrozumienia funkcjonowania w związkach i w relacjach młodzieży studiującej, grupy niezwykle barwnej, zróżnicowanej i doświadczającej w odmienny sposób relacji w wielu przestrzeniach życia realnego i wirtualnego. Te doświadczenia silnie korelują z partycypacją w mediach społecznościowych i traktowaniu ich jako pól wyborów potencjalnych partnerów/partnerek. Wielokrotnie w tym długoterminowym procesie badawczym towarzyszyło mi podejście wyobraźni narracyjnej, czyli próby usytuowania się na miejscu tych młodych osób. Głównym przesłaniem podczas wywiadów i rozmów (także wirtualnych) ze studentami było zrozumienie wolnych wyborów, ról i podmiotowego uczestnictwa w strukturach popkulturowych, uwikłanych w stechnicyzowane kody, które z jednej strony wychładzają emocjonalnie, uprzedmiotawiają, jak udowadniają, między innymi z perspektywy filozoficznej i kulturoznawczej Rafał Ilnicki, czy Maciej Musiał (Ilnicki, 2011; Musiał, 2015), z drugiej dają nieograniczoną przestrzeń eksperymentowania i kreatywności. Młodzież studiująca jest świadoma pułapek świata iluzorycznego, wzmacniającego perfekcjonizm, ale znacznie wychładzającego emocje.

Niepokojącym zjawiskiem wśród młodych z pokolenia Z może być sytuacja dominującego zaangażowania w przestrzeń wirtualną, na rzecz nieobecności w świecie relacji realnych, czy też utrata sensu spotkań realnych. Uczestnicy relacji wirtualnych mogą wówczas zamienić się w kuglarzy, którzy wystawiają swój prywatny wizerunek i spędzają cały swój czas na publicznych zwierzeniach lub udostępnianiu zdjęć i opowieści o sobie na portalach społecznościowych, tracąc wiele okazji do spotkań realnych. Ten wirtualny, ale też bezwstydy striptiz wizualny, który obnaża znaczną część życia prywatnego, wyłącznie po to, by stało się sensacyjne, jest słabością naszych czasów. Jest wyrazem poczucia osamotnienia i pustki egzystencjalnej, w której żyli także respondenci z projektu i większość osób zaliczanych do cyfrowych tubylców.

Warto w tym kontekście przywołać zjawisko idiorytmii, opisane m.in. przez francuskiego filozofa Rolanda Barthesa (Barthes, 1999, s. 36-37), który dostrzegł wspólnotę na kształt klasztornej, opartej na dystansie, czyli osób żyjących osobno z iluzją, odrealnieniem i mitami na temat wspólnoty. Analogicznie dzisiejszy świat wirtualnych relacji międzyludzkich, stwarza okazję do budowania tego typu grup- indywidualnych klasztorów zamkniętych poprzez interfejs, a jednocześnie ogólnodostępnych i tworzących pewien iluzoryczny sens wspólnotowości. Jedynie w izolacji i odosobnieniu jednostki są skłonne do ubarwiania własnego świata i w ten sposób zyskują poczucie zakorzenienia we wspólnocie, w której nie muszą przebywać fizycznie, a która tworzy pewien mitotwórczy cykl i rytm.

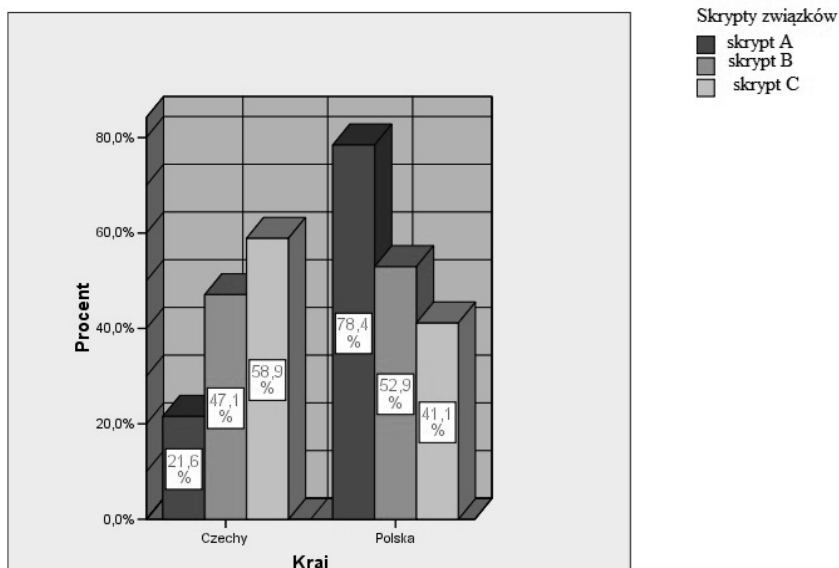
Na temat sytuacji młodzieży w Polsce w porównaniu z sytuacją młodzieży czeskiej, pisało wiele badaczek i badaczy, warto przytoczyć dwa wątki, dotyczące :

- postaw studenckich, co do społeczeństwa informacyjnego – badania Beaty Stachowiak (Stachowiak, 2012)
- sukcesów życiowych – w przypadku młodzieży czeskiej- ciekawe doniesienie badawcze Katarzyny Kabacińskiej (Kabacińska, 2010, s. 223-292), która analizuje sukces studentów czeskich w wymiarze zawodowym, rodzinnym, religijnym, osadzając go na tle sekularyzacji i podążania za materialistycznymi wyznacznikami sukcesu. Autorka wnioskuje, że sukces w Republice Czeskiej wśród młodych ludzi, ma coraz silniej zindywidualizowaną formę, a młodzież jest świadoma rozbudowywania swoich kompetencji, niezależnych od uzyskanych dyplomów i uczestnictwa w formach edukacji formalnej, jest refleksyjna i nie ulega dyktatowi mody na sukces poprzez rynek konsumencki.

Wnioski wygenerowane z projektu *Miłość w epoce Ja*, dotyczące kreowania i budowania związków partnerskich obecnych oraz przyszłych przez wybraną młodzież studiującą na wybranych uczelniach w Poznaniu, w Opawie oraz w Brnie, zobrazowały, że młodzież czeska w kontraście do młodzieży polskiej oportunistycznie podchodzi do narzuconych kulturowo i obyczajowo schematów bycia razem. W analizie przyjąłem nomenklaturę skryptu, jako pojęcie znacznie węższe od całościowej biografii, ale nieco szersze od planowania, gdyż dotyczy relacji w parze lub dążeń do zbudowania względnie trwałych relacji miłosnych, które mogły przetrwać przez cały okres studiów i zakończyć się założeniem rodziny własnej, zwłaszcza w grupie studentów polskich. Dzięki dokonany filtrom oraz rozbudowanemu schematowi relacji zmiennych i wskaźników – udało się wyodrębnić trzy typowe, a dominujące w grupie respondentów skrypty: A- partnerstwa inicjującego w przyszłości założenie rodziny własnej, B- partnerstwa petryfikowanego (utrwalanego i aktualizującego) oraz C- partnerstwa ponowoczesnego (konsumpcyjnego- w myśl *czystej relacji* A. Giddensa). Respondenci nie wybrali skryptu D- partnerstwa negującego, tzw. ortodoksyjnych singli, realizujących życie samotne, z różnych przyczyn społecznych, na przykład ze względu na powołania klasztorne, a także indywidualnych traumatycznych przeżyć w związkach, prostytutkę, czy inne poranienia w sferze uczuć.

Szczegółowy wykres ze skryptami uwzględniam poniżej, wybrałam znaczący fragment opisów i analiz, które znacznie rozbudowane znajdują się obszernym rozdziale książki.

Wykres 1. Skrypty relacji wybieranych przez studentów polskich i czeskich w analizie komparatystycznej.



Źródło : Opracowanie na podstawie badań własnych

- A Relacja miłosna „inicjująca” środowisko rodzinne, skrypt tradycyjnego partnerstwa, narzeczeństwo jest zapowiedzią małżeństwa, partnerstwo jest podyktowane warunkami zarówno zewnętrznego jak i wewnętrznego nacisku utrwalonych tradycyjnie wzorców konieczności stabilizacji życiowej poprzez ożenek/ zamążpójście. Wybierający respondent dąży do kontynuacji dotychczasowych doświadczeń z aktualnego związku, rokującym pomyślnie do założenia rodziny. Na praktykowanie tego skryptu silny wpływ ma specyfika sakralizacji polskiej obyczajowości
- B Relacja miłosna „petryfikowana”(schemat aktualizujący partnerstwo) , dopuszczalna kohabitacja, związki jednopłciowe. Partnerstwo rozumiane jako forma wsparcia, antidotum na sytuacje trudne, na lęki, trudności życia codziennego. Osoby wybierające odraczają decyzję o rodzinności w nieodgadnionej przyszłości, z różnych przyczyn: ekonomicznych, indywidualnych, nieudanych doświadczeń w rodzinach własnych
- C Relacja miłosna „ konsumowana”, wzór partnerstwa okazjonalnego, interesownego, a w nim reprezentanci, tzw. dryfującego singlowania. Partnerstwo jako ponowoczesny styl życia, krótkotrwałe, konsumeryczne, polegające na szukaniu uznania i adoracji siebie i innych w sytuacji aktywnych wybierających – ciągle

poszukujących. W skrypcie znajdą się reprezentanci związków nieudanych lub wypalonych. Znajdzie się młodzież reprezentująca schemat indywidualistyczny, niezdolnych do relacji nerdów- zamykających się przed ekranami urządzeń technicznych i tracących szanse na pogłębione relacje realne.

Wnioskując, determinanty różnicujące i obrazujące relacje partnerskie w opiniach badanych osób z Polski i Czech to głównie różnice w odpowiedziach mężczyzn i kobiet w takim samym stopniu w dwóch grupach badawczych. W niektórych kwestiach, takich jak na przykład model partnera/partnerki wykreowany przez respondentów, grupa porównawcza z Czech udzieliła skrajnie różnych odpowiedzi. Polscy studenci różnili się od czeskich w wielu wymiarach określających idealny typ partnerki w relacji miłosnej. We wszystkich przypadkach studenci polscy byli skłonni do opisywania tych cech, w sposób bardziej stereotypowy. Ankietowani i rozmówcy znad Wisły oczekiwali partnerki wiernej, odpowiedzialnej, która jest w większym stopniu zaangażowana w pełnienie roli. Respondenci znad Wełtawy liberalniej podeszli do kwestii dotyczących emocjonalnych i społecznych wymiarów tworzących przeświadczenie o atrakcyjności partnerki w związku. Największe różnice odnotowano w przypadku oczekiwanego poziomu asertywności oraz zaangażowania w życie religijne, czy w zespole cech określonych zbiorczo jako pracowitość. We wszystkich tych przypadkach studenci polscy uzyskali wyższe wartości średnich niż Czesi.

Czesi zdecydowanie bardziej od studentów polskich akceptowali partnerskie związki homoseksualne, z kolei rodacy doceniali częściej i silniej w związku przyjaźń oraz mniejszą wagę przywiązywali do dopasowania seksualnego partnerów, a niżeli sąsiadująca z Polską młodzież czeska. Wybrani studenci polscy większym stopniu idealizowali zarówno partnerów jak i typ relacji, bardziej przyswoili proces „psychologizacji” i poddawanie terapeutycznym ekspertyzom swojej relacji. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy wynika to z lęku przed brakiem bezpieczeństwa i stabilności także na arenie zawodowej, edukacyjnej, o czym pisałam wcześniej. Fakt ten można interpretować także jako efekt upubliczniania w sieci związków celebrytów, rozpadających się z różnych przyczyn, między innymi z tytułu zdrad emocjonalnych na portalach randkowych i społecznościowych. Uważam, że jest to znaczący aspekt konsekwencji przenikania do relacji międzyludzkich oraz do życia intymnego świata skomercjalizowanych, upublicznianych i inwigilowanych wydarzeń z życia par, które wypełniają wszelkie przekazy medialne, w tym: ekspertyzy, periodyki dostępne dla kobiet z aspiracjami,

niezależnych ekonomicznie i mentalnie wolnych singielek, „poszukiwaczek” relacji perfekcyjnych. W związku z tego formą aktywności wirtualnej nie wiemy na ile, z jednej strony wzrasta świadomość, która z kolei przekłada się na jakość relacji bez mechanizmu poddaństwa, czy silnych stereotypów związanych z patriachatem. Na ile z kolei w przyszłości będzie to generowało wychładzanie emocjonalne, brak empatii, a co najważniejsze brak spontaniczności i autentyczności w relacjach międzyludzkich.

Aby doprecyzować powyższe tezy oraz dookreślić prezentowane skrypty warto w dalszej perspektywie rozbudować badania longitudinalne, które zobrazowałyby dalszą biografię i potwierdziły stałość bądź krótkoterminowość wybieranych i obecnie reprezentowanych skryptów miłosnych oraz ich jakości.

Co ciekawe, wybrani studenci czescy, zdają się podchodzić do relacji bardziej indywidualnie, dostrzegają bezzasadność narzuconych odgórnie norm, czy stereotypów, a także uwarunkowań prawnych, dostrzegają także związek nieco optymistyczniej, choć osadzają go w skrypcie partnerstwa ponowoczesnego, eksperymentującego, dosyć chaotycznego i zmiennego oraz wykreowanego w sposób indywidualny i niepowtarzalny. Sekularyzacja studentów czeskich (badania ujawniły wysoki wskaźnik młodych studiujących nie zaliczających się do żadnej religii) oraz nałożony na to mechanizm popkulturystyki, przyczyniają się do większej ambiwalencji w deklaracjach, co do przyszłych wyborów życia rodzinnego. Co godne kolejnego wniosku studenci z Polski (w 70% stanowiły kobiety), choć nadal preferują tradycyjny wzorzec kontynuacji swojego obecnego związku lub dążenia do sformalizowanego związku, ujawniają jednocześnie odwagę i dużą otwartość w eksperymentowaniu na polu wyboru partnera, mają bardzo jasno wyznaczony klucz, który zresztą w dużej mierze jest uformowany przez interfejs w przestrzeniach wirtualnych spotkań, gdzie uwidacznia się uprzedmiotawianie i silny *emocjonalny kapitalizm*, o czym przekonuje Eva Illouz (2010, 2016). Reprezentantki badań z Polski silniej aniżeli studentki z Czech utrwaliły patriarchalny schemat relacji. Co ciekawe, pytane w wywiadach o czas, jaki poświęcają relacjom/ związkom i zaangażowaniu w nie, znacznie przeważał nad czasem studentów mężczyzn, co tłumaczyłoby mniejsze zaangażowanie w proces studiowania i edukowania kobiet, zwłaszcza na kierunkach ścisłych. Potwierdzeniem tej tezy są badania przeprowadzone przez dwie socjolożki Dorothy C. Holland i Margaret A. Eisenhart, które dowodzą, że studentki znaczną część energii i czasu pochłaniają sytuacje związane z utrzymaniem związku i relacji uczuciowych, w tym dbanie o posiłki, czyste mieszkania studenckie, autorka Mona Chollet, nazywa to ziarnkiem zależności i wpojonej

w kulturze uległości kobiet ambitnych i inteligentnych, które z przyczyn reglamentowanych kulturowo schematów często rezygnują ze swoich planów rozwojowych, na rzecz partnera (Chollet, 2022, s. 194). Osobiście, po przeprowadzeniu badań stwierdzam, że młodzież studiująca odzwierciedla dystans ale także mądrość w ustalaniu granic i priorytetów, dotyczących relacji partnerskich.

Podsumowanie

Wymienione, wyselekcjonowane tropy analiz kontrastowych, zasygnalizowały jedynie zasadność dalszych poszukiwań i autorskich rekonstrukcji obszernych zagadnień dotyczących stabilności całych struktur społecznych, które nie są obojętne zarówno na kontekst kulturowy, jak i na jednostkowe wybory miłosne młodzieży kontynuującej lub odrzucającej dotychczasowe akceptowane i utrwalane w danych społeczeństwach formy budowania relacji. Projekt miłości w epoce Ja stanowi dla mnie asumpt do zrozumienia pokolenia wychowanego w kulturze indywidualizmu, samozachwytu, walczącego o uznanie w świecie przesytu. Staralam się w nim dostrzec motywację młodych osób, których habitus społeczny zmienił się ze wspólnotowego My na indywidualne Ja i stanowi ważne wyzwanie dla pedagogiki. Dostrzeżenie zmian zaktywizuje wyobraźnię pedagogiczną, polityczną, kulturową, nie po to wyłącznie, by wyznaczać drogowskazy i powinności, ale empatycznie wspierać. Pragnę podkreślić, że artykuł nie miał na celu wyjaśniać pytań o trwałość relacji par i rodzin, ani definiować wartości współczesnej miłości. Powyższe rozważania, teoretyczne, poparte analizami badawczymi stawiają kolejne pytania w obrębie przemian uczuciowości, nieobojętnej na siłę oddziaływania techniki i kultury, które poprzez mikroagresywne sygnały (kody i symbole narzucane w mediach społecznościowych i schematach eksperckich) przyczyniają się do widocznego kalkulowania i konsumpcjonizmu w relacjach, przyczyniając się tym samym do braku dobrostanu, braku empatii i wtłaczając w pustkę egzystencjalną. Wyrażam nadzieję, że dzięki temu szereg wyzwań stojących przez pedagogiką, przyczyni się nie tyle do zniwelowania problemów, ile rozwinię kompetencje społeczno- emocjonalne młodzieży studiującej, aby była gotowa na życie w parze i we wspólnotcie.

Bibliografia:

- Barcewell, M. (1997). *England is Mine. Pop life in Albion from Wilde to Goldie*. London: Harper Collins.
- Barthes, R. (1999). *Fragmety dyskursu miłosnego*. przekł. Marek Bieńczyk, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Chollet, M. (2022). *Wymyślić miłość na nowo. Jak patriarchy sabotuje relacje między mężczyznami a kobietami*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Drozdowicz, J. (2021). Wyobrażenia pedagogiczna. Źródła interdyscyplinarne i zarys koncepcji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 66, 62-82.
- Drozdowicz, J. (2022). W co wierzy pokolenie Z? Transformacje religijności cyfrowej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy*, 1 (283), 91-109.
- Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generation. The history of America's future 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Co.
- Illouz, E. (2010). *Uczucia w dobie kapitalizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Illouz, E. (2016). *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Ilnicki, R. (2011). *Bóg cyborgów. Technika i transcendencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kabacińska, K. (2010). Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży czeskiej. W: D. Hildebrandt–Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodzi i sukces życiowy*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kapuściński, R. (2007). *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kosińska, K. (2008). W życiu nie miałem takiej jazdy. Modsi, Quadrophenia, The Originals i tożsamość subkulturowa. *Kwartalnik Filmowy*, 62-63, 235-251.
- Kotera, Y., Maybury, S., Liu, G., Colman, R., Lieu, J., Dosedlova, J. (2022). Mental Well-Being of Czech University Students: Academic Mitivation, Self-Compassion, and Self Criticism. *Healthcare*, 10(11) 2135. Pobrano z: <https://doi.org/10.3390/healthcare 10112135>, dostęp: (28.12.2022).
- Kuryś-Szyncel, K. B (red.) (2017). *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Matysiak-Błaszczuk, A., Ściupider-Młodkowska, M. (2015). Młodzi w sytuacji prekariatu, W: K. Segiet (red.), *Młodzi w dobie przemian społeczno- kulturowych* (225-235). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- McKinsey & Company (2020). *Raport*. Pobrano z: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/generation-z#0> (dostęp 28.12.2022).

- Musiał, M. (2015). *Intymność i jej współczesne przemiany. Studium z filozofii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Stachowiak, B. (2012). *Socjalizacja studentów do społeczeństwa infomacyjnego na przykładzie Litwy, Niemiec, Polski, Republiki Czeskiej i Ukrainy. Studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Toruńskiego.
- Stunża, G. D. (2017). Edukacja wersja beta. Pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze. *Kultura Popularna*, 1(50), 86-94.
- Ściupider-Młodkowska, M. (2021). Awangardowe formy relacji wirtualnych jako szansa dla współczesnej edukacji. W: M. Dembiński, M. Ściupider-Młodkowska, R. Poklek (red.), *Wyzwania edukacyjne i artystyczne. Od inspiracji do kreacji* (125-138). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Turner, J. H. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest, *Journal of Individual Psychology*, 71 (2).
- Wrzesień, W. (2013). *Krótką historia młodzieżowej subkulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Sławomir Śliwa

Academy of Applied Sciences - Higher School of Management
and Administration in Opole, Poland
ORCID 0000-0003-0465-0644

Wybrane aspekty postrzegania myślenia krytycznego wśród polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych

Selected aspects of perceptions of critical thinking among Polish and Czech primary school principals

Abstract: This article concerns Polish-Czech research carried out within the framework of a project co-financed by the European Regional Development Fund and the state budget, Crossing Borders. The project entitled Key Competences in Teaching and Learning was implemented within the framework of the call for proposals of the Praděd Micro Project Fund. The descriptive objective of the research conducted in the project was to draw up a detailed description of the level of competences of the individuals surveyed and the relationship that exists between the dependent variable and the independent variables. The explanatory objective of the research was to seek answers as to why certain independent variables differentiate the responses of the people surveyed.

