

# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY



# PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2022

**Kolegium Redakcyjne:**

Redaktor Naczelny

– prof. dr hab. Roman Leppert

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji

– dr Katarzyna Marszałek

Redaktor statystyczny

– dr hab. Barbara Ciżkowicz, prof. uczelni

Redaktor językowy (język polski)

– mgr Sylwia Białobłocka

Redaktor językowy (język angielski)

– dr Monika Chodyna-Santus

Redaktor techniczny

– dr Katarzyna Marszałek, mgr Maciej Weryho

**Rada Redakcyjna:**

Prof. dr hab. Dietrich Benner

Prof. dr hab. Ewa Filipiak

Prof. dr hab. Peter Gavora

Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Prof. Melinda Pierson

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

**Wykaz recenzentów na stronie internetowej czasopisma:**

[www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl](http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl)

Adres e-mail Redakcji:

[przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl](mailto:przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl)

[www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl](http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl)

**Komitet Redakcyjny:**

Jarosław Burczyk (przewodniczący)

Grzegorz Domek

Katarzyna Matuszak-Golda

Roman Leppert

Jolanta Mędelska-Guz

Krystian Obolewski

Helena Ostrowicka

Ireneusz Skowron (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo  
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz 2022

Redaktor: Sylwia Białobłocka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Wydział Pedagogiki

ul. J.K. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. K. Szymanowskiego 3, 85-074 Bydgoszcz

tel. 52 32 66 479

e-mail: [wydaw@ukw.edu.pl](mailto:wydaw@ukw.edu.pl)

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

e-mail: [piotr.krawczak@ukw.edu.pl](mailto:piotr.krawczak@ukw.edu.pl)

Poz. 2164. Ark. wyd. 10,2

Druk: Poligrafia Cyfrowa UKW

## SPIS TREŚCI

### I. STUDIA I ROZPRAWY

Henryk Mizerek Przestrzenie „ślepoty” w polityce oświatowej.....	9
Magdalena Kolber Private supplementary tutoring as an example of controversial practice in the field of education. New contexts and analyses .....	27
Łukasz Szwejka Czy ukończenie programu jest wskaźnikiem skuteczności? Wyzwania w ewaluacji programów resocjalizacyjnych dzieci i młodzieży .....	37

### II. Z BADAŃ

Zuzanna Zbróg, Agnieszka Szplit, Joanna Leek From reconciled, stable educational objectives to change-oriented educational objectives – a report on a longitudinal study of pedagogical knowledge of prospective primary-phase teachers .....	53
Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska Parental stress, aggression, and pressure and the withdrawal of a parent from a relationship with the child: A structural approach .....	69
Muhieva Gulmira Seitmukhanbetovna, Nabieva Zhanargul Zhumabayevna Development of psychomotor skills of preschool children.....	88
Rafał Fudala Tożsamość etniczna jako zmienna. O możliwości implementacji narzędzi pomiarowych do badań nad problematyką tożsamości .....	102
Dagmara Kolasa <i>Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem</i> – tutoring oczami tutora.....	122

### III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska, Teresa Ulanowska Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia.....	147
--	-----

#### IV. RECENZJE

Mirosław Sobecki (2021). *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*.

Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 245

(rec. Aleksandra Jaśkiewicz, Jerzy Nikitorowicz) ..... 161

# **I. STUDIA I ROZPRAWY**





**Henryk Mizerek**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0001-8674-2205

## Przestrzenie „ślepoty” w polityce oświatowej

W artykule podjęto próbę identyfikacji obszarów wiedzy o człowieku, które są niedostrzegane przez politykę oświatową. Fundamentem przedstawionych tutaj analiz jest koncept efektywnej polityki przeciwstawiony polityce „ślepej”. Autor analizuje znaczenia trzech kluczowych kategorii praktyki i polityki edukacyjnej. Są nimi: jakość, doskonałość oraz zmiana. Przedstawiono tutaj dominujące dyskursy każdej z tych kategorii oraz przyczyny i skutki „milczenia” dyskursów alternatywnych.

**Słowa kluczowe:** efektywna polityka oświatowa, jakość edukacji, zmiana edukacyjna, doskonałość

### Spaces of “blindness” in educational policy

This paper attempts to identify areas of knowledge about human nature that are invisible to educational policy. The analysis presented here is based on the concept of effective policy contrasted with the “blind” policy. The author examines the meanings of three vital educational categories: quality, excellence, and change. This article presents the dominant discourses of each category and the causes and consequences of the “silence” of alternative discourses.

**Keywords:** effective educational policy, quality of education, educational change, excellence

### Wprowadzenie

Być może kontrowersyjna, lecz jakże trafna jest konstatacja – polityka edukacyjna jest zbyt poważną sprawą, by całkowicie oddać ją w ręce polityków. Fiasko wielu reform wprowadzanych w wielu krajach, jak również polskie doświadczenia w tej sferze uzasadniają taką tezę. Edukacja jest przede wszystkim dobrem wspólnym.

Co więcej, nadal aktualne są tezy raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1998). Niestety bardzo niewiele wskazań tego raportu ma swoje odbicie w realizowanej polityce oświatowej.

Rzeczywiście w edukacji są ukryte skarby. Powinnością teorii i praktyki edukacyjnej jest te skarby odkrywać, pokazywać ich wartość w kontekście wyzwań drugiej już dekady XXI wieku. Jednocześnie tego skarbu trzeba strzec, bronić przed tymi, którzy chcą go wykorzystać dla własnych celów lub przeciwko ludziom.

Antoine de Saint-Exupéry napisał – „[...] to, co najważniejsze, jest niewidoczne dla oczu” (2019). Słowa te w całej rozciągłości odnoszą się do natury edukacji. Jest rzeczywiście tak, że wartości tworzące filary edukacji współczesnej są często niewidoczne dla oczu. Dzieje się tak nie dlatego, że decydenci ich nie widzą – widzą, lecz nie są w stanie ich zobaczyć. Wielu nie potrafi ich zobaczyć, ponieważ nie dysponują instrumentarium pojęciowym oraz wrażliwością pozwalającą na zrozumienie autotelicznych wartości tworzących fundamenty edukacji. Wartości, które są rzeczywiście ważne w życiu, takie jak np. zaufanie, przyjaźń, współpraca, otwarcie na innego, rozumna troska o siebie, bardzo trudno jest jednoznacznie zdefiniować. Jednocześnie zadaniem karkołomnym jest próba zrozumienia ich esencji poprzez odwoływanie się do języka dominującej ideologii – np. języka neoliberalizmu.

Jednym ze źródeł tego problemu jest to, że w kształtowaniu polityki edukacyjnej rzadko bierze się pod uwagę wiedzę o człowieku – w tym szczególnie wiedzę pedagogiczną. Warto zapytać, dlaczego w podejmowaniu decyzji o zmianie ignoruje się wyniki współczesnych badań nad edukacją? Jak to się dzieje, że spotkania polityki oświatowej z wiedzą należą do rzadkości, a jeśli już do nich dochodzi, to bywają bezowocne?

W tym skromnym szkicu zwracam uwagę na jeden z wielu kontekstów tego problemu. Jest nim kwestia „ślepoty” polityki edukacyjnej, inne – niż uznane za obowiązujące – sposoby rozumienia takich kluczowych kategorii, jak jakość, doskonałość i zmiana edukacyjna. Postanowiłem przyjrzeć się dyskursom jakości promowanych przez współczesną politykę i prawo oświatowe. Pytam tutaj o skutki dominacji dyskursu neoliberalnego oraz o powody „milczenia” w praktyce alternatywnych dyskursów jakości i doskonałości. Ważną kwestią jest także pytanie o dyskursy zmiany, do których odwołują się decydenci. Jakie przesłanki stoją u podstaw decyzji o wprowadzanych zmianach? Do jakiego stopnia uwzględniają one ustalenia odnośnie do celu i sensu edukacji?

## Efektywna versus „ślepa” polityka edukacyjna

Używanie przymiotnika *efektywna* w odniesieniu do polityki edukacyjnej wymaga szczególnej uważności ze względu na jego silne konotacje ekonomiczne. Co więcej, termin ten występuje współcześnie w towarzystwie takich kategorii, jak: konkurencyjność, urynkowanie, zatrudnialność, umiędzynarodowienie, mobilność itp. (Murawska, 2018). Kłopot polega na tym, że odwoływanie do wspomnianych kategorii w analizie polityki edukacyjnej może prowadzić do wielu nieporozumień<sup>1</sup>. Nie można tracić z pola widzenia faktu, że edukacja to nie tylko towar czy usługa – jest ona nade wszystko dobrem. Tego typu założenie ma swoje odbicie we współczesnych sposobach myślenia o efektywności polityki edukacyjnej (Fenwick i Edwards, 2011; McLaughlin, 1987; Nowakowska-Siuta i Dmitruk-Sierocińska, 2018; Śliwerski, 2015).

Efektywna polityka edukacyjna, w jej współczesnym rozumieniu (Viennet i Pont, 2017), to taka, której sens trafnie oddaje angielskie określenie – *data-informed but values-driven* (oparta na danych, ale kierowana wartościami).

Przy takim założeniu za efektywną politykę oświatową można uznać taką, która:

1. Zapewnia wszystkim równy dostęp edukacji, która respektuje potrzeby młodych pokoleń oraz przygotowuje do osiągania sukcesów w przyszłości.
2. Promuje fundamentalne wartości – wśród nich równość dostępu do edukacji na najwyższym możliwym poziomie.
3. Odwołuje się do wyników badań naukowych.
4. Jest właściwie wdrażana. W procesie implementacji konieczne jest prowadzenie rzetelnych badań ewaluacyjnych, które dostarczają wiedzy na temat wartości osiągniętych rezultatów wdrożonych programów.

Polityka oparta na danych jest od pewnego czasu przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Istnieje zgoda co do tego, iż przy podejmowaniu decyzji w sprawie realizacji określonych programów trzeba się odwoływać do danych pochodzących z wielu źródeł. Nie są to jedynie wyniki badań naukowych, dane zawarte w raportach czy ekspertyzach. W celu uzyskania holistycznego obrazu problemu trzeba się odwoływać także do innych danych – na przykład do opinii i oczekiwań wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*). Co więcej,

---

<sup>1</sup> Istnieje – także w rodzimej literaturze przedmiotu – wiele studiów i badań wskazujących na pułapki takiego sposobu myślenia (por. Chutorański i Szwabowski, 2018; Michałowska, 2013; Potulicka i Rutkowiak, 2010; Rutkowiak, 2012).

dane muszą być poddawane zespołowemu, krytycznemu namysłowi oraz analizowane w toku dialogu.

Istnieje wiele odmian tego rodzaju polityki. W tym miejscu warto wspomnieć o rozwijanych współcześnie nurtach znanych jako *evidence-based policy* (Davies, Nutley i Smith, 2001; Head, 2010; Lingard, 2013) (polityka oparta na dowodach) oraz *research-informed policy* (Ramot i Bialik, 2020) (polityka oparta na badaniach).

Pierwszy z nurtów – praktyka oparta na dowodach – powstał w latach 90. na terenie medycyny. Poszukiwano w jego ramach sposobów wsparcia praktyków w trakcie podejmowania decyzji. Zakłada się tutaj, że praktyka oparte na dowodach to w istocie rzeczy specyficzne podejście do praktyki profesjonalnej. Decyzje są wypadkową trzech czynników – umiejętności diagnozy potrzeb podmiotu (klienta, pacjenta, ucznia), osobistej wiedzy praktycznej oraz dowodów naukowych (Mizerek, 2015). Natomiast polityka i praktyka oparta na badaniach postulują wykorzystywanie w trakcie podejmowania decyzji wyników badań naukowych prowadzonych w różnych dyscyplinach stosujących zróżnicowane metodologie. W obu nurtach kluczowe znaczenie ma jednak kultura pracy z danymi (Biesta, 2007).

Efektywna polityka edukacyjna to taka, którą kierują wartości. W polskim kontekście wartości, które mają przyświecać realizacji polityki, definiuje prawo oświatowe. Wspomina o nich preambuła oraz artykuł pierwszy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. Wartości stanowiące fundament polityki zostały tutaj określone jako „zasady zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej” oraz „wskazania zawarte w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka”. Akcentuje się również konieczność respektowania chrześcijańskiego systemu wartości oraz uniwersalnych zasad etyki.

Nietrudno zauważyć, że tak sformułowane wartości dopuszczają możliwość dowolnej interpretacji. Zapisom brakuje spójności – wartości instrumentalne są utożsamiane z autotelicznymi. Cele oświaty są mylone z zadaniami poszczególnych podmiotów tworzących system oświaty w Polsce. W procesie legislacyjnym zabrakło wyraźnie pogłębionej refleksji aksjologicznej. Język używany w tej części ustawy świadczy o słabej znajomości natury oraz wyzwań edukacji współczesnej. Jest duża „niedoskonałość” tego dokumentu. Nie bardzo bowiem wiadomo, jakie wartości ma realizować polityka edukacyjna. Co więcej, trudno jest prowadzić rzetelne badania polityki/polityk edukacyjnych w sytuacji, kiedy jedynie intuicyjnie można określić wartości, które polityka miałaby realizować. Panuje tutaj – niestety – „wszystkoizm”. W żaden sposób nie można ustalić, na ile realizowanej polityce można przypisać atrybut efektywności.

Przeciwieństwem polityki efektywnej jest koncept „ślepej” polityki edukacyjnej. Jest to polityka, która:

- nie ma klarownej wizji lub celów, które ma realizować. Tymczasem konieczne jest jasne sformułowanie wartości, które są fundamentem polityki. W społeczeństwie demokratycznym są to wartości wspólne, podzielane przez wszystkich obywateli;
- nie jest poprzedzona wnikliwą analizą potencjalnych skutków wprowadzanych reform dla uczniów/studentów oraz placówek edukacyjnych;
- traci z pola widzenia sytuację oraz potrzeby wszystkich uczniów/studentów, włączając tych z niepełnosprawnościami, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, grup zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na status materialny, zróżnicowanie kulturowe czy etniczne;
- w trakcie jej stanowienia ignorowane są głosy wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*), w trakcie wdrażania unika się prowadzenia rzetelnych analiz oraz badań (w tym szczególnie – badań ewaluacyjnych) (Mizerek, 2023) prowadzonych przez niezależne od polityków instytucje i agendy.

## Potencjalne obszary „ślepoty” polityki edukacyjnej

Problemem polityki edukacyjnej jest również i to, że traci z pola widzenia kwestie związane z wcześniej wspomnianym kryterium otwarcia na wyniki badań i analiz naukowych. Owocne „spotkania” polityki oraz nauki (w tym szczególnie nauk pedagogicznych) należą do rzadkości. Dzieje się tak, pomimo że w edukacji bardzo trudno oddzielić to, co polityczne, od tego, co pedagogiczne (Przyszczykowski, 1999; 2012).

Gdy pytamy zatem, czego „nie widzi” polityka edukacyjna, można wskazać na problem sposobu rozumienia takich kluczowych kategorii, jak jakość oraz doskonałość. Obie kategorie stały się ostatnio bardzo popularne. Kłopot polega na tym, że rzadko kiedy zadajemy sobie trud odpowiedzi na pytanie, jakie są treści i zakres obu pojęć. W praktyce występują one najczęściej jako słowa wytrychy. Są modnymi etykietami, pustymi, pozbawionymi treści słowami. Wystarczy, że wywołują one pozytywne konotacje, dobrze się kojarzą. Nie ma potrzeby ich precyzyjnego definiowania, wszyscy bowiem wiedzą, co znaczy jakość czy doskonałość.

W przypadku jakości problem potęguje fakt, że bardzo trudno o jej precyzyjną definicję. Rację ma Robert Pirsig, autor słynnej książki pt. *Zen i sztuka obsługi motocykla*, pisząc – „jakość [...] wiesz, co to jest, a jednocześnie nie wiesz” (1974). Myśl ta nawiązuje do filozoficznego ujmowania jakości, w którym podkreśla się,

iż traktuje się ją jako „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” (Didier, 1992, s. 149). Nie oznacza to, że jakość można zredukować subiektywnych sądów i ocen. Przeciwnie – istnieje ona obiektywnie, lecz można ją rozpoznać jedynie intuicyjnie. Dokładnie tak, jak w znanej formule Antoniusa I. Vroeiensijna – „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami” (cyt. za: Wójcicka, 2001 s. 42).

Mając na uwadze wspomniany wyżej ontyczny charakter jakości, sędzę, że w jej analizach – szczególnie w odniesieniu do edukacji i polityki oświatowej – użyteczne jest odwołanie się do postrukturalistycznej kategorii dyskursu. Michel Foucault (1977) traktuje dyskursy jako społecznie konstruowane wersje rzeczywistości społecznej. Dyskursy dostarczają punktów odniesienia, na podstawie których można uznać daną wersję rzeczywistości za prawomocną, determinując sposoby jej badania oraz określają kryteria prawdy i fałszu. Nie oznacza to jednak, że dyskurs jest jedynie obrazem określonej, uznanej za prawomocną, wersji świata. Dyskursy są jednocześnie formą praktyki społecznej, *posiadają moc sprawczą*. Ten swoisty sposób istnienia dyskursów Foucault opisuje następująco: „Oczywiście dyskursy są zrobione ze znaków; wszelako ich działanie polega na czymś więcej niż na oznaczeniu tymi znakami rzeczy. Właśnie to więcej nie pozwala sprowadzić ich do *langue* i do *parole*. Właśnie to więcej należy ukazać i opisać” (1977, s. 76).

Potraktowanie dyskursu jako czegoś więcej niż komunikat językowy lub/i wypowiedź powoduje, iż staje się on swoistą *opowieścią czegoś*. Co więcej, gdy odnosimy się do dyskursu, trzeba analizować go w związku z życiem społecznym, polityką, kulturą, ekonomią itp. Ujmowanie jakości edukacji w kategorii dyskursu pozwala między innymi na:

1. Odkrycie mechanizmów, w toku których konstruuje się, uznawane za prawomocne i ostateczne, wizje dobrej edukacji i dobrej szkoły.
2. Wskazanie na ideologiczne uwikłania kategorii „jakość edukacji” oraz konsekwencje, jakie niosą ze sobą próby jej „urynkowienia”.

Są podstawy, by sądzić, że odwołanie się do dyskursu jako kategorii analitycznej, szczególnie w analizach jakości edukacji jest owocne nie tylko w debacie akademickiej. Co więcej, potraktowanie dyskursu zgodnie z propozycją Foucaulta jako „czegoś więcej niż komunikat językowy” otwiera pole dla nowej, użytecznej kategorii, jaką jest dyskurs milczący. Dyskurs milczący<sup>2</sup> jest definiowany jako „taki, który «mówi» w inny sposób niż ten, który przyjęto w określonym czasie

<sup>2</sup> Kategoria milczącego dyskursu ma swoje filozoficzne źródła w pracach francuskiego post-strukturalisty Gillesa Deleuze (1925–1995). Ostatnio jest ona coraz częściej wykorzystywana w badaniach nad edukacją (Semetsky, 2010).

jako prawomocny. Milczy dlatego, że zestaw kategorii językowych, jakimi posługuje się nauka, jest na tyle ubogi, że uniemożliwia jego wybrzmienie” (Semetsky, 2010, s. 17).

Dyskurs milczący nie jest tożsamy z dyskursem nieobecnym. Jest on obecny, istnieje w ludzkim, codziennym doświadczeniu tyle tylko, że zdajemy się być głusi na jego brzmienie. Nie słyszymy go<sup>3</sup>.

W analizach polityki edukacyjnej warto skierować uwagę na następujące pytania:

1. Jakie dyskursy jakości milczą?
2. W jaki sposób milczą?
3. Dlaczego milczą?

Poszukując odpowiedzi na tak sformułowane pytania, warto na początek określić potencjalne miejsca, w których należałoby poszukiwać milczących dyskursów jakości edukacji w polityce i praktyce oświatowej. Zakładam, że są to przestrzenie pomiędzy dyskursami dominującymi, uznanymi za prawomocne i z tej racji ich ranga i „głos” w kreowaniu polityki edukacyjnej jest szczególnie donośny. Są to przestrzenie, które z jednej strony wyznacza ideologia neoliberalna promująca rynkowy dyskurs jakości – z drugiej zaś zdroworozsądkowe podejście do jakości.

Dominującym dyskursem jakości edukacji jest współcześnie dyskurs rynkowy. Zgodnie z propozycją Williama E. Deminga jakość w tym dyskursie „to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania wymagań lub zakładanych potrzeb” (1986, s. 31). Warto podkreślić, że – w tym ujęciu – kryteriów czy też standardów jakości poszukuje się nie w „wewnętrznych” atrybutach produktu lub usługi, lecz lokuje się je zdecydowanie na zewnątrz – w oczekiwaniach i potrzebach klienta. Wskaźnikiem jakości ma być satysfakcja (a nawet zachwyty) klienta.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na konsekwencje myślenia o jakości edukacji wynikające z przyjęcia dyskursu rynkowego. Po pierwsze, dyskurs rynkowy upowszechnia przekonanie, że dla orzekania o jakości edukacji wystarcza w zupełności zestaw kategorii ściśle ekonomicznych. Kryteria jakości mają się mieścić w ramach triady: skuteczność – efektywność – użyteczność. Skuteczność nakazuje szacować jakość z punktu widzenia zakładanych i wymiernych celów. Efektywność nakazuje myśleć o jakości w kategoriach relacji efekty – koszty. Użyteczność z kolei akcentuje przede wszystkim to, co w edukacji utylitarne. Po

---

<sup>3</sup> Można by się doszukiwać pewnych analogii z kategorią ukrytego programu. Jednak sądzę, że obie kategorie różnią się między sobą w istotny sposób. Ukryte programy odnoszą się do niezamierzonych skutków funkcjonowania instytucji edukacyjnych, szczególnie tych, z których istnienia nie zdają sobie sprawy organizatorzy procesów edukacyjnych. Milczące dyskursy opisują „sposób istnienia” w codzienności ważnych idei czy wartości.

drugie, w tym dyskursie edukacja przestaje być dobrem. Ma być traktowana jako towar. Neoliberalizm zdaje się być głuchy na argumenty filozofii i teorii edukacji, w których podkreśla się, że pytanie o sens nauczania i uczenia się nie jest w najmniejszym stopniu pytaniem, na które istnieje gotowa odpowiedź. Przekonanie, że dostarczanie „usług” edukacyjnych, z których zadowoleni są „klienci”, jest podstawowym zadaniem systemu edukacji, jest jedynie jednym z bardzo wielu możliwych, niestety uproszczonym, rozumieniem tej kwestii.

Problemem współczesnej szkoły jest fakt, że przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego dawno już nie ma. Dlatego trudno jest zwolnić pedagogów z obowiązku myślenia o sensie i wartości tego, co na co dzień czynią w pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą z perspektywy nie tylko coraz to skomplikowanej i często wrogiej im teraźniejszości, ale – przede wszystkim – nieprzewidywalnej przyszłości. W praktyce oznacza to konieczność „oferowania” dóbr, na które „popyt” w danej chwili może się okazać niewielki. Odnosi się to szczególnie do świata wartości moralnych. W czasach, kiedy przyzwoitość wypierana jest przez skuteczność, kiedy *homo sapiens* jest mniej ceniony niż *homo ludens*, „oferta edukacyjna” szkoły okazuje się często mało atrakcyjna i trudno liczyć na zadowolenie jej „klienta”. Nauczyciele traktowani jako „dostawcy usług edukacyjnych” z centralnej lub regionalnej „hurtowni” szczególnie dotkliwie doświadczają wspomnianej wyżej niedogodności. Jednocześnie ci nauczyciele, którym bliższa jest rola refleksyjnego praktyka niż „wyspecjalizowanego technika szkolnej biurokracji”, nie mogą poszukiwać kryteriów jakości własnej pracy jedynie na zewnątrz – w pozytywnych stanach emocjonalnych swoich uczniów.

Nauczania nie można sprowadzić do serii wystandaryzowanych procedur, które łatwo jest monitorować i nadzorować. Nosi ono bardziej znamiona sztuki niż rzemiosła. Tym bardziej, że sens współczesnej edukacji nie sprowadza się już do kwestii jak nauczyć czegoś, co reglamentuje podstawa programowa. Problem leży w czymś znacznie trudniejszym – w nauczaniu tego, jak się uczyć. Jednocześnie trudno jest pominąć szerszy społeczny i kulturowy kontekst, w jakim pracuje współczesna szkoła. Zygmunt Bauman pisze o nim następująco:

Przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmiennosc i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności „zmiany ram działania” i przezwyciężenia pokusy ucieczki od wolności (2008, s. 169).



Po trzecie, dyskurs rynkowy stworzył okazję do agresywnego wkraczania języka ekonomii na teren edukacji. W praktyce zastąpił język współczesnej humanistyki (w tym pedagogiki) jako narzędzie opisu i interpretacji tego, co się dzieje w przestrzeniach edukacyjnych. Dyskurs edukacji w czasach współczesnych staje się coraz bardziej dyskursem rynku. Prawdę, Dobro, Piękno – triadę wartości, na której strażą ma stać szkoła, wypiera nowa trójca – KLIENT, RYNEK, USŁUGA. Kluczowe kategorie pedagogiki wyparły pojęcia czysto ekonomiczne. Procesy kształcenia, nauczania i wychowania zredukowano do procesów produkcji usług. Szkoły jako dostawcy usług edukacyjnych konkurują na wolnym rynku. Uczniów i rodziców „zastąpili” konsumenci (do jeszcze niedawna nazywani klientami). Metaforę szkoły jako „świątyni wiedzy” czy „kliniki kształcenia” miałyby zastąpić metafora „edumarketu”.

Trudno jest mieć coś przeciwko językowi ekonomii. Przeciwnie, można wręcz podziwiać, z jaką łatwością posługujemy się nim jako narzędziem w debatach nad stanem edukacji. Problem jednak tkwi w czymś zgoła innym. Język ten nie przystaje w najmniejszym stopniu do natury zjawisk, które staramy się opisać lub wyjaśnić z jego pomocą. Jak już wcześniej argumentowałem, nie da się, korzystając z języka ekonomii, wyjaśnić wszelkich dylematów i wyzwań, przed którymi stoi współczesna edukacja. Nie jest też możliwe wyjaśnienie natury procesów uczenia się i nauczania bez stosowania kategorii pojęciowych ukształtowanych na terenie psychologii, pedagogiki, socjologii i filozofii.

Na koniec warto wspomnieć o kolejnej wadze rynkowego dyskursu jakości w edukacji. Realizowaną misją szkoły współczesnej staje się przygotowywanie uczniów do udziału w powszechnym „wyścigu szczurów”. Rzeczą nauczycieli jest skuteczne poddawanie swoich podopiecznych „edukacyjnemu dopingowi” (Danilewska, 2008). Dlatego lepiej jest, w tym dyskursie, potraktować szkołę jako „kurs przygotowawczy” do podjęcia nauki w szkole wyższego szczebla, niż zadbać o rozwój każdego uczniów na miarę jego możliwości.

Jednym z zamierzeń, jakie postawiłem sobie w tym szkicu, jest identyfikacja tych dyskursów jakości edukacji, których nie widzi polityka edukacyjna. Można je określić mianem dyskursów milczących. Są to dyskursy jakości:

- traktowanej jako *doskonałość*,
- analizowanej w aspekcie *misji*,
- traktowanej jako *kultura*,
- opisywanej jako *transformacja* (Mizerek, 2017).

Jakość, ujmowana w kategoriach doskonałości, jest dyskursem nawiązującym do klasycznego, obecnego już w filozofii starożytnej Grecji, sposobu jej traktowania (Platon, 2000)<sup>4</sup>. Jej istotą jest procesualność. W praktyce ten dyskurs jakości

---

<sup>4</sup> Dobrym przykładem są tutaj treści dialogu *Fajdros*.

oznacza stały, niekończący się proces aktualizacji lub urzeczywistniania wartości uznanych jako autoteliczne. Jakość nie jest tutaj czymś danym, lecz czymś zadany. Łatwo zauważyć, że dyskurs ten stoi w jawnej opozycji do dominującego dyskursu rynkowego. Kryteria, na podstawie których orzeka się o jakości, nie są zlokalizowane „na zewnątrz”, nie doszukuje się ich w pozytywnych stanach emocjonalnych uczniów, w oczekiwaniach licznych aktorów edukacyjnej sceny. Przeciwnie – doskonałość jest dążeniem, drogą do pokonania. Celem wspomnianego dążenia nie jest osiągnięcie narzuconych standardów jakości – tak jak to czyni bardzo wpływowy dzisiaj nurt „złotego standardu”<sup>5</sup>. Przeciwnie – jakości nie można zadekretować. Istnieje ona obiektywnie – jednak każdy z nas w sposób subiektywny, podmiotowy jej doświadcza. Stąd też – zadaniem edukacji jest stworzenie warunków, by jej beneficjenci – uczniowie mieli szansę wyznaczyć własną drogę w dążeniu do tego, co w ich indywidualnym doświadczeniu jest godne podjęcia takiego wysiłku. Odnosi się do palety wartości tworzących – odwołując się do języka Dietricha Bennera – „ludzką praxis” (Benner, 2015).

W dyskursie jakości traktowanej jako doskonałość można wyróżnić pięć obszarów:

- uczenie się i nauczanie,
- wizja i przywództwo,
- partnerstwo,
- ludzie,
- kultura i etos (MacBeath, 1999; MacBeath i McGlynn, 2002).

W każdym obszarze przyjęto, że droga rozwoju szkoły jest drogą od szkoły dobrej do szkoły doskonałej, i zdefiniowano szereg wartości stanowiących punkt odniesienia w zbiorowej refleksji nad jakością. W uznawanym współcześnie za kluczowy obszarze nauczania i uczenia się przyjęto, że takimi atrybutami są między innymi:

- traktowanie uczenia się jako procesu indywidualnego rozwoju każdego z uczniów,
- promocja aktywnego uczenia się,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb i właściwości uczenia się każdego z uczniów,
- dokumentowanie i refleksja nad osiągnięciami uczniów,
- komunikowanie wyników nauczania.

Warto podkreślić, że nie traktuje się wspomnianych atrybutów jako rodzaju gorsetu czy zamkniętego systemu, poza który wychodzić nie można. Zestaw ten

---

<sup>5</sup> Odwoływania się do tej ideologii w przypadku edukacji jest w równym stopniu pozbawione sensu, co zabójcze dla jej jakości (Barone, 2007; Biesta, 2009; Mizerek, 2023).

jest otwarty w tym sensie, że reaguje na dynamiczne zmiany zachodzące w świecie oraz czerpie ze współczesnej wiedzy i doświadczeń na temat sztuki nauczania.

Interesującym, aczkolwiek milczącym w naszych warunkach, dyskursem jest jakość analizowana w aspekcie misji. Zakłada się tutaj, że każda instytucja edukacyjna ma własną, uwzględniającą jej specyfikę oraz kontekst, w jakim funkcjonuje, misję. Kryteria oceny jakości pracy instytucji formułuje się, biorąc pod uwagę jej misję. Wysoka jakość sprowadza się do zgodności działań z celami zawartymi i wartościami zapisanymi w misji. Jak łatwo zauważyć, kryteria jakości nie są zlokalizowane „na zewnątrz”. Nie są to oczekiwania „klientów” ani też standardy ekspertów, lecz profesjonalne standardy „zapomnianego podmiotu” sceny edukacyjnej, jakim są nauczyciele.

W podobny, milczący sposób istnieje dyskurs jakości traktowanej jako kultura. Zmusza on aktorów edukacyjnej sceny do przyjrzenia się wartościom „organizującym” codzienne życie instytucji edukacyjnej – temu wszystkiemu, co tworzy społeczny jej klimat i nadaje kształt relacjom międzyludzkim. Kryteriami służącymi do orzekania o jakości są tutaj takie wartości, jak np. kooperacja, szacunek i zaufanie, dialog, pozytywne motywacje do pracy, wysokie standardy profesjonalne i etyczne itp.

Dyskurs jakości traktowanej jako transformacja koncentruje się na procesach zmian zachodzących w świadomości uczniów w trakcie pobytu w szkole. Zmiany te mogą odnosić się do sfery wiedzy i umiejętności, ale także postaw i świata wartości. Kryterium orzekania o jakości nie są tutaj zewnętrzne standardy, lecz często matematyczna różnica między stanem początkowym a końcowym.

Przedstawiona wyżej analiza prowadzi do dwojakiego rodzaju wniosków. Po pierwsze, w kreowaniu polityki edukacyjnej w Polsce konkurują ze sobą dwa dyskursy „głośne”. Pierwszym z nich jest dyskurs „rynkowy” – czerpiący swoją siłę z ideologii edukacyjnej neoliberalizmu, który nakazuje umieszczać kryteria jakości „na zewnątrz”, w oczekiwaniach i potrzebach „klientów” systemu. Konkuruje on skutecznie z tradycyjnym, aczkolwiek będącym w wyraźniej defensywie, dyskursem, który kryteriów jakości poszukuje w traktowanych jako obiektywne i rzetelne eksperckich diagnozach fachowców.

Niestety polityka edukacyjna wyraźnie ignoruje „dyskursy milczące” (jakość analizowana w aspekcie misji, jako kultura oraz transformacja). Niedostrzeżenie tych dyskursów – co starałem się podkreślać – przynosi w praktyce wiele negatywnych skutków.

Po drugie, szkodliwa jest dominacja jednego tylko dyskursu jakości. Uporczywe poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kto ma rację? – jest pozbawione większego sensu. Warto jest zadbać o to, by przywołane wcześniej dyskursy mogły istnieć obok siebie – traktowane jako równoprawne. Wymaga to jednak upeł-

nomocnienia i uobecnienia dyskursów milczących dotąd w polityce i praktyce edukacyjnej. A jest ich pewnie więcej niż te, których listę wcześniej zamieściłem.

Świadomość istnienia obok siebie – a nie przeciw sobie – wielu różnorodnych dyskursów jakości edukacji skłania do sformułowania szeregu pytań o jakość, które mogą być ważne z punktu widzenia nie tylko polityki, ale głównie praktyki edukacyjnej. Każdy z dyskursów zdaje się sugerować wybór innej strategii działań. Jakość rozumiana jako doskonałość upoważnia do sformułowania pytania o to, w jaki sposób dążyć do realizacji wartości, które najpełniej, w przekonaniu aktorów sceny edukacyjnej, oddają istotę, zadania, wyzwania oraz funkcje edukacji. Wbrew pozorom nie jest to jedynie problem filozofii wychowania. Przeciwnie – jest to jeden z palących, nadal oczekujących na rozwiązanie problemów praktyki. Trzeba zatem zadać sobie pytanie, jakie atrybuty należy przypisać poszczególnym obszarom działalności szkoły oraz w jaki sposób i kto miałby je definiować?

W myśleniu o jakości uprawnione są także pytania generowane w ramach także innych niż doskonałość dyskursów. Przykładem może być następujący problem: jak jakość ustalać? Kto, w ramach jakich instytucji i procedur oraz za pomocą jakich narzędzi miałby to czynić? Paleta możliwych rozwiązań w tym zakresie jest ogromna. Ciągle jednak przedmiotem sporu jest podstawowy problem metodologiczny. Na ile owe ustalenia są trafne i rzetelne? Do jakiego stopnia dane pochodzące z diagnoz, badań, raportów, międzynarodowych porównań, inspekcji rzeczywiście odnoszą się do jakości? Czy rzeczywiście są w stanie oddać jej naturę? Do jakiego stopnia animują refleksję, profesjonalny namysł oraz motywują do podjęcia działań na rzecz zmiany oblicza szkolnej rzeczywistości? Nietrudno odnieść wrażenie, że tego typu pytaniami nie zaprzątają sobie głowy decydenci w sferze polityki edukacyjnej. Szkoda – bowiem zamiast polityki efektywnej mamy do czynienia z polityką „ślepą”.

## Dyskursy zmiany edukacyjnej

Nie tylko jakość, lecz także zmiana edukacyjna może być użyteczną kategorią w analizach polityki oświatowej. Podczas obserwowania realizowanych reform łatwo jest dość do wniosku, iż polityka ignoruje wiele sposobów rozumienia zmiany. Nie do końca politycy mają również świadomość założeń koncepcji zmiany, którą postanowiono wdrożyć. Polityka edukacyjna nie dostrzega również alternatywnych, konkurencyjnych wobec uznanej jako obowiązująca, strategii wprowadzania zmiany. Z tego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza z nich odnosi się do pytania o naturę obowiązującej, w świadomości decydentów, koncepcji zmiany edukacji. Kolejną można sformułować

w postaci pytania: jakie sposoby myślenia o wprowadzaniu zmiany umykają uwadze reformatorów?

W dużym uproszczeniu można wyróżnić trzy dyskursy zmiany. Pierwszy z nich tworzy traktowanie zmiany jako tej, która jest obliczona na osiągnięcie ustalonych standardów. W drugim ujęciu sensem zmiany jest stałe dążenie do doskonałości. W trzecim rozumieniu zmiana jest celem samym w sobie – wprowadza się ją dla niej samej.