On the other hand, the theoretical-cognitive aim of the research presented in the article was the preliminary diagnosis of the critical competence of primary school principals from Poland and the Czech Republic. The practical-implementation aim was to develop practical recommendations for educational management in supporting the work of schools.

Critical competence was presented by the author as a construct of knowledge, skills and attitudes related to reflective, constructive criticism. In particular,

the formation of such competences among teachers who are educators of the younger generation is justified in the light of the research literature.

The research used a diagnostic survey method, a questionnaire technique. Participants included 49 principals from primary schools in Poland and the Czech Republic. Data analysis was carried out using the statistical programme Statistica, which applied statistical methods related to testing the statistical significance of differences between variables with the Student's T-test for independent samples to compare the means of two independent samples, as well as the chi-square test.

The results show how educational managers from Poland and the Czech Republic confidently perceive potential solutions to various difficult situations in their institutions and what critical thinking requirements they have for future teachers. The analysis of the data also shows the differences between the responses of educators from Poland and the Czech Republic related to the choice of solutions in potentially difficult situations occurring at school.

Keywords: critical competences, critical thinking, teachers, educational institutions

Wprowadzenie

Według zaleceń Rady kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji cechuje między innymi zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach. Ponadto składową tych kompetencji jest zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami, we właściwy, a także kreatywny sposób. Kompetencje te obejmują również umiejętności rozróżniania oraz wykorzystywania źródeł różnego rodzaju, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania odpowiednich pomocy, a także formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, który jest odpowiedni do kontekstu. W ich zakres wchodzi również krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. W myśl tych zaleceń pozytywna postawa wiąże się ze rozumieniem i tworzeniem informacji obejmujących gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi. Wiąże się to ze

świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie¹.

Tak więc z rozumowania tego wynika, że myślenie krytyczne jest główną składową kompetencji krytycznych i w literaturze przedmiotu kompetencje krytyczne postrzegane są przede wszystkim przez pryzmat myślenia krytycznego.

Anna Perkowska-Klejman (2014a) podkreśla, że w kształceniu nauczycieli studenci powinni rozwijać umiejętności „nieschematycznego, samodzielnego i krytycznego myślenia”. Przy czym trzeba pamiętać, że refleksyjność nie jest umiejętnością łatwą do nabycia.

Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001) nauczycielom potrzebny jest namysł, refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość potencjalnych, negatywnych doświadczeń, wyobrażenia możliwych zagrożeń.

Kompetencje krytyczne to wiedza, umiejętności i postawy związane z refleksyjnym, konstruktywnym krytycyzmem. Umożliwiają one człowiekowi świadome i efektywne funkcjonowanie w otaczającym go świecie poprzez opieranie się różnego rodzaju naciskom ze strony innych, niezależnością w działaniu, czy też przede wszystkim odpowiednim interpretowaniem faktów, w oparciu o odpowiednią analizę nacechowaną postawą badawczą, a także samokrytycyzmem w stosunku do swoich działań i postaw (Śliwa, 2021).

Myślenie krytyczne jest różnorodnie definiowane. Zdaniem H. Khalili i M. Hossein Zadeh (2003) jest to proces, który ułatwia rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. Wykorzystując naszą zdolność krytycznego myślenia potrafimy rozważać nowe i złożone problemy w celu ustalenia, co powinniśmy zrobić lub co w powinniśmy wierzyć. Umiejętności poznawcze krytycznego myślenia powinny obejmować obszary interpretacji, analizy, ewaluacji, wnioskowania, wyjaśnienia i samoregulacji.

Myślenie krytyczne to trwający proces poznawczy logicznego rozumowania, w którym dana osoba metodycznie bada i analizuje zagadnienia, interpretuje złożone pomysły, uwzględnia wszystkie aspekty sytuacji i/lub argumentuje to, a gdzie to stosowne, postępuje rozważnie (Profetto-McGrath, 2003).

Myślenie krytyczne to myślenie rozumowe, refleksyjne skoncentrowane na decydowaniu, w co wierzyć lub co robić. Ludzie myślą krytycznie, gdy próbują rozwiązać problem, oceniają kłótnię, decydują o przekonaniu lub ogólnie podejmują decyzję. Aby osiągnąć te cele, krytyczne myślenie

¹ Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C/189/01).

ocenia nie tylko wytwory i rezultaty myślenia – to znaczy przekonania, wybory, wnioski, hipotezy itp., ale także procesy, które je wygenerowały, czyli rozumowanie, które doprowadziło do takich wniosków oraz charakter procesu decyzyjnego prowadzącego do tej alternatywy. Tak więc myślenie krytyczne jest procesem wyższego rzędu i jako takie nie jest automatyczne, wymaga samostanowienia, refleksji, wysiłku, samokontroli i metapoznania. Innymi słowy, jest to świadomy i celowy proces obejmujący interpretację i ocenę informacji lub doświadczeń (Valenzuela i in., 2011).

Jak podaje P. A. Facione (1990), za badaczami z projektu Delphi², krytyczne myślenie powinno być rozumiane jako celowy, samoregulujący się osąd, którego wynikiem jest interpretacja, analiza, ocena i wnioskowanie, a także wyjaśnienie dowodowych, pojęciowych, metodologicznych, kryteriologicznych lub kontekstowych rozważań, na których ten osąd się opiera. Również w ramach panelu Delphi określono cechy idealnego „krytycznego myśliciela”. Mianowicie Idealny „krytyczny myśliciel” jest zwykle dociekliwy, dobrze poinformowany, ufny rozumowi, otwarty, elastyczny, sprawiedliwy w ocenie, uczciwy w obliczu osobistych uprzedzeń, roztropny w wydawaniu osądów, chętny do ponownego rozważenia, jasny w sprawach, uporządkowany w złożonych sprawach, sumienny w poszukiwaniu istotnych informacji, rozsądny w doborze kryteriów, skupiony na badaniu i wytrwałym w poszukiwaniu wyników, które są tak precyzyjne, jak pozwala na to przedmiot i okoliczności badania.

Ważny jest także aspekt, co związane jest z pandemią koronawirusa, żeby uczyć się rozwijania krytycznego myślenia również za pomocą kształcenia zdalnego (Cortázar i in., 2021). Bardzo ważnym aspektem w nauce krytycznego myślenia jest również uczenie go systemowo, logicznie i merytorycznie, a także prowadzenie ustawicznych badań z tego zakresu (Renatovna i Renatovna, 2021; Lin i in., 2021; Kinney, 2022). Kolejną kwestią jest również to, by w programach nauczania i kształcenia kłaść duży nacisk na naukę krytycznego myślenia (Aktoprak i Hursen, 2022; Álvarez-Huerta i in., 2022).

Jak twierdzi Bogusław Śliwerski (2022) myślenie krytyczne, refleksyjne, troskliwe powinno stać się jedną z kluczowych kategorii pojęciowych współczesnych nauk o wychowaniu, by kolejne pokolenia nie traciły racjonalnej

² Projekt ten realizowany był od lutego 1988 roku do listopada 1989 roku, gdzie w badaniu dotyczącym krytycznego myślenia wykorzystano Metodę Delphi jako metodę badań jakościowych. Powołani eksperci do panelu podczas 6 rund dzielili się swoimi komentarzami na temat krytycznego myślenia, a na koniec projektu powstał przygotowany przez dyrektora projektu raport.

orientacji w świecie realnym i równoległym oraz miały szanse na zrównoważony w nim rozwój.

Z kolei jak podkreśla Jolanta Szempruch (2019) „ważne jest też w konstruowaniu wiedzy nauczyciela pogłębianie osobistego rozumienia i zaangażowania na rzecz zmiany społecznej, refleksja i twórcze rozwiązywanie problemów, akcentowanie moralnego wymiaru praktyki, deklarowanie własnych postaw i przekonań” W szczególności umiejętności te ważne są dla jednostek zaangażowanych w organizowanie, zarządzanie i kierowanie ludźmi i systemami ludzkimi (Knap-Stefaniuk i Ambrozová, 2021), w tym również dla dyrektorów placówek oświatowych.

Ważnym, w kontekście profesji nauczyciela, jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (2021) staje się pojęcie krytyki pedagogicznej rozumianej przez autorkę jako wyrażanie „profesjonalnej, rzeczowej opinii na temat faktów, zjawisk i procesów w poszczególnych sferach życia, w tym w polityce, gospodarce, kulturze, ..., zajmowaniem stanowiska wobec nich, wskazywaniem ich źródeł i konsekwencji zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej”.

Joanna Łukasik wskazuje, że jakość pracy nauczyciela może wzmocnić edukacja poprzez analizę zdarzeń krytycznych. Dzięki niej proces nabywania umiejętności nauczania i wychowania staje się bardziej świadomy i wzbogacony. Natomiast niedostateczne przygotowanie do funkcjonowania w zmieniającej się społecznej i szkolnej rzeczywistości, brak umiejętności rozumienia, interpretowania, odczytywania, a w konsekwencji podejmowania działań, może skutkować lękiem, stresem, wycofaniem, czy też niską efektywnością dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela (Łukasik, 2015; Łukasik, 2017).

Zdolność rozwiązywania niejednoznacznych poznawczo problemów jest przydatna człowiekowi przez całe życie. Potrzebuje jej zarówno nauczyciel, jak i lekarz, naukowiec, a także „zwykły obywatel”. Każdy z nich może cechować się refleksyjnością na różnym poziomie (Perkowska-Klejman, 2014b). Dlatego też warto podejmować wszelkie badania, w szczególności wśród nauczycieli, które dadzą odpowiedzi na coraz to nowe pytania badawcze stawiane w procesie badawczym.

Metodologia badań

Badania przeprowadzono w okresie od kwietnia do czerwca 2021 roku w powiecie opolskim, nyskim i prudnickim województwa opolskiego po stronie polskiej i w kraju morawsko-śląskim po stronie czeskiej. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu

państwa, Przekraczamy granice. Projekt pt. Kompetencje kluczowe w nauczaniu i kształceniu realizowany był ramach naboru Funduszu mikroprojektów Praděd, Numer osi priorytetowej: 11.4, nazwa osi priorytetowej: Współpraca instytucji i społeczności. Partnerem Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu był Uniwersytet „PRIGO” w Hawirzowie. Część badań ujętych w artykule została opisana w publikacji autorstwa pt. *Kompetencje polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Celem opisowym badań prowadzonych w projekcie było sporządzenie szczegółowego opisu poziomu kompetencji badanych osób oraz zależności jakie zachodzą pomiędzy zmienną zależną a zmiennymi niezależnymi.

Celem wyjaśniającym badań było szukanie odpowiedzi dlaczego pewne zmienne niezależne różnicują odpowiedzi badanych.

Natomiast celem teoretyczno-poznawczym prezentowanych badań była wstępna diagnoza kompetencji krytycznych dyrektorów szkół podstawowych z Polski i Czech. Celem praktyczno-wdrożeniowym wypracowanie zaleceń praktycznych dla kadry zarządzającej placówkami oświatowymi w zakresie wspomaganie pracy szkół.

Problemy badawcze, które dotyczą opisanych badań w niniejszym artykule, zawarte były w następujących pytaniach:

1. Na jakie czynniki związane z krytycznym myśleniem zwracają uwagę dyrektorzy szkół podstawowych z Polski i Czech podczas rekrutacji na stanowisko nauczyciela?
2. Jakie rozwiązania sytuacji trudnych w szkole wybierają badani dyrektorze z Polski i Czech?

Teren badań, jak i grupa badawcza były wybrane zgodnie z kryteriami projektowymi i ograniczały się wyłącznie do wyżej wymienionych regionów.

W badaniach wzięło udział 49 osób, 22 (44,9%) dyrektorów z Czech oraz 27 (55,1%) z Polski. W większości były to osoby w wieku 46-55 lat (49,0%) oraz powyżej 56 lat (30,6%). Grupa ta obejmowała 33 kobiety (37,3%) oraz 16 mężczyzn (32,7%). Były to przede wszystkim osoby z długoletnim stażem pracy od 16 do 25 lat (20,4%) i powyżej 25 lat (59,2%). Poniżej 16 lat – 20,4%.

Przyjęto, że przedmiotem badań są kompetencje krytyczne dyrektorów szkół podstawowych z Polski i Czech. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety.

Wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz Kryteriów Oceny Zawodowej Umiejętności Krytycznego Myślenia i Nawyków Umysłowych w opracowaniu N. C. Facione i P. A. Facione. Kwestionariusz składał się z 20 stwierdzeń

zaopatrzonych w trzystopniową skalę (Facione. 1990; Facione i in., 1999). Narzędzie to miało na celu zbadać jakie kryteria przy doborze kadry pedagogicznej stosują dyrektorzy szkół. Wskaźnikami jakie były brane pod uwagę to cechy kandydata związane z zaangażowaniem się w pracę, podejmowaniem nowych wyzwań, rozwiązywaniem problemów oraz potencjalne jego zachowanie w sytuacjach problemowych, a także sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych.

2. Autorski Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów. Kwestionariusz składał się z 16 opisanych sytuacji, do których były zaproponowane po trzy opcje wyboru rozwiązania danego problemu.

To narzędzie służyło do zbadania następujących wskaźników:

- umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych;
- wzmacniania klimatu społecznego w szkole;
- samodoskonalenia się;
- krytycznego interpretowania przekazu informacji;
- podejmowania nowych wyzwań;
- zachęcania do krytycznego podejścia do interpretowania i rozwiązywania problemów;
- otwartości na informacje z różnych źródeł;
- wychodzenie poza przyjęte standardy.

Analizę danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica, w którym zastosowano metody statystyczne związane z badaniem istotności statystycznej różnic między zmiennymi testem T-Studenta dla prób niezależnych w celu porównania średnich dwóch niezależnych próbek oraz test niezależności χ^2 w celu zbadania związku pomiędzy dwiema zmiennymi nominalnymi.

Wyniki badań

Wyniki badań z pierwszego narzędzia pokazały, że dyrektorzy z polskich i czeskich szkół niemal całkowicie zgadzają się, że nowy nauczyciel powinien posiadać następujące cechy:

- być systematycznym w sposobie podchodzenia do problemu i dostępnych rozwiązań (100,0%);
- uważnym na istotne kwestie podczas rozwiązywania dylematów (100,0%);
- potrafiącym zidentyfikować problemy wymagający uwagi (100,0%);

- chętnie angażować się w wyzwania związane z miejscem pracy (91,8%);
- skłonny do rozważania swoich decyzje w świetle nowych informacji (91,8%).

Taka osoba nie powinna mieć takich cech jak:

- być zbyt pochopnym w definiowaniu sytuacji problematycznych, przy równoczesnym pominięciu istotnego kontekstu (95,9%);
- zbyt szybko odrzucać potencjalne alternatywne rozwiązania problemu (95,9%);
- mieć tendencje do reagowania na problemy w sposoby znane, ale nieadekwatne (83,7%);
- nie tolerować rozwiązań wykraczających poza protokoły i procedury (79,6%).

Ponadto osoba aspirująca na stanowisko nauczyciela powinna:

- dążyć do wyjaśnienia problemu i terminologii używanej do jego omawiania (100,0%);
- przewidywać konsekwencje mogące być rezultatem decyzji (100,0%);
- szukać powodów i dowodów na poparcie twierdzeń i ocen (98,0%);
- uwzględniać nowe informacje i dostosowująca sposób rozwiązania trudnego problemu (95,9%);
- przewidywać potencjalne trudności i sugerująca możliwe reakcje przed eskalacją problemu (95,9%).

Zdaniem badanych dyrektorów ponadto nie powinna:

- odmawiać aktywnego udziału w dyskusjach na temat strategii rozwiązywania problemów (95,9%);
- bagatelizować poglądy, opinie, sugestie i perspektywy innych (93,9%);
- stosować polityki lub wykonywać zadania bez zastanawiania się nad ich jakością i znaczeniem (91,8%);
- martwić się bardziej pochodzeniem pomysłu niż jego jakością (71,4%);
- skupiać się bardziej na potrzebach swoich i współpracowników, niż innych osób np. rodziców uczniów (57,1%).

Widać, że wyniki z przeprowadzonych badań pokazują sferę życzeniową. Rzadko młody nauczyciel posiada wszystkie cechy opisane powyżej oraz zachowuje się w taki sposób w jaki życzyliby sobie dyrektorzy biorący udział w badaniach. Ponadto Kwestionariusz Kryteriów Oceny Zawodowej Umiejętności Krytycznego Myślenia i Nawyków Umysłowych w opracowaniu

N. C. Facione i P. A. Facione zawierał takie stwierdzenia, na które trudno byłoby odpowiedzieć przecząco osobom zarządzającym placówką oświatową. Każdy dyrektor raczej preferuje osoby pretendujące na stanowisko nauczyciela, który cechuje się wysokim poziomem kompetencji z zakresu krytycznego myślenia.

Jednak badania też pokazują różnice statystyczne pomiędzy podejściem dyrektorów z Czech i Polski. Respondenci z Czech w większym stopniu niż polscy respondenci uważają, że nauczyciele bardziej powinni się skupiać na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników niż innych osób np. uczniów i rodziców ($\chi^2 = 18,129$, $df=2$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,608$).

Ponadto dyrektorzy z Polski byli bardziej przekonani do tego, że nowi nauczyciele powinni bardziej skupiać się na jakości pomysłu niż nad jego pochodzeniem ($\chi^2 = 13,660$, $df=2$, $p = 0,001$, $\Phi = 0,528$).

W analizie danych drugiego narzędzia wykorzystano test T studenta dla prób niezależnych.

I tak jeśli chodzi o problemy wychowawcze w szkole, to dyrektorzy z Polski ($M = 5,00$ $SD = 0,00$) w większym stopniu niż dyrektorzy z Czech ($M = 4,18$, $SD = 1,22$) byli zdania, że w sytuacji gdy w szkole jest uczeń, który sprawia duże problemy wychowawcze, a rodzice ucznia nie chcą współpracować ze szkołą, twierdząc, że to wina szkoły i nauczycieli, to przede wszystkim trzeba pomóc uczniowi. Byli oni bardziej przekonani, w porównaniu z czeskimi dyrektorami, że należy wraz z wychowawcą i nauczycielami oraz pedagogiem szkolnym włączyć się w diagnozę przyczyn trudności i wspierać zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia ($t(47) = -3,492$, $p < 0,001$). Ponadto kadra zarządzająca z Polski ($M = 4,14$, $SD = 0,71$) częściej niż czeska ($M = 3,09$, $SD = 1,19$) deklarowała, że w takich sytuacjach powinno się postępować ściśle według przyjętych w szkole reguł i procedur ($t(47) = -3,492$, $p < 0,001$).

Tabela 1. Sposób rozwiązywania problemów wychowawczych w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Postępuję według ściśle przyjętych w szkole reguł i procedur	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	0	2	2
raczej nie	0	4	4
ani tak, ani nie	5	10	15
raczej tak	13	2	15
zdecydowanie tak	9	4	13
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne.

Dodatkowo polscy respondenci ($M = 4,55$, $SD = 0,69$) w większym stopniu niż czescy ($M = 3,63$, $SD = 1,39$) zadeklarowali, że kiedy dojdzie do konfliktu pomiędzy nauczycielem ich placówki, a rodzicami dziecka, to starają się rozwiązać sprawę tak, aby zażegnać konflikt, aktywnie włączając się w diagnozowanie przyczyny konfliktu, wspólnie z nauczycielem poszukując możliwych rozwiązań ($t(47) = -2,992$, $p < 0,001$). Dyrektorzy z Czech ($M = 2,90$, $SD = 1,26$) w większym stopniu niż z Polski ($M = 2,14$, $SD = 1,16$) byli przekonani do rozwiązań takiej sytuacji poprzez konfrontacje rodziców z nauczycielem i wymaganiem od nauczyciela złagodzenia sporu ($t(47) = 2,183$, $p = 0,03$).

Tabela 2. Sposób rozwiązywania konfliktów z rodzicami w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Konfrontuję rodziców z nauczycielem, zaś od nauczyciela stanowczo oczekuję działań mających na celu załagodzenie powstałej sytuacji	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	10	4	14
raczej nie	8	4	12
ani tak, ani nie	5	6	11
raczej tak	3	6	9
zdecydowanie tak	1	2	3
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne.

Badania pokazały również małe rozbieżności pomiędzy odpowiedziami respondentów związanymi z podejmowaniem nowych działań oraz wyzwani.

W hipotetycznej sytuacji, gdy w szkole planowano zorganizować wystawę prac wielkanocnych uczniów, a samorząd uczniowski wpadł na pomysł, że nauczyciele również powinni przygotować takie prace i powinno się zorganizować konkurs, w wyniku którego zostaną wyłonione najładniejsze prace, to dyrektorze z Polski ($M = 3,81$, $SD = 1,14$) częściej niż z Czech ($M = 3,09$, $SD = 0,92$) deklarowali, że to bardzo dobry pomysł i zachęcaliby do tego nauczycieli, by podjęli takie wyzwanie ($t(47) = -2,398$, $p=0,02$). Z kolei nasi sąsiedzi ($M = 3,54$, $SD = 1,10$) bardziej niż dyrektorzy z Polski ($M = 2,88$, $SD = 1,01$) byli zaniepokojeni tym, że może spotkać się to z dezaprobatom nauczycieli ($t(47) = 2,170$, $p=0,03$).