Nietrudno zauważyć, że współcześnie dominuje ten pierwszy sposób rozumienia zmiany. W czasach dominacji neoliberalnej ideologii edukacyjnej zdobył on ogromne wpływy (Ball, 2016; Connell, 2013; Rutkowski, 2007). Odwołuje się on wprost do, wspomnianego wcześniej, rynkowego dyskursu jakości. Języka analiz dostarcza tutaj koncepcja nowego publicznego zarządzania (Christensen i Læg Reid, 2002). Doktryna NPM (New Public Management), mimo że u jej fundamentów tkwi wiele słusznych założeń, jest szkodliwa dla edukacji głównie ze względu na odwoływanie się do zestawu pojęć, które ignorują dorobek nauk o edukacji. Proponuje się tutaj między innymi takie kategorie, jak satysfakcja klienta, którą można zmierzyć, mierzenie efektywności poprzez ekonomiczny rachunek nakładów i efektów, efektywność ekonomiczną, ekonomiczne procedury zapewniania oraz mierzenia jakości, benchmarking itp.

Jeszcze bardziej poważne wątpliwości budzi nie tylko język, jakim określa się tutaj standardy edukacji – lecz podmioty, które je stanowią. Są to wielkie ponadnarodowe instytucje, wśród nich OECD czy Bank Światowy (Rutkowski, 2007). Promują one założenia ideologii „złotego standardu” (Goldfarb, 2013). Zgodnie z nią standardy jakości są uniwersalne, obowiązujące wszędzie niezależnie od kontekstu kulturowego, społecznego i historycznego, w jakich funkcjonują systemy edukacyjne i poszczególne szkoły. Niestety niewiele jest krytycznych głosów, także wśród pedagogów, na temat sensowności (czy wręcz szkodliwości) międzynarodowych rankingów tworzonych na podstawie – na przykład – badań PISA. Mają one wyzwolić konkurencyjność, dążenie do wygranej za wszelką cenę. Szkoła staje się w tej sytuacji „graczem na rynku usług edukacyjnych”. Niestety ofiarami tego „wyścigu” są najczęściej uczniowie poddawani „edukacyjnemu dopin-gowi”. Mają być oni ofiarami złożonymi nie tylko – jak to do niedawna bywało – na ołtarzu społecznego dobra, co potrzeb i oczekiwań wielkich, ponadnarodowych korporacji.

Dyskurs zmiany traktowanej jako stałe, uporczywe dążenie do doskonałości jest zdecydowanie mniej popularny niż dyskurs obliczony na osiągnięcie – traktowanych jako uniwersalne, obowiązujące – „złotych” standardów. Nie jest on jedynie postulatem krytycznych pedagogów, lecz praktyką polityki edukacyjnej. Jako

przykład można podać Szkocję<sup>6</sup>. Postawiono tutaj na powolną ewolucję praktyki kształcenia według założeń programu *The Journey to Excellence and Curriculum for Excellence*.

Zmiana wprowadzana dla niej samej, wbrew pozorom, nie jest czymś wyjątkowym. W polityce oświatowej zdarza się ona – także w Polsce. Jako przykład można podać budzącą wielkie kontrowersje „reformę” wdrożoną w 2017 roku przez Annę Zalewską. Na tym przykładzie widać, iż ten rodzaj zmiany:

- ignoruje wiedzę naukową,
- jest nie tyle wprowadzany, co wymuszany,
- nie uwzględnia potrzeb podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*),
- nie ma klarownej wizji celów,
- jest przykładem polityki określanej mianem odgórnej – „góra – dół” (*top – down*).

W literaturze przedmiotu ostatnio często pojawia się pytanie o procedury wdrażania efektywnej zmiany edukacyjnej (Fullan, 2001; Hargreaves i in., 2010). Michael Fullan w głośnej pracy *The New Meaning of Educational Change* określił warunki wprowadzania sensownej zmiany systemów edukacyjnych. Podkreśla on, że tradycyjne podejścia do reform okazały się nieefektywne. Zaproponował on model, w którym punktem wyjścia są zmiany zachodzące oddolnie – na poziomie konkretnych instytucji. Szkoła staje się instytucją uczącą się (Senge, 2012), tworzy kulturę twórczości, kreatywności i współpracy w rozwiązywaniu stojących przez nią wyzwań. Niebagatelną rolę pełnią w tym procesie liderzy edukacyjni (Cushman, 1997; Simkins, 2005).

## Uwagi końcowe

Tekst ten napisałem z pozycji nie tylko akademickiego badacza, ale przede wszystkim obywatela zatroskanego sposobem traktowania przez polityków dobra wspólnego, jakim jest edukacja. Moim celem było wskazanie na złożoność problemu wykorzystania wiedzy o człowieku – w tym szczególnie wiedzy pedagogicznej – w kształtowaniu polityki oświatowej. Wskazałem na obszary wiedzy, których nie dostrzega polityka. Dotyczą one sposobu traktowania takich kluczowych kategorii jak jakość, doskonałość oraz zmiana edukacyjna. Rzadko kiedy realizowane reformy świadczą o rozumieniu natury tych kategorii oraz świadomości przyczyn oraz skutków redukcji tych pojęć do znaczeń narzucanych przez dominujące współcześnie ideologie.

---

<sup>6</sup> Instytucją odpowiedzialną za wprowadzanie i monitorowanie zmiany jest tutaj, powstała w 2011 roku, rządowa agencja Education Scotland.

Moją intencją nie było pouczanie decydentów ani też zarzucanie im braku kompetencji. Sądzę, że realizacja efektywnej polityki edukacyjnej, takiej, której nie sposób zarzucić „ślepoty” na kwestie o kluczowym znaczeniu, wymaga zupełnie nowego podejścia polityków do wiedzy oraz badaczy do polityki. Badacze nie zawsze są tymi, którzy wiedzą lepiej. Nie mogą sobie rościć prawa do zastępowania czy wyręczania polityków. Reformy zaprojektowane w pracowniach uczonych, jak uczy historia, kończyły się często fiaskiem. Z kolei pomysły polityków odnośnie do reformowania systemu edukacji podejmowane w ramach dyskursu zmiany traktowanej jako „zmiana dla niej samej” przynoszą dobrze znane, niestety opłakane skutki. Stąd też, jak sądzą, konieczne jest nowe podejście do rozwiązania tego problemu. Ze strony akademików należałoby przemyśleć co najmniej dwie kwestie. Pierwszą z nich jest pytanie o to, jaki charakter ma wiedza, która służy zmianie. Czy jest to wiedza instrumentalna czy też wiedza refleksyjna (Mizerek, 2021)? Jaki jest status epistemologiczny takiej wiedzy? W jaki sposób taką wiedzę tworzyć, w ramach jakich rozwiązań metodologicznych? Jak tworzyć wiedzę transdyscyplinarną? (Giddens i in., 1994; Van Aken, 2005).

Druga, oczekująca na rozważenie, kwestia wiąże się z pytaniem o sposób komunikowania wiedzy mającej służyć zmianie praktyki oraz również polityki edukacyjnej. Twierdzą, że bezowocne są próby sięgania po tradycyjne rozwiązania – „upowszechniania” wiedzy w postaci publikacji, tekstów publicystycznych czy zasiadania w – zależnych od polityków – zespołach eksperckich. Należałoby raczej sięgać po doświadczenia, jakich dostarczyły projekty Piotra Zamojskiego (2022) oraz Sławomira Krzychały (2018; 2020; Zamorska i Krzychała, 2010). Znakomitym miejscem spotkań teorii i praktyki edukacyjnej jest również Akademickie Zacisze – nowotarska inicjatywa Romana Lepperta: <https://glos.pl/prof-roman-leppert-tworca-akademickiego-zacisza-jestem-sam-sobie-sterem-zeglarzem-i-okretem-poczawszy-od-doboru-tematow-rozmow-i-zaproszonych-gosci>.

## Bibliografia

- Ball S.J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. DOI: 10.1177/1478210316664259.
- Barone T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454–470.
- Bauman Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: GWP.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Biesta G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Biesta G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Christensen T. i Læg Reid P. (2002). *New public management: the transformation of ideas and practice*. Fomham: Ashgate Pub Limited.
- Chutorański M. i Szwabowski O. (2018). Parametryzacja, humanistyka i los mieszkańców Rapa Nui. *Rocznik Lubuski*, 44(2), 145–163.
- Connell R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99–112. DOI: 10.1080/17508487.2013.776990.
- Cushman K. (1997). Essential leadership in the school change process. *Horace*, 932619666. DOI: 10.1080/0260136860060112.
- Danilewska J. (red.) (2008). *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- De Saint-Exupery A. (2019). *Mały Księżę*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Delors J. (red.) (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Deming W.E. (1986). *Out of the crisis*. Boston: MIT Center for Advanced Engineering Study. Cambridge: MIT.
- Didier J. (1992). *Słownik filozofii*. Wrocław: Wydawnictwo Książnica.
- Fenwick T. i Edwards R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709–726. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.
- Fullan M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Giddens A., Lash S. i Beck U. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Redwood City: Stanford University Press.
- Goldfarb J. (2013). Crises in Education: Reflections on the Conflation of Education with Economics and Politics. *Forum Oświatowe*, 3(50), 153–161.
- Hargreaves A., Lieberman A. i Fullan M. (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 1). Berlin: Springer Verlag.
- Head B.W. (2010). Reconsidering evidence-based policy: Key issues and challenges. *Policy and Society*, 29(2), 77–94. DOI: 10.1016/j.polsoc.2010.03.001.
- Krzychała S. (2018). *Nauczyciel – tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringów szkolnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



- Krzychała S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979–1013.
- Lingard B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. DOI: 10.1080/17508487.2013.781515.
- MacBeath J.E.C. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath J.E.C. i McGlynn A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- McLaughlin M.W. (1987). Learning From Experience: Lessons From Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171–178. DOI: 10.3102/01623737009002171.
- Michałowska D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mizerek H. (2015). Evidence-based practice in education: premises, dilemmas, prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2), 25–40.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek H. (2023). „Ewaluacja” w akademii – los „skradzionego” słowa. *Forum Nauk Społecznych*, 1. DOI: 10.31648/fns.8839.
- Murawska A. (2018). Uniwersytet jako przestrzeń życia w ideach. *Rocznik Lubuski*, 44, 119–127.
- Nowakowska-Siuta R. i Dmitruk-Sierocińska K. (red.) (2018). *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pirsig R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. New York: Vintage Books.
- Platon (2000). Fajdros. W: tegoż, *Dialogi*. Tłum. S. Witkiewicz. Gdańsk: Tower Press.
- Potulicka E. i Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przyszczykowski K. (1999). *Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Legnica: Edytor.
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ramot R. i Bialik G. (2020). Researchers as knowledge brokers: A step toward researchinformed policy? lessons from the Israeli case. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–25. DOI: 10.14507/epaa.28.5115.

- Rutkowiak J. (2012). Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm? *Studia Edukacyjne*, 22, 127–138.
- Rutkowski D.J. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229–247. DOI: 10.1080/17508480701494259.
- Semetsky I. (2010). Silent discourse: The language of signs and “becoming-Woman.” *Sub-Stance*, 39(1), 87–102. DOI: 10.1353/sub.0.0068.
- Senge P. (2012). *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się* (IV wydanie). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Simkins T. (2005). Leadership in Education: “What Works” or “What Makes Sense”? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. DOI: 10.1177/1741143205048168.
- Śliwowski B. (2015). *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- Van Aken J.E. (2005). Management research as a design science: Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management. *British Journal of Management*, 16(1), 19–36. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2005.00437.x.
- Viennet R. i Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. OECD Education. *OECD Education Working Papers*, 162(December), 63. [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)
- What Works: Evidence-based Policy and Practice in Public Services. (2001). W: H. Davies, S. Nutley i P. Smith (red.), *Health & Social Care in the Community* (Vol. 9, Issue 6). Bristol: The Policy Press. DOI: 10.1046/j.0966-0410.2001.10281.x.
- Wójcicka M. (red.) (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Zamojski P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zamorska B. i Krzychała S. (2010). Nauczyciele „wobec” edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji. W: R. Kwiecińska i M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych* (s. 27–64). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

**Magdalena Kolber**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-8227-5475

## **Private supplementary tutoring as an example of controversial practice in the field of education. New contexts and analyses**

Private tutoring has become the norm in the education sector in many parts of the world. Some data show that this trend has been increasing. Despite its significance, the problem has received very little attention in education research. The aim of this paper is to discuss this controversial phenomenon. The research problem focuses on finding answers to the following questions: What is the nature and the scale of this problem? Do private tutors increase students' learning autonomy or do they develop passivity? Why do parents employ private tutors for their children? The research method is a critical literature review.

**Keywords:** didactics, learning strategies, learner autonomy, parent involvement, private lessons, private tutoring, shadow education, tutor

### **Korepetycje jako przykład kontrowersyjnej praktyki edukacyjnej. Nowe konteksty i próby analizy**

Korepetycje są znaną i powszechną formą dodatkowej nauki w wielu krajach. Dane pokazują, że trend ten nasila się z roku na rok. Pomimo eskalacji zjawiska jest ono przedmiotem tylko niewielu badań. Przedstawiony w pracy problem badawczy dotyczy odpowiedzi na następujące pytania: Jaka jest natura oraz skala korepetycji? Czy prywatne lekcje rozwijają autonomię w zakresie uczenia się? Dlaczego rodziny decydują się na współpracę z korepetytorem? W niniejszej publikacji zastosowano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa literatury przedmiotu.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, strategie uczenia się, autonomia ucznia, zaangażowanie rodziców, prywatne lekcje, korepetycje, szara strefa edukacji, korepetytor

## Introduction

According to *A New Pedagogical Dictionary*, *private tutoring* means instruction, usually paid, provided one-to-one or to groups of students who fall behind with their studies or who want to revise for subject competitions. The Polish equivalent is *korepetycja* and comes from two Latin words *con* and *repetitio* meaning *together* and *to revise* (Okoń, 2007, p. 182).

The term *private tutoring* is not new. Neither is it a local phenomenon. It is considered to be a significant component of the national education system in many developing countries. Moreover, private tutoring exists in parallel with mainstream education. It mimics the education sector “as the curriculum of the mainstream changes, so does the curriculum in the shadow. And as the mainstream expands, so does the shadow<sup>1</sup>” (Bray & Lykins, 2012, p. 1). The term *private tutoring* covers various forms of activity. Students may be tutored individually in their own home or in that of the tutor. Another option is receiving tutoring in small, medium-sized, or large groups. At the extreme, tutoring may be delivered in large lecture theatres. Alternatively, tutoring may take place in an online, virtual environment in which tutors and pupils are separated by place and time (Bray & Lykins, 2012, p. 2). The underlying assumption of the study conducted by Bray and Lykins is that this phenomenon may have both positive and negative dimensions. An example of an advantage is the promoting of academic development. On the negative side, private tutoring may widen social inequalities, cause stress, create inefficiencies in education systems, and contribute to corruption (2012, p. 2). The aim of the article is to analyse and discuss this complex trend. With this in mind, the author will analyse determinants explaining its growth. Moreover, not only will the extent and nature of tutoring be examined, but also the link between being privately tutored and a student’s autonomy.

## The scale and nature of private tutoring

There have been very few research projects investigating the scale and intensity of the problem. The reason lies in the fact that neither tutors, students nor parents are willing to provide information. First of all, tutoring is an informal, untaxed

---

<sup>1</sup> The terms *private tutoring* and *shadow education* are used interchangeably (Bray & Lykins, 2012; Bray, 2009).

activity.<sup>2</sup> Secondly, tutoring may mean that students are gaining a dishonest advantage over their classmates and do not trust their teachers. Parents, on the other hand, may avoid giving information for fear of their children being perceived as unintelligent (Bray, 2009). There are different kinds of individuals who provide private tutoring, ranging from trained (certified teachers) or untrained to full-time or part-time. The span of ages is broad. They are usually aged from their early 20s to their early 60s, as some are university students, some retired teachers, university professors, poets or writers (Bray, 2020, p. 14; Dang, 2011, p. 1).

The scale and nature of private tutoring differs among various countries and cultures. In East Asian societies, this form of education is deeply rooted in the Confucian tradition which places huge importance on education and student diligence. In this part of the world, it is mainly the parents of high achievers who resort to private lessons (Bray, 2009, p. 24). One of the reasons Asian parents decide to employ a private tutor is to improve their children's grades and GPA (Grade Point Average). This educational activity may take many forms. It can be organised by students' parents, by private tutoring centres or even by teachers themselves. Students can receive online or face-to-face tutoring. They can join individualised classes (one-to-one), small groups or large classes. Some Asian companies organise tutoring in large theatres, which can seat up to 300 students (Dang, 2011, p. 1).

Private tutoring has long been evident in Asia and now has spread to other parts of the world, including European countries. In the former Soviet Union countries and Eastern Europe, private tutoring became popular in the 1990s when economies collapsed and teachers were compelled to find extra income. In Western Europe, North America and Australia, tutoring is not as vigorous an activity as in East Asia and the former Soviet countries but this phenomenon expanded when policymakers emphasised competition among schools. Similar to South Asia, in Africa, tutoring has existed for a long time and, thus, has become a regular part of daily life. When it comes to Latin America, tutoring is visible mostly among upper secondary students (Bray, 2009, p. 24).

In Poland, private tutoring was not the subject of social debate until 1988. One of the reasons was that the communist government propagated an image of the school as a flawless institution (Putkiewicz, 2006, p. 185). The collapse of communism brought numerous changes: political, economic and social. Due to these, as well as transformations in the structure of education (mainly a reduction in the number of non-secondary schools), the number of upper secondary

---

<sup>2</sup> Although not always. In England, as a result of the outbreak of Coronavirus (COVID-19) disease and temporary school closures, tutoring has become a part of the government's catch-up plan. Students who have fallen behind are expected to be offered focused tuition (Richardson, 2020).

students aspiring to continue their education increased. A new way of thinking spread among students and parents, the basis of which was the belief that education is the best investment in the future (Putkiewicz, 2005, p. 120). The schools, however, reacted to this new reality with “resistance, apathy, or... offering private tuition” (Putkiewicz, 2005, p. 120). The study conducted by Elżbieta Putkiewicz shows that 45% of students received tutoring (2005, p. 93). Moreover, the same research reveals that 50% of the respondents agree or totally agree with the statement that *Teachers encourage students having difficulties to take private tuition* (2005, p. 121). More recent studies conducted by Piotr Długosz show that this trend has been increasing. The collected data indicate that among 3,479 school leavers, 52% had received private lessons (Długosz, 2017). It is important to highlight that the private tuition industry started to boom amid the coronavirus pandemic. According to a recent study carried out by CBOS, the majority of parents declared in the last days of September and in the first week of October 2020 that one of their children is attending or will be attending private extracurricular classes in the school year 2020/2021 (CBOS, 2020).