Tabela 3. Sposób wprowadzania innowacji w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Informuję nauczycieli o tym ,że wprowadzamy w szkole innowacyjny program nauczania, a ich zadaniem będzie to, że powinni odpowiednio do tego się przygotować	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	11	2	13
raczej nie	7	2	9
ani tak, ani nie	3	0	3
raczej tak	4	10	14
zdecydowanie tak	2	8	10
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne.

Jednak z badań wynika również, że to dyrektorzy czescy ($M = 3,90$, $SD = 1,26$) częściej niż polscy ($M = 2,22$, $SD = 1,33$) deklarowali, że kiedy musieliby do szkoły wprowadzić innowacyjny program nauczania, który wymaga dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli (szkolenia, opanowanie nowego materiału dydaktycznego, przygotowanie nowych treści nauczania, przygotowanie nowych kart pracy, przygotowanie nowych scenariuszy zajęć), to raczej tylko poinformowaliby o tym nauczycieli, a nie konsultowali to z nimi, a zadaniem nauczycieli byłoby odpowiednie przygotowanie się do tego ($t(47) = 4,448$, $p<0,001$).

Z kolei kadra zarządzająca z Polski ($M = 4,33$, $SD = 0,78$) była bardziej, niż czeska ($M = 3,27$, $SD = 1,31$), przekonana do tego, że w sytuacji gdzie ich placówka jest docenianą placówką przez organ prowadzący, ma wiele osiągnięć ze strony kadry pedagogicznej, jak i uczniów, to jednak stara się,

aby dalej tak zarządzać placówką i wprowadzać ustawiczne zmiany, aby dalej osiągać zakładane cele ($t(47) = -3,498, p < 0,001$), co świadczy o tym, że przeciwdziała stagnacji i wybiera drogę związaną z rozwojem placówki.

Ponadto dyrektorzy z Polski ($M = 4,55, SD = 0,57$) byli bardziej niż czescy ($M = 3,90, SD = 1,47$) przekonani do tego, że nauczyciele powinni podczas lekcji korzystać ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i powinni zachęcać uczniów, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie ($t(47) = -2,090, p = 0,04$). Również respondenci z Polski ($M = 3,81, SD = 1,00$) bardziej niż z Czech ($M = 3,00, SD = 1,30$) byli otwarci na propozycję, by nauczyciele w ich szkołach korzystali z planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej, ale nie wykluczali zagadnień zaproponowanych przez uczniów ($t(47) = -2,468, p = 0,01$).

Dodatkowo kadra z Polski ($M = 4,40, SD = 0,97$) w większym stopniu niż kadra z Czech ($M = 3,45, SD = 1,40$) uważała, że podczas oceniania ucznia nauczyciele powinni brać pod uwagę jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia ($t(47) = -2,800, p < 0,001$).

Tabela 4. Zakres oceny postępów ucznia w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Powinno oceniać się jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	1	4	5
raczej nie	3	6	9
ani tak, ani nie	0	0	0
raczej tak	6	6	12
zdecydowanie tak	17	6	23
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne.

Dyskusja

Jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012), wartością i jakością edukacji na każdym poziomie powinno być między innymi „budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem”.

Myślenie krytyczne powinno polegać na stosowaniu zasad logiki – np.: indukcji, dedukcji – po to, aby właściwie rozwiązać zaistniałe problemy. Procedura rozwiązywania problemów jest procedurą wykrywania, obliczania i przywoływania rozwiązań (Perkowska-Klejman, 2019). W szczególności taką procedurę powinni mieć dobrze opanowaną osoby, które zarządzają placówkami oświatowymi.

I tak wyniki z badań pokazują, że dyrektorzy z Polski i Czech chcieliby, aby nowy nauczyciel krytycznie myślał. Nie ma wątpliwości, że każdy pracodawca chciałby osobę, która ma wysoko rozwinięte kompetencje z zakresu krytycznego myślenia. Myślenie krytyczne związane jest również z procesami twórczymi, co w przypadku nauczycieli jest kolejnym atutem w pracy. Twórcze, refleksyjne oraz krytyczne myślenie sprzyja rozwijaniu kompetencji uczniów, a także wzmacnianiu całej placówki. Dlatego dyrektorzy myślący perspektywicznie cenią takich nauczycieli.

Taki refleksyjny praktyk, zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2014a), to nauczyciel, który „wie – co”, „wie – jak”, „wie – dlaczego” oraz „wie – kto” i „dlaczego ja” i te wszystkie wymiary jego wiedzy nie wykluczając się wzajemnie umożliwiają niezbędną refleksję.

Refleksyjność nauczycieli jest kluczową umiejętnością, która pozwala im poruszać się w nieznanym przestrzeni edukacyjnej, aktywnie dostosowując się do zmieniających się warunków i wpływając na nie. (Perkowska-Klejman i Odrowąż-Coates, 2019). Jest ona ważna w kształceniu przyszłych pedagogów -nauczycieli, których działania związane są z zadaniami dydaktycznymi i wychowawczymi. W szczególności ważne jest to by kształtować wśród nich refleksyjność nad własnymi doświadczeniami (Bubnys, 2019).

Widać jednak, że Dyrektorzy z Czech uważają, że nauczyciele bardziej powinni skupiać się na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników niż innych osób np. uczniów i rodziców. Świadczy to o tym, że w czeskich placówkach nauczyciele są postrzegani w relacjach dyrektora-nauczyciel-rodzic jako osoby, z którymi powinno się bardziej liczyć i dbać o ich potrzeby w pierwszej kolejności. Z jednej strony może to wpłynąć źle na relacje z rodzicami, którzy mogą czuć się niedoceniani, gorsi, co może odzwierciedlać się w jakości klimatu społecznego szkoły. W takim przypadku

można wnioskować, że takie podejście niekorzystnie będzie wpływało na rozwój szkoły i współpracę z rodzicami.

Polscy dyrektorzy większą wagę przykładają do pomysłu, do jakości tego pomysłu (np. rozwiązania jakiegoś problemu), aniżeli do tego, aby rekrutowany znał/wiedział, kto jest autorem danego rozwiązania/pomysłu, czy to jest pomysł autorski, czy został zaczerpnięty, czy też skąd dane rozwiązanie/dany pomysł został zaczerpnięty itd. (tj. nie są zainteresowani czy nowy nauczyciel wie, kto jest twórcą danego rozwiązania, autorem pomysłu). Interesuje ich (polskich dyrektorów) bardziej to, w jaki sposób rekrutowany radzi sobie z rozwiązaniem danej trudnej/problemowej sytuacji.

Badania pokazują również, że pedagodzy z Polski częściej niż czescy deklarują, że pomimo różnych trudności wszelkimi sposobami należy pomóc uczniowi, który przejawia trudności wychowawcze. Takie podejście może wynikać z systemów prawnych panujących w obu krajach, a także przekonaniach samych dyrektorów. Jak wiadomo w Polsce bardzo duży nacisk kładzie się na zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły. Każda placówka oświatowa musi mieć swój program wychowawczo-profilaktyczny. Z jednej strony takie podejście legislacyjne wymusza na kadrze zarządzającej zadania związane z wychowaniem i profilaktyką, z drugiej strony jest to również podejście czysto pedagogiczne, w którym zakłada się, że należy pomóc dziecku.

Dodatkowo dyrektorzy polscy optują za rozwiązaniami konstruktywnymi podczas rozwiązywania konfliktu z rodzicami. Natomiast kadra z Czech stawia na rozwiązania bardziej stanowcze takie jak konfrontacja. Jedno i drugie podejście ma swoje zalety i wady. W pierwszym widać, że dyrektorzy szukają rozwiązań związanych z diagnozowaniem przyczyn konfliktu i możliwościami rozwiązania go. Drugie podejście może też być skuteczne ponieważ szybkie załatwienie trudnej sprawy poprzez konfrontację, która może odbyć się w warunkach przyjaznej atmosfery również może być skutecznym i przede wszystkim szybkim rozwiązaniem sytuacji konfliktowej.

Wyniki badań pokazują także, że polska kadra pedagogiczna jest bardziej przychylna do różnych inicjatyw podejmowanych przez uczniów w szkole (np. organizacja konkursu, w którym uczestniczyliby również nauczyciele), co może wzmacniać pozytywny klimat społeczny panujący w szkole.

Z kolei w sytuacji wprowadzania zmian związanych z innowacjami w szkole to pedagodzy z Czech są bardziej otwarci na różnego rodzaju pomysły, jednak wprowadzając je nie są przekonani do tego, że należy konsultować to z resztą kadry jak to jest w przypadku polskiej kadry. Dyrektorzy z Polski mogą obawiać się tego, jak przyjmie to reszta grona pedagogicznego. Takie

wyzwania są trudne dla osób zarządzających placówką. Z jednej strony potencjalny opór grona pedagogicznego, z drugiej strony dbanie o ustawiczny rozwój placówki, a co za tym idzie o jakość nauczania i dobro uczniów wydaje się być lepszym rozwiązaniem, a także co za tym idzie związane jest to z przeciwdziałaniem stagnacji, a także rozwojem placówki, z czego zdaje sobie sprawę kadra z Polski.

Różnice w odpowiedziach widać również w kwestii oceny uczniów przez nauczycieli. Dyrektorzy z Polski są bardziej przekonani do tego, że należy oceniać również wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia.

Zjawisko to dokładnie opisuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2014b). Uważa ona, że „wiedza naukowa porządkuje i podporządkowuje myślenie uczniów podczas lekcji. Dopiero w czasie przerwy mają oni możliwość powrotu do własnych sposobów doświadczania świata - sami wybierają tematy rozmów, a ich treść oraz stosowane sposoby interpretacji odzwierciedlają autentyczne przekonania, są zabarwione emocjonalnie, są własne”. Dlatego badaczka ta podkreśla, że czas, w którym w szkole trwa według założeń programowych jej funkcjonowania przygoda intelektualna, jest czasem ciszy i bierności.

Takie postawy zapewne sprzyjają rozwojowi kompetencji krytycznych zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów. Dlatego warto wziąć pod rozważenie taką sytuację, by móc przy ocenie wziąć pod uwagę również szerszą wiedzę i zdolności ucznia, jeśli takie wykazuje. Dodatkowo warto również wdrażać różne formy i metody nauczania, a także wykraczać poza treści zawarte w podstawie programowej.

Konkluzja

Z badań wynika, że zarówno dyrektorzy z Czech jak i z Polski w pracy chcieliby mieć osobę na stanowisku nauczyciela, która potrafi myśleć krytycznie. Niewątpliwie przy rekrutacji zwracają uwagę na ten aspekt.

Wyniki badań pokazują również, że kadra zarządzająca z Polski bardziej skupiona jest na relacjach dyrektor-szkoła-rodzic, natomiast kadra z Czech na relacjach nauczyciel-dyrektor. Wynika to z tego, że polscy pedagodzy częściej deklarowali, że należy włączać się w diagnozę przyczyn trudności ucznia i wspierać zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia, diagnozować przyczynę konfliktu pomiędzy nauczycielami i rodzicami, a tym samym szukać rozwiązania tego konfliktu. Czescy pedagodzy natomiast częściej twierdzili, że nauczyciele bardziej powinni skupiać się na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników

niż innych osób np. uczniów i rodziców. Może to mieć wpływ na obniżenie stresu u kadry pedagogicznej, który, jak uzasadnia Stefan T. Kwiatkowski, stanowi istotny, wręcz kluczowy składnik ogólnie pojmowanego stresu doświadczanego przez nauczycieli w relacjach z uczniami, w szczególności w okresie pandemii koronawirusa COVID-19 (Kwiatkowski, 2021).

Dyrektorzy z Czech ponadto, pomimo tego, że nie twierdzą tego wprost, podchodzą do różnych spraw bardziej proceduralnie niż polscy dyrektorzy. Kiedy mają do wykonania jakieś zadanie, to wykonują je, nie bacząc na opinię innych. Widać to nawet w ich opiniach dotyczących oceny, gdzie częściej twierdzą niż respondenci z Polski, że należy oceniać wiedzę i umiejętności zgodnie z podstawą programową oraz korzystać ze sprawdzonych źródeł wiedzy takich jak podręczniki.

Trudno oceniać te dwa podejścia dyrektorów do pewnych spraw. Wydawać się może, że każde podejście ma swoje zalety oraz wady i ciężko jednoznacznie powiedzieć, które jest lepsze. Niewątpliwie warto obserwować pewne rozwiązania jakie proponują polscy i czescy dyrektorzy, a tym samym wyciągać z tego wnioski oraz szukać tak zwanego "złotego środka", który może pomóc w kształtowaniu klimatu społecznego placówek.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że badania prowadzone przez zespół w skład, którego weszli Cañabate, Serra, Bubnys i Colomer pokazują, że edukacja do refleksyjności wzmacnia kompetencje przyszłych nauczycieli, a co za tym idzie również kadry zarządzającej, która będzie się wywodzić spośród przyszłych absolwentów (Colomer i inni, 2020).

Bibliografia:

- Aktoprak, A., Hursen, C. (2022). A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education. *Thinking skills and creativity*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101029>
- Álvarez-Huerta, P., Muela, A., Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking skills and creativity*, 43, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Bubnys, R. (2019). A Journey of Self-Reflection in Students' Perception of Practice and Roles in the Profession. *Sustainability*, 11(194), 1-17. doi:10.3390/su11010194
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education : Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12, 1-8. doi:10.3390/su12093827
- Cortázar, C., Nussbaum, M., Harcha, J., Alvares, D., López, Goñi, J., Cabezas, V. (2021). Promoting critical thinking in an online, project-based course. *Computers in Human Behavior*, 119, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106705>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania, tom XII*, 1(34), 27-45.
- Facione, P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test—College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity*. California Academic Press.
- Facione, P. A, Facione, N. C., Giancarlo, C. A., Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. W: L. Guilbert, J. Boisvert, N. Ferguson (red.), *Enseigner et comprendre: le développement d'une pensée critique* (pp. 307-326). Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Khalili, H., Hossein Zadeh, M. (2003). Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST). *Journal of Medicin Education*, 3(1), 29-32.
- Kinney, J. (2022). Revisiting the Socratic method of teaching to improve third-year pharmacy students critical thinking and advanced pharmacy practice experience readiness in a critical care elective. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14, 499-506. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.03.014>

- Knap-Stefaniuk, A., Ambrozová, E. (2021). Myślenie krytyczne jako podstawowa kompetencja dla liderów XXI wieku. *Perspektywy Kultury*, 33, 137-152. DOI: <https://doi.org/10.35765/pk.2021.3302.10>
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Stres nauczycieli w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa w relacji nauczyciel-uczeń. *Studia z Teorii Wychowania, tom XII, 3(36)*, 45-70.
- Lin, H-Ch., Hwang, G-J., Chang, S-Ch., Hsu, Y-D. (2021). Facilitating critical thinking in decision making-based professional training: An online interactive peer-review approach in a flipped learning context. *Computers and Education*, 173, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104266>
- Łukasik, J. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Będzin: Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.
- Łukasik, J (2017). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5, 155-165.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014a). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 19(2), 97-128.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(57), 113-128.
- Perkowska-Klejman, A. (2014a). Cztery poziomy refleksyjności studentów. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 66(2), 69-78.
- Perkowska-Klejman, A. (2014b). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i nauczycieli. *Ruch pedagogiczny*, 4, 69-84.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Perkowska-Klejman, A., Odrowąż-Coates, A. (2019). Measuring the Unmeasurable? Differences in Reflexive Thinking among Polish Students. *The New Educational Review*, 55, 77-88.

- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Renatovna, A. G., Renatovna, A. S. (2021). Pedagogical and psychological conditions of preparing students for social relations on the basis of the development of critical thinking. *Psychology and Education*, 58(2), 4889-4902.
- Szempruch, J. (2019). W stronę profesjonalizmu nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 24-31.
- Śliwa, S. (2021). *Kompetencje polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Opole: Wydawnictwo Sindruk.
- Śliwerski, B. (2022). Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne. *Studia z Teorii Wychowania*, tom XII, 1(38), 111-120.
- Valenzuela, J., Nieto Carracedo, A., Saiz, C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.



Chandrika Devarakonda

University of Chester, United Kingdom

ORCID 0000-0002-1179-8981

Children's participation in research: tensions and dilemmas around ethical practice

Udział dzieci w badaniach: napięcia i dylematy wokół praktyki etycznej

Abstract: Research with children is influenced by researcher's own perspectives and the diverse constructions including socio cultural perspectives of childhood. Are young children respected and cared for or overlooked by the practitioner or researcher's personal goals in research? Are issues, related to ethics in relation to children's consent and participation in research lost in translation especially in terms of expectations and interpretation in different cultural contexts. This paper explores the diverse perspectives of issues around ethics related to research with young children in early years settings. It questions the perceived tensions around adults' decisions about children's participation in research. The issues related to children's voice, gatekeepers of consent, participation, power, and children's rights will be discussed and the extent to which they influence the decisions which adults make about children's participation in any research.

Keywords: children's rights, ethical practice, young children, consent, children's participation.

Introduction

This paper explores the role of children in research process and how the researchers are engaged in gaining their consent to participate in research in different cultural contexts. The complexities surrounding consent or assent to participate or otherwise, are discussed acknowledging the continuing ethical dilemmas in research with young children. Article 12 of the United Nations

Convention on the Rights of the Child (UNCRC), United Nations (1989), states that children have the right to be heard and the right to convey their views in matters of importance to them. There is a caveat however which suggested that a child may not always be capable of forming their own views which presents researchers with certain responsibilities (NSPCC, 2023). This is not about children's perceived incapacities but a requirement in the research process to see and accept how children articulate their views. Article 12 clarifies that due weight is given to the age and maturity of the child and their ability to freely express their views. This raises ethical issues regarding how researchers interpret children's participation and work with children. This is paramount to consider how the power is balanced between the researcher and the child, so that they both understand their distinct place within the research process. It is important to research children's perspectives and use child friendly methodologies to explore.

Children's participation in research has always been considered a complex issue and is influenced by the family and cultural contexts in which the child is from (Hart, 1992). Article 13 of the UNCRC notes that 'the child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice' (Unicef.org.uk, 1989, p. 5). Despite being a signatory of the UNCRC, several countries interpret articles 12 and 13 in different ways. These interpretations differ in relation to how childhood and children are constructed and perceived in society and their role in the research process (Quennerstedt and Quennerstedt, 2014). These are shaped by local culture and contemporary political contexts that influence ethics around research with children.

There are formal recommendations providing guidance around research ethics on working with children in different contexts. These include British Educational Research Association that provides Ethical Guidelines for Educational Research (BERA 2018), the Concordat to Support Research Integrity (Universities UK 2012), the Social Research Association Ethical Guidelines (2003) and the Singapore Statement on Research Integrity (2010). These are often referred to as principles for researchers guiding ethical behaviour and for deciding on the 'right' thing to do in a given research situation.

Competency to Consent

Children are considered not to be capable of making decisions despite legislation and policy documentation which advocate rights of children to be listened to such as Children Act 2004, in the UK, DfE (2012). This is determined by how children are perceived, and childhoods are constructed in different cultural contexts. When research is conducted with children, consent for children's participation is often requested from adults, specifically parents, carers, or staff responsible for the child in the formal setting the child attends. Teachers, early years practitioners or managers may assume responsibility for making the crucial decision around a child's participation in research. Research ethics committees expect professionals, parents, carers of children and institutions to be protective of children and their welfare. So, they may presume they have a right to make decisions about children's participation in research irrespective of children's own wishes to participate or not.

The tension exists between celebrating young children's proficiency and the prerequisite of adult, specifically parents to provide consent to participate in research. The protection of participants in research is vital. Manning (2000, p. 250) reminds researchers about the uncomfortable truth that 'far from protecting the research subjects, [the consent form] is a mechanism for protecting the investigators from litigation.' Although Manning's suggestion is context specific, the essential aspect of securing, maintaining, and defending the welfare of research participants cannot be tokenistic.

Alderson and Morrow (2004, p. 96) define consent as 'the invisible act of evaluating information and making a decision, and the visible act of signifying the decision.' They further suggest that researchers consider a range of issues such as providing opportunities for children to ask questions; allowing time to make decisions and that they can consult others and change their minds. This could depend on the researchers' perspectives about gaining consent from children or adults as gate keepers.

Hierarchy of Consent

Researchers are expected to get permission from a range of people and committees in the organisation where they are from as well as the setting where they hope to acquire the data. It is an 'uncomfortable irony' (Hood et al, 1996, p. 121) that obtaining consent from institutional committees and adults might lead to hierarchies of consent emerging and children might get ignored in the process by adult gatekeepers (Balen et al., 2006; Heath et al., 2007; Morrow and Richards, 1996). Children are considered able to be active

in providing consent for their participation in research as well as dependent upon adults as mediators. Alderson and Morrow (2004) urge researchers to routinely seek parental consent for those under 18 years of age. BERA (2018) guidelines stipulate that consent cannot be given by anyone other than the participant/s in all stages of data collection. Researchers working with children are advised to seek the 'collaboration and approval' of guardians or responsible adults such as teachers or social workers.

Researchers who seek consent from adults for children to participate in research may create an imbalance of power where children may be forced into participation by adults. A child may not be expected to challenge adults' decisions, especially in professional settings, so their willingness to participate or not in research is compromised, or even taken for granted. Researchers in certain situations are being tokenistic when securing consent from several gate keepers (adults) when children are disregarded. Himes and Saltarelli (1996, p. 25) warn against the risk of 'trivializing' participation of children. This overlooks children's rights and feelings in relation to their involvement in research that can be avoided.