The features of shadow education have also been visible in other European countries. In Hungary, for instance, private lessons were taken by 60% of school leavers, and in Ukraine by 71% (Długosz, 2017). Martina Kubanova’s study results reveal that out of 926 first-year Slovakian university students 56% reported having received tutoring and/or attended preparatory classes in their final year of secondary school (2006, as cited in Bray, 2020, p. 6). As for Spanish students, PISA data suggests that 63% of 15-year-olds were receiving tutoring in 2009 (Bray, 2020, p. 6).

### **Why do families employ a private tutor?**

First of all, the assumptions on which the educational system is based encourage tutoring. Rote learning seems to prevail over deep learning. As a result, students are required to memorise the material rather than understand it. Covering the curricula is believed to be more important than critical thinking or understanding. Setting educational priorities in such a way does not contribute to preparing students for independent or self-regulated learning. Secondly, students are increasingly competitive. They are aware that there is competition in the educational market and thus they believe that a renowned university will make their life successful and complete. They realise that the rat race begins as early as primary school. Their parents think similarly. Getting their youngster into the best school or university has now become a competitive sport. A lack of faith that children can prepare for exams themselves and the fear that others will get a higher score

make tutoring more and more popular, and it is even becoming an educational requirement at school (Bartosz & Bloch, 2009, pp. 116–117).

Overall, these comments are in accordance with the findings reported by Judith Ireson and Katie Rushforth. Of the 240 respondents who provide additional support for their children, 71% did so in order to improve understanding of the subject. Other common reasons were to increase confidence (69%), to help achieve the highest examination grades (59%), to help ensure they obtain a place in secondary school/sixth form or university (40%) (2014, p. 22).

A qualitative comment from the same study shows that employing a private tutor is a new parental duty. One parent expressed this obligation in the following words:

I wouldn't have done it if we'd been in a comprehensive system... I'm quite happy with the work the school does with them and I don't really think it should be necessary... for parents to tutor children outside...

I know a lot of people do for various reasons but my reasoning with that was that it wasn't because I thought the school wasn't doing enough but he personally needed that support for the 11Plus... I don't agree with that system anyway but we're stuck with it here. And you always try and do the best for your child even if it's against your principles. (Ireson & Rushforth, 2014, p. 28).

Ireson and Rushforth think that “parents weighed their child's needs against the intellectual capital in the family, time available and emotional considerations, as well as considering their efficacy of private tuition” (2014, p. 28).

Some researchers put forward the claim that, apart from contextual factors, psychological aspects ought to be considered when attempting to understand the uptake of private tutoring. According to Ireson and Rushforth, parental involvement may influence their decision to hire a private tutor. In the literature, two types of parental involvement can be found, namely school-based and home-based. School-based involvement refers to parents' attendance at school activities (e.g. attending and supporting school meetings, events, attending parents' meetings, volunteering at school). This type of parental engagement creates the opportunity for both parents and teachers to form reciprocal respect and understanding. Home-based involvement consists of assisting the child's education outside of school. Such forms include: helping with homework, discussing school events, responding to academic study demands (Mataa, Pedrob & Peixotoa, 2018, p. 78). Both types of involvement are a function of three constructs: parental beliefs about how they should act in relation to their child's education; parents' sense of efficacy in helping their child with school work; and child invitations and the time and energy that parents have available for involvement (Green et al.,

2007, as cited in Ireson & Rushforth, 2014, p. 15). Previous studies were limited to showing a consistent, positive relationship between parents' involvement in their children's education and student outcomes. Ireson and Rushforth (2014) hold the view that future research should examine in more detail parental beliefs and their sense of efficacy as the factors affecting their decisions to employ private tutors for their child.

### Private tutoring – lights and shadows

Private tuition has numerous advantages and disadvantages. The negative aspect of tutoring can be related to work ethic, when the teacher recommends that one of their students needs tutoring. Moreover, it is widely known that tutoring exacerbates student inequality when accessing education as it requires expenditure that cannot be afforded by all parents (Bray, 2007; 2020). Another concern is that too many private lessons not only occupy a large amount of student time, but may also have a negative impact on teen health. A survey of 38 schools in Vietnam found that the majority of parents (76%) believe that private tutoring leaves their children no time to study on their own, and nearly half of respondents (49%) think that after school tutoring has a harmful effect on their children's physical and mental health (Dang, 2011, p. 1).

Nevertheless, this phenomenon also appears to have a positive side. Receiving private tuition gives a student a sense of security, increases the chance of winning a subject competition, allows them to study at their preferred university, or to change their main subject. This is particularly true in the case of an inflexible education system, an example of which is Vietnam. Hai-Anh Dang describes this rigidity as follows:

Until recently only a few universities were multi-disciplinary, while the majority was devoted to a single discipline. Once admitted to a university, it was not easy for students to transfer to another school or even to change their major (within the discipline) at the same school. (2011, p. 2).

Further research in this field has unveiled other advantages. The study conducted by Magdalena Kolber (2012) covered 371 secondary school students aged 16–19. Its aim was to determine the relationship between the environmental factor – receiving tuition – and the use of foreign language strategies and to answer the following research question: Does receiving tuition differentiate the use of foreign language strategies?

To collect data, the Strategy Inventory for Language Learning (Version 7.0),



developed by Rebecca Oxford (1990), was used. This instrument is based on R. Oxford's Taxonomy of language learning strategies and comprises 50 statements referring to direct and indirect strategies. The groups that belong to direct strategies are: memory, cognitive, and compensation. Indirect strategies, on the other hand, consist of metacognitive, affective, and social. The study showed that the mean of direct strategies for students who took private classes is higher than the mean for students who did not receive private tuition. A similar regularity occurs in the case of indirect strategies. The mean of indirect for students who took private classes is significantly higher than the mean for students who did not receive tuition in English. A further insight gained through additional analysis is that taking part in extracurricular lessons differentiates the use of various learning strategy subgroups (only in the case of compensation strategy was the difference statistically non-significant, the p-value was higher than 0.05). The study showed that learners who receive private tuition are more strategic than learners who do not have private tutors. This strategic activity consists of using *cognitive strategies* (practising, receiving and sending messages, analysing and reasoning, and creating structure for input and output), *memory strategies* (creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well, employing action), *metacognitive strategies* (centring one's learning, arranging and planning learning, evaluating learning), *affective strategies* (lowering anxiety, taking one's own emotional temperature), and *social strategies* (asking questions, cooperating with others, empathising with others) (cf. Kolber, 2015; 2019).

One may wonder why students who take private tuition are more strategic. Two explanations are probable. One is that tutors might integrate strategy training into language teaching processes. This implies that learners learn and practice strategies with actual language tasks. Another explanation is that parents of a higher socio-economic status are more likely to provide private tuition. The latter is in accordance with Długosz's findings. In his article, he examines the socio-economic factors underlying the demand for private tutoring. His analysis reveals that private lessons are taken most often by students from more affluent and educated families, who live in big cities, study at prestigious high schools and have better average marks (2017).

The above findings are similar to those reported by Bogna Bartosz (2008). In her study, which covered first-year psychology, Bartosz found that thanks to private tuition students are able to learn two types of skills – “hard” and “soft”. First, they gain knowledge, which helps them to pass exams successfully. Moreover, they develop soft skills, such as exam preparation strategies, increased self-confidence, and stress management. Such research findings lead to the conclusion that private tutoring is an active strategy, as tutees take active roles in their education. This engagement means that they discover their preferred learning strategies or

styles, and they also know how to plan their learning. This planning strategy refers to an ability to select goals and subgoals. Last but not least, they develop affective strategies. Learners applying such strategies are able to cope effectively with emotional problems.

Anna Malenda (2005) draws a distinction between two types of tutors – a craftsman representing a teacher-driven approach, and a passionate who is concerned with learner-centred pedagogy. The first, a craftsman, is focused on covering exam syllabuses. Their aim is to prepare their tutees so that they answer exam questions adeptly and gain maximum marks. Thus, their activities include mainly: doing practical revisions, working through exam papers, bridging learning gaps, explaining difficult concepts or subject areas. One might suggest that such a tutor will not be interested in their students gaining autonomy, as their main task is to transmit knowledge rather than increasing a learner's awareness about the contribution they can make to their own learning process. The latter, a passionate, has an emotional attitude to their teaching. Their aim is to engage young people in the excitement of learning. In order to achieve this, they attempt to learn about their tutees' learning needs, motivation, self-esteem, or learning styles. Collecting information about a student's home environment is also of great significance. A passionate tutor is convinced that, thanks to such activities, it will be easier not only to prepare a student successfully for a test or an exam, but they can also change a student's attitude to a given subject of study or, in the long run, develop self-instruction.

## Conclusions

This paper has shown that private tutoring is visible in most parts of the world. Moreover, both the negative and positive dimensions of this phenomenon have been presented, with an emphasis on expanding the list of advantages. Not only do tutors help their students prepare for tests or examinations, but they also assist them to become more autonomous learners. Students who have private tutors use more cognitive, memory, metacognitive, affective and social strategies. The general message of the reflections presented above is that much more attention should be given to shadow education by educators, researchers and policymakers. Private tutoring is interesting to study not just because of the reasons it is undertaken, which are increasing in scale and significance, but also because of its considerable impact on students' academic attainment.

## References

- Bartosz B. (2008). Korepetycje – bierna czy aktywna forma radzenia sobie z problemami w nauce? In: A. Keplinger (ed.), *Bierność społeczna* (pp. 347–363). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Bartosz B. & Błoch B. (2009). Korepetycje – norma w polskiej szkole? *Psychologia w Szkole*, 3(23), 203–210.
- Bray M. (2007). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implication for Planners*. Paris UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Bray M. (2009). *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* Paris UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Bray M. & Lykins C. (2012). *Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Philippines: Asian Development Bank.
- Bray M. (2020). *Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications*. Retrieved 10 January 2021 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2096531119890142>
- CBOS (2020). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2020/2021*. Retrieved 10 January 2021 from [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K\\_136\\_20.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_136_20.PDF)
- Dang H. (2011). A bird's-eye view of the private tutoring phenomenon in Vietnam. *International Institute for Asian Studies*. Retrieved 10 January 2021 from <https://www.iias.asia/the-newsletter/article/bird%E2%80%99s-eye-view-private-tutoring-phenomenon-vietnam>
- Długosz P. (2017). Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym – Polska, Ukraina, Węgry. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 244, 108–133.
- Ireson J. & Rushforth K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England *Journal for educational research online*, (6), 12–33.
- Kolber M. (2015). Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 30–38.
- Kolber M. (2019). The relationship between language learning strategies and learned helplessness. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 250–262.
- Malenda A. (2005). Korepetycje jako pozaszkolna forma uczenia się i nauczania. In: T. Bauman (ed.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (pp. 203–210). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Putkiewicz E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Oxford R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Putkiewicz E. (2006, 21–25 October). *Private tutoring in Poland. 31<sup>st</sup> Annual ATEE Conference: Co-operative Partnerships in Teacher Education*. Portorož (pp. 185–197). Retrieved 10 January 2021 from <http://www.pef.uni-lj.si/atee/>
- Parents' Spending on Education of Children in School Year 2020/2021 Nr 136/2020.
- Kolber M. (2012). *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących)*. Unpublished doctoral dissertation. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Mataa L., Pedrob I. & Peixotoa F.J. (2018). Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions. *International Journal of Emotional Education. Special Issue*, 10(2), 77–92.
- Richardson H. (2020). *Plans for a national tutoring programme to be unveiled*. Retrieved 10 January 2021 from <https://www.bbc.com/news/education-53066557>

**Łukasz Szwejka**

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-5168-3372

## **Czy ukończenie programu jest wskaźnikiem skuteczności? Wyzwania w ewaluacji programów resocjalizacyjnych dzieci i młodzieży**

Celem artykułu było wskazanie potrzeby badania skuteczności metod i programów resocjalizacyjnych. W krajach anglosaskich kryterium skuteczności decyduje o wyborze określonego programu, przy czym skuteczność definiowana jest przez pryzmat redukcji zaburzeń zachowania oraz redukcji czynników ryzyka recydywy. Niestety w Polsce obserwuje się deficyt w zakresie prowadzenia tego typu badań. W tekście opisano metodologiczne przesłanki prowadzenia badań ewaluacji wyniku oraz wskazano metody służące syntezie wyników pochodzących z niezależnych badań. Całość rozważań ułożono w kontekście *evidence-based practice*, który opiera się na dostarczeniu dowodów empirycznych mogących usprawnić praktykę społeczną.

**Słowa kluczowe:** pedagogika resocjalizacyjna, *evidence-based practice*, ewaluacja wyniku, przepięczność młodzieży, skuteczność resocjalizacji, zaburzenia zachowania

### **Is the completion of the program an indicator of success? Challenges in the evaluation of correctional programs for children and youth**

The aim of the paper was to indicate the need to test the effectiveness of correctional methods and programs. In Anglo-Saxon countries, the criterion of effectiveness determines the selection of a specific program, while effectiveness is defined through the prism of conduct disorders reduction and decreasing the risk of recidivism. Unfortunately, there is a deficit in the conduct of this type of research in Poland. The text indicates the methodological premises for conducting the evaluation research and indicates the methods for synthesizing the results from independent studies. All considerations are placed in the context of evidence-based practice, which is based on providing empirical evidence that can improve social practice.

**Keywords:** correctional treatment, evidence-based practice, evaluation of the result, delinquency, effectiveness of corrections, conduct disorder

## Wstęp

Postawione w tytule pytanie w sposób przewrotny wskazuje na niedoskonałości i bolączki systemu ewaluacji w polskich instytucjach resocjalizacyjnych, gdzie badania ewaluacyjne prowadzone są głównie w odniesieniu do procesu, natomiast zaniedbana jest ewaluacja wyniku. O ile z całą pewnością należy zgodzić się z faktem, iż monitorowanie przebiegu realizacji działań resocjalizacyjnych, ocena ich kompletności, dostosowanie oddziaływań do grupy odbiorców, poziom satysfakcji odbiorców, są zadaniami ważnymi, o tyle nie uprawniają one jednak do udzielenia odpowiedzi na pytanie – w jakim zakresie prowadzone działania są skuteczne? Skuteczność poszczególnych form pracy powinna być przecież elementarnym kryterium oceny. Przy czym w odniesieniu do resocjalizacji dzieci i młodzieży skuteczność oddziaływań można oceniać poprzez stopień realizacji zadań, które deklarują instytucje pełniące funkcję resocjalizacyjną<sup>1</sup>. I tak, do zadań młodzieżowych ośrodków wychowawczych „należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi” (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015). Jeśli pominiemy fakt niezbyt precyzyjnego rozgraniczenia pomiędzy normami „społecznymi” i „prawnymi” (Ossowska, 2020), można zauważyć, że ewaluacja powinna obejmować pomiar występowania przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego wśród podopiecznych oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz stopień przestrzegania przez nich norm.

W związku z powyższym, celem artykułu jest wskazanie merytorycznych oraz metodologicznych przesłanek prowadzenia ewaluacji wyniku. Całość rozważań ułożono w kontekście nurtu *evidence-based practice* (praktyki opartej na dowodach empirycznych), gdzie fundamentem jest usprawnienie praktyki społecznej dzięki wykorzystaniu wiedzy naukowej (Steglitz i in., 2015). W odniesieniu do resocjalizacji nurt ten określa się jako *evidence-based corrections* (Mackenzie, 2006), przy czym kluczową rolę odgrywa gromadzenie i synteza dowodów na temat skuteczności poszczególnych oddziaływań resocjalizacyjnych oraz promocja tych najskuteczniejszych. W polskiej myśli resocjalizacyjnej również dostrzega się korzyści płynące z *evidence-based practice* (Barczykowska

---

<sup>1</sup> Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach. Zwłaszcza rozdział 3 niniejszego rozporządzenia.

i Dzierżyńska-Breś, 2013; Sztuka, 2013), jednak aby możliwe było promowanie skutecznych rozwiązań na rodzimym gruncie, wymagana jest pokaźna liczba wyników pochodzących z badań ewaluacyjnych, zwłaszcza prowadzonych w schemacie eksperymentalnym lub quasi-eksperymentalnym.

## Operacjonalizacja terminu *skuteczność*

Zgodnie z uwagami poczynionymi we wstępie poziom realizacji zadań instytucji resocjalizacyjnych powinien znajdować się w centrum ewaluacji. Mowa wówczas będzie o ewaluacji wyniku (Latkowska, 2014). Tego typu badania dają możliwość poznania rzeczywistego wpływu oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych na poziom niedostosowania społecznego i funkcjonowania podopiecznych. Postępowanie takie daje jednoznaczne dowody świadczące o skuteczności podejmowanych oddziaływań. Wiedza ta posiada praktyczne implikacje, pozwala bowiem promować oddziaływania, które odznaczają się wysoką skutecznością oraz eliminować lub modyfikować oddziaływania nieskuteczne.

Ewaluacja wyniku prowadzona jest jednak rzadko, czego przyczyn należy upatrywać w wysokim stopniu złożoności metodologicznej i wymaganej wysokiej wiedzy merytorycznej w zakresie projektowania i prowadzenia tego typu badań. Zidentyfikować można dwie specyficzne trudności, obejmujące proces operacjonalizacji zmiennych oraz trudności związane z powtórzonym pomiarem zmiennych.

Niedostosowanie społeczne stanowi złożony konstrukt teoretyczny o braku jednoznacznej definicji. W literaturze przedmiotu wskazuje się na kilka typów definicji (objawowe, teoretyczne, operacyjne, użyteczne) (Pytka, 2005). W kontekście badania ewaluacyjnego szczególnie istotne jest określenie symptomów, najczęściej w formie zachowań dziecka, które skutkują nieprzestrzeganiem norm społecznych. Lesław Pytka na potrzeby autorskiej skali nieprzystosowania społecznego usystematyzował formy zachowania, które świadczą o niedostosowaniu społecznym, w tym: notoryczne kłamstwa, wagary, alkoholizowanie się, ucieczki z domu, kradzieże, niekonwencjonalne zachowania seksualne, rozmaite formy agresji antyspołecznej, łącznie z autoagresją (Pytka, 2005, s. 85). Zmienne te można traktować jako wskaźniki skuteczności.

Termin *niedostosowanie społeczne*, pomimo iż występuje w międzynarodowym dyskursie naukowym (ang. *social maladjustment*) (Gacono i Hughes, 2004; Sullivan i Sadeh, 2014), pozostaje jednak terminem niezbyt precyzyjnym w odniesieniu do ewaluacji. Wynika to z faktu, iż wymaga on odniesienia zachowania jednostki do norm społecznych (najczęściej prawnych, obyczajowych, moralnych) (Gaberle, 1993), co w sposób dodatkowy komplikuje proces opera-

cjonalizacji zmiennych. Z tego względu bardziej operatywny wydaje się termin *zaburzenia zachowania* (ang. *conduct disorder*) (Charles, 2020; Michalos, 2014), który jednoznacznie odnosi się do sfery behawioralnej człowieka. Natomiast znaczeniowo *zaburzenia zachowania* oraz *niedostosowanie społeczne* są ściśle powiązane. W niektórych opracowaniach terminy te traktowane są jako synonimy, w innych natomiast wskazuje się na ich sekwencyjne powiązanie, czego przykład stanowi model zaproponowany przez Bronisława Urbana, w którym zaburzenia emocjonalne poprzedzają zaburzenia zachowania, te z kolei rozwijają się w niedostosowanie społeczne, które ewoluuje w przestępczość (Urban, 2000).

Zaburzenia zachowania, ze względu na bliższy związek ze sferą behawioralną człowieka, poddają się prostszej i bardziej precyzyjnej operacjonalizacji, co ma bezpośrednie przełożenie na narzędzia pomiarowe. W kontekście badań ewaluacyjnych, na uwagę zasługuje zwłaszcza kwestionariusz Thomasa Achenbacha, który występuje w trzech wersjach – dla rodziców, dla nauczycieli oraz wersja samoopisu dla dzieci i młodzieży. Kwestionariusz ten dzięki możliwości zbierania danych z trzech źródeł informacji cechuje się wysoką wiarygodnością. Dzięki opracowaniu wyników możliwe jest wyodrębnienie dwóch zasadniczych profili zaburzeń zachowania, a mianowicie zaburzeń internalizacyjnych (ang. *internalizing*), odznaczających się nadmierną kontrolą zachowań oraz zaburzeń typu eksternalizacyjnego (ang. *externalizing*) charakteryzujących się deficytem kontroli zachowań. Ponadto narzędzie to posiada dodatkowe skale – problemy społeczne, zaburzenia myślenia, zaburzenia uwagi. Pozwala również ocenić wyniki edukacyjne, określić aktywność sportową oraz społeczną respondenta (Achenbach, 1991; Urban, 2000; Wolańczyk, 2002).

Możliwość uchwycenia szerokiego spektrum zaburzeń zachowania oraz dodatkowych aspektów związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i pozaszkolnym sprawia, że kwestionariusz Achenbacha może być z powodzeniem wykorzystywany do badań ewaluacyjnych. Ponadto jak podkreśla autor narzędzia, kwestionariusz może być wykorzystany do oceny skuteczności podejmowanych interwencji. W tym kontekście zaleca się przeprowadzenie pomiaru przed rozpoczęciem interwencji oraz po jego zakończeniu (Achenbach, 1991). Różnica w uzyskanych wynikach pozwala określić skuteczność podjętej interwencji.

## Schemat badań ewaluacji wyniku

W przypadku ewaluacji procesu głównym celem jest monitorowanie stopnia realizacji programu, co za tym idzie – bada się zakres, w jakim „zostały osiągnięte zakładane wskaźniki wykonania zadań, czy program odpowiadał potrzebom



osób uczestniczących, czy został skierowany do właściwej grupy” (Latkowska, 2014, s. 5). Z metodologicznego punktu widzenia ewaluacja procesu przebiega na organizacyjnej płaszczyźnie programu. Natomiast w przypadku ewaluacji wyniku następuje przesunięcie z oceny programu na ocenę zmiennych psychologicznych. Dąży się do powiązania konkretnych elementów programu resocjalizacyjnego ze zmianami w zakresie zachowania, motywacji, kontroli itd.

We współczesnych naukach społecznych powyższy cel najlepiej realizuje się w badaniach eksperymentalnych. Przy projektowaniu tego typu badania punktem wyjścia powinna być teoria zakładająca zmianę jednostki. Jak podkreśla Jerzy Brzeziński: „poza teorią (psychologiczną, pedagogiczną, socjologiczną) nie ma eksperymentu (psychologicznego, pedagogicznego, socjologicznego), chyba że przestaniemy traktować psychologię (i inne nauki behawioralne) jako nauki empiryczne” (2000, s. 18). Dzięki teorii możliwe jest określenie kierunku zależności pomiędzy zmiennymi oraz sformułowanie hipotez roboczych. W obszarze resocjalizacji funkcjonuje szeroka grupa teorii – pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, które umożliwiają zaprojektowanie metodologii do potrzeb ewaluacji wyników. Do najbardziej rozpowszechnionych teorii zalicza się teorię behawioralną oraz społecznego uczenia się (Bandura, 2019; Pratt i in., 2010), teorię interakcjonizmu symbolicznego (Siemaszko, 1993), teorię kontroli (Costello i Laub, 2020).

Teoretycznie przyjęty kierunek zależności pozwala na konceptualizację badania eksperymentalnego, która zawiera następujące elementy: manipulację zmienną niezależną główną, kontrolę pozostałych zmiennych niezależnych – ubocznych i zakłócających oraz pomiar zmienności zmiennej zależnej wywołanej oddziaływaniem na nią zmiennej niezależnej głównej (Brzeziński, 2000, s. 52). Ta formalna definicja eksperymentu zakłada wykrycie związków przyczynowo-skutkowych (Pilch i Bauman, 2001) pomiędzy zmiennymi włączonymi do modelu, przy jednoczesnej kontroli zmiennych ubocznych i zakłócających. Jeśli odniesiemy ten układ do badań ewaluacyjnych, zauważymy, że zmienne niezależne obejmują poszczególne komponenty programu resocjalizacyjnego i stanowią ( $OP_x$ ) obraz struktury przestrzeni zmiennych istotnych dla zmiennej zależnej  $Y$  (Brzeziński, 2019). Natomiast zmienną zależną będzie nasilenie zaburzeń zachowania. W aspekcie badań społecznych niezwykle istotną kwestię stanowi kontrola zmiennych ubocznych i zakłócających. W badaniach prowadzonych w ramach resocjalizacji do zmiennych tego typu zalicza się klimat społeczny placówki resocjalizacyjnej, wpływ nowego środowiska (zwłaszcza jeżeli jest to placówka stacjonarna) oraz ograniczenie kontaktu z rodziną, grupą rówieśniczą i sąsiedzką. Zmienne te również mogą wywierać wpływ na nasilenie zaburzeń zachowania i utrudniać wnioskowanie na temat związku między zmiennymi niezależnymi głównymi i zależnymi. Z tego względu zachodzi potrzeba kontroli zmiennych

ubocznych i zakłócających. Założenie to najlepiej spełnione jest w badaniach eksperymentalnych z randomizacją (ang. *randomized controlled trial*) (Chalmers i in., 1981), których istotą jest losowy dobór próby oraz losowe przydzielenie części badanych do grupy eksperymentalnej, a części do grupy kontrolnej. Badani przypisani zarówno do grupy eksperymentalnej, jak i do grupy kontrolnej podlegają wpływowi tych samych zmiennych ubocznych i zakłócających, różni ich natomiast fakt, iż grupa eksperymentalna bierze dodatkowo udział w programie, który podlega ewaluacji, natomiast grupa kontrolna poddawana jest innego rodzaju oddziaływaniu lub nie bierze udziału w żadnej interwencji. Tego typu badania cechują się najwyższą wiarygodnością, z tego też względu w obszarze nauk medycznych (Macmillan i in., 2018) oraz społecznych (Marchica i Derevensky, 2016), stosowane są do określenia najbardziej skutecznych interwencji lub programów.

Schemat prowadzenia badań eksperymentalnych z randomizacją obejmuje dokonanie pomiarów wewnątrzgrupowych oraz międzygrupowych. Po przeprowadzeniu losowego przydziału do grup (grupy powinny być równoliczne, jest to jedno z podstawowych założeń testów parametrycznych) dokonuje się pomiaru zmiennej zależnej, czyli nasilenia zaburzeń zachowania. Następnie wyniki porównuje się pomiędzy grupami. Jeżeli proces losowania i randomizacji przebiegł prawidłowo, na pierwszym pomiarze nie powinno być istotnych statystycznie różnic. Kolejny pomiar dokonuje się w okresie zakończenia programu resocjalizacyjnego. Wówczas dokonuje się porównania wewnątrzgrupowego, czyli testuje się występowanie różnic w średnich wynikach pomiędzy pomiarem wykonanym w momencie przystąpienia badanego do programu (*pre-test*) i pomiarem wykonanym po zakończeniu programu (*post-test*). Dokonuje się również porównania międzygrupowego pomiędzy uczestnikami programu i grupą kontrolną, celem skorygowania wyników o działanie zmiennych ubocznych. Analiza statystyczna opiera się wówczas na wyodrębnieniu źródeł wariacji. W tym zakresie popularne są metody analizy wariacji w schemacie jednoczynnikowym (jednoczynnikowa analiza wariacji) oraz schemacie wieloczynnikowym (wieloczynnikowa analiza wariacji) oraz analiza kowariancji (K. Krejtz i I. Krejtz, 2013; Niewiadomski, 2013). Różnica w wynikach uzyskanych pomiędzy *pre-testem* i *post-testem*, przy jednoczesnej kontroli zmiennych zakłócających i ubocznych, będzie informowała o wpływie programu resocjalizacyjnego na zaburzenia zachowania. Innymi słowy, jeżeli średni wynik dla zaburzeń zachowania w drugim pomiarze (*post-test*) będzie statystycznie niższy od wyniku początkowego (*pre-test*), będzie można wnioskować o skuteczności programu. Często również wylicza się dodatkowy parametr określający siłę efektu (często jest to *d* Cohena).

Kumulacja wiedzy opartej na empirycznych dowodach naukowych spowodowała, że wyniki z poszczególnych badań zaczęto łączyć, syntetyzować i porów-

nywać, celem wskazania najskuteczniejszych praktyk. Postulat taki, wraz z dyrektywami metodologicznymi, najlepiej został wyrażony w ruchu *evidence-based practice*, który w ramach praktyk resocjalizacyjnych określa się mianem *evidence-based corrections* (Mackenzie, 2006).

## Założenia nurtu *evidence-based practice* w kontekście resocjalizacji młodzieży

Celem nurtu *evidence-based practice* (EBP) jest dostarczenie usystematyzowanych dowodów, pochodzących z rygorystycznie zaprojektowanych i przeprowadzonych badań empirycznych. Na podstawie dowodów formułowane są dyrektywy i przesłanki umożliwiające usprawnienie i zoptymalizowania działań praktycznych (Steglitz i in., 2015). W obszarze resocjalizacji postępowanie zgodne z EBP implikuje identyfikację programów, podejść terapeutycznych, wychowawczych i pomocowych, które w najwyższym stopniu przyczyniają się do redukcji ryzyka recydywy (jeżeli program adresowany jest do przestępców) lub przyczyniają się do eliminacji czynników ryzyka związanych z niedostosowaniem społecznym. Podejście to cechuje się wysokim stopniem pragmatyzmu, gdzie *a priori* nie promuje się żadnego rozwiązania, na podobnej zasadzie nie eliminuje się żadnej płaszczyzny analizy. Odchodzi się od czysto teoretycznych lub zdroworozsądkowych pomysłów, a o wyborze danego programu przesądza skuteczność wykazana w badaniu empirycznym. Przy czym wiedza empiryczna wyrażana jest w formie dyrektyw i wskazówek przekładalnych na praktyczne działania. Również sama geneza poszukiwań skutecznych programów wynika ze społecznego zapotrzebowania. W przypadku resocjalizacji impulsem do poszukiwania skutecznych rozwiązań jest wysoki wskaźnik recydywy (w Polsce sięgający ok. 40%) (Informator Statystyczny Wymiaru Sprawiedliwości, 2019), wskazuje się również na wzrostowy trend występowania różnorodnych form zaburzeń w populacji dzieci i młodzieży (Urban, 2005).

Początki nowoczesnych strategii poszukiwania skutecznych metod resocjalizacji wywodzą się z analiz prowadzonych przez Roberta Martinsona, który był pionierem badań przeglądowych. Dokonał podsumowania 231 programów korekcyjnych realizowanych w zakładach karnych w Stanach Zjednoczonych. Empirycznie wykazał, że programy te są wysoce nieskuteczne w zakresie redukcji ryzyka recydywy („*nothing work*”) (Martinson, 1974, s. 48). Konkluzja ta, z jednej strony, przyczyniła się do eksploracji czynników społecznych i strukturalnych, które wpływają na przestępczość, z drugiej natomiast, zaczęto kłaść nacisk na dotarcie do dowodów empirycznych, które świadczą o skuteczności resocjalizacji. Był to jednocześnie silny impuls do promowania ewaluacji programów korek-

cyjnych. W tym zakresie ogromne zasługi przypadają Carolowi Weissowi, który wychodził z założenia, że aby wyniki badań ewaluacyjnych były wykorzystywane przez praktyków, powinny być zebrane w formie syntezy i przełożone na język dyrektyw możliwych do implementacji. Argumenty te wynikają z faktu, iż wyniki poszczególnych ewaluacji mogą być między sobą sprzeczne, przez co mało przejrzyste i operatywne. Ponadto wnioski z ewaluacji mogą być wyrażone w języku teorii, z której wywiedziono hipotezy, co również może utrudniać ich pragmatyczne wykorzystanie (Weisburd, Farrington i Gill, 2016). Z niniejszych względów wyniki z poszczególnych badań są poddawane syntezie, najczęściej w formie metaanalizy, w efekcie czego zostaje wyprowadzony jednoznaczny wniosek o skuteczności danego programu. Ponadto uwzględnia się dodatkowe zmienne (np. demograficzne), które odpowiadają za zwiększenie lub zmniejszenie skuteczności. Taka forma prezentacji wniosków sprzyja ich klarownemu przełożeniu na działania dostosowane do konkretnego kontekstu.

Ideę usprawnienia praktyki społecznej dzięki wykorzystaniu wysokiej jakości dowodów empirycznych w pełni realizuje organizacja The Campbell Collaboration, której wizja zawarta jest w hasle „Better evidence for a better world”<sup>2</sup>, natomiast oficjalna misja ujęta jest w oświadczeniu „The Campbell Collaboration promotes positive social and economic change through the production and use of systematic reviews and other evidence synthesis for evidence-based policy and practice”<sup>3</sup>. Organizacja posiada rozbudowaną bazę danych, w której skład wchodzi wyniki przeglądów systematycznych i metaanaliz (Littell i White, 2018) w obszarach pomocy społecznej, edukacji, niepełnosprawności, przestępczości itp. Ponadto podejmuje działania promujące praktyki w oparciu o założenia *evidence-based practice*, chociażby poprzez system grantów.

Przeгляд systematyczny z założenia przeznaczony jest do oceny skuteczności podejmowanych interwencji, czego wyrazem są chociażby modele służące do formułowania pytania badawczego (przeглядowego). Przykładowo podczas formułowania pytania przeглядowego z zastosowaniem modelu PICO<sup>4</sup> uwzględnia się wpływ określonej interwencji na daną populację, w porównaniu do grupy kontrolnej (Matera i Czapska, 2014). Z niniejszego względu przeгляд systematyczny traktowany jest jako rodzaj metaewaluacji (Olejniczak, 2008). W wyniku przeглядu systematycznego badacz otrzymuje bazę raportów podstawowych (badań) poświęconych określonej interwencji. Dzięki odpowiednim procedurom analitycznym dąży się do generalizowania wyników i wyciągnięcia wniosków synte-

<sup>2</sup> Lepsze dowody dla lepszego świata (tłumaczenie własne).

<sup>3</sup> Campbell Collaboration promuje pozytywne zmiany społeczne i gospodarcze poprzez tworzenie i wykorzystywanie przeglądów systematycznych i innych syntez dowodów na potrzeby polityki i praktyki opartej na faktach (tłumaczenie własne).

<sup>4</sup> Nazwa modelu PICO stanowi akronim od: Population, Intervention, Comparison, Outcome.

tycznych. W przypadku danych o charakterze jakościowym najczęściej stosuje się metodę syntezy narracyjnej (ang. *narrative synthesis*), metaetnografii i wiele innych metod (Barnett-Page i Thomas, 2009). Natomiast jeżeli dane przedstawione są w formie ilościowej, a zwłaszcza gdy pochodzą z badań eksperymentalnych z randomizacją, wówczas mogą zostać poddane metaanalizie. Istota metaanalizy sprowadza się do połączenia wielkości efektów z poszczególnych badań i wyliczenia całkowitej wielkości efektu (ang. *overall effect size*) (Cooper, 2009; Petticrew i Roberts, 2008). Wynik metaanalizy dostarcza bardziej wiarygodnych dowodów, w porównaniu z pojedynczym badaniem. Ujawnia się to zwłaszcza w sytuacji, gdy poszczególne badania prowadzone są na małych próbach, co zwiększa ryzyko wystąpienia błędu losowego. Ponadto autorzy poszczególnych badań przyjmują określony poziom istotności (najczęściej 5% lub 1%), co oznacza, że istnieje ryzyko odrzucenia prawdziwej hipotezy lub przyjęcia fałszywej. Metaanaliza dzięki zestawieniu poszczególnych wyników badań jest w stanie lepiej kontrolować losową zmienność próby, przez co formułowane wnioski są mniej narażone na błędy.

## Przykłady skutecznych interwencji resocjalizacyjnych

Odpowiedź na pytanie – co działa? (ang. *what works?*) jest kluczowa dla praktyki resocjalizacyjnej opartej na dowodach empirycznych. Z tego względu prowadzi się badania, których celem jest określenie predyktorów przestępczości dzieci i młodzieży, oraz badania ewaluacyjne, których istota sprowadza się do określenia programów w najwyższym stopniu przyczyniających się do redukcji czynników ryzyka niedostosowania społecznego i recydywy.

W literaturze przedmiotu istotnym predykatorem przestępczości dzieci i młodzieży są nieefektywne praktyki wychowawcze (Azeredo i in., 2019; Boccio i Beaver, 2019). Niedostosowanie społeczne oraz przestępczość ujmowane są jako następstwa rodzinnych czynników ryzyka. W szczególności związane są z nieefektywnym nadzorem nad aktywnościami dziecka oraz deficytami w zakresie umiejętności sprawowania praktyk wychowawczych. W związku z czym wysoką skuteczność, potwierdzoną w rygorystycznie przeprowadzonych badaniach eksperymentalnych, wykazuje terapia wielosystemowa (ang. *multisystemic therapy*). Terapia ta oparta jest na adekwatnej pomocy rodzinie (ang. *family-based therapeutic*), której członkowie znajdują się w grupie wysokiego ryzyka wystąpienia przestępczości oraz narkomanii. Podejmowane działania terapeutyczne skupiają się na podniesieniu kompetencji rodzicielskich w zakresie przeciwdziałania przestępczości, na które narażone są dzieci. Ponadto oddziaływania skupiają się na usunięciu barier oraz wzmocnieniu (ang. *empowerment*) rodziny i przyczyniają

się tym do efektywniejszego funkcjonowania jej w środowisku lokalnym (Guerra i in., 2008).