Ladder of participation

The rationale behind the choice of children as research participants has been criticized by several authors. Hart (1992) referred to the ladder of participation that represented the way in which children are included in a research project based on the degree of participation. The ladder of participation (Arnstein, 2007), a metaphor originally related to adult participation, describes the level of engagement of children ranging from meaningful participation to non-participation. This engagement of children in research is usually initiated by the adult's agenda (Lansdowne, 2005). If a child is not eager to participate in research despite the adult's consent, those signs must be recognized by the researcher and respected (Gallagher, 2009). It will be the researcher's responsibility to ensure consent is secured from children at all stages of research and that they are engaging in research in appropriate ways (Christensen and Prout, 2002). This must be adhered to in every single stage and context of data collection with children. If the data is collected on more than one occasion when research study is longitudinal or if more than one researcher is involved, all researchers must obtain appropriate consent from children, irrespective of ways in which consent has been sought (Harcourt and Conroy, 2009). Adults must make sure they redress the power imbalances between adults and children.

Process consultation

The BERA Guidelines recommend that 'Researchers should do everything they can to ensure that all potential participants understand, as well as they can, what is involved in a study. They should be told why their participation is necessary, what they will be asked to do, what will happen to the information they provide, how that information will be used and how and to whom it will be reported (British Educational Research Association, 2018, p. 9). Researchers must be aware of children's signals to articulate their consent and dissent to participate in a research process. The signals of dissent could be misinterpreted as being shy. McKechnie (2006) referred to explicit demonstrations of opposition to participation in research, but Alderson and Morrow (2004) note a more passive resistance in being silent. This must be interpreted as expressive dissent and not understood as quiet and implicit compliance. On the other hand, Helgesson (2005) suggested that it was acceptable to make decisions on behalf of the child if the child's own good was considered, however Alderson and Morrow's (2004) notion of child's silent dissent may become an ambiguous circumstance that can be easily misconstrued.

Children must be enabled to express their views, including demonstrating their consent, whether this is through actions, gestures, vocalisations, or representations. Article 13 of the UN Convention (United Nations, 1989) specified that children's views may be expressed in a variety of ways appropriate to the child. Archard (1993) confirmed that rights enabled dignity and allowed for an independent expression of oneself. Dockett and Perry (2007, p. 55) further suggested the possibility of sharing information about research in appropriate ways with the very young, to enable them 'to make decisions about their environment'. These decisions could include children's fluctuating levels of participation with the things and people around them. Nutbrown (1998) advocates that every adult, every educator, indeed everyone, has the responsibility of upholding and extending children's rights. This must extend into research with young children and how they may demonstrate or withdrew their consent throughout the research process.

Harcourt and Conroy (2005, p. 574) urged researchers to consider how children could be invited to record their agreement for observational research and offered suggestions which appeared to be intent on children documenting their consent. They recommended that 'researchers must be open to the particular 'language' that child wished to access at any time'. This suggested a much broader and unconventional approach to consent with the very young. In this context, the reference to 'language' should include the

overtly expressed and the covertly indicated. Whether very young children need to record their consent could be disputed, but what should not be in doubt, is an approach to the issue of consent which acknowledges that children's actions, vocalisations, talk, and behaviour adopted at any given time, may be their indication of consent, and should be accepted as thus in the research process.

Researchers should be sensitive to what best suits the young participants and accept an approach to consent with the very young which reconsiders the traditional elements of information, assent, dissent, permission, and agreement. Researchers must consider how and to what extent at any given time, children indicate their willingness or otherwise to be accompanied as they go about their business in an early years setting. Researchers should also be aware that consent should be obtained through different stages of research and participants should know they can withdraw from research when they wish to at any point. (Flewitt 2005). Further, children must be given clear information to enable them to make decisions about their participation irrespective of whether adults are happy for them to participate or not. If a child is unable to make their decision, the researcher must facilitate by using methods appropriate to the child's age and ability. Sometimes this may require the researcher to adapt the ways of presenting and obtaining information. Dockett, Einarsdottir and Perry (2012, p. 253) reported that it is essential that children are provided with 'genuine choices' about participation. A child's understanding of the research project and its implications before giving their consent/assent / dissent is a matter of responsibility for the researcher. Within this context, the researcher must help the child in developing some sense of meaning of the research project and its implications for the child.

The researcher must consider the context in which the children are engaged in research. The social construction of childhood would influence the way in which a child would respond to a researcher adhering to ethics. Tisdall and Davis (2004) warned that the consent of children to participate and their involvement in research is variable in different cultural contexts. In certain cultures, adults as well as children might find the actions of the researcher to be artificial and uncomfortable, for example, when a child is requested for their consent or given a choice to participate in research. It may be, even, considered inappropriate for an adult to seek the child's consent in some cultures. It will be the responsibility of the researcher to negotiate consent with the child through transparent discussions and important for the researcher to be compassionate to the needs of the participants especially

children and consider the process of obtaining consent as a dynamic process rather than static (Simons and Usher, 2000)

Guided by a set of moral principles and practices, ethical symmetry suggests that 'researchers often have to rely on their own personal judgment in their everyday ethical practice' (Christensen and Prout 2002, 489). The responsibility lies with the researcher to reflect upon their assumptions and approaches about children's decisions on participation in the research by considering not only what children say, but also understand how they and adults around them, act and the contexts of their words and actions.

Through reflective ethical practice, any perceived gap between adult researchers and child participants' understandings can be closed by encouraging self-awareness on the part of the researcher regarding assumptions about contexts of childhood and how this may influence the research process. David et al. (2005, p. 127) recommended that researchers working with children must "critically reflect upon their own assumptions, values and aims, the impact of each in shaping the research process, and the potential effect on those who are recruited as participants".

Dilemmas and solutions

Social construction of childhood might question the concept of obtaining consent from children in different cultural contexts. Williams and Cleland (2007) emphasised the importance of family in Asian cultures and referred to 'vertical and hierarchical structure' and further indicated that "one's status in the order is usually determined by age, gender, generation and birth order" (Williams & Cleland, 2007, p. 86). Some of the researchers' own assumptions and values around children providing consent, especially in diverse cultural contexts where it is not appropriate to get children's consent, may be a hindrance in obtaining children's opinions. Consent from children should not be taken as a tokenistic measure but embraced as an adult's responsibility. This is especially relevant, when research is an international collaboration and conducted with colleagues in diverse cultural contexts in various countries from Global North and Global South, and who have different values and expectations related to consent obtained from children.

Gallagher et al (2010) highlighted several problems around informed consent and its implications on the participant in the future. The researcher may not be able to anticipate the long-term consequences of their research on the participants. For example, there will be limited opportunity to retract children's participation in research, to publish data such as photos in the public domain. Furthermore, the adult or the child who is consenting to

participate in the research may misunderstand or misinterpret the research aims or forget or ignore the information provided.

Within this context, consent to children's participation is the conscious acceptance of unconscious consequences which Heath et al (2007, p. 413) inferred in stating that '... "consent" may be based on little more than a desire to please, or a fear of the consequences of not being seen to be co-operative'. As young children can record their consent in non-verbal ways especially with adults who are familiar to them, this may be challenging for inexperienced or single researchers with limited time. They may overlook their responsibility for acquiring permission from children, having already secured this from several layers of gatekeepers of consent.

Homan (1991) expresses the common concern that informed consent is increasingly used to protect researchers and institutions from litigation, rather than protecting research participants from exploitation, or promoting the ongoing, thoughtful consideration of the research process as it unfolds (Finlay and Gough, 2003). Allen (2005) criticizes the tokenistic ways adopted by researchers. He believes that 'for many, "doing ethics" has been reduced to ... filling out a form and seeking ethical clearance from an ethics committee, rather than a process of reflecting upon the ethical issues in a proposed research design'. (p15) Further, Skelton (2008) points to the guidelines and protocols around research involving children that universities adhere to be challenging. Ethics committees approving research projects may overlook key issues around consent and protection of children (Morrow & Richards, 1996; Powell & Smith, 2006),

Sometimes, the complex protocols associated with ethical issues especially to gain consent from young children might be perceived to be a hassle. So, researchers may refrain from conducting research with children rather than following the expectations.

Arnott et al. (2020) have recommended any researcher working with young children to consider four factors for informed consent 1. Opportunities for informed consent need to be created; 2. Consent should be negotiated continuously; 3. Pedagogically-appropriateness of methods are central; 4. Spaces for dialogue and children's reflection about their role are fundamental.

Conclusion

All researchers gain consent from institutional ethics committees as a prerequisite to conduct research with children, but it can seem like a tick boxing exercise that is influenced by the cultural contexts and their relevance

of relating to ethical issues (Flewitt 2022). Researchers must be aware of children's verbal or nonverbal expression of consent, assent and dissent and acknowledge these in a research context irrespective of a gate keeper's informed consent to their participation. A child should feel confident and supported to express their dissent to participate in research. Dockett, Einarsdottir and Perry's (2012, p.252) assertion that 'dissent is binding' needs to be championed by all gatekeepers who have a child's genuine interest at heart. Researchers must make genuine efforts to ensure that children are provided with opportunities to articulate their choices at any stage in the research process and that these preferences are respected. Meaningful participation from the child is not achieved by tokenistic consent from the adult.

References:

- Alderson, P., Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Ilford: Barnardos.
- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage.
- Allen, G. (2005). Research ethics in a culture of risk. In: Farrell, A. (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 15-26). Berkshire: Open University Press.
- Alves, H., Gibbs, L., Marinkovic, K., Brito, I., Sheikhattari, P. (2022). Children and adolescents' voices and the implications for ethical research. *Childhood*, 29(1), 126-143.
- Arnstein, S. R. (2007). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, 216–224.
- Arnott, L., Martinez-Lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C., Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal*, 46(4), 786-810.
- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser, C., Horrocks, C., Manby, M. (2006). Involving children in health and social research. *Childhood*, 13, 29.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online>
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S., Anderson, C. (2005). Ethical aspects of power in research with children. In: A. Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 124-137). London: McGraw-Hill International.

- DfES (2004). Department for Education and Skills (DfES). *Children Act*. London: HMSO.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 20, No. 3, pp. 244–256.
- Dockett, S., Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. Ethical research with children. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 47.
- Ethical Research Involving Children (ERIC) (2023). *Ethical Guidance* <https://childethics.com/ethical-guidance/>
- Finlay, L., Gough, B., (eds) (2003). *Reflexivity. A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*. Vol. 175, No. 6, pp. 553-565.
- Flewitt, R., Ang, L. (2020). Chapter 2: Ethics and early childhood research. In: R. Flewitt, R., L. Ang, Research methods for early childhood education. Bloomsbury Publishing.
- Flewitt, R. (2022). Ethical provocations for early childhood research. In: Kumpulainen, K., Kajama, A., Erstad, O., Mäkitalo, Å., Drotner, K., Jakobsdóttir, S. (Eds.). *Nordic Childhoods in the Digital Age*, Chapter 19 (pp. 207-213). Oxon/New York: Routledge.
- Gallagher M. (2009). *Ethics in researching with children and young people*. In: Tisdall EKM, Davis J, Gallagher.M (eds). Sage: London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, 11–28.
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., Milne, S. (2010) 'Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review'. *Children & Society*, 24 (6), 471–482.
- Harcourt, D., Conroy, H. (2005). Informed assent: ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, Vol. 175, No. 6, 567-577.
- Harcourt, D., Conroy, H. (2009) Informed agreement to participate: Beginning the partnership with children in research. *Early Child Development and Care*, 179(2), 157-165.
- Hart, R. (2013). *Ladder of Participation*. Retrieved from: <http://www.algoma-publichealth.com/UserFiles/File/Media/Youth%20Engagement/1616.pdf>
- Heath, S., Charles, V., Crow, G., Wiles, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go betweens: negotiating consent in child and youth

- orientated institutions. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, No. 3, pp. 403–417.
- Helgesson (2005). *Medicine, Health Care and Philosophy*. Springer.
- Himes, J. R., Saltarelli, D. (1996). Implementing the Convention on the Rights of the Child: Resource mobilization in low-income countries. Summary. *Innocenti Studies (innstu96/1)*.
- Hood, S., Kelley, P., Mayall, B. (1996) Children as Research Subjects: a Risky Enterprise. *Children & Society*, 10(2), 117–128.
- Homan, R. (1991). *The Ethics of Social Research*. Longman: London.
- Irwin, L. G., Johnson, J. L., Henderson, A., human early learning partnership examining how contexts shape young children's perspectives of health. *Child: Care, Health and Development*, 33(4), 353–359.
- John. J. E. (2007) The child's right to participate in research: myth or misconception? *British Journal of Nursing*, Vol. 16, No. 3, 157– 160.
- Morrow, V., Richards, M. (1996) 'The ethics of social research with children: an overview', *Children and Society*, 10, 90–105.
- Manning, D. J. (2000). Presumed consent in emergency neonatal research. *Wirral, Merseyside Journal of Medical Ethics*, 26, 249–253.
- McKechnie, L. (2006). Observations of babies and toddlers in library settings. *Library Trends*, 55(1), 190–201.
- Morrow, V., Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview 1. *Children & society*, 10(2), 90–105.
- NSPCC (2023). *Research with children: ethics, safety and promoting inclusion*. Retrieved from <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/research-with-children-ethics-safety-promoting-inclusion>
- Nutbrown, C. (1998). *The lore and language of early education*. Department of Educational Studies: University of Sheffield.
- Nutbrown, C., Hannon, P. (2003). Children's perspectives on family literacy: methodological issues, findings and implications for practice. *Journal of Early Childhood Research*. Volume 4, Issue 1, pp. 19 - 44
- Powell, M., Smith, A. B. (2006). Ethical guidelines for research with children: A review of current research ethics documentation in New Zealand. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 1, 125–138.
- Quennerstedt, A., Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35:1, 115–132. DOI: 10.1080/01425692.2013.783962

- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*. Vol. 6, No. 1, pp. 21–36.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. (2004). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policymaking. *Children & Society*, 18(2), 131-142.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. <http://www.unicef.org.uk/UNICEFs-Work/Our-mission/UN-Convention/>



Katarzyna Tomaszek

University of Rzeszów, Poland

ORCID 0000-0001-7019-5403

Agnieszka Muchacka-Cymerman

University of the National Education Commission, Krakow, Poland

ORCID 0000-0002-1627-4036

The relationship between parent's mental health and professional functioning and students' e-learning burnout and well-being during the COVID-19 pandemic

Związek zdrowia psychicznego i funkcjonowania zawodowego rodziców z dobrostanem, psychicznym i wypaleniem nauką zdalną uczniów w czasie pandemii COVID-19

Abstract: Student burnout is an issue rarely analysed in Polish literature, and even fewer studies take into account the knowledge of parents about such an educational problem. So far, only a few studies have focused on the psychological characteristics of parents related to school burnout, such as the quality of family relationships, attachment style, parental attitudes or upbringing style. However, there are no studies in the literature that take into account both the children's and the parents' psychological characteristics associated with school burnout. Therefore, the main aim of the current study was to test whether mental health and parental professional functioning characteristics are related to the student online school burnout syndrome during the COVID-19 pandemic. The analysis covered 29 parent-adolescent dyads. The study procedure consisted of a set of psychological methods: the e-learning burnout scale (ESBS), psychological well-being scale (PBW) fulfilled by adolescents, the observation scale of student burnout symptoms for parents and teachers (SBO), mental health scale (GHQ), the Flow at work scale, and online job burnout scale fulfilled by parents. In the entire group

of respondents, the significant relationship between the student burnout symptoms perceived by parents and the online school burnout from the students' perspective was confirmed. Student burnout with distance learning correlated positively with the mental health problems of parents and negatively with the well-being of students. Student burnout from distance learning did not significantly correlate with work flow and online job burnout of parents. The findings indicated the importance of the simultaneous evaluation of the problem of educational burnout by the parent-adolescent dyad. In this context, the active involvement of parents in preventive interventions regarding the mental health of their children can be an important factor contributing to minimising the risk of developing school burnout symptoms.

Keywords: mental health, online burnout, parent-adolescent dyad, COVID-19 pandemic.

Introduction

Burnout syndrome has numerous theoretical approaches. In the first concept on burnout, Freudenberg points out that burnout is associated with a state of exhaustion (physical, behavioural or psychological) and the individual's experience of a state of frustration (this state often results from a person's efforts which, despite a large individual contribution, do not produce the intended results) (Freudenberg, 1974). Bubble (1992), on the other hand, links burnout to stress and its two faces (socio-cultural and occupational). Thinking about the socio-cultural perspective, an individual experiences permanent disappointments at the existential level, while occupational stress refers to conditions and the work environment. Maslach (2011) emphasises that burnout means a loss of concern for the other person, with a partial dehumanisation of the relationship occurring between the burned-out person and the person being helped in the broadest sense. Schaufeli et al. (2002) recognize that emotional burnout is prompted by mental overload resulting from the responsibilities an individual has. The most comprehensive framework of burnout is the Job Demands –Resources model (JD-R model), also successfully implemented in educational settings (student demands-resources model, SD-R model); it refers to overwhelming educational demands and depletion of the personal, social and organisational resource, the factors related to the emergence of student burnout symptoms (Demerouti et al., 2001; Lesener et al., 2020).

Online student burnout during Covid-19

Mental, emotional, social, and organisational demands related to student functioning are strongly related to students' strain and exhaustion (Jagodics, Szabó, 2022). Mental demands can be defined as cognitive tasks (academic studies), that are cognitively challenging and contribute to maintaining a high level of concentration and precision for many hours, mental effort, time pressure, and multi-tasking, e.g. the vast number of hours spent on learning, the number of various classes or the amount of study material (Lesener et al., 2020). In educational contexts, emotional demands are related to psychological distress during exams and tests, performance anxiety, and a feeling of insufficient skills, which may contribute to a harmful emotional load and dysregulation, e.g. negative affect, anxiety, and depression. Another important contributor to the formation of student burnout is social demands, namely negative relationships with classmates or lecturers, e.g. bullying and victimisation, conflicts with peers or teachers, lack of teacher's fairness or credibility, lack of social support from important others (parents, friends, teachers), school alienation and loneliness (Tomaszek, 2020; Tomaszek and Muchacka-Cymerman, 2020; Vincent-Höper et al., 2020). On the other hand, organisational demands, perceived as physical factors hindering the learning process e.g. small classes, lack of air, and lack of access to contemporary sources of knowledge (e.g. Internet, new books), are also considered to be important, because students who could not feel comfortable are unable to concentrate on learning and could easily become less committed.

Each of the theories cited above can provide a rationale to the context of online student burnout during the COVID-19 pandemic, and to look at an individual who has experienced the destabilisation of his/her entire life to date. The education system has undoubtedly encountered many difficulties in the transition to a remote mode of work (including lack of access to platforms on which to teach, lack of skills to use these programs, or lack of materials to make classes more interesting). According to a study conducted by Gonzalez-Ramirez et al. (2021), students most often struggled with the quality of Wi-Fi, finances and adequate space to take classes. In addition, what students pointed out and what clearly bothered them during the pandemic was the reduction or complete elimination of their time with friends from their schedule. Equally difficult was the time when students could not stay in contact with their teachers. An additional negative aspect of remote teaching was also the fact that it was impossible to maintain healthy eating habits and physical activity. Students admitted that all factors contributed to higher levels of exhaustion, while there were also factors that improved

performance, i.e. changing students' learning strategies into a more continuous habit, which improved their performance. The above-mentioned changes in the educational process created additional study demands that have a detrimental effect on students' mental health and academic performance. The longitudinal studies conducted during the COVID-19 pandemic by Salmela-Aro et al. (2022) showed that study burnout increased across time points, whereas study engagement was lower. Further, the authors stated that the role of psychological needs frustration increased. According to Bolatov et al. (2021), the most noticeable increase was found in the social-relational aspect of burnout. Students who were cut off from any relationship with others (e.g. lived alone) showed higher susceptibility to depression.

These findings suggest the importance of analysing student burnout from an ecological perspective. Bronfenbrenner's (1999) ecological theory emphasises the impact of the social environment on the formation of the individual. According to the theory, the environment is a set of interrelated five systems: the microsystem refers to the group that has direct contact with the individual (teachers, parents, peers); the mesosystem describes the reciprocal relationship of the members of the mesosystem (parents-teachers); the exosystem refers to elements that can affect the individual indirectly (the parent's job, his or her workload with it); the macrosystem consists of elements of culture; and the chronosystem is a reference to the individual's life stage and the perception of various life situations from a changing point of view (for example, the illness of loved ones will be perceived differently by a child as opposed to an elderly person). Thus, a change in the environment can have a tremendous impact on the functioning and well-being of an individual. In addition, a change in the system can also happen by changing the role of a member of one of the systems. The ecological transition from the known to the new microsystem should be seen in terms of a developmental task. The child enters such a task many times during education, as each time the child changes the educational level or there are significant changes in the system itself, the student faces the new demands and is forced to use all types of resources to meet them. During such a transition, well-learned knowledge and mastered skills can present at a lower level than the real ones (Olechowska, 2020).

The outbreak of the COVID-19 pandemic was the contextual factor that has changed all systems in which the child functions, especially in regard to the microsystem. It forced children and the educational microsystem to enact tremendous changes, thus both children and teachers had to confront their readiness to start functioning in an online educational environment, and

this microsystem had to change the well-known and commonly used instruments (face-to-face contact) to upbringing and educating young people by distance learning, e.g. online class sessions, face-to-face to virtual instruction, and seminars to webinars. The studies conducted by Gallup in 2020 revealed that three in ten parents confirmed that their child was “experiencing harm to [their] emotional or mental health”, and 45% pointed to the separation from teachers and classmates as a “major challenge” (Calderon, 2020); at the same time, academic disruption was observed (mostly math and reading) by the researchers (Idris et al., 2020). The above-mentioned stressful changes in the microsystem seems to increase the risk of developing educational problems, e.g. student burnout syndrome. This is because, symptoms of burnout are strongly related to the environmental context, namely the most important being the two-way interactions in the microsystem e.g. student – teacher, student–student and student – parent. A student enters into a specific role that is associated with education, but also with social functioning. In the microsystem, the most important is a safe learning environment and positive social interactions. From this perspective student burnout may increase if the core psychological and educational needs are not supported by important others. Family cohesion influences adolescents’ actions, socio-emotional development, and well-being (Deng et al., 2022). The relationship that a parent forms with his/her child can have a significant impact on the child's school functioning (Yuan et al., 2016) both positive, i.e. support from the parent, and negative, such as the inadequate child syndrome. The patterns of dyadic conflict during parent–adolescent interactions were found to be a significant predictor of adolescent depression (Zhang et al., 2022). Specifically, adolescents’ and parents’ conflict behaviors were positively associated with depressive symptoms when parent–adolescent conflict dynamics were more organized and predictable. Furthermore, the recently conducted studies confirmed a huge importance of parents negative beliefs about adolescence which may be beneficial for the quality of parenting and the experience of being a parent but is also positively related to parental burnout (Zimmermann et al., 2022). According to a study conducted by Hertz et al. (2017), children who established better quality interactions with their fathers experienced, in the perception of teachers, fewer problems in school functioning. Research by Edwards et al. (2008) describe three dimensions as key to parental involvement – these include warmth and sensitivity, support for child autonomy, and active participation in learning. In addition, the authors note the increase in cognitive, social-emotional and self-regulatory competencies positively associated with the parent-child dyad. The important role of the parent-child

relationship in school effectiveness is also pointed out by Yuan et al. (2016). According to the study, both parent-child relationships and self-efficacy are related to students' academic performance, and self-efficacy mediated the relationship between the parent-child relationships and school performance (Yuan et al., 2016).

Family environment and Student burnout

The results of a study by Videon (2005) show the significant role of father-child relationships for children's psychological well-being. In contrast, another study by Kim et al. (2020) on autobiographical memory suggest that the processing of negative affect and the personality of autobiographical memories are clearly involved depending on parent and situational valence. The research highlights the impact of memory on an individual's mental health. The environment in which a child grows up has a significant impact on his/her development, mental, physical and social functioning. It also largely shapes the individual, his/her personality, self-confidence, and knowledge of his/her resources. According to a study conducted by Luo et al. (2020), students who were characterised by low self-control were more likely to experience burnout in the family environment. This environment was characterised by a lack of intimacy. On the other hand, a higher level of self-control served the function of protecting students from burnout while living in an unfavourable family environment, in which there was more conflict and less intimacy. In addition, the socioeconomic status of the family is significant in the occurrence of burnout related to children's learning (Luo et al., 2016). According to research, the quality of family relationships is a significant predictor of the level of exhaustion with school activities (Tomaszek& Muchacka-Cymerman, 2020). It follows that poorer quality of family relationships increases the likelihood that a student will experience homework overload. In addition, better quality of family relationships is a predictor of student activity exhaustion at school.

Study questions

The studies mentioned above confirm the unquestionable regularity that the positive family environment is crucial for the holistic development of a child. Despite this fact, very little is known about the associations between parents' psychological and professional characteristics and their children's educational problems and well-being. What is more, to our knowledge there have been no attempts yet to explore parents' beliefs about their children's burnout syndrome during the COVID-19 pandemic. Thus, the main goal of the current study was to examine the relationship between mental health and

parental professional functioning characteristics and online student burnout syndrome and well-being during the COVID-19 pandemic. Specifically, four study questions were explored:

1. What are the main difficulties related to online learning from the parents' and adolescents' perspective?
2. What kind of student burnout symptoms are mostly perceived by parents? Do student burnout levels from the perspective of parents and adolescents correlate to each other?
3. Do parents and student burnout correlate to each other?
4. Are parents' mental health problems and occupational functioning associated with their children's school burnout and well-being?

The following study hypothesis were examined: (H1) Burnout symptoms perceived by parents will positively correlate to burnout symptoms experienced by adolescents. (H2) Higher parents' job burnout will be positively related to higher adolescents' student burnout. (H3) Parents' mental health problems and occupational functioning will be positively associated to student burnout symptoms.

Methods

Participants and Procedure

A total of 200 families were addressed to participate in this cross-sectional study from 12 schools from different parts of Poland, of which 93% of adolescents and only 17% of parents agreed to participate in the online research. The dyads were selected randomly through the adolescents' schools, where information about the project was developed by teachers via emails. Parent–adolescent dyads consist of a mother–child (25 dyads) or father–child (4 dyads). The analysis included 29 parent–adolescent dyads (5 parents were excluded because of lack of fulfilled methods by the adolescent). The study was conducted during the spring of 2021. Descriptive anthropometric and educational characteristics of the final set of dyads are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics

Anthropometric and educational characteristics		Parent	Adolescent
Age (M, SD)		44.31(6.85)	15.35(1.82)
	Min./Max. years	33.0/63.0	12.0/19.0
Gender			
	Female	30	17
	Males	4	12
The quality of relationships with Parents (M,SD)		2.79(.41)	2.72(.53)
	1 – weak	0	1
	2-average	6	6
	3- good	23	22
	The level of school stress		3.41(.53)
The parent's opinion on educational functioning of adolescent			
	Before pandemic:	2.79(.41)	2.62(.49)
	poor	0	0
	average	6	11
	good	23	18
	During pandemic:	2.52(.57)	2.52(.51)
	poor	1	0
	average	12	14
	good	16	15
The educational functioning according the average grade according adolescent:			
	Before pandemic		4.46(.53)
	During pandemic		4.5(.51)
Experience of distance work before pandemic:			
	Never work online before pandemic	25	
	Occasionally (1-2 times per month)	1	
	Very often (every day)	3	

The study procedure used the qualitative and quantitative method. The qualitative part of the study based on two open questions for parents about their adolescent children's educational functioning during the COVID-19 pandemic, e.g. (1) Does distance learning require more attention/control from adults (teacher/parent) over the educational process. If yes, please give some examples. (2)What causes the main difficulties due to distance learning during the COVID-19 pandemic? Adolescents answered only the second question. The quantitative studies relied on measurable data collected online from parents and adolescents. The teachers, via email, informed adolescents and their parents about the research objectives and the measurement procedure, and sent the link to the online forms on Google. The participants were assured of the anonymity of data processing and other ethical principles of

the Helsinki Declaration. The informed online consent was received from both the parents and adolescents who decided to participate in the research, and only after the participants were able to fulfil the set of questionnaires. The parents were asked to complete three sections: (1) sociodemographic characteristics; (2) information about the level of student burnout of their offspring – the observation scale of student burnout symptoms for parents and teachers (SBO); and (3) information about the parents' mental health and occupational functioning measured by: mental health scale (GHQ-12); the Flow at work scale (Flow-W); and online job burnout scale (EJB). The adolescents also fulfilled three sections of the study: (1) sociodemographic characteristics; (2) school achievements information; and (3) mental and educational functioning characteristics measured by: well-being scale (PWB), online student burnout scale (ESWS).

The observation scale of student burnout symptoms for parents and teachers (SBO) by Tomaszek and Muchacka-Cymerman is a short tool to assess the presence (or absence) of 11 student burnout symptoms e.g. lack of enthusiasm and energy to learn, irritability and nervousness appearing during conversations about school duties, anxiety related to school tasks, negative beliefs about own school skills, the belief about "being" a worse student than others, lack of engagement in school duties (negligent performance of tasks, study weariness and anhedonia etc. The parents had also the option to add a symptom that was not listed.

Online student burnout scale (ESWS) is a short experimental tool, consisting of 22 items, for measuring the students' burnout with online learning developed by Tomaszek and Muchacka-Cymerman (2022). The participants judge the items that best describe their feelings, thoughts, and relationships in the last year by answering on a 5-point Likert scale (1 – I completely agree, 5 – I completely disagree) (e.g. *Online learning makes me tired of studying more often*). 5 items are reversed (e.g. *Since I am learning via the Internet, I have a more positive attitude towards the lessons*). The Alfa Cronbach's for the total score was equal to .89.

The Short General Health Questionnaire (GHQ-S) by Goldberg and Williams (1998) in the Polish adaptation Frydecka et al. (2010) is a 12 item method for detecting psychological distress in non-clinical samples. The participants answer questions that start with the question: *Have you recently...?* on a 4-point Likert scale about the present and recent complains (e.g. *been able to concentrate on what you're doing*). The reliability in this study $\alpha=.75$.

Psychological Well-Being Scale (PBW-S) developed by Ryff in the Polish adaptation Karaś and Ciecuch (2017) measures 6 aspects of well-being and happiness: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life and self-acceptance. The 18 items are rated on a 5-point Likert respond scale (1 – strongly agree; 5 – strongly disagree) (e.g. *Maintaining close relationships has been difficult and frustrating for me*). The reliability of the total score was equal to .81.

Flow at work scale (Flow-W) developed by Wolfieland Czerw (2017) is a 15 item method to capture short-term peak experiences characterised by absorption, work enjoyment, and intrinsic work motivation (e.g. *My work gave me many positive emotions*) rated on a 5 point scale (1 – never; 5 – very often). Reliability was equal to $\alpha = .92$.

Online job burnout scale (EJB) developed by Tomaszek and Muchacka-Cymerman consists of 18 items that measure psychological and physical e-work exhaustion, loss of interest and disappointment with online work, social conflicts with co-workers and family (e.g. *Online work tires me a lot*). The reliability of the scale was equal to .85. On the basis of the EJB scale, two subgroups of parents were divided e.g. Parents without symptoms of online work burnout (N=16, M=8.50) and Parents with symptoms of online work burnout (N=13, M=23.00). The Mann-Whitney U comparison test confirmed significant differences in the level of online job burnout between these two samples ($z = -.4.60, p < .0001$).

Data analysis

All statistical analyses were completed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows v.22 software (IBM Corp. Released 2013. Armonk, NY, USA). The total sample size required for Spearman analysis was calculated with G*Power software and was equal to 21 subjects for conditions: α (Type I error rate) = .05; β power (Type II error rate) = .80; Effect size equal to .50. The interpretation of Spearman rank order correlation coefficients based on Dansey and Reid (2004) guidelines: rho between 0.2-0.29 means weak relationship; 0.3 – 0.39 moderate relationship; 0.4-0.69 strong relationship, and 0.7 and above very strong relationship. In addition, exact Mann-Whitney U test is recognized to be valid with small sample sizes (<20) and extremely small sample sizes (i.e. 6) (Siegel, Castellan, 1988).

Results

Descriptive statistics for all the studied variables are presented in Table 2. Most scales had normal distribution. The significant Shapiro–Wilk test in EJB scale, GHQ-S scale, and External regulation subscale of WEIMS indicated that these continuous variables do not follow a normal distribution; therefore, nonparametric Spearman analysis was calculated.

Table 2. Descriptive statistics of the quantitative variables measured in the study (N=29)

Variables	Min.	Max.	M	SD	Skew-ness	Kurto-sis	α	S-W
Parents’ online job burnout	21.00	74.00	41.17	12.82	.90	.13	.85	.89*
Parents’ mental health	21.00	45.00	28.59	4.92	1.00	3.58	.75	.86**
Parents’ flow at work	15.00	71.00	48.00	11.60	-.40	1.42	.92	.96
Students’ psychological well-being	49.00	82.00	65.62	8.69	-.07	-.67	.81	.98
Online student burnout perceived by students	43.00	95.00	67.93	13.45	.13	-.80	.89	.98

Note: S-W – Shapiro – Wilk test of normality

Parents’ perception of online schooling during pandemic COVID 19: The parents answered three questions about the online school learning during the COVID-19 pandemic. Most participants disagree that distance learning requires more attention/control from adults (teacher/parent) on the educational process (N=18). However, some parents stated that online learning was related to greater supervision over the student’s work through additional checking of knowledge, notebooks, materials, reading the child’s work, questioning, checking grades and activity during lessons, checking attendance at the lesson through the online diary or additional tutoring. Parents were also asked what causes the main difficulties due to distance learning during the COVID-19 pandemic. They reported difficulties in focusing on lessons, lack of motivation, boredom, and fatigue, difficulties related

to long hours spent in front of the computer without a chance to do any physical activity, more tasks and homework lack of face-to-face contact with classmates and teachers, technical difficulties with the Internet, difficulties in understanding teachers' instructions, problems with work organising at home, which was caused by lower control over the children's learning process. Some parents also stated that online learning is less effective because teachers are not able to properly and systematically check students' knowledge.g. " - Regularity difficulties. Teacher control during distance learning is less, which can be demotivating." or "Student learning amotivation – tests are fictional, because you do not have to prepare for them". Only 4 parents answered that online learning did not cause any additional educational problems.

Adolescents' perception of online schooling during the COVID-19 pandemic: The same question, namely difficulties caused by online learning, was given to the adolescent. Most students reported difficulties in focusing on lessons and technical difficulties with the Internet. The third difficulty was related to tiredness caused by long hours spent in front of the computer with lack the chance for physical activity. One student stated that "The main problem is too much responsibility for students by some teachers, because there is a belief that when a student stays at home, he/she has a lot of time to work after school; unfortunately it is not so colourful, because in online classes breaks are much shorter, after prolonging some classes, and after classes I spend even more time on tasks than before the pandemic, which causes a lot of disorganisation and fatigue."

Student burnout symptoms perceived by parents(SBO scale): The most often reported burnout symptoms perceived by parents were: lack of enthusiasm and energy to learn (67.6%), a constant feeling of exhaustion when having to learn (55.9%), study weariness (53%) and irritability and nervousness of the adolescent appearing during conversations about school duties (50%). The least common of the student burnout symptoms was a belief about "being" a worse student than others (23.5%) and loss of joy (sadness, anxiety) when the child is about to start lessons (26/5%). Six parents did not observe any symptom of student burnout. Two parents reported symptoms that were not listed e.g. no contact with classmates and fear of going back to school for "normal" classes (see Tab. 3).

Table 3. Frequency of student burnout symptoms observed by 29 parents

The list of perceived burnout symptoms	N	%
1. No burnout symptoms	6	17,6%
2. A constant feeling of exhaustion when having to learn	19	55,9%
3. Lack of enthusiasm and energy to learn	23	67,6%
4. Irritability and nervousness appearing during conversations about school duties	17	50%
5. Anxiety related to school tasks	12	35,3%
6. Negative beliefs about your own school skills	10	29,4%
7. Belief about "being" a worse student than others	8	23,5%
8. Lack of involvement in school duties (negligent performance of tasks)	11	32,4%
9. Loss of joy (sadness, anxiety) when the child is about to start lessons	9	26,5%
10. Study weariness	18	52,9%
11. Lack of interest in acquiring knowledge	14	41,2%
12. "Lowering the bar" regarding educational goals, such as the level of grades, the study field	14	41,2%
13. Other	2	6,9%

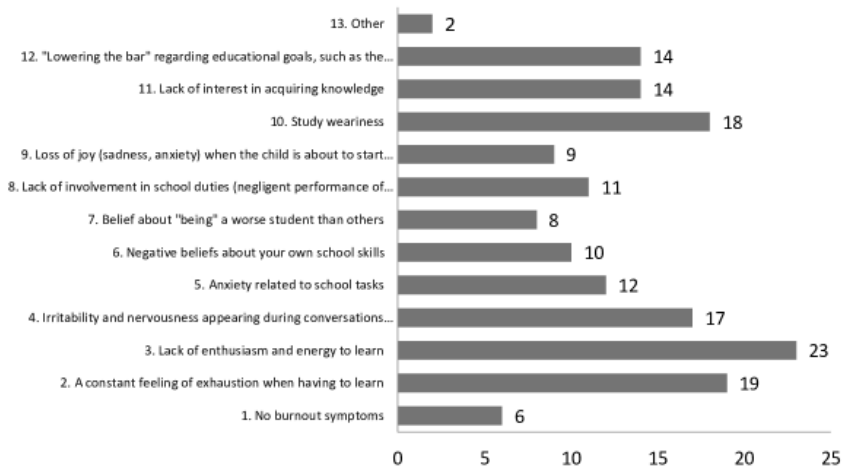


Figure 1. Frequency of observed student burnout symptoms

Parents' work and mental health relationship to school and mental functioning of their adolescent children (Spearman correlation analysis): The symptoms of burnout perceived by parents correlated positively with the higher level of online student burnout from the students' perspective ($\rho = .48$, $p < .001$, strong relationship) and negatively with the low student psychological well-being ($\rho = -.36$, $p < .05$, moderate relationship). The parents' job burnout correlated positively with parents' mental health problems ($\rho = .38$, $p < .05$, moderate relationship). Online school burnout

perceived by the students correlated negatively with the students' psychological well-being ($\rho = -.24$, $p < .001$, weak relationship). The rest correlations were insignificant (see Tab. 4).

Table 4. Spearman correlation analysis (N=29)

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Student burnout symptoms perceived by parents	-					
2. Online student burnout perceived by students	.48**	-				
3. Parents' online job burnout	.11	-.12	-			
4. Parents' mental health	-.08	.23	.38*	-		
5. Students' psychological well-being	-.36*	-.24**	-.25	-.31	-	
6. Parents' flow at work	-.11	.02	-.05	-.05	.13	-

** $p < .001$; * $p < .05$

Additional analysis conducted separately in the group of parents without online work burnout symptoms revealed only one significant correlation between online student burnout perceived by the students and student burnout symptoms perceived by the parents ($\rho = .69$, $p < .001$, very strong relationship). The Spearman analysis conducted in the group of parents with online work burnout symptoms also confirmed significant relationships between the above-mentioned variables ($\rho = .58$, $p < .05$, very strong relationship). Online student burnout perceived by the students also correlated positively with the parents mental health problems ($\rho = .70$, $p < .001$, very strong relationship). In summary, H1 was fully confirmed, H2 was rejected, while H3 was partially confirmed.

Discussion

The present study attempts to address the association between parents' mental health and professional functioning and students' online school burnout and well-being. In particular, it seeks the answer four study questions.

The first question was focused on the main online learning difficulties from the parents' and adolescents' perspectives. The results suggested that although traditional and online learning do not differ in the level of adult monitoring, the process of children's learning is related to several difficulties. Both parents and adolescents named two main difficulties – technical problems with the Internet and difficulties in focusing on lessons. In addition, the third problem connected to online learning was physical and mental tiredness. In the last year, numerous past studies have confirmed the education crisis caused by the COVID-19 pandemic. Rasheed et al. (2020), Barot et al.

(2021, p. 5) grouped specific learning challenges caused by distance learning into five general categories:

1. self-regulation (SRC) – behaviors by which students exercise control over their emotions, actions, and thoughts to achieve learning objectives,
2. technological literacy and competency (TLCC) – challenges about students' ability to effectively use technology for learning purposes;
3. student isolation (SIC) – emotional discomfort that students experience as a result of being lonely and secluded from their peers;
4. technological sufficiency (TSC) – challenges that students experience when accessing available online technologies for learning;
5. technological complexity (TCC) – challenges that students experience when exposed to complex and over-sufficient technologies for online learning.

Barot et al. (2021) extend this classification by adding two additional clusters:

1. learning resource challenges (LRC) – challenges that students face relating to their use of library resources and instructional materials;
2. learning environment challenges (LEC) – challenges that students experience related to the condition of their learning space that shapes their learning experiences, beliefs and attitudes.

From the ecological perspective, the COVID-19 pandemic caused changes in the school environment by increasing psychological, emotional, social, and organisational demands. Organisational challenges that students and teachers had to face are related to school closures e.g. the lack of equipment to participate in courses, being unable to access online materials from home, and being unable to leave home for a long time (Apriyanti, 2020). Our findings also pointed to the cognitive demands related to concentration and physical tiredness caused by spending long hours in front of a screen. These difficulties may also be included into the self-regulation category mentioned above. We also found mental tiredness as one of the obstacles that students and parents pointed out. In our opinion, it may partially be related to an increase in emotional and social demands, and to emotional discomfort related to social isolation from the Rasheed et al. classification.