Wysoką skutecznością odznacza się również funkcjonalna terapia rodziny (ang. *functional family therapy*). Jest to ustrukturyzowana, krótkotrwała interwencja, łącząca podejście systemowe, teorię społecznego uczenia oraz psychologię poznawczą. Głównym celem terapii jest poprawa funkcjonowania rodziny poprzez rozwinięcie umiejętności rozwiązywania problemów, wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy członkami rodziny oraz poprawa kompetencji wychowawczych (Guerra i in., 2008).

Wyniki badań ewaluacyjnych wskazują również na zasadność treningu zastępowania agresji (ang. *aggression replacement training*). Trening ten, ze względu na cel, jakim jest poprawa kontroli gniewu i rozwój wnioskowania moralnego, adresowany jest głównie do nieletnich sprawców przestępstw o podłożu agresywnym. Program ten, ze względu na krótki okres realizacji oraz stosunkowo łatwą implementację w różnych środowiskach wychowawczych, traktowany jest jako najskuteczniejsze rozwiązanie w zakresie redukcji ryzyka recydywy przestępstw agresywnych (Guerra i in., 2008).

Powyżej wskazano kilka sztandarowych programów terapeutycznych, które można traktować w kategoriach dobrych praktyk. Warto jednak wskazać elementy bazowe, które charakteryzują skuteczną interwencję. Prowadzone badania metaanalizyczne wskazują, że optymalne rezultaty przynoszą rozwiązania o wysokim poziomie ustrukturyzowania poszczególnych komponentów. Ponadto najbardziej skuteczne są programy oparte na podejściu kognitywno-behawioralnym lub programy zawierające komponenty kognitywne, powiązane z rozwojem określonych kompetencji społecznych. Zgodnie z przykładami zamieszczonymi powyżej potwierdzono również, że programy, które angażują rodzinę w proces terapeutyczny, przynoszą lepsze rezultaty. Wskazuje się także, że interwencje, które są bardziej kompleksowe, czyli kładą nacisk na redukcję większej liczby czynników ryzyka, odznaczają się lepszymi efektami w porównaniu z interwencjami jednoczynnikowymi (Guerra i in., 2008).

## Podsumowanie

Rozwój polskiej pedagogiki, zwłaszcza w obszarze resocjalizacji dzieci i młodzieży, wymaga położenia nacisku na badanie skuteczności poszczególnych form pomocowych, wychowawczych i korekcyjnych. Wyzwanie to wpisuje się we współczesne trendy w obszarze nauk społecznych, gdzie kwestie związane ze skutecznością, optymalizacją i ekonomizacją działań są kluczowe w świecie, w którym przy ograniczonych zasobach ludzkich i finansowych należy rozwią-

zywać szeroko rozumiane problemy społeczne. To wyzwanie najpełniej zostało wyartykułowane w ramach nurtu *evidence-based practice*, gdzie dzięki kumulacji wiedzy empirycznej oraz jej umiejętnej syntezie następuje postęp w zakresie skutecznych form pracy.

W warunkach polskich obserwuje się deficyt badań ewaluacyjnych, a co się z tym wiąże – praktycznie nie są prowadzone przeglądy systematyczne i metaanalizy z wykorzystaniem krajowych danych. Warto rozważyć zmianę tej tendencji, gdyż bardziej adekwatny dobór metod resocjalizacyjnych stwarza jednostce większe szanse na konformistyczne funkcjonowanie w społeczeństwie po opuszczeniu instytucji. Ponadto dzięki selekcji najbardziej skutecznych metod resocjalizacyjnych, maleje ryzyko pogłębienia niedostosowania społecznego oraz recydywy, co stanowi istotną korzyść dla społeczeństwa, gdyż po pierwsze, środki finansowe przeznaczone na cele resocjalizacyjne są efektywniej wykorzystywane, a po drugie, mniejszy odsetek niedostosowania społecznego oraz recydywy wpływa pozytywnie na poczucie bezpieczeństwa obywateli.

## Bibliografia

- Achenbach T. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Azeredo A., Moreira D., Figueiredo P. i Barbosa F. (2019). Delinquent Behavior: Systematic Review of Genetic and Environmental Risk Factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(4), 502–526.
- Bandura A. (2019). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barczykowska A. i Dzierżyńska-Breś S. (2013). Profilaktyka oparta na wynikach badań naukowych (evidence-based practice). *Resocjalizacja Polska*, 4, 131–152.
- Barnett-Page E. i Thomas J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1).
- Boccio C.M. i Beaver K.M. (2019). The Influence of Family Structure on Delinquent Behavior. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 17(1), 88–106.
- Brzeziński J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chalmers T.C., Smith H., Blackburn B. i in. (1981). A method for assessing the quality of a randomized control trial. *Controlled Clinical Trials*, 2(1), 31–49.

- Charles N.E. (2020). Conduct Disorder. W: V. Zeigler-Hill i T.K. Shackelford (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (s. 823–825). Cham: Springer International Publishing.
- Cooper H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step by step approach* (wyd. 5). Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC: Sage.
- Costello B.J. i Laub J.H. (2020). Social Control Theory: The Legacy of Travis Hirschi's Causes of Delinquency. *Annual Review of Criminology*, 3, 21–41.
- Gaberle A. (1993). *Patologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Gacono C.B. i Hughes T.L. (2004). Differentiating emotional disturbance from social maladjustment: Assessing psychopathy in aggressive youth. *Psychology in the Schools*, 41(8), 849–860.
- Guerra N.G., Kim T.E. i Boxer P. (2008). What Works: Best Practices with Juvenile Offenders. W: R.D. Hoge, N.G. Guerra i P. Boxer (red.), *Treating the juvenile offender* (s. 79–102). New York: The Guilford Press.
- Informator Statystyczny Wymiaru Sprawiedliwości (2019). *Skazania prawomocne – z oskarżenia publicznego – recydywa – rodzaj i wymiar kary w latach 1999–2018*. Zaczepnięte 3 października 2023. Strona internetowa <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/>
- Krejtz K. i Krejtz I. (2013). Wieloczynnikowa analiza wariancji w planie międzygrupowym. W: S. Bedyńska i M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (s. 63–95). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Latkowska J. (2014). *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*. Kraków: Fundacja Praesterno.
- Littell J.H. i White H. (2018). The Campbell Collaboration: Providing Better Evidence for a Better World. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 6–12.
- Mackenzie D.L. (2006). *What works in corrections: Reducing the criminal activities of offenders and delinquents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macmillan T., Pennington M., Summers J.A. i in. (2018). SecurAcath for Securing Peripherally Inserted Central Catheters: A NICE Medical Technology Guidance. *Applied Health Economics and Health Policy*, 16(6), 779–791.
- Marchica L. i Derevensky J.L. (2016). Examining personalized feedback interventions for gambling disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1), 1–10.
- Martinson R. (1974). What works? – questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, 22–54.
- Matera J. i Czapska J. (2014). *Zarys metody przeglądu systematycznego w naukach społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Michalos A.C. (red.) (2014). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer Netherlands.



- Niewiadomski J. (2013). Wprowadzenie do analizy wariancji z powtarzaniem pomiarem. W: S. Bedyńska i M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenie do analizy wariancji* (s. 63–95). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Olejniczak K. (2008). *Mechanizmy wykorzystania ewaluacji. Studium ewaluacji średniookresowych INTERREG II*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ossowska M. (2020). *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2015). Zaczepnięte 3 października 2023. Strona internetowa <https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/>
- Petticrew M. i Roberts H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Pilch T. i Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pratt T.C., Cullen F.T., Sellers C.S. i in. (2010). The empirical status of social learning theory: A meta-analysis. *Justice Quarterly*, 27(6), 765–802.
- Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Siemaszko A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steglitz J., Warnick J.L., Hoffman S.A. i in. (2015). Evidence-Based Practice. W: J.D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*. Amsterdam: Elsevier.
- Sullivan A.L. i Sadeh S.S. (2014). Differentiating Social Maladjustment From Emotional Disturbance: An Analysis of Case Law. *School Psychology Review*, 43(4), 450–471.
- Sztuka M. (2013). *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- The Campbell Collaboration. Campbell's vision, mission and key principles*. Zaczepnięte 3 października 2023. Strona internetowa <https://campbellcollaboration.org/about-campbell/vision-mission-and-principle.html>
- Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Weisburd D., Farrington D.P. i Gill C. (2016). *Introduction: What Works in Crime Prevention?* W: D. Weisburd, D.P. Farrington i C. Gill (red.), *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation* (s. 1–13). New York: Springer.
- Wolańczyk T. (2002). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*. Warszawa: Akademia Medyczna.



## **II. Z BADAŃ**



**Zuzanna Zbróg**

Jan Kochanowski University in Kielce

ORCID: 0000-0002-4088-626X

**Agnieszka Szplit**

Jan Kochanowski University in Kielce

ORCID: 0000-0002-5756-63-93

**Joanna Leek**

University of Łódź

ORCID: 0000-0003-1529-4454

## **From reconciled, stable educational objectives to change-oriented educational objectives – a report on a longitudinal study of pedagogical knowledge of prospective primary-phase teachers**

This paper presents the results of a study on prospective teachers' pedagogical knowledge of primary-phase educational objectives and its alterations in the process of learning the profession during the first three years of studies. The primary theoretical category used in the study was "social representation", defined as socially reconciled, shared, supra-individual, generalized knowledge of objects. The aim of the authors' own research was to determine the evolutionary dynamics of the content, structure, and meanings attributed to representations of primary-phase educational objectives. The study, in the form of a real-life panel, involved nearly 400 students of primary-phase education faculties in the Lubelskie and Świętokrzyskie voivodeships on two occasions (two years apart). The methodology chosen by the researchers made it possible to draw maps on which the shifts of the elements of social representations between the first and second stage of the study were recorded. This enabled the dynamics and direction of change in the understanding of the objectives of primary-phase education to be observed, illustrating the tension between what is traditional, consensual, and known, and what is new, not yet negotiated and not yet understood, or misunderstood.

**Keywords:** pedagogy, primary-phase educational objectives, dynamics of pedagogical knowledge, social representations

### **Od uzgodnionych, stabilnych celów edukacji do celów edukacji nastawionych na zmianę – raport z badań longitudinalnych nad wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli wczesnoszkolnych**

W artykule przedstawione będą wyniki badań nad wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli na temat celów edukacji wczesnoszkolnej oraz jej modyfikacjami w procesie uczenia się zawodu w ciągu pierwszych trzech lat studiów. Podstawową kategorię teoretyczną wykorzystaną w badaniach stanowiły „reprezentacje społeczne”, definiowane jako społecznie uzgodniona, podzielana, ponadjednostkowa, uogólniona wiedza o obiektach. Celem badań własnych było zidentyfikowanie dynamiki ewolucji treści, struktury oraz znaczeń nadawanych reprezentacjom celów edukacji wczesnoszkolnej. W badaniach pełnych o charakterze panelu rzeczywistego dwukrotnie (w odstępie dwóch lat), uczestniczyło blisko 400 studentów wczesnej edukacji w województwach lubelskim i świętokrzyskim. Wybrana metodologia umożliwiła nakreślenie map, na których zostały uchwycone przesunięcia elementów reprezentacji społecznych w 1. i 2. etapie badania. Dzięki temu można było zauważyć dynamikę i kierunek zmiany rozumienia celów wczesnej edukacji ilustrujący napięcia między tym, co tradycyjne, uzgodnione, znane, i tym, co nowe, jeszcze niewynegocjowane i niezrozumiane/niedobrze zrozumiane.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, cele edukacji wczesnoszkolnej, dynamika wiedzy pedagogicznej, social representations

## **Introduction**

“Education, as a function of social and economic life, and must respect the needs of the developing society, including the contemporary politics, economics, and culture” (Szymański, 2014, p. 24). The social changes we have been experiencing for several decades in Poland are exceptionally multifaceted and abrupt due to the overlapping of various processes: systemic transformation, globalisation, European integration. However, it is not only belonging to the globalised world and membership of the European Union, but also the fourth industrial revolution that is exerting an increasing influence on social and educational changes and on our everyday life. At its core are the high levels of participation in the digital world, e.g. the Internet of Things, artificial intelligence, autonomous vehicles, 3D printing, advanced robotisation, which – at least in theory – will shape everyday life for future generations. Not surprisingly, a number of projects and programmes have emerged that are linked to the vision of education in the next decade, e.g.:

- The information network on education in Europe, Eurydice, has analysed – in relation to Polish reforms within the strategic framework of European cooperation as part of the Europe 2020 strategy – the challenges for Poland in

- terms of: measurable objectives for education and individual recommendations for the implementation of educational strategies promoted in the EU<sup>1</sup>;
- The 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by the UN General Assembly on 25 September 2015, commits the European Union to moving towards a Europe that is economically sustainable<sup>2</sup>, which is inherently connected to the necessity of implementing the educational objectives for sustainable development in terms of the protection and restoration of nature, a better equilibrium between nature and economic activity, contributing to a transformation that will permeate all parts of society, ensuring the health and well-being of people and nature. The concept of education for sustainable development implies, *inter alia*, an educational environment conducive to constructivist, participatory education, encouraging commitment and activity for the common good. Therefore, it is reasonable to form the objectives of primary-phase education so as to prepare for living in a sustainable environment;
  - The OECD *Education 2030* project, which focuses on developing cooperation between countries, leaders, school networks, teachers, students, and social partners to help education stakeholders effectively implement the curriculum reform linked to the educational objectives over the next ten years<sup>3</sup>.

Thus, daily life also demands that teachers take a new perspective on their own professionalism, requires them to be proactive in taking up challenges that meet the expectations of the modern world (Szplit, 2020). The number and diversity of such challenges make it possible to analyse all scientific and research issues within the latest recommendations from different angles. Indeed, socio-political and scientific transformations and curricular reforms have strengthened and disseminated scientific criticality towards theoretical negligence and primary-phase educational practice, in order to uncover those features and mechanisms of the child's education in an institution which – transferred from the Modernity – inhibit the implementation of socialisation and upbringing functions which are important for individual and community reasons.

---

<sup>1</sup> European Commission. Retrieved 31 January 2022. Site [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-perspective-50\\_p](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-perspective-50_p)

<sup>2</sup> 2030 Agenda for Sustainable Development and Sustainable Development Goals, Addis Ababa Action Agenda (AAAA). Retrieved 31 January 2022. Site <http://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2015>

<sup>3</sup> Ministerstwo Edukacji i Nauki (2019). *Projekt OECD Edukacja 2030 z udziałem przedstawicieli MEN*. Retrieved 31 January 2022. Site <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/oecd-edukacja-2030-vancouver>

We still presume that primary-phase education is a ‘fundamental education’ which is supposed to lay fundamentals for lifelong development and the fulfilment of one’s own life plans in the future. It is not only about elementary school skills, such as reading, writing, counting, but also about the place and conditions for socialisation and upbringing of the child in a democratic society, learning the difficult craft of choosing values which determine the direction of ‘getting along’ with the world and oneself (Bałachowicz & Zbróg, 2021, p. 137).

A report for UNESCO by Jacques Delors attributes primary education a prominent role in the development of the individual and the humanisation of the world.

It is during this period that each of us acquires the tools for developing in the future our own capacity for reasoning and imagination, our own judgment and our own sense of responsibility, and learns to manifest inquisitiveness about the world around us (Delors, 1998, p. 117).

Therefore, primary-phase educators draw attention to the need to put into practice the seemingly contradictory educational objectives of developing an independent and autonomous personality and at the same time the ability to function in a community.

Indeed, the primary education period is a period of socialisation, which has been reinterpreted in the paradigm of symbolic interactionism – it is an important stage of developing a sense of subjectivity, autonomy, and a unique „I”, with the simultaneous shaping of a „We”, constructing knowledge and developing social patterns of self-control, forming more general action patterns, creating meanings and ways of life based on values, and establishing social networks based on emotional and task-oriented relationships (Bałachowicz & Witkowska-Tomaszewska, 2015). Therefore, in discussions on primary-phase education functions, objectives, and curricula, educators postulate to maintain a balance between educational practice that fosters harmonious child development and an approach focused on structuring children’s knowledge and cognitive skills.

### **A descriptive model for educational objectives**

“A school philosophy that does not aim at developing a person’s personality and intellectual abilities, but at doing homework and passing exams, will always contradict the idea of human- and subject-oriented education” (Kunicka, 2005, p. 115). With reference to this statement, the analysis of the associations of the surveyed students in relation to the inductor relating to the objectives of primary-phase ed-



ucation (*What would you like to teach your pupils?*) can be conducted along the classification into:

- short-term objectives – the surveyed refer to preparing pupils for the next stage of education and to teaching them basic skills. “This may stem from taking responsibility for pupils only at the stage of direct influence on them, as well as from the frequent evaluation of the work of primary-phase education teachers only from the perspective of pupils’ knowledge verified in the fourth grade” (Kunicka, 2005, p. 117);
- long-term objectives where the surveyed intuitively intend to prepare pupils for life in a rapidly changing society, for participation in the social and political life of the country, for coping with the problems of contemporary civilization and the need to take care of themselves, others, and life environment.

The pedagogical literature analysed by the authors also enables to explore the objectives in the following dimensions:

- individual – developing the sense of subjectivity, independence, autonomous personality, and a unique „I”, harmonious child development;
- community-related – developing the ability to live in a community, developing a group „We”, establishing social networks based on emotional and task-oriented relationships, shaping more general action patterns, creating meanings and ways of life based on values.

The content of the objectives communicates what results the respondents expect of their educational work, how they perceive their youngest pupils, what changes they want to produce in them, what educational philosophy they predominantly accept in their vision of future work – and hence, what their vision of primary-phase education is. Furthermore, the revealed social representations of the objectives of primary-phase education were indicative for the authors of the assumed functions of change-oriented education (Merton, 1968).

## **Theoretical and methodological background of the study**

In this paper, our focus is on the thinking of (future) teachers on the objectives of primary-phase education, using full-scale research structured as a real-life panel, in which 391 students of primary-phase and pre-school education faculties in the Lubelskie and Świętokrzyskie voivodeships participated on two occasions [1st stage: the beginning of specialization at the university (1st year) and 2nd stage: after two years of studying specialized subjects (3rd year)]. In the study, we used a theoretical and empirical category of “social representation”, which is underused in pedagogy (hereinafter: SR), identified as socially reconciled, shared, supra-individual, generalized knowledge about objects (Chaib et al., 2011, pp. 1–2; Harre

& Moghaddam, 2015, p. 227; Marody, 2000, p. 35; Szwed, 2011, p. 36). Thus, we will present a study on the dynamics of future teachers' pedagogical knowledge, framed as social representations of a selected object (primary-phase education objectives). The analyses concerned the evolution of content and structure, as well as the meanings attributed to the observed representations, as the study answered the following question: *What are the dynamics of students' social representations (content – structure – meanings) of primary-phase education objectives?* They are situated within the interpretative paradigm, in a current originating from symbolic interactionism.