The second study question focused on the parents' knowledge about their children's burnout symptoms levels and the correlation between parents' and adolescents' judgements on school burnout. The findings suggest that

parents were focused on emotional aspects of school burnout symptoms e.g. lack of enthusiasm and energy to learn, a constant feeling of exhaustion, study weariness, irritability and nervousness. The results confirmed that the symptoms of burnout perceived by parents correlated positively with the higher level of online school burnout from the students' perspective (H1 was confirmed). The symptoms of burnout perceived by parents also correlated negatively with low student psychological well-being. Haller and Novita (2021) stated that because of the COVID-19 pandemic and the cutoff of face-to-face schooling, parents had to act as their children's home-schooling tutors while working from home, and had to be more actively engaged in their children's learning programmes. According to the authors, the parents' perceptions of schools is a central indicator for assessing school quality, and during school lockdown parents' school satisfaction may be reflected as the school's ability to adjust and react to fast social changes. Hence, the authors claimed that parents' well-being is a key element in their assessment of a school. Moreover, a good-quality parent-teacher relationship is linked to the high academic performance of children (Hughes, Kwok, 2007). Haller and Novita (2021, p. 11) also found that 'parents' lower access to temporal, social, and cultural resources with relevance for home schooling had a negative effect on parents' satisfaction with the school during the lockdown. As the parents were not well-equipped with the capabilities needed for home schooling, they may have felt (or come to feel) overburdened. This can lead to lower satisfaction with the school." Our findings are in line with these results, as they suggest that parents may play a crucial role in online schooling – not only as the resource of educational support but also as the source of information about the educational emotional depletion of their children.

The third study question explored the correlations between parents' online job burnout and students' online school burnout. The results did not confirm the significant associations between these psychological characteristics (H2 was rejected). There are few studies that have analysed the associations between the occupational functioning of parents and the educational performance of their children. However, many past studies described indicators of parents' functioning related to their profession. For example, parents' high education level and socioeconomic status were predictors of their children's positive mental health, although it differs when viewing the combinations of children and parents' sexes (Fakhrunnisak and Patria, 2022). Fakhrunnisak and Patria (2022) found three important regularities: (1) a father's higher education had a positive longitudinal effect on children's happiness, but not a mother's education; (2) a father's education has

longitudinal effect on a daughter's depressive symptoms; (3) a mother's education has a different effect on sons and daughters. These findings suggest more complex multi-factorial relations between parents' characteristics related to their professions and their children's functioning. In our studies we did not control these aspects, which might have resulted in insignificant correlations.

The fourth and last question examined the parents' mental health problems and occupational functioning associations to their children's school burnout and well-being. Parents' job burnout correlated positively with parents' mental health problems. The findings did not confirm the significant relations between parents' occupational functioning and adolescents' online burnout. Parents' mental health problems correlated positively with online school burnout perceived by students only in a group of burned-out parents (H3 was partially confirmed). Despite the fact that the strong connections between positive family environment (microsystem) and children's mental health are supported by many theories and researchers, little is known about the associations between parent's mental health and their children's burnout symptoms and well-being. Past evidence has suggested that parental mental issues has a powerful impact on children's schooling, especially school drop-out syndrome and subsequently on their adult lives (Farahati et al., 2003). Recently conducted studies by Costantini, et al. (2022) revealed that negative parenting was associated with parents' higher dysregulation and lower self-esteem and both these conditions dependently predicted adolescents' Problematic Social Network Site Use. The Farahati et al. (2003) study also revealed that the parent's mental health problems have a more detrimental effect on girls, namely that girls' schooling compounds the greater earnings and employment losses due to mental illness borne by adult women. A recent study conducted by Wolicki et al. (2021) also confirmed that a child's healthy development depends on their parents mental health. The authors found that 1 in 14 children has a poor mental caregiver, and those children were more likely to have poor general health, to have adverse childhood experiences such as exposure to violence or family disruptions, including divorce, and to be living in poverty. Similarly, Ayano et al. (2022) found that maternal anxiety symptoms and paternal emotional problems are associated with poor educational attainment and achievement in adolescent offspring. Hence, according to the authors support for parents and their mental health should be a critical public health priority.

Our results indicate that the adolescent online school burnout level is related to the severity of adverse parents' health outcomes. Therefore, effective ways of implementing mental health prevention programmes are

seeking to decrease the everyday distress and job and school fatigue for both adolescents and their parents. These results suggest that by including the whole family system in active health-protective programmes, we may increase the effectiveness of diminishing job and school burnout symptoms and promote a supportive family background.

Limitations

The current study was more exploratory in nature due to the lack of similar analyses in the student burnout literature; therefore, the results should be treated as an introduction to further research in this field. The conclusions drawn from the findings described above are limited due to several reasons. The potential bias resulting from a small study sample does not allow for generalising the current findings to a population. The time of the Covid-19 pandemic caused direct access to parents and teenagers to be impossible. For this reason, the research was based on sending online invitations via schools. One such form did not allow for a thorough explanation of the importance of research to parents and students or for answering their doubts and fears. Perhaps this is why so few parents decided to participate in the survey. Thus, it is worth repeating the research by using the paper and pencil data collecting method, which will allow to obtain a larger study sample with more diverse characteristics. Moreover, the question about the associations between parents' job burnout and adolescents' school burnout remains unresolved. Next, the current project is based on new measurements of burnout syndrome e.g. SBO scale was developed to fill in the gap in the literature; according to our knowledge, no instrument allows for the capturing of others' perspectives on children's school burnout. Because, in SBO, the parents rated each symptom by marking their presence, the results did not allow to test the reliability of this scale. However, the current pilot results are very promising, therefore possible replications using the SBO scale will be carried out on the Likert response scale. The next limitation is represented by the time of the data collection, namely the COVID-19 pandemic that was related not only to online schooling stressors but also to additional traumatic stressors e.g. life-threatening by SARS-Cov-2 and the dramatic change in lifestyle of either young and adult people. Similarly, it may be difficult to accurately determine burnout symptoms when co-occurring mental disorders and social problems co-exist, e.g. PTSD, job loss, forced isolation, etc.

However, the primary aims of this study were to explore the family dyads (mother-adolescent or father-adolescent) perception of student burnout, and the relationship between parents' mental health and occupational

functioning and students' school burnout and well-being. The study goals did not allow to control variables that might have been important to the results e.g. the socio-economic status of the families (e.g. family structure, parental education, family income, siblings); hence, future studies need to include these confounding factors in their analyses. Finally, because of the very low parents' response rate (17%), we are hesitant to generalise our results, for instance those parents who participate in an online study may be characterised by fewer mental health problems than those who ignore the study invitation. Thus the replication of this research is recommended.

Conclusions

Students who are aware of the problems arising from remote teaching are better able to cope with emergency situations. Our study also revealed that parents' knowledge in this area may be an important source of information about the educational health of their children. Awareness of ways to reduce tension/work overload is an important part of reducing burnout or permanent stress. Our results are consistent with the previous findings of researchers indicating that teachers should conduct online lessons in a more activating, less theoretical format. In addition, not only teachers but also parents should be aware of how the COVID-19 pandemic has affected the educational and mental functioning of adolescents, which would affect their vigilance when interviewing them. An important aspect in a child's functioning is not only cognitive and physical development, but especially social and emotional development. Classes focused on teamwork (team-based learning, among other things) would be a very good way to promote group integration. Since a parent can project (Sieff, 2019; Winnicott, 2008) his or her emotional states (especially the negative ones) onto the child, workplaces should pay attention to employee fatigue and conduct workshops on strategies for coping with stress and prolonged tension. In addition, parents should be aware that their frustrations and expectations in a moment of crisis (not only related to the COVID-19 pandemic but also to the child's development) can bring negative consequences for the child's educational functioning, e.g. burnout, loss of interest in school, but also depression, self-injury, addiction or eating disorders.

The school in such extreme emergency situations must provide its students with anonymous, comfortable access to a psychologist/educator. In addition, cooperative prevention and mutual vigilance to the emotional states of others should be mandatory in school classrooms.

References:

- Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83.
- Ayano, G., Lin, A., Dachew, B. A., Tait, R., Betts, K., Alati, R. (2022). The impact of parental mental health problems on the educational outcomes of their offspring: Findings from the Raine Study. *Aust N Z J Psychiatry*, 56(5), 510-524.
- Bańka, A. (1992). Czynniki „wypalenia się” zawodowego u pracowników zajmujących się pomaganiem ludziom. W: Bańka, A. (red.), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań: Print-B
- Barrot, J. S., Llenares, I. I., Del Rosario, L. S. (2021). Students’ online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 26(6), 7321-7338.
- Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Askarova, A. Z., Baikanova, R. K., Smailova, D. S., Fabbro, E. (2021). Online-Learning due to COVID-19 Improved Mental Health Among Medical Students. *Med.Sci.Educ.*, 31, 183–192. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01165-y>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: S. L. Friedman, T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Chrupala-Pniak, M., Grabowski, D. (2016). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS-PL). Psychometric description of the Polish version. *Psychologia Społeczna*, 113(38), 339–355.
- Costantini, A., Semeraro, C., Musso, P., Cassibba, R., Coppola, G. (2022). The Role of Parenting, Dysregulation and Self-Esteem in Adolescents’ Problematic Social Network Site Use: A Test of Parallel and Serial Mediation Models in a Healthy Community Sample. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 13154. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013154>
- Dancey, C., Reidy, J. (2004). *Statistics without maths for psychology: using SPSS for windows*. London, England: Prentice-Hall.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Deng, X., Lin, M., Zhang, L., Li, X., Gao, Q. (2022). Relations between family cohesion and adolescent-parent’s neural synchrony in response

- to emotional stimulations. *Behav Brain Funct.*, 18, 11. <https://doi.org/10.1186/s12993-022-00197-1>
- Edwards, C. P., Sheridan, S. M., Knoche, L. (2008). *Parent engagement and school readiness: parent-child relationships in early learning*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 60.
- Fakhrunnisak, D., Patria, B. (2022). The positive effects of parents' education level on children's mental health in Indonesia: a result of longitudinal survey. *BMC Public Health*22, 949.
- Farahati, F., Marcotte, D. E., Wilcox-Gok, V.(2003).The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22(2),167-178.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1),159-165.
- Frydecka, D., Małyszczak, K., Chachaj, A., Kiejna, A. (2010).Struktura czynnikowa Kwestionariusza Ogólnego Zdrowia(GHQ-30). *Psychiatria-polska*, 44(3), 341–359.
- Goldberg, D. P., Williams, P. (1988). *A Users' Guide To The General Health Questionnaire*. London: GL Assessment.
- Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C., BuShell, S. (2021). Emergency Online Learning: College Students' Perceptions During the COVID-19 Pandemic. *College Student Journal*, 55(1), 29-46.
- Idris, F., Zulkipli, I.N., Abdul-Mumin, K. H. et al. (2021). Academic experiences, physical and mental health impact of COVID-19 pandemic on students and lecturers in health care education. *BMC Med Educ*,21, 542.
- Jagodics, B., Szabó, É. (2022). Student Burnout in Higher Education: A Demand-Resource Model Approach. *Trends in Psychol.* <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00137-4>
- Haller, T., Novita, S. (2021). Parents' Perceptions of School Support During COVID-19: What Satisfies Parents? *Front. Educ.*, 6, 700441.
- Hertz, S., Bernier, A., Cimon-Paquet, C., Regueiro, S. (2017). Parent–child relationships and child executive functioning at school entry: the importance of fathers. *Early Child Development and Care*, 189(5), 718-732.
- Hughes, J., Kwok, O. M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *J. Educ. Psychol.*, 99(1), 39–51.
- Kim, E. S., Kim, H. E., Kim, J. J. (2020). The neural influence of autobiographical memory related to the parent-child relationship on psychological

- health in adulthood. *PLoS ONE* 15(4), e0231592. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231592>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., Wolter, C. (2020). The Study Demands-Resources Framework: An Empirical Introduction. *Int J Environ Res Public Health*, 17(14), 5183.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. (2016). The Influence of Family Socio-economic Status on Learning Burnout in Adolescents: Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2111–2119.
- Luo, Y., Zhang, H., Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482.
- Maslach, Ch., Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olechowska, A. (2015). Start „pierwsza klasa” - społeczno-ekologiczna teoria rozwoju człowieka a proces adaptacji ucznia w pierwszej klasie. *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, 16-28.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the on-line component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I. et al. (2022). Study Burnout and Engagement During COVID-19 Among University Students: The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs. *J Happiness Stud*, <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Schaufeli, W. B., Martinez I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Sieff, D. F. (2019). The Death Mother as Nature’s Shadow: Infanticide, Abandonment, and the Collective Unconscious. *Psychological Perspectives*, 62, 15-34.
- Siegel, S., Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioural sciences*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2020). *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko – amerykańskich*. Kraków: Petrus.
- Tomaszek, K. (2020). *Emocjonalność studentów doświadczających syndromu wyczerpania sił. Część I. Wskaźniki wypalenia akademickiego a regulacja emocji, dobrostan psychiczny i stany depresyjne*. Kraków: Petrus.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). Students’ burnout in the E-School Environment: Pilot study results of the validation of the

- E-learning burnout scale. *International Journal of Research in E-learning*, 8(2), 1-28.
- Calderon, V. J. (2020). *U.S. Parents Say COVID-19 Harming Child's Mental Health*, GALLUP. <https://news.gallup.com/poll/312605/parents-say-covid-harming-child-mental-health.aspx>. (Retrieved 16.07.2022)
- Videon, T. M. (2005). Parent-Child Relations and Children's Psychological Well-Being: Do Dads Matter? *Journal of Family Issues*, 26(1), 55-78.
- Vincent-Höper, S., Stein, M., Nienhaus, A., Schablon, A. (2020). Workplace Aggression and Burnout in Nursing-The Moderating Role of Follow-Up Counseling. *Int J Environ Res Public Health*, 17(9), 3152.
- Winnicott, D.W. (2008). *Mirror-role of mother and family in child development In: Joan Raphael-Leff, Parent-Infant Psychodynamics*. London: Routledge.
- Wolicki, S. B., Bitsko, R. H., Cree, R. A., et al. (2021). Mental health of parents and primary caregivers by sex and associated child health indicators, Adversity and Resilience Science: Journal of Research and Practice, 2, 125-139
- Wolfigiel, B., Czerw, A. (2017). A new method to measure flow in professional tasks– A FLOW-W questionnaire (FLOW at Work), *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 220–228.
- Zhang, J., Buchanan, G. J. R., Piehler T. F. Gunlicks-Stoessel, M. Bloomquist, M. L. (2022). The Relationship Between Parent-Adolescent Conflict Dynamics and Adolescent Depression. *Journal of Child and Family Studies*, 31(6), 1-11.
- Zimmermann, G., Antonietti, J.-P., Mageau, G., Mouton, B., Van Petegem, S. (2022). Parents' Storm and Stress Beliefs about Adolescence: Relations with Parental Overprotection and Parental Burnout. *Swiss Psychology Open*, 2(1), 1–15.



Witold Jakubowski

University of Wrocław, Poland

ORCID 0000-0001-8718-3118

**O trudnej sztuce pomagania. Artykuł recenzyjny
książki *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie
w perspektywie interdyscyplinarnej* pod red. Ewy
Kurantowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW,
Wrocław 2022**

**About the difficult art of helping. Book review *Refugees Among Us Aid
in an Interdisciplinary Perspective* edited by Ewa Kurantowicz**

Abstract: The article is discussion of a book dedicated to aid activities addressed to refugees from Ukraine after the start of hostilities. The reviewed book was based on projects which showed to socio-cultural dimension of helping. The projects was carried out in Wrocław by an interdisciplinary team of researches.

Keywords: refugees, helping, Ukraine.

Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce oraz związany z nią system oceny jednostek badawczych spowodowały widoczne „przetasowania” w publikacjach naukowych, jakie ukazują się w ostatnich latach. Dostrzegalne jest „przesunięcie” aktywności publikacyjnej w stronę czasopism, przy jednoczesnym spadku zainteresowania w publikowaniu w pracach zbiorowych. Choć niezwykle trudne do obrony jest stanowisko, że o jakości tekstu decyduje miejsce jego publikacji, to niestety dostrzegalna jest pewna prawidłowość w aktywności publikacyjnej badaczy, którą można zilustrować faktem, iż coraz bardziej koncentrują się oni na tym „gdzie publikować”, niż na poznawczym formacie swych doniesień naukowych. Ważniejsze stały

się punkty zdobywane za publikacje, niż rzeczywista wartość drukowanych tekstów, której wskaźnikiem może być choćby ich „cytowalność”.

Wypada zwrócić uwagę, że w obowiązującym „układzie punktowym” niski status mają zarówno rozdziały w pracach wieloautorskich, jak i same książki „pod redakcją”, które wprawdzie ukazują wielowymiarowo jakieś zagadnienie, jednak nie są monografiami w tradycyjnym rozumieniu. Zresztą obecnie nawet kilkusetstronicowe monografie mogą „ważyć” tyle samo, co artykuł, mający kilkanaście stron (wydrukowany w „odpowiednim miejscu”). Ten stan rzeczy skutkuje „rozproszeniem” tekstów, „schowanych” na łamach różnych czasopism, których cykl wydawniczy często wcale nie jest krótki. Teksty te nie zawsze są odnajdywalne w wyszukiwarkach i szybko tracą swoją „poznawczą świeżość”. Tymczasem właśnie takie opracowania, których redaktorzy zapraszają do współpracy badaczy z różnych dyscyplin, mają szansę ukazać analizowany temat z różnych perspektyw. Są to często prace, omawiające w sposób niezwykle ciekawy problemy, które pojawiły się w naszej rzeczywistości społecznej „nagle” i właśnie „szybka reakcja badawcza” oraz naukowy opis tychże problemów jest tu szczególnie wartościowy, tym bardziej, że czytelnik może „w jednym miejscu” zapoznać się z interesującym go zagadnieniem. Na szczęście nie wszyscy badacze poddają się presji „algorytmu parametryzującego” i istotniejsze dla nich jest uchwycenie, zbadanie oraz opisanie ważnego problemu, niż zdobyte w tym procesie punkty. Dzięki temu powstają opracowania niebanalne, które bronią się świeżością spojrzenia w badaniu zjawisk „ulotnych”. Taką właśnie książką jest praca pod redakcją Ewy Kurantowicz *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2022.

Tytuł tego opracowania nawiązuje do książki *Obcy u naszych bram* Zygmunta Baumana (2016), na co zwraca uwagę redaktorka naukowa tomu. Stefan Bednarek zauważa, że w dzisiejszej humanistyce często zastępuje się wyraz „obcy” słowem „inny”, jednak słowa „inny” i „obcy” różnią się zakresami znaczeniowymi tak dalece, że nie powinny być traktowane jako synonimy. Słowo „inny” odróżnia, ale nie wyłącza z grupy, natomiast wyraz „obcy” nie dopuszcza żadnych z nią związków. Ponadto wyraz „obcy” ewokuje niechęć, obawę, ostrożność, wrogość. „Podstawowa dla rozbudzenia ludzkiej samowiedzy opozycja „swój” - „obcy”, jak ją kiedyś nazywano, zastępowana jest formułą ‘my’ - ‘oni’, ‘my’ - ‘inni’, ‘ludzie’ - ‘nieludzie’. Ta ostatnia opozycja jest chyba najtrafniejszym substytutem formuły ‘swój’ - ‘obcy’, wyłącza bowiem tych, którzy nie są nami, poza ludzki gatunek. Materiały etnologiczne potwierdzają bowiem tę właściwość wszelkiego pierwotnego etnocentryzmu: liczne bowiem grupy nazwę człowieka rezerwowały w swych językach tylko

dla swych członków, wszyscy pozostali byli nie-ludźmi, czyli właśnie 'obcymi'. Byłoby jednak naiwnością uważać, że ów pierwotny etnocentryzm należy do odległej przeszłości. Kiedy się pragnie budować nowy lepszy świat, można szermować formułą 'innych', równouprawnionych w swej odrębności, atrakcyjnych w swej barwności i niezbędnych w kreowaniu powabnej w swym bogactwie rzeczywistości. Kiedy jednak trzeba ten świat opisać, trudno nie zauważyć, jak owa wyłączająca ze wspólnoty kategoria 'obcy' konstryuuje etniczmy, fundamentalizmy, szowinizmy, ekskluzywizmy itd." (Bednarek, 2008, s. 5). Refleksje wrocławskiego kulturoznawcy wydają się kreślić dwie perspektywy ukazywania „problemu uchodźców”. Nietrudno zauważyć, że w oficjalnym przekazie politycznym częściej traktuje się ich jako „obcych” (akcentując choćby potencjalne niebezpieczeństwa wynikające z kontaktu z nimi), niż „innych”. W moim przekonaniu praca pod redakcją Ewy Kurantowicz pomaga lepiej rozumieć istotę pomocy osobom, którzy tej pomocy potrzebują, a to, że są „inni” nie ma tu większego znaczenia.

Już na wstępie mojej recenzji chcę zaznaczyć, że omawiana książka podejmuje interesujący, niezwykle ważny i ciągle aktualny temat. Atak Rosji na Ukrainę skutkował *exodusem* Ukraińców z terenów objętych działaniami wojennymi (oraz zagrożonych takim działaniami) a Polska była pierwszym, naturalnym kierunkiem ucieczki. Codziennie przyjeżdżały do naszego kraju pociągi pełne przerażonych kobiet z dziećmi. Jednym z miast, które stało się miejscem schronienia był Wrocław. Mimo niedoskonałości regulacji prawnych dotyczących organizacji działań pomocowych dla uchodźców, a nawet oporu władzy w tym zakresie (zwłaszcza w odniesieniu do wcześniejszego kryzysu na granicy polsko-białoruskiej), społeczeństwo polskie starało się sprostać zaistniałej sytuacji tworząc rozmaite oddolne inicjatywy. Teksty konstruuujące książkę ilustrują różne aspekty pomagania w sytuacji krytycznej jaką jest wojna, dzięki czemu praca pod redakcją naukową Ewy Kurantowicz tworzy mozaikowy obraz pomocy organizowanej we Wrocławiu dla uchodźców z Ukrainy. Autorka tego opracowania zaprosiła do współpracy badaczy, reprezentujących różne dyscypliny: pedagogikę, komunikację społeczną i media, bezpieczeństwo, nauki o polityce i administracji, sztukę i filozofię po to, by wspólnie przyjrzeć się społeczno-kulturowemu wymiarowi pomagania, które „sprowokowane” zostało konfliktem zbrojnym między Rosją a Ukrainą. Szczególnie wartościowe, w moim przekonaniu, było także włączenie do tego projektu badawczego studentów oraz doktorantów i umożliwienie im tym samym debiutu naukowego. Książka ma precyzyjnie i logicznie zarysowaną strukturę. Zbudowana jest z siedmiu rozdziałów oraz epilogu. Przyjrzyjmy się całości opracowania.