The study was situated in the matrix core concept specific to the social representation theory (hereafter: SRT), considered “one of the most effective conceptual tools available for the research of social representations” (Moliner & Abric, 2015, p. 92). This concept is particularly conducive to observing the process of alteration of social representations and to examining the meaning-making function of the interplaying, consensual elements of the central system (the core) and the differentiated, individualised elements of the peripheral system. The layout of the matrix of social representation (its graphic version) results from the application of the association method combined with ranking<sup>4</sup>.

Table 1.

*Organisation of the social representation matrix based on the association method combined with ranking*

<b>I: CORE</b> Above* average frequency Above average rank of association	<b>II: Inner periphery</b> Above* average frequency Below average rank of association
<b>III: Weakly reconciled elements</b> Below average frequency Above average rank of association	<b>IV: Outer periphery</b> Below average frequency Below average rank of association

Source: Abric, 2003, p. 378.

The first quarter of the table contains the most frequent and most quickly invoked associations. They form the core of the representation, which means that words that denote them have a fixed, stable form. They can be considered to be consensual (they are socially reconciled) and unanimous. The other two fields refer to the ‘ambiguous’ zone. The second zone, the ‘inner periphery’, contains ‘elements of representation that are important both in terms of their frequency and in terms of the meaning attributed to them’ (Abric, 2003, p. 378). It includes words that are most frequently spoken but do not appear immediately. Words

<sup>4</sup> For details on the application and usefulness of the free association method for investigating RS, see Zbróg, 2019, pp. 255–257.

with low frequency, but easily evoked, are presented in the third quarter. This is the zone of weakly reconciled, contrasting/opposing elements that are rare but considered important by the surveyed (Abric, 2003). According to Verges (1994, p. 238, as cited in Ferrara & Friant, 2015, p. 8), these two fields constitute “a zone with the potential to cause an imbalance; it is a source of change”. Low frequency words, that are evoked less quickly, are presented in the fourth quarter of the table. The more peripheral the information, the less necessary it is to understand the RS concept/object itself (Silva, 2012).

In particular, the authors focused their own analyses on the identification of socially negotiated elements of pedagogical knowledge that define group-shared, or co-shared, rationality, normality, and stereotypicality. Nevertheless, it is known from the assumptions of the matrix core concept that the greatest potential for change in the RS of an object (here: education) lies not so much in socially reconciled and sustained knowledge, but in differences and diversity. Hence, questions arose about which elements of pedagogical knowledge belong to the stable, consensual core, and which are located outside of it and are individualised, innovative, non-stereotypical, may generate confusion, anomalies, as well as what is the nature of alterations in the content and organisation of RS of the investigated objects and what are the areas of possible change.

Therefore, the authors sought to identify changes in the content and structure of pedagogical knowledge of the respondents, in order to determine which elements of the knowledge system of future teachers are conservative and uphold the traditional understanding of pedagogical categories, and which can be described as resources for educational change associated with the need to prepare for real and anticipated social changes. According to the TRS assumptions, the evolution of RS takes place – as any social change – in the conditions of balance between stability, determined by the history and identity of a specific group, community or the whole nation through experiences, the memory rooted in previous knowledge and experiences (of individuals and groups), and change, which involves new knowledge, new experiences, new social practices, new educational objectives.

Thus, taking into consideration the research objectives and the problem type, it can be said that the study carried out by the authors was theoretical and both exploratory (research type), and thus providing indications on the possibility of using the TRS in empirical research, as well as general (generalising), referring to a certain community, a specific group constituted by the same professional interests (Ratinaud & Lac, 2011, pp. 55–56), rather than to a single object (Konarzewski, 2000, p. 12). The research was conducted in the form of a longitudinal survey – a real-life panel was applied, i.e. the same questionnaire was used to measure the same sample of respondents, but at different points in time.

The data corpus at each stage of the study was collected using a questionnaire (Konarzewski, 2000, pp. 137–139). As complementary data collection methods, free association and hierarchical evocation were employed, as well as systematic qualitative observation and document analysis. The primary method for data analysis and interpretation was content analysis, while auxiliary methods included semantic field analysis and thematic categorisation with reasons for the respondents' standpoint/collective attribution of meanings. Indeed, a special place in the TRS methodology is held by group discussion. Its main axis is spatially and temporally limited interaction of the surveyed, during which they negotiate the understanding of certain themes and reconcile the meanings attributed to the objects of study. This makes it possible to capture the meanings as seen by the surveyed and to minimise the meanings that may be imposed by the researcher and the observer. The negotiated findings are recorded as conclusions of the collective reconciliation of meanings. As a result, this allows a coherent characterisation of the content and composition of the representations to be articulated<sup>5</sup>.

The research procedure took the form of an 'integrated panel research', combining several rounds of qualitative research and survey research. A parallel strategy of combining different types of data was applied both during collecting and elaborating the research material. The choice of research methods was a natural and logical consequence of the fact that the research topic was previously situated within the paradigm of social representation theory (multimethod approach).

## Results of own research

Due to the form (a paper), which significantly limits the level of detail in presenting the dynamic data obtained in the research and their (twofold) analysis, it was decided to present only the final graphical version – the matrix of social representation of educational objectives. This means that the presentation of the detailed distribution of associations from the 1st and 2nd stages of the study (as, for example, in Zbróg, 2019, pp. 361–364) was abandoned, and that the authors focused instead on the most specific version of the results.

The two following Tables 2 and 3 provide information about the gradual changes in the structure of the core and periphery of the RS of primary-phase educational objectives. The inclusion of both average frequencies and average ranks demonstrates the strength and importance of a specific association for the surveyed and, at the same time, places a specific meaning in the corresponding segment of the analysed RS.

---

<sup>5</sup> For more detail on this methodology see: Zbróg, 2019, pp. 248–266.

Table 2.

Matrix of social representations of primary-phase educational objectives produced by the association method combined with ranking – **study stage 1**

	AEO* $\leq 2.7$	AEO $> 2.7$
$f_M \geq 31$	<b>I: CORE</b> autonomy (2.18; 62) appropriate behaviour (2.28; 47) personal culture (2.36; 56) knowledge of the world (2.53; 40) responsibility (2.59; 64)	<b>II: Inner periphery</b> creativity (2.86; 37) reading (2.95; 62) respect for others/ respect (2.98; 58) teamwork (3.04; 70) writing (3.09; 55)
$5 < f_M < 31$	<b>III: Contrasting/ opposing elements</b> values (1.67; 12) life (2.00; 12) tolerance (2.27; 22) resourcefulness (2.47; 15) knowledge useful in life (2.63; 19) curriculum (2.65; 17) friendship (2.70; 10)	<b>IV: Outer periphery</b> coping in life (2.76; 21) systematic approach (2.81; 21) empathy (3.03; 30) helping others (3.18; 28) coping with difficult situations (3.21; 14) counting (3.60; 10)

AEO – average rank from all items (1 to 5);  $f_M$  – total average number of indications, for number over 5; an estimate from two measurements;  $AEO_{2014}=2.689$ ;  $AEO_{2016}=2.655$ ;  $f_M$ ; stage 1=34;  $f_M$ ; stage 2=31; \* – the lower the average, the higher the position/meaning meanings in segments are ordered by decreasing order of ranks (without inversion).

In line with the TRS assumptions, the core is a depiction of collectively reconciled knowledge in a specific group about the object of study, characteristic and specific to that group. In the core of the primary-phase educational objectives RS, at the 1st stage of the study, there are associations that indicate that future teachers of grades 1–3 would most wish to teach their pupils the following: *independence*, *appropriate behaviour* and the related *personal culture*, which is followed by *knowledge of the world* and *responsibility*. This means that for the surveyed group, at the early professionalisation stage, these elements are non-negotiable, i.e. they determine the meaning of the object, even though it is assumed that it may be polysemantic and dynamic in nature, i.e. subject to change over time as a result of communication and activities, e.g. participation in social practice of profession learning, and thus on the basis of the respondents' own experience.

At the 2nd stage of the study, after two years of specialised education, the same group of future teachers of grades 1–3 expressed their views again on the same topic, so that the structural arrangement of the RS of the studied object could be compared.

Table 3.  
Matrix of social representations of primary-phase educational objectives produced by the association method combined with ranking – study stage 2

	AEO* $\leq 2.7$	AEO $> 2.7$
$f_M \geq 31$	<b>I: CORE</b> independence (2.16; 85) responsibility (2.41; 87)	<b>II: Inner periphery</b> personal culture/culture (2.89; 35) resourcefulness (2.94; 32) teamwork (2.99; 71) creativity (3.02; 42) respect for others/respect (3.12; 50)
$5 < f_M < 31$	<b>III: Contrasting/ opposing elements</b> counting (1.34; 29) values (1.60; 20) life (2.08; 13) tolerance (2.21; 28) knowledge useful in life (2.30; 23) knowledge of the world (2.56; 25) coping in life (2.60; 20) appropriate behaviour (2.62; 29) writing (2.63; 8) knowledge (2.68; 22)	<b>IV: Outer periphery</b> systematic approach (2.93; 15) helping others (2.96; 28) coping with difficult situations (3.00; 6) reading (3.11; 9) empathy (3.12; 25) coping with problems (3.80; 15)

AEO – average rank from all items (1 to 5);  $f_M$  – total average number of indications, for number over 5; an estimate from two measurements; AEO<sub>2014</sub> = 2.689; AEO<sub>2016</sub> = 2.655;  $f_M$ ; stage 1 = 34;  $f_M$ ; stage 2 = 31; \* – the lower the average, the higher the position/meaning meanings in segments are ordered by decreasing order of ranks (without inversion).

The results shown in matrix 2 reveal visible changes to the core of the social representations of primary-phase educational objectives. Only 2 elements remain in the core which are unquestionable, non-negotiable, stable over time, unanimous, according to the surveyed. The consensus covers only the willingness to teach *autonomy* and *responsibility* to children of grades 1–3.

The other elements which were stable for the surveyed group at the 1st stage of the study, associated with teaching *personal culture*, have shifted to the inner periphery, and *appropriate behaviour* and *knowledge of the world* have even migrated to the weakly reconciled elements. Admittedly, these elements occur less frequently in the respondents' statements, but the meaning attributed to them is linked to the fact that they are important to the surveyed. The responses contained in these two quarters are considered a source of change in thinking about the educational objectives. One may see certain mixing of associations especially in the third quarter, where there are both objectives close to basic curricular skills: *counting*, *writing*, as well as ones responding to everyday challenges of the

real world: *tolerance, life, knowledge useful in life, coping in life, knowledge of the world, knowledge*, and finally *values*. It seems that students believe that it is educated people, with knowledge in various fields, who build the society and do better in life.

The opposite direction of the change – the loss of consensual attitude towards the importance of shorter-term objectives relating to learning to *read* and *write* – is probably connected to the fact that the participants notice the importance of longer-term objectives, oriented towards social change, towards coping with rapidly changing conditions of existence.

It is noticeably that educational objectives (the fourth zone) relating to two groups of elements are consistently underestimated in the process of professionalisation:

- *coping with difficult situations, coping with problems*
- *empathy, helping others*.

All of these elements fall into the outer periphery in both stages of the study, which indicates their minor importance from the perspective of the surveyed.

The disregard for objectives relating to *coping in life* (stage 1 only), *coping in difficult situations*, and *coping with problems* was confirmed in another research conducted among students-future primary-phase teachers, which focused on styles of thinking/problem solving (Zbróg, 2017). It turned out that the respondents of that study mainly preferred the traditional thinking style. This may be explained by the specifics related to the early stage of professionalization, the uncertainty (also as to the choice of career path), and perhaps even awkwardness with dealing with professional issues, including the ambiguity and multidimensionality of the teacher's work. The traditional style of thinking is characterised by a lack of openness to change and a reluctance to adopt an attitude aimed at constantly seeking solutions and interpretations of emerging problems. The sense of uncertainty that accompanies all new duties and the need to make decisions in new circumstances makes students crave for something certain, familiar from their experiences, from watching teachers who used to work with them. While tradition seems to be something to rely on in such circumstances, not all traditional solutions are beneficial, and some are in conflict with the demands of our time, with constructivist understandings of how to organise the learning environment for children, how to excel in becoming a teacher, and finally, what kind of primary-phase education to promote, guided by one's own beliefs about its most important objectives.

The disinterest in teaching children *empathy* and *helping others* stands in contrast to one of the elements included to the inner periphery and associated with the desire to teach teamwork. Based on Tomasz Kocowski's systemic concept of needs, we know that the lack of identification and fulfilment of needs for

social value, the lack of readiness to help others, to take prosocial or altruistic action for the benefit of the group, supported by emotional involvement in the errands of the collective, leads to a failure to fulfil the fundamental conditions that an individual should satisfy in order to be an acceptable member of a group. According to Kocowski, coexistence of this nature “conditions sustainable satisfaction with life”. (Kocowski, 1982, p. 130), since “beneficial coexistence and interaction with others” is the ultimate purpose of our coexistence (Kocowski, 1982, p. 188). According to Dewey (2006), teamwork in solving cognitive problems by pupils, involving their intellectual autonomy, is the basis of upbringing for democracy, i.e. preparation for achieving longer-term objectives oriented towards change and preparation for community life and thinking in terms of „We”. At the same time, as Joanna Leek and Marcin Rojek (2021) indicate, the lack of openness to change, the lack of commitment to finding solutions in cooperation with others leads in the long perspective to the so-called social polarisation, an element hindering the development of individuals and groups.

What is of great concern is that the objective related to *friendship* has vanished from the structure of the RS matrix, which only confirms the inclination towards a more individualistic, if not egoistic, view of educational objectives. This means that friendship does not have sufficient meaning in comparison with other associations that are more important for the respondents.

## Discussion of results

On the basis of the results from the study, a gradual change in the structure of the RS matrix of the primary-phase education objectives can be observed. As it follows from the TRS assumptions, the basis for change should be sought in the students’ associations belonging to peripheral areas 2 and 3 (Table 1). These are elements which do not have a collective, homogeneous, static (because reconciled) nature, and can even be regarded as contradictory because they are associated with representations of individuals: they are weakly socially reconciled. These two spheres comprise components of the inner periphery, such as the desire to teach children *creativity, respect for others and teamwork*, and the third quarter, such as *values, life, tolerance, knowledge useful in life*.

There is a positive change which is noteworthy, consisting in shifting, to further zones, the objectives close to, or characteristic of traditionally/behaviourally perceived primary-phase education, related to teaching *appropriate behaviour in class, courtesy formulas, politeness, punctuality, coping in senior grades, use of school utensils, reading, writing, discipline*, and above all, the desire to teach the *core curriculum*, which has been completely discarded of the RS structure of pri-



mary-phase educational objectives<sup>6</sup>.

At the first stage of the study, the students were more oriented towards the achievement of results in terms of didactic and educational requirements, and less concerned about social relationships as a foundation for building the sense of belonging and friendship. They were confident that what happens in the classroom determines the future life success of the youngest pupils. Some of the surveyed students were even unaware that children may not be interested in what the core curriculum offers, that it is possible to revise and reformulate educational objectives based on the contexts that accompany children's learning. Thus, it can be assumed that such awareness on the part of future teachers of grades 1–3 does not account for the educational objectives in line with their needs resulting from functioning in a specific family and cultural or economic environment, and is detrimental because it does not take into account the needs of the individual and the specific class group.

They failed to see clearly the extracurricular dimension of social reality, a life lived independently of the didactic and educational objectives they set every day.

At the second stage of the study, after two years of specialised education and pedagogical practice, as well as pedagogical reflection, which is an indispensable element of setting objectives relevant to the fast-changing world, associations began to emerge which corresponded to the primary-phase educational objectives expressed in the form of values related mainly to such RS elements as *tolerance, teamwork, responsibility, respect for others*.

The matrix structure at the 2nd stage of the study demonstrates little positive potential, which may cause an imbalance in the understanding of the objectives of primary-phase education in the context of a shift from objectives focused on what is close and familiar/traditional, to long-term objectives related to change and the future – which is unpredictable, unrecognisable, obscure. Therefore, in the following two years of education in the field of preschool and primary-phase education, it is advisable to try to provide the educational objectives in grades 1–3 with values related to:

- learning and constructing knowledge, e.g. openness to newness and otherness, cognitive inquisitiveness, ability to express one's thoughts, reflectiveness (Szplit, 2016) and valuing, inspire independence and understanding of others' views;
- action, proactivity, commitment, which is linked to courage in undertaking tasks, sense of effectiveness of one's own actions and self-control, faith in

---

<sup>6</sup> As highlighted earlier, the results presented in this paper represent only a portion of the results obtained from the study, which even included a detailed description of changes in pedagogical knowledge. This paper among other things, does not include results of group reconciliations, but the authors use them to interpret the data.

- one's potential for creativity, responsibility for the effects of one's actions and one's own behaviour;
- the ability to function in a community, which requires, *inter alia*, care for others, participation in actions, including joint problem solving, establishing interpersonal relationships based on emotional involvement, trust towards others, making friends.

The world of today, interlinked by economic, political, and social systems, “faces an enormous cultural challenge, all too often manifested in the form of violence – wars and terrorism, xenophobia and discrimination, various forms of self-destruction. Changes in the cultural system are slow and learning how to avoid and resolve conflicts peacefully is a very important goal of education” (Bałachowicz, 2015, p. 30). Thus, the assumed functions of change-oriented education include the understanding of the aspiration that the present-day education of the child should actually exploit cultural and socio-economic opportunities to support the development of the person, their subjectivity, to inspire the individual to develop and build their potential so that they can express it in a socially valuable way, to serve them in the development of skills needed in life, and to contribute to the common good and the cultivation of values in social life, such as *friendship, empathy, respect for others, tolerance for otherness, autonomy*, etc.