Rozdział pierwszy „Ramy pomagania”, wypełnia napisany przez Helenę Wyligalę tekst *Pomoc dla obywateli Ukrainy z perspektywy polskiej polityki migracyjnej*, który jest omówieniem założeń i skuteczności polskiej polityki migracyjnej w odniesieniu do kryzysów migracyjnych z lat 2021-2022. W artykule tym wykorzystane zostały dane statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Urzędu ds. Cudzoziemców oraz Straży Granicznej. Autorka, analizując prawne i polityczne rozwiązania z zakresu instytucjonalnej pomocy dla cudzoziemców, dokonuje oceny przygotowania państwa do pomocy kierowanej do migrantów w związku z wybuchem wojny. Jak zauważa autorka tego rozdziału, doświadczenia związane z kryzysami uchodźczymi 2021/22 miały i mają moc konstytuującą zmianę w dyskursie publicznym. „Po pierwsze tematyka migracji, uchodźców i granicy pojawia się już nie tylko w debacie politycznej, ale i społecznej. Po drugie stanowi to wyzwanie i szansę budowy dopasowanej do potrzeb społecznych polityki migracyjnej, bazującej na oddolnym aktywizmie tysięcy mieszkańców Polski, organizacji pozarządowych i zaangażowaniu lokalnych samorządów. Po trzecie doświadczenie liberalizacji zatrudniania cudzoziemców, zwłaszcza z państw Europy Wschodniej, pozwala na bieżąco doskonalić model imigracji pracowniczej, potrzebnej dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Przy niewłaściwie konstruowanych rozwiązaniach legislacyjnych, nieadekwatnie akcentowanych problemach i źle projektowanych programach istnieje jednak zagrożenie instrumentalizacji procesów migracyjnych do celów politycznych i radykalizacji nastrojów antyimigracyjnych. (...) Po czwarte więc konieczna jest współpraca na różnych poziomach i płaszczyznach między interesariuszami polityki migracyjnej. Po piąte, po przyjęciu i udzieleniu pomocy kilku milionom osób uciekających z terenu Ukrainy, Polska stanęła w obliczu konieczności wypracowania rozwiązań systemowych w zakresie polityki integracyjnej, która obejmuje m.in. naukę języka, edukację, kulturę, mieszkalnictwo i relacje społeczne. Nie jest to działanie ad hoc, lecz długofalowe, wymaga planu i stałej, wielokierunkowej pracy, w tym sensie tworzy ignorowane dotąd pole odniesienia w dyskusji o polskiej polityce migracyjnej” (Wyligala, 2022, s. 27).

Rozdział drugi „Sztuka i pomaganie” tworzą dwa teksty, *Przychodzę do was...* Marii Reut i Agaty Gwizd-Leszczyńskiej, oraz *Niech policzą teraz nasze trupy* Moniki Taras. Fragment ten jest omówieniem działań artystycznych, które służyły jako przestrzeń budowania dialogu z uchodźcami a także uwrażliwiania naszego społeczeństwa na działania pomocowe.

Kolejny rozdział „Solidarność obywatelskiego pomagania” wypełniają trzy artykuły. Pierwszy, *Tworzenie miejsc wspólnych jako reakcja na kryzys uchodźczy. Doświadczenia z pracy wolontariackiej w „Czasoprzestrzeni” i „Stacji Dialog”* (Wrocław, marzec-kwiecień 2022) Karoliny Reinhard oraz Pawła Rudnickiego, jest relacją z pracy wrocławskiego wolontariatu. Ten świetnie napisany tekst, z interesująco zarysowanym teoretycznym i metodologicznym tłem, powstał w oparciu o badania prowadzone w dwóch miejscach: „Stacji Dialog” na Dworcu PKP Wrocław Główny, która była miejscem pierwszego kontaktu dla uchodźców przybywających do Wrocławia pociągami lub autobusami oraz „Czasoprzestrzeni”, byłej zajezdni tramwajowej przekształconej w miejsce spotkań społeczności lokalnej i organizacji społecznych, która w czasie kryzysu pełniła funkcję magazynu z najpotrzebniejszymi artykułami oraz jadłodajni. Wywiady przeprowadzone z wolontariuszami tworzą przejmujący obraz specyfiki sytuacji podczas kryzysu, przez co artykuł barwnie ilustruje działania pomocowe oraz rolę obywatelskiego zaangażowania w organizacji pomocy uchodźcom. Jak piszą autorzy: „Wspólnotowe działania wolontariuszy na rzecz uchodźców uruchomiły wiele emocji, relacji oraz wspólnych doświadczeń, które pozwoliły oswoić trudności wynikające z pracy obciążonej dużym zaangażowaniem, zmęczeniem i stresem. Trudna praca wolontariuszy – na rzecz ludzi doświadczających wojennych tragedii, zmuszonych do pozostawienia swoich bliskich i życiowego dobytku, opuszczających Ukrainę bez przekonania, że kiedykolwiek możliwy będzie powrót do ojczyzny – musiała odcisnąć na nich piętno współdoświadczania traum i współtowarzyszenia rozpacz. Empatia, otwartość, rezygnacja z rutyny życiowej, potężne zaangażowanie stały się dla wolontariuszy – choćby chwilowym – antidotum na tragedie wojenne, które obserwowali w mediach i w interakcjach z uchodźcami” (Reinhard i Rudnicki, 2022, s. 57). Kolejny artykuł *Przystań Dobrej Komunikacji - Гавань доброї комунікації. Perspektywa pomocy glottodydaktycznej dla uchodźczyń i uchodźców* Agnieszki Małochy, omawia oddolną inicjatywę dotyczącą nauczania języka polskiego kierowaną do migrantów. Ostatni z artykułów tego rozdziału *Rola mediów społecznościowych w sytuacji przyjmowania uchodźców w Polsce na przykładzie działalności na FB grupy „Widzialna Ręka Wrocław”* Agnieszki Węglińskiej ukazuje rzeczywisty potencjał mediów w tworzeniu wspólnot nowego typu. Możliwości tkwiące w tym obszarze są ogromne, na co wskazują badacze od dawna (zob. Walter, 2011), jednak nie zawsze wykorzystywany jest on w przestrzeni instytucjonalnej pomocy. Jak zauważa autorka media społecznościowe już w okresie pandemii uwidoczniły swe możliwości pełniąc funkcję platformy wymiany informacji

o inicjatywach pomocowych oraz mobilizacji do wspólnego działania osób, które często się nie znały. To kolejny ważny, dobrze napisany tekst, będący wynikiem realizowanego projektu badawczego.

Rozdział czwarty „Udomawianie i instytucjonalizowanie pomagania” wypełniają trzy artykuły: *Motywacje osób przyjmujących uchodźców z Ukrainy w swoich domach. Studium doświadczeń ze współzamieszkiwania* Agnieszki Piekaruk; *O pomaganiu poradniczym pracowników socjalnych adresowanym do uchodźców z Ukrainy* Anety Słowik oraz *Kadra nauczycielska wobec nowo przybyłych uczniów ukraińskich* Konrada Burzyńskiego. Artykuły Piekaruk i Burzyńskiego są syntetycznymi sprawozdaniami z badań prowadzonych w ramach studenckich projektów badawczych. Niezaprzeczalnym walorem tych tekstów jest „dotknięcie” w wywiadach rzeczywistości „zwykłych ludzi” zaangażowanych w działania pomocowe. Oba artykuły ilustrują dylematy, trudności, częstą konieczność działania w poczuciu bezradności oraz koszty z tym faktem związane. Szkoda, że mało pogłębione są tu interpretacje wypowiedzi respondentów, jednak mimo braku doświadczenia badawczego autorów, teksty te wiele mówią o sytuacji osób zaangażowanych w pomoc uchodźcom. Interesujące są tu zwłaszcza wypowiedzi nauczycieli, przytaczane w tekście Burzyńskiego. Akcentowany jest w nich brak należytego przygotowania językowego uczniów ukraińskich przed włączeniem ich do polskiego systemu edukacyjnego, a także poczucie krzywdy wyrządzonej wszystkim dzieciom (polskim i ukraińskim) przez brak rozwiązań systemowych. Najciekawszym fragmentem tego rozdziału jest tekst Anety Słowik, ilustrujący codzienność pracy osób zawodowo związanych z pomocą socjalną. Z wypowiedzi badanych wyłania się szczerzy, „niekoloryzowany” (jak to ma zazwyczaj miejsce w przekazach medialnych) obraz pracy pracowników socjalnych działających często w instytucjonalnym chaosie, gdzie braki rozwiązań systemowych muszą być kompensowane własnym poświęceniem.

Rozdział piąty „(Nie)oczywiste obszary działania pomocowego” wypełniają dwa teksty *Branżowe inicjatywy wspierające uchodźców – rynek wydawniczy w Polsce* Magdaleny Karciarz, Doroty Siweckiej i Anny Andrejów-Kubów, w którym autorki szczegółowo analizują działania pomocowe podejmowane przez branżę wydawniczą w Polsce, oraz *Dostosowanie budynku starego terminala pasażerskiego w MPL im. Mikołaja Kopernika we Wrocławiu do obsługi uchodźców z Ukrainy – studium przypadku* Bogusława Węglińskiego, ukazujący kulisy i proces przygotowania budynku dawnego terminala dla potrzeb przybyłych do Wrocławia Ukraińców. Tekst wpisuje się w refleksję nad zarządzaniem w sytuacjach kryzysowych. Warto wspomnieć,

że sprawność zarządzania w tym przypadku ilustruje fakt, iż terminal przystosowano do nowej roli w niewiele ponad 30 godzin.

Rozdział szósty „Przeżywanie wojny” zawiera trzy artykuły *Wojna i dzieci w badaniach Ludwika Bandury* Zbigniewa Kwiecińskiego, będący przypomnieniem badań nad wpływem wojny na psychikę dzieci i młodzieży prowadzonych przez Profesora Bandurę po II wojnie światowej, *Doświadczenia (nie)gotowości nauczycielskiej w pracy edukacyjnej z dziećmi-uchodźcami*, którego autorką jest Anna Łakoma-Kuriata oraz *Poszukiwanie sensu życia i doświadczanie siebie przez osoby cywilne podczas wojny w Ukrainie* Tatiany Jewsiejewej, w którym autorka zastanawia się nad sposobami radzenia sobie w sytuacji granicznej, przy czym teoretyczną płaszczyzną odniesienia stała się tu koncepcja Viktora Frankla. Cały rozdział stanowi ciekawe studium nad doświadczaniem wojny a zaprezentowane w nim rozważania „dają do myślenia”.

Ostatni rozdział „Edukacja i pomaganie” budują dwa teksty *Uchodźstwo, migracje i pomaganie w nauczaniu antropologii kulturowej w szkole wyższej – uczenie (o) (do) inności* Marcina Gołębiaka, ukazujący wartość wiedzy z zakresu antropologii kulturowej w procesie pomagania oraz (z)rozumieniu specyfiki sytuacji uchodźców oraz *Dorośli uchodźcy jako uczestnicy kursów języka polskiego. Studium doświadczeń edukacyjnych* Ewy Kurantowicz i Łukasza Rogozińskiego, będący relacją z badań biografii edukacyjnych dorosłych uchodźców, którzy wzięli udział w kursie języka polskiego.

Książkę zamyka epilog, będący osobistą wypowiedzią Olhi Hordii-chuk, naukowczyni-uchodźczyni, która znalazła schronienie we Wrocławiu. To poruszający szczerością, ważny fragment książki, pozwalający czytelnikowi na wczucie się w sytuację autorki oraz pełniejsze zrozumienie przeżyć, jakie towarzyszyły jej i jej rodakom podczas, wymuszonego wojną, wyjazdu do Polski.

Książka pod redakcją Ewy Kurantowicz to interesująca i wartościowa pozycja naukowa. Niewątpliwą jej zaletą jest to, że spora część tekstów kończy się rekomendacjami dla agend rządowych, instytucji, samorządów, organizacji, które statutowo zajmują się szeroko rozumianym pomaganiem. Wszystkie teksty – jak pisze we wprowadzeniu redaktorka naukowa omawianego opracowania – posiadają swój ukryty potencjał uwrażliwiania czytelników i autorów na sytuację uchodźczą, ambiwalencję pomagania, „odrzućcie zwodniczej pokusy separacji” i „międzyludzką solidarność” (Kurantowicz, 2022, s. 11). Wypada mieć nadzieję, że propozycje te nie pozostaną wyłącznie w przestrzeni dyskursu naukowego, lecz staną się inspiracją dla praktyki.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Warszawa: PWN
- Bednarek, S. (2008). Wprowadzenie do semantyki „inności”. *Historia -Kultura-Globalizacja*, 2.
- Kurantowicz, E. (2022). Wprowadzenie. W: E. Kurantowicz (red.), *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Reinhard, K., Rudnicki P. (2022). Tworzenie miejsc wspólnych jako reakcja na kryzys uchodźczy. Doświadczenia z pracy wolontariackiej w „Czasoprzestrzeni” i „Stacji Dialog” (Wrocław, marzec–kwiecień 2022). W: E. Kurantowicz (red.), *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Walter, N. (2011). Internetowa kultura pomagania. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Impuls
- Wyligąła, H. (2022). Pomoc dla obywateli Ukrainy z perspektywy polskiej polityki migracyjnej. W: E. Kurantowicz (red.), *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.



Magda Karkowska

University of Lodz, Poland

ORCID 0000-0002-8769-840X

**Refleksje o wychowaniu w erze post-pandemii - wokół
książki „Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego,
Krzysztof Maliszewski, Katowice 2021,
wyd. Uniwersytetu Śląskiego, ss. 206**

Abstract: "Powerless education. On the education of the fragile" is an extremely original collection of the author's thoughts on the dilemmas experienced by everyone who deals with education today. The book is divided into seven interrelated essays, accompanied by a bibliography, an index of names and a summary. The essence and at the same time the consequence of the adopted logic of considerations is the anthropological reconstruction of relational space not only in upbringing, but in general in interpersonal interactions – it describes the experience of contact with the unknown, disagreement, searching first for ways of escape, and then taming what is first, unknown, or known and neglected, but repressed or negated. The author juxtaposes two models of education, the so-called weak and strong education, pointing to their social and philosophical entanglements and familiarizing readers with their possible consequences, both developmental and social. The book does not lack literary, philosophical and religious references. In addition to reflections based on the foundations of pedagogical thinking (Folkierska), completely new threads appear (Biesta, Sławek). It is important that these narratives, lines of thought complement each other, intersect, and none of the author's associations appears accidentally or is placed in a vacuum. The book seems to be an illustration of the methods of narrative insight into experience – Maliszewski writes very suggestively, convincingly describing

what he probably experienced himself, opening the space of phenomenological discourse to which he invites readers.

Keywords: strong education, poor education, insight, narrative, dilemmas.

„Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego” stanowi niezwykle oryginalny zbiór przemyśleń Autora dotyczących dylematów jakich doświadcza każdy kto współcześnie zajmuje się edukacją, staje on bowiem na rozdrożu pomiędzy dążeniem do adaptacji, przystosowaniem wychowanka do realiów i norm życia społecznego a jego emancypacją skutkującą poczuciem niezrozumienia, nierzadko wewnętrznej emigracji wynikłej z nieprzystosowania i osamotnienia. Książka podzielona jest na siedem powiązanych z sobą esejów, opatrzona bibliografią, indeksem nazwisk i streszczeniem. W charakterze wprowadzenia odnajdujemy *Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy* opisujący zatroskanie dorosłych-rodziców i nauczycieli losem dziewczynki, która nie pragnie nadążyć za rówieśnikami i być taka jak oni, nie ma ochoty ścigać się, wygrywać i być pierwsza. Następnie Autor w szkicu zatytułowanym *Wy-padanie* scharakteryzował obecną kondycję ludzką, przywołując metafory utraty równowagi, osuwania się, spadania. W dalszym toku zaprezentowane zostały koncepcje tzw. silnej oraz słabej edukacji (*Pedagogika i siła*). Konsekwencją przyjętej logiki rozważań jest antropologiczna rekonstrukcja przestrzeni relacyjnej nie tylko w wychowaniu, ale w ogóle w interakcjach międzyludzkich- bowiem opisuje ona doświadczenie zetknięcia z nieznanym, poróżnienia, poszukiwania najpierw dróg ucieczki, a następnie oswojenia tego co pierwsze, nieznanne, albo znane i zaniebane, ale wyparte lub /i zanegowane (*Miejsce poróżnienia (etos)*). Filozoficzne rozważania składające się na recenzowaną książkę zamyka esej zatytułowany *Wehikuł rewitalizacji (przemiana)*, poświęcony konsekwencjom wewnętrznej przemiany, swoistej poznawczej, ale i światopoglądowej epifanii. W formie zakończenia Autor przedstawił *Powiększone życie, pojedyncze życie*, na kartach którego koncentruje uwagę Czytelnika na konsekwencjach zerwania z dawną tożsamością, której konstruowanie nie jest już oparte na relacjach siły i negacji swoich deficytów, słabych stron, zarazem ukazując rozwojowe perspektywy wyłaniające się z tegoż zerwania.

Pierwsza z charakteryzowanych odmian edukacji, tzw. silna edukacja bazuje na zdekonstruowanych przez Autora tzw. prawdach oczywistych: adaptacja, podporządkowanie, wdrażanie do reguł skutecznego działania wcale nie są ani nie powinny być celami edukacji, bowiem jeśli się nimi stają nie czynią nas aktywnymi, refleksyjnymi uczestnikami życia społecznego,

prowadząc do zastąpienia kreatywnego działania skutecznością w jej najbardziej technicznym wymiarze, ponadto dziecko nie powinno być traktowane ani jako produkt systemu edukacji, ani jako dziedzic niezrealizowanych, rodzicielskich marzeń i planów. Instrumentalne kształcenie stanowiące istotę „silnej” edukacji obraca się przeciw temu co ludzkie, podmiotowe, ale i przeciw temu co społeczne, ponieważ jest pozorne, płytkie, doraźne i nie dające satysfakcji z rozumienia siebie ani innych.

Z kolei edukacja „słaba” stawia na podmiotowość, refleksyjność, pozwala zanurzyć się z zasobach jakimi dysponujemy sami i odkrywać powoli to, co czyni świat bardziej ludzkim: emocje i wartości. Słaba edukacja, będąc próbą profilaktyki wobec foucaultowskiego „urządzenia” (Ostrowicka, 2013, s. 49-73) ma zapobiegać temu by władza traktowała obywateli jak instrumenty realizacji swoich celów, niczym zakładników konkretnego „tu i teraz” niwecząc w nich człowieczeństwo, indywidualizm, a w ich miejsce wprowadzając oportunizm, partykularyzm i konformizm, wynikające z blokad tożsamości. Nie wzmacniając bańki (pozornych) korzyści, natychmiastowości, dążenia do sukcesu, i biegu do celu (nieważne, że po trupach) „słaba” edukacja rezygnuje z siłowych rozwiązań, nie oferuje także komfortu czy pewności co do jej efektów, upominając się o więcej zaangażowania, determinacji, walki o siebie i woli stawania się (o)sobą. Jak zauważa Autor edukacja nie jest technologią i kształcenie umysłu podobnie jak rządzenie krajem czy poddawanie się terapii nie jest do końca przewidywalne, o ich powodzeniu decyduje bowiem zbyt duża liczba zmiennych, rezultaty więc nie zawsze są satysfakcjonujące i nie zawsze istnieje zgodność między wkładem (*input*) a rezultatem (*output*). Słaba edukacja, czyli taka, która bierze pod uwagę kruchość, niepowtarzalność osoby ludzkiej -paradoksalnie-wymaga porzucenia stanu wewnętrznej inercji, opuszczenia strefy komfortu, dekonstruowania spójności po to, by wzbudzić zaniepokojenie sobą i w ten sposób stymulować mechanizmy rozwojowe. Rozbijanie schematów, starych nawyków, porzucenie utartych ścieżek aby odkryć, że słabość stanowi fundament wychowania i działań wychowawcy to zupełnie inny, przywoływany przez Krzysztofa Maliszewskiego model edukacji. Jak zauważa Autor, tylko ten kto zdaje sobie sprawę z własnej niedojrzałości a także braków, traum, kompleksów czy zranień potrafi być autentyczny, a leczenie i przezwyciężanie tychże, „łatanie” wewnętrznych dziur nierzadko staje się koniecznym warunkiem by zacząć pomagać innym. W przeciwnym razie sztywność, przekonanie o tym, że trzeba być „silnym”, „nie dać się”, spowoduje, że będziemy występować z pozycji wyższości, co doprowadzi do niewłaściwego stosunku do wiedzy -taki nauczyciel dystrybuuje i egzekwuje wiedzę a nie ją tworzy czy się nią dzieli. Wiele lat

temu ową dystrybucję i przedmiotowe traktowanie ucznia brazylijski filozof edukacji, Paulo Freire nazwał bankową koncepcją nauczania (Freire, 1972) umieszczając ją w opozycji do kształcenia problemowego, w którym uczeń zamiast pełnić funkcję „naczynia” na wiedzę, bezwiednie powtarzając to co powiedział nauczyciel sam zadaje pytania i poszukuje na nie odpowiedzi, wybierając te zagadnienia, które są mu bliskie – i koncentruje się na takiej wiedzy, którą potrafi wykorzystać. Drugie podejście utożsamiane jest z edukacją problemową. Pomocne może okazać się również rozróżnienie między edukacją (education) rozumianą jako kształcenie, wychowanie w wielorakich ich odmianach (Kwieciński, 2012) a szkoleniem (training) rozumianym jako wdrażanie do konkretnych umiejętności, dostarczanie gotowych informacji i procedur. Człowiek wykształcony zatem jak pisze Krzysztof Maliszewski to nie (czy nie tylko-przyp. M.K) ktoś kto posiada konkretne umiejętności, ale ten, kto potrafi zdobyte informacje wykorzystać do samorozwoju, do prowadzenia etycznego, refleksyjnego życia. Tak rozumiane wykształcenie poza *techné* i *praxis* oferuje również *phronesis* - etyczną wiedzę dotyczącą postępowania w konkretnej acz niepowtarzalnej sytuacji.

Streszczając zatem najważniejsze informacje na temat cech odróżniających edukację „silną” od „słabej”, zawarte w książce Krzysztofa Maliszewskiego możemy się spodziewać, że nie dysponujący pedagogiczną wiedzą, czy tradycyjnie wykształcony czytelnik odwoła się do argumentu, że humanizacja kształcenia, postulat etyczności, jego relacyjny charakter to piękne postulaty, ale świat się zmienił i aby za owymi zmianami „nadażyć” musimy zmienić też edukację: przystosować ją do wymagających warunków jakie stawia nam technicyzacja, konsumpcja i szeroko rozumiana ewolucja kultury. Czytelnik ów jednak traci z oczu fakt, że to my sami uwiedzeni efektywnością i przekonani, że adaptacja, a nie cechy transformatywne zapewnią nam sukces taką kulturę i taki świat stworzymy.

Zapominamy, że to co prawdziwie wartościowe, kształcące i rozwijające ma charakter hermeneutyczny, odnosi się zatem do wciąż ponawianej interpretacji rzeczywistości a nie do jej biernego odbioru, dotyka tożsamości człowieka pozwalając oderwać się od niskich jej pułapów, to coś, co realizuje się jako partycypacja, wspólny namysł, działanie, które nas przeobraża, przeobrażając nasze myśli, uczucia, i wybory jakich dokonujemy. Edukacja szeroko rozumiana, choć z nazwy „słaba”, dotykająca kruchego istnienia czyni nas otwartymi na drugiego człowieka, uczy nas dzielić się tym co wiemy, ale przede wszystkim tym kim jesteśmy, bowiem jest ukierunkowana na zmianę, emancypację, odzyskanie życiowej energii i uruchomienie potencjału zmiany, dążenia ku lepszemu.

Cytując słowa Autora, edukacja to „zainspirowane zaangażowanie w próby interpretacji złożonej rzeczywistości mające wpływ na to, kim jesteśmy” (s. 89).

Idąc za głosem takich filozofów i pisarzy jak: Gianni Vattimo, Jean Vanier, Julia Kristeva a także Wirginia Woolf oraz Susan Sontag, Maliszewski redefiniuje takie kategorie antropologiczne jak siła, słabość, zdrowie i choroba, zwracając uwagę czytelników na fakt, że „życie jest szeregiem agonii i wskrzeszeń”(s. 109) i choć na co dzień nie poświęcamy temu zbyt wiele czasu -oczywiste jest, że wszędzie tam gdzie pojawia się choroba, utrata sprawności, słabość pojawia się też piętno, naznaczenie, wykluczenie, swoisty stan wy-padania z codziennej rutyny, prowadzące do osłabienia społecznej pozycji i obniżenia samooceny podmiotu. Jestem mniej sprawny, nie jestem zdrowy staję się więc inny, niepotrzebny. Tymczasem studiując z uwagą refleksje powyższych myślicieli zauważymy, że wewnętrzne opanowanie siebie w sytuacji choroby, doznawanego cierpienia staje się jak zauważa Victor Frankl (Frankl, 1978) aktem kształtowania samego siebie, okazją do nadawania nowych rysów tożsamości - warunkiem fundamentalnym dla takiego rozumowania jest by złamać pewien społeczny wzorzec, każący tłumić niemoc, strach, podobnie jak tłumimy nudę, brak nadziei czy samotność (s. 33). Julia Kristeva z kolei pisze, że wobec nieuchronności śmierci, powinniśmy z pogodą ducha przyjąć fakt, że jesteśmy zniszczalni a wszystkie ziemskie sprawy, nawet życie noszą w sobie piętno tymczasowości. Zatem zrezygnujmy z automatyzmów, szamotania się, bieganiny na rzecz bycia bardziej uważnym na siebie, na innych- wtedy mocniej poczujemy życie, ale i nauczymy się oswajając lęk, depresję, obawy- są one bowiem niczym innym jak reakcją na zagrożenie końcem, utratą, pustką, blokadą dla świadomości, że nie wykorzystaliśmy dobrze czasu jaki był nam dany.

Również Virginia Woolf przywoływana przez Autora zwraca uwagę na wartość uchwycenia proporcji między tym co ważne i tym co nieistotne -mówiąc językiem pisarki -trzeba próbować zatrzymać to co składa się na istnienie -rozmowy, bliskość z innymi, zanurzenie w głąb swoich myśli, refleksji, bycie tu, gdzie naprawdę chcemy być (s. 58). Wszystkie inne sprawy – sprzątanie, obiad, zakupy, codzienność- są ważne, ale nie kluczowe, nie powinny zatem przesłaniać tego, co nas odróżnia od innych żywych istot, rozumienia czym jest życie i po co ono jest.

Nastawiony adaptacyjnie zwolennik”silnej” edukacji zapyta – co te filozoficzne wywody mają wspólnego z kształceniem? Bardzo wiele- pokazują, że każdy z nas jest niepowtarzalny i choć życiem rządzą pewne reguły – odkrywamy je indywidualnie, na własną rękę i na własne ryzyko ustalamy

proporcje między byciem i nie byciem, między kreatywnością, twórczą stroną naszych działań a apatią, niemocą, zwątpieniem, jasną i ciemną stroną życia.

Nie nauczymy się tego robić podczas sesji coachingowych ani na zajęciach poświęconych wdrażaniu do określonego, potrzebnego, ale niczego w nas nie zmieniającego, rutynowego działania.

Oczywiście -żadna książka nie nauczy nas jak żyć – może jednak wskazać kierunek poszukiwań, ostrzec przed tym, co ściąga nas w dół, powodując, że „ślizgamy się po powierzchni” egzystencji, zamiast być autorami własnej biografii, autorefleksywnymi i wewnątrzsterownymi. I na tym polega między innymi głęboko humanistyczny wymiar rozważań składających się na recenzowaną publikację.

Tym, co odróżnia omawiane odmiany edukacji jest nie tylko stosunek do wartości, czy odmienny sposób ujmowania celów i rozumienia tego co składa się na wychowanie. Autor wydobywa na pierwszy plan to, co dzieje się w przestrzeni wychowania, podkreślając jego dialogowy, narracyjny charakter. Idąc rekonstruowanym w książce Maliszewskiego tropem myślenia autorstwa Józefa Tischnera nie chodzi w edukacji o więź przyczyny i skutku, ale o powierzenie narracji, swoisty akt przekazania tego, co do tej pory było moje, a co uznaję za ważne, istotne, poprzedzone refleksją i rehabilitacją własnego doświadczenia (s. 175-176). Istotą tego aktu jest nawiązanie osobowej relacji respektującej podmiotowość obydwu stron. Ów narracyjny akt przekazania oznacza zatem, że dzieląc się tym co ważne, czyli wiedzą, swoimi obserwacjami, przeżyciami będziemy mówić nie tyle „do kogoś”, ale „z kimś” i „dla kogoś”. W tak rozumianej edukacji nie chodzi, a przynajmniej nie tylko o nabywanie czegoś, ale o dojrzewanie do tego co transformuje, co pozwala dotknąć tego, czego w istocie poszukujemy, a nie tylko przyswajamy czy powielamy: co nas niepokoi, wyprowadza ze strefy komfortu, ale też zmienia, uwrażliwia, inspiruje i upelnomacnia. Jak wspominałam wcześniej, to czego wówczas doświadczamy stanowi rodzaj poznawczej epifanii, odkrycia na nowo poprzez odwołanie do wiedzy etycznej, *phronesis* - ze wszystkimi konsekwencjami jej zastosowania. Ponieważ tak rozumiane kształcenie angażuje nie tylko umysł, ale przede wszystkim sumienie, pomocne może okazać się przyswojenie czterech lekcji wywiedzionych z księgi Hioba: lekcji podmiotu, samotności, inicjacji i enigmaty. Powinniśmy bowiem zdawać sobie sprawę z faktu, że jako jednostki zawsze będziemy narażeni na porażki, upadki, ale i wzloty i tylko od nas zależy, czy znajdziemy w sobie siłę aby dalej walczyć o siebie. W walce tej chodzi o swoistą odwagę wobec aktu inicjacji, o gotowość przekraczania granic, o dopuszczenie do siebie doświadczeń, które nas przytłaczają, a nawet łamią. Sens tych potyczek tkwi bowiem w powstawaniu,

w tym co owo przygniecenie, a następnie wyjście z opresji nam daje w kategoriach konstruowania tożsamości podmiotu. Ważna jest również ochronnie działająca wiedza o tym, że mimo iż nie zawsze (a często mniej niż więcej) nie możemy polegać na ludziach wokół, nie jesteśmy w pełni wytworem oczekiwań innych ani warunków społecznych w jakich się znaleźliśmy, są inne zasoby, pozwalające zachować godność wobec niezrozumienia i odrzucenia przez innych. Wreszcie lekcja enigmy – spotkanie z nieznanym oznaczające gotowość do ciągłego (hermeneutycznego) interpretowania rzeczywistości, akceptację dla własnego niezrozumienia, dla tego co nas przerasta i co w nie mniejszym stopniu niż pozostałe stanowi materiał do rozwijania samoświadomości.

A co z tymi, którzy myślą inaczej? Maliszewski przywołuje stanowisko Vaclava Havla, opozycyjnego czeskiego polityka uznającego działania dysydentów za istotne i ważne. Mimo iż nie zawierają w sobie działania skierowanego przeciw temu z kim się nie zgadzamy są wartościowe dzięki ukazaniu swojego stanowiska, zanegowaniu oficjalnej narracji, przerwaniu przyzwalającej „gry lojalności” (s. 146).

Dysydent, opozycjonista czy outsider jest zawsze kimś w rodzaju świadectwa tłumy- nic nie czyniąc, a tylko odmawiając działania nie tylko wskazuje zło, ale i wyraża swój protest przeciw niemu.

Szczególne miejsce w podjętej analizie zajmuje omówienie roli nauczyciela- wśród wielu metafor opisujących edukacyjne relacje znajdziemy i taką, która odnosi się do bycia „akuszerem ponownych narodzin”. Jej trafność polega na uchwyceniu istoty rzeczy-akuszer(ka) położnik nie są osobami, które wyręczają matkę w akcie (wy)dawania na świat nowego życia. Oni jedynie (tylko i aż) jej towarzyszą, facylitują to wydarzenie. Podobnie nauczyciel nie może nikogo zmusić do etycznego działania, wbrew jego woli otworzyć z zewnątrz -dysponuje przekazem, ale nie warunkami uznania tego przekazu za ważny i prawdziwy. O tym czy tak się stanie decyduje jego powołanie, talent pedagogiczny, autorytet, w pewnym stopniu również to, co dzieje się w egzystencjalnej przestrzeni wychowania, w której dochodzi -lub nie- do Spotkania. Nauczyciel zatem nie jest alternatywnym wobec podręczników czy zasobów internetowych i zawsze dyspozycyjnym źródłem wiedzy, ale kimś kto potrafi aktywnie pracować w odwołaniu do różnicy między tym co pożądane przez młodych, a co owego pożądania warte. Edukacja w ujęciu Gerta Biesty polega bowiem na WSPÓLNYM poszukiwaniu tego godne uwagi, wartościowe a nie na tym co gotowe, skończone i zamknięte. Tak rozumiana edukacja naraża nas na ryzyko, nieprzewidywalność, ale też

poprzez perspektywę nowego otwarcia, nadziei, ukazuje piękno zdumienia -światem, innymi i samym sobą zarazem.

Uważny czytelnik w filozoficznej refleksji na kartach „Bez-silnej edukacji (...)” odnajdzie głęboko humanistyczny sens, wyrażający się troską o kondycję każdego z nas -zarówno osób, które zakończyły formalny etap edukacji, jak i tych -być może w największym stopniu- którzy nadal się uczą bądź jeszcze edukacji nie rozpoczęli. Sens ów wyraża się wyraźnie nakreślonym powiązaniem między koniecznością zmiany społecznej, a zmianą sposobu wychowywania kolejnych pokoleń. Nie odnajdziemy tu gotowych recept, co być może zirytuje zwolenników edukacyjnej efektywności i szybkich, a zarazem nietrwących rozwiązań w sferze przekazywania wiedzy. Zgodnie z zasadą hermeneutycznej wrażliwości, wyłaniania się doświadczenia i samego tekstu nie dowiemy się „jak”: uczyć, wychowywać, wspierać w rozwoju. Kształcenie kruchego, nie jest czymś o czym wystarczy przeczytać, uznając jego idee za kolejną, alternatywną teorię wychowania. Trzeba tego doświadczyć, przeżyć, książka zaś jest punktem wyjścia do refleksji, stawiania pytań, do samodzielnego poszukiwania takich sytuacji społecznych, edukacyjnych, które tę inicjację uczynią możliwą, może nawet ją zapoczątkują. To jej wielka wartość i znaczenie.

Autor oferuje szeroką perspektywę oglądu omawianych zjawisk -znajdziemy tu zarówno refleksje pisarzy (Woolf, Mrozek, Dostojewski), filozofów (Kant, Heidegger, Vattimo, Kristeva, Vanier, Bauman, Tischner), odniesienia do Biblii oraz fundamentów myślenia pedagogicznego (Folkierska) jak i nowe jego wątki (Biesta, Sławek). Istotne, że te narracje, linie myślenia wzajemnie się uzupełniają, przecinają, a żadne ze skojarzeń Autora nie pojawia się przypadkowo ani nie jest umieszczone w próżni. Książka stanowi swoistą ilustrację metod narracyjnego wglądu w doświadczenie- Maliszewski pisze bardzo sugestywnie, w przekonujący sposób opisując to, czego sam najpewniej doświadczył, otwierając przestrzeń fenomenologicznego dyskursu, do którego zaprasza Czytelników, ukazując pośrednio jak czerpać z własnej słabości, zranienia, traumy. Wbrew współczesnym, nierzadko instrumentalnym koncepcjom terapii takie stanowisko uczy, że one także stanowią zasób, są tworzywem, z którego może wyłonić się nowa jakość. Doznajemy bowiem wówczas sytuacji, w której rozwija się nasze sprawstwo, a podmiotowość napotyka na rozwojowe wyzwania, zdiagnozowane niedobory czy deficyty tychże. Wszystkie one, podobnie jak odnoszenie przepracowywanych treści (wspomnień, doświadczeń, narracji) do bieżących wydarzeń mają szansę stać się szkołą autorefleksji, postrzegania siebie, swoich przeżyć, doświadczeń, doznawanych emocji i wyłaniającego się z nich obrazu samego siebie -według

reguł dyskursu autorstwa Floriana Znanieckiego (Znaniecki, za pomocą jaźni odzwierciedlonej, bądź poprzez voglerowską Wędrowną Bohatera (Vogler czy w zetknięciu z jungowskimi archetypami (Jung, 2016)

Można też narrację autorstwa Krzysztofa Maliszewskiego, wszelkie czynione przezeń uwagi i przywołania odczytywać jako swego rodzaju ostrzeżenie: przed tak zwaną adiaforyzacją (Bauman), czyli wykluczaniem kogoś albo czegoś z własnej refleksji spowodowanym kolonizowaniem naszego myślenia pragmatycznym aspektem doświadczeń, który nie pozwala dostrzec tego co położone głębiej, nieoczywiste i co wyłania się jedynie pod wpływem rozumiejącego wglądu, introspekcji.

Przed czym jeszcze? Przed niebezpieczeństwem spłylenia i spłaszczenia codziennej egzystencji, zagłuszenia głosu, (sumienia?) który domaga się uczucia, życia, odbierania świata nie tylko rozumem i myślą, ale i emocjami, bycia w pełni, tu i teraz. Nade wszystko jednak poprzez wskazanie jak wielu aspektów człowieczeństwa pozbawia nas nierespektowanie kruchości, rozważania podjęte przez Krzysztofa Maliszewskiego stanowią ostrzeżenie przed- parafrazując słowa Jolanty Brach-Czainy (Brach-Czaina, 2006) zapadnięciem się w szczelinę nie-istnienia. Taka sytuacja bowiem staje się dla pedagoga, którego celem jest facylitowanie rozwoju oddanych mu pod opiekę osób końcem jego profesjonalnej egzystencji, symboliczną śmiercią podmiotu wiodącą ku destrukcji w wymiarze biograficznym.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada*, tłum. I. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brach-Czaina, J. (2006). *Szczeliny istnienia*. Kraków: eFka.
- Frankl, V. (1978). *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa: PAX.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Jung, C. G. (2018). *Człowiek i jego symbole*, tłum. R. Palusiński. Katowice: Kos.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Impuls.
- Maliszewski, K. (2021). *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ostrowicka, H. (2013). Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieżą. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 49-73.
- Vanier, J, Kristeva, J. (2012). *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierzchosławska, P. Wierzchosławski. Poznań: W drodze.

- Vogler, Ch. (2016). *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, tłum. K. Kosińska. Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec.
- Woolf, V. (2005). *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*, tłum. M. Lavergne. Warszawa: Twój Styl.
- Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: PWN.

AUTORZY

Katarzyna Ćwirynkało, dr hab. prof. ucz., University of Warmia and Mazury
in Olsztyn, Poland

Chandrika Devarakonda, dr, University of Chester, United Kingdom

Joanna Frankowiak, dr, University of Warmia and Mazury in Olsztyn,
Poland

Jarosław Gara, dr hab. prof. ucz., The Maria Grzegorzewska University,
Poland

Dominika Jagielska, dr, Jagiellonian University in Kraków, Poland

Witold Jakubowski, dr hab. prof. ucz., University of Wrocław, Poland

Magda Karkowska, dr hab. prof. ucz., University of Łódź, Poland

Zdzisław Kazanowski, dr hab. prof. ucz., University of Warmia and Mazury
in Olsztyn, Poland

Martyna Kotyśko, dr, University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

Wioletta Kwiatkowska, dr hab. prof. ucz., Nicolaus Copernicus University
in Toruń, Poland

Agnieszka Muchacka-Cymerman, dr, University of the National Education
Commission, Krakow, Poland

Sławomir Przybyliński, dr hab. prof. ucz., University of Warmia and Mazury
in Olsztyn, Poland

Dariusz Stępkowski, dr hab. prof. ucz., Cardinal Stefan Wyszyński University
in Warsaw, Poland

Mirosława Ściupider-Młodkowska, dr, Adam Mickiewicz University,
Poznań, Poland

Sławomir Śliwa, dr, Academy of Applied Sciences - Higher School
of Management and Administration in Opole, Poland

Gabriela Tofil, mgr, Jagiellonian University in Kraków, Poland

Katarzyna Tomaszek, dr, University of Rzeszów, Poland

Anna Walczak, dr, Christian Theological Academy in Warsaw, Poland

Wojciech Walat, dr hab. prof. ucz., University of Rzeszów, Poland

Tomasz Warchoł, dr inż., University of Rzeszów, Poland

Agnieszka Weiner, dr hab. prof. ucz., WSB University, Poland

Lidia Wiśniewska-Nogaj, dr, Nicolaus Copernicus University in Toruń,
Poland

Agnieszka Zamarian, dr, The Maria Grzegorzewska University, Poland

Agnieszka Żyta, dr hab. prof. ucz., University of Warmia and Mazury in
Olsztyn, Poland



Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 100 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH),
- BazHum,
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL),
- DOAJ
- ERIH,
- EBSCO,
- ICI Journals Master List,
- Sciencegate,
- Arianta,
- Most Wiedzy.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo "Studia z Teorii Wychowania" otrzymało dofinansowanie z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu "Wsparcie dla czasopism naukowych" na podstawie umowy nr. RCN/SP/0447/2021/1. Realizacja projektu obejmuje lata 2022 - 2024.