## References

- Abric J.-C. (2003). L'Analyse structurale des représentations sociales. In: S. Moscovici & F. Buschini (eds.), *Les Méthodes des sciences humaines* (pp. 375–392). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bałachowicz J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. In: J. Bałachowicz, K.V Halvorsen & A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (pp. 11–61). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J. & Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J. & Zbróg Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 1 (34), 127–147. DOI: 10.5604/01.3001.0014.8462.
- Chaib M., Danermark B. & Selander S. (2011). Introduction: Social Knowledge – Shared, Transmitted, Transformed. In: M. Chaib, B. Danermark & S. Se-

- lander (eds.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (pp. 1–15). London: Routledge.
- Delors J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb [Learning: the treasure within]*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Ferrara M. & Friant N. (2015). The application of a multi-methodology approach to a corpus of social representations. *Qual Quant*, June, 1–19. DOI: 10.1007/s11135-015-0203-3.
- Harre R. & Moghaddam F. (2015). Positioning theory and social representations. In: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 224–233). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kocowski T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kunicka M. (2005). *Temporalne orientacje teleologiczne nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leek J. & Rojek M. (2021). ICT tools in breaking down social polarization and supporting intergenerational learning: cases of youth and senior citizens. *Interactive Learning Environments*, 1 (1), 1–18. DOI: 10.1080/10494820.2021.1940214.
- Marody M. (2000). Instytucjonalne ramy negocjacji społecznych. In: eadem (ed.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (pp. 83–100). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Merton R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Moliner P. & Abric J.-C. (2015). Central core theory. In: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ratinaud P. & Lac M. (2011). Understanding professionalization as a representational process. In: M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (eds.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (pp. 55–67). London: Routledge.
- Silva da L.A. (2012). Social representations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 49–64.
- Szplit A. (2016). Modelowanie jako strategia dydaktyczna w akademickim kształceniu refleksyjnych nauczycieli. *Edukacja Dorosłych*, 2, 134–140.
- Szplit A. (2020). Active Professionalism of Teacher Educators. *Pedagogical Review*, 2, 113–125.
- Szwed R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Szymański M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zbróg Z. (2017). Preferencje poznawcze studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 77–95.
- Zbróg Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

**Agnieszka Szymańska**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

ORCID: 0000-0001-9976-0410

**Elżbieta Aranowska**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

## **Parental stress, aggression, and pressure and the withdrawal of a parent from a relationship with the child: A structural approach**

The aim of this study was to test a theoretical model assuming that a parent's aggression arises as a result of experiencing stress in relation to their child. Subsequently, it was checked whether the parents' aggression is negatively related to the development of their children. Hundred fifty-four parents of children aged 3 to 6 took part in the first study. The second study was conducted on 80 children between 6- and 10-years old attending school and on their parents. The model was tested using structural equation systems, data mining algorithms performed a cluster analysis that grouped the subjects based on similarity in the variables described in the model. The results revealed that the relationships in the model ranged from moderate to high. Parents who used pressure, aggression, and withdrawal to the greatest extent had the highest levels of parental stress.

**Keywords:** parental stress, aggression, pressure, withdrawal

### **Stres rodzicielski, agresja i presja oraz wycofanie się rodzica z relacji z dzieckiem: podejście strukturalne**

Celem niniejszej pracy było przetestowanie modelu teoretycznego zakładającego, że agresja rodzica powstaje w wyniku doświadczania stresu w stosunku do dziecka. Następnie sprawdzono, czy agresja rodziców jest negatywnie związana z rozwojem ich dzieci.

W pierwszym badaniu wzięło udział 154 rodziców dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Drugie badanie przeprowadzono na 80 dzieciach w wieku od 6 do 10 lat uczęszczających do szkoły oraz na ich rodzicach. Model został przetestowany przy użyciu systemów równań strukturalnych, algorytmy eksploracji danych przeprowadziły analizę skupień, która pogrupowała podmioty na podstawie podobieństwa zmiennych opisanych w modelu. Wyniki pokazały, że zależności w modelu wahały się od umiarkowanych do wysokich. Rodzice, którzy w największym stopniu stosowali presję, agresję i wycofywanie się, mieli najwyższy poziom stresu rodzicielskiego.

**Słowa kluczowe:** stres rodzicielski, agresja, presja, wycofanie

Parental aggression is identified with parental mistakes (in some theories) that is, behaviors which have a negative impact on the child's development (Gurycka, 1990; 2008; Millon & Davis, 1996). A model reconstructed on the basis of Antonina Gurycka's theory (1990) explains the causes of parents' aggressive behavior towards their child. In addition to the parent's aggressive behavior, the model also describes two behaviors characteristic of difficult and stressful situations, namely, the use of parental pressure and withdrawal from the upbringing situation. Underlying this behavior is a stress reaction, which is conditioned by the inability to develop in children these personal qualities that their parents want them to develop.

In other words, the described model presents the causes of parental aggression, pressure, and withdrawal as a consequence of experiencing stress related to the upbringing effort. This stress arises as a result of the inability to achieve the parental goals set for the child by the parent, namely development by the child the personal qualities that the parent wants the child to develop.

The purpose of the described research was to check whether the reconstructed model accurately describes the relations between these variables. Additionally, we sought an answer to the question of how much of the test sample is experiencing parental stress prompting them to use aggression or withdrawal from the relationship with their child.

According to Gurycka (1990; 2008), the parent's aggressive behavior is the result of the formation of a specific mental representation of the child held by the parent. The relation of this representation with aggressive behaviors towards the child is the subject of testing in the current study. This representation involves perceiving a child as particularly threatening, uncomfortable, and unnecessary in the situation in which the parent has found themselves (Gurycka, 1990; 2008). It is significant, therefore, that according to Gurycka, the aggressive attitude of a parent towards their child is caused not only by the parent's experience of stress but also by holding a specific mental representation of their child that can be developed in stressful situation. This representation focuses on perceiving the child

as unnecessary, being a burden and an impediment, but also as threatening and dangerous for the parent.

According to this theory, the parent uses aggression to defend against the child. When the relationship with the child is so difficult for the parent that it becomes a threat to the parent's psychological wellbeing, this creates such a discomfort that the parent begins to apply a series of undesirable behaviors towards the child either forcing something on the child (*exerting pressure*), withdrawing from the relationship with the child, or using aggression against the child as an attempt to reduce the tension.

Therefore, the reconstructed model was created by first measuring which personality traits parents want their children to develop and measuring whether the parents are able to shape these personal characteristics in their children. Next, the model tests the process of stress, of the formation of mental representations, and of shaping the tendencies towards using pressure, aggression, and withdrawal from the upbringing situation (i.e., from the relationship with a child).

## Theoretical model

The current study verified the correctness of the model reconstructed on the basis of the Gurycka's theory (Gurycka, 1979; 1990). The main variable from which the analysis of the entire process starts is *discrepancy*. This is the basic exogenous variable of the model. When a parent cannot achieve a chosen parental goal (i.e., the child does not develop those personal characteristics that the parent wants it to develop), the parent experiences stress. This is the first hypothesis formulated on the basis of the model. In Figure 1, it is marked with the symbol *H1*. As a result of experiencing stress, a negative representation of the child is formed in the mind of the parent. This is the second research hypothesis drawn from the tested model (*H2*). A parent who has developed a negative mental representation of their child may exhibit one of the stress reactions: withdraw from a relationship with a child (*H3*), exert pressure on the child (*H4*), and/or react with aggression by attacking and unloading anger on the child (*H5*). The aim of the research was to test this model's validity, to determine how strong the relations among the variables are, and how much of the studied population experiences the dynamic described by these relations.

The following hypotheses were put forward:

**H1:** The discrepancy between the personality traits that parents want to develop in their children and the level of their actual development in the children is associated with the formation of parental stress (i.e., experiencing parental difficulties).

**H2:** Parental stress is associated with the parent's formation of a negative mental representation of the child, consisting of perceiving the child as particularly threatening, uncomfortable, and unnecessary in the upbringing situation.

**H3:** When a parent develops a negative representation of the child, they react with withdrawal.

**H4:** Shaping a negative mental representation of the child is related to the pressure the parent exerts on the child.

**H5:** When parents have the negative representation of their child, they use aggressive behavior towards child.

## Method

### Purpose of research

The aim of the research was to test the theoretical model presented in Figure 1. In order to do so, three research questions were put forward:

1. Can an aggressive reaction of the parents towards their children result from parental stress, that is, the parents experiencing stress and difficulties in their relationship with their children?

In addition, an attempt was made to analyze how many parents in the tested sample experienced strong stress in relation to their children and reacted with the use of pressure, aggression, or withdrawal from the relationship with the children. Thus, the second research question formed was:

2. How much of the tested sample is accurately described by the relations in the theoretical model?

Finally, it was tested whether, on the basis of the variables described in the model, one can predict the level of pressure, aggression, and withdrawal from the relationship with the child used by the parent. This was the subject of the third research question:

3. Is it possible to predict the level of parental pressure, aggression, and withdrawal from the relationship with a child based on the variables described in the theoretical model?

### Research sample and procedure

**Study 1.** The first study was carried out on the Internet. The research sample consisted of parents of preschool children aged 3 to 6 years. Participants were recruited online.



The research sample was comprised of 154 people: 119 mothers (77.2 % of the sample) and 35 fathers (22.7% of the sample).

In the sample there were 85 parents of boys (55.2% of the sample) and 69 of girls (44.8% of the sample). Children aged 3 years constituted 39.2% of the sample (45 children), aged 4 years – 16.2% of the sample (25 children), aged 5 years – 24% of the sample (37 children), and aged 6 years – 36.5% of the sample (47 children).

## Measurement tools

The following research tools were used in the study.

**The discrepancy scale.** The *discrepancy scale* (Szymańska & Dobrenko, 2017) measures three traits that parents want to shape in their children and three traits that they do not want to shape in their children. In addition, the scale measures the level of development of these features in the children. Parents are asked to mark, on a scale from -7 to 7, how much they want their child to develop a particular trait listed as a parental goal and to indicate how much the child has developed this trait. An example question concerning a parental goal that a parent wants to shape in their child is shown in Table 1.

Table 1.

*First pairs of questions in the discrepancy scale test on parental goals*

<p><b>INSTRUCTIONS</b></p> <p>Please list three traits that are especially important to you as a parent and for which you make an effort to make sure your child develops them.</p> <p><b>Trait one:</b> (enter trait name here)</p> <p>Mark how important this trait is to you as a parent, the extent to which you wish your child to be like this.</p> <p style="text-align: center;">-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: center;">(-7) definitely not like this (7) definitely like this</p> <p>Mark the extent to which (write your child's name) has developed the trait in question.</p> <p style="text-align: center;">-7 -6 -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: center;">(-7) definitely has not (7) definitely has</p>
--

If the child has developed the trait that the parent wanted, then the measure of discrepancy was equal to 0. If the child did not develop that trait, then the discrepancy was maximal, and was  $7 - (-7) = 14$ . A confirmatory factor analysis (CFA) confirmed the existence of two factors in the scale:

1) *Discrepancy from the positive goals:* Measures the distance between the trait desired by the parent and the child's development of that trait. The factor

loadings of the scale were  $\lambda_1 = .86$ ,  $\lambda_2 = .82$ ,  $\lambda_3 = .75$ . Reliability: CR = .85. Variance extracted: VE = .66.

2) *Discrepancy from negative goals*: Measures the distance between the trait the parent does not want their child to develop and the child's development of that trait. The factor loadings of the scale were  $\lambda_4 = .70$ ,  $\lambda_5 = .79$ ,  $\lambda_6 = .80$ . Reliability: CR = .81. Variance extracted: VE = .59.

The CFA model had a good fit to data,  $\chi^2(8) = 28.632$ ,  $p < .005$ , CFI = .975.

**Experienced parental difficulties scale (stress)**. This scale measures the level of parental stress, that is, the difficulties experienced in the relationship with the child. The scale consists of one factor explaining 74.97% of the variability of all results. The scale consists of 8 questions. The reliability of the scale is very good,  $\alpha = .965$ . Reliability calculated by means of intra-class correlation is RO2 = .773.

**Coping with Stress scale**. This scale consists of 15 questions measuring the parents' response to stress in the parenting situation. The scale has four factors, in the present study two scales were used:

Withdrawal. The strongest factor explains 24.27% of the variability of the results and measures the withdrawal of the parent from the upbringing situation. This factor is correlated with Avoidance – Oriented Coping,  $r = .342$ ,  $p < .05$ , and with Distraction,  $r = .512$ ,  $p < .05$  in the *Coping Inventory for Stressful Situations* (CISS, Endler & Parker, 1990a; 1990b; 1994; Strelau et al., 2005). Its reliability is  $\alpha = .893$  and RO2 = .583.

Pressure. Explains 16,435% of the variability of the results and measures coping through the use of pressure. Its reliability is  $\alpha = .917$  RO2 = .787.

**The representation scale**. This scale examines the parent's mental representation of the child based on the perception of the child as particularly threatening, uncomfortable, and unnecessary in the upbringing situation. The scale has good reliability,  $\alpha = .865$  RO2 = .444. This scale was developed by psychology students at WSAP in Bialystok under the leadership of Szymańska.

**The aggression scale**. This scale measures the parent's tendency to use verbal, physical or symbolic attacks as well as threats or degrading in relation to a child. The scale consists of two factors. The first factor explains 37% of the variability of the results. It measures the use of humiliation and cruel behavior towards the child. The second factor explains 16.7% of the variability of the results, and it measures vindictiveness towards the child. The reliability of the scale is  $\alpha = .822$ . In order to check the convergent validity of the tool, the scale was correlated with Gurycka's scale of the parent's aggression against the child (Gurycka, 1990). The correlation of scales proved the validity of the tool,  $r = .648$ ,  $p < .005$ . This scale, developed by psychology students at WSAP in Bialystok under the leadership of Szymańska.

## Data analysis method

The following methods were used for analysis.

**Structural equation systems.** The systems were used to determine the strength of the relations among the variables described in the theoretical model presented in Figure 1 and to determine whether the presented model fits the data accurately. The structural models tested the hypothesis that the model reconstructed on the basis of theory does not differ from the empirical model. If this hypothesis cannot be rejected on the basis of the results, then the model cannot be rejected as incorrect.

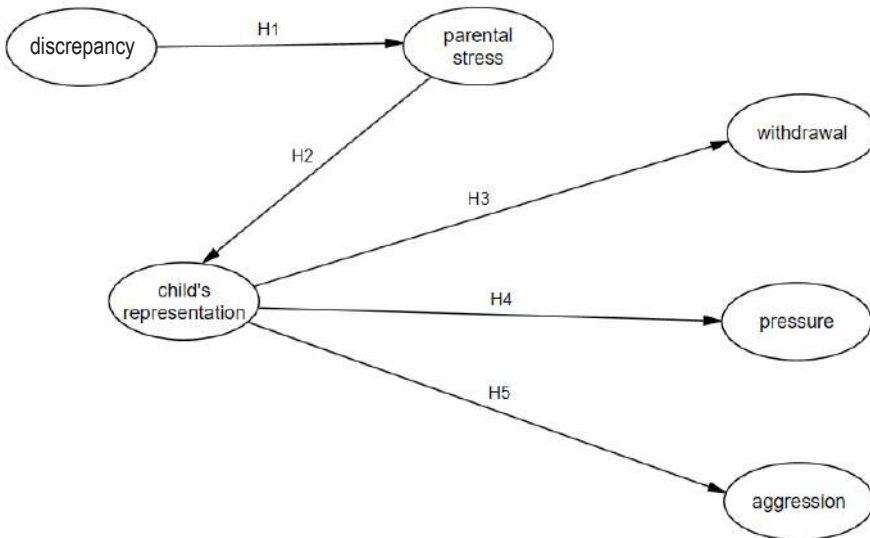


Figure 1. The theoretical model

**Generalized *k*-means cluster analysis.** Algorithms of the data mining method tested how many clusters of people similar to each other in terms of the variables described in the theoretical model can be distinguished in the data set. The algorithms tested how many of the respondents had high scores in the variables related to experiencing stress, that is, the discrepancy, experienced difficulty, negative mental representation of the child and in response to stress by withdrawing from the upbringing situation, exerting pressure, or exhibiting aggression.

**Artificial neural network.** The task of the network was to build predictions, that is, to determine whether, based on the variables described in the model,

the parents' results in aggression, exerting of pressure, and withdrawal from the relationship with the child can be predicted. If it turned out that they can, then it could be stated that the variables presented in the model are good predictors of parents' aggressive behavior.

## Results

### Testing the theoretical model – results of the structural equation systems

The results obtained by means of structural equations revealed that the relations between the variables in the model ranged from moderate to high. The relation between discrepancy and parental stress was moderate and amounted to  $\beta = .461$ ,  $p = .022$ .

The discrepancy explained 21.25% of the variability of parental stress. When a child developed other characteristics than those that the parent wanted it to develop, the level of parental stress increased. The relation between parental stress and the parent's mental representation of the child was  $\beta = .621$ ,  $p < .005$ . Stress explained 38.56% of the variability of the parent's negative mental representation of the child. Thus, when a parent experienced stress, he or she began to perceive their child as threatening to, uncomfortable, and unnecessary.

The parent's mental representation of the child was related to the parent withdrawing from the parental situation at a high level,  $\beta = .758$ ,  $p < .005$ , and to the parent's aggressive behavior towards the child,  $\beta = .837$ ,  $p < .005$ . It was also moderately linked with the use of pressure,  $\beta = .689$ ,  $p < .005$ . A parents' negative mental representation of their children explained 62.25% of the variability in the parents' withdrawal from raising the children. The variable of representation explained 47.47% of the variability in pressure scores. Representation explained 70% of the variability in the parents' use of aggression towards their children.

Together with the increase of the parent's mental representation of their child as threatening and unnecessary, the parent's aggressive behavior, pressure, and withdrawal from the relationship with the child increased. The relations between the variables are presented in Figure 2.

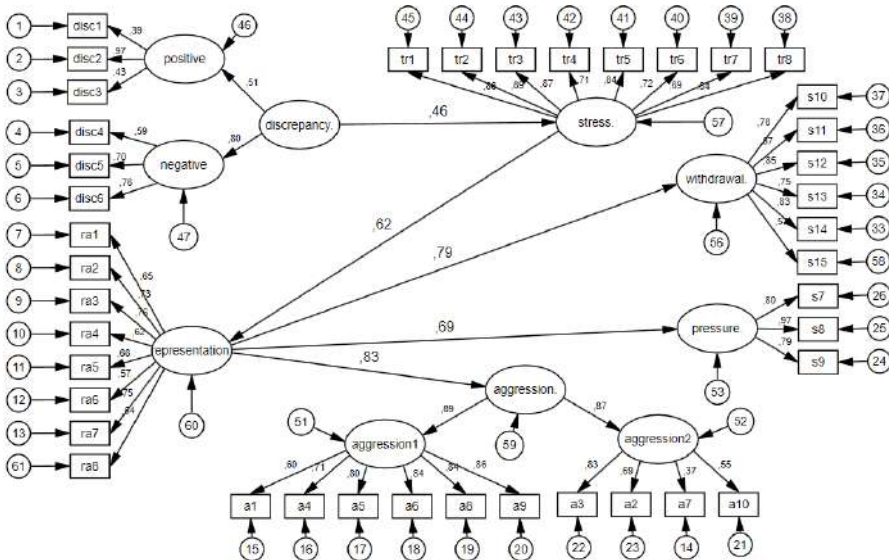


Figure 2. A graph presenting the results of the structural equations systems

Note: Explanations to this figure see pp. 86–87.

The model fit the data accurately, as indicated by both RMSEA (root mean square error of approximation) statistics not exceeding the critical value of .08 and  $\chi^2/df$  not exceeding the critical value of 2.5 (Hair et al., 2006). The model's fit statistics are presented in Table 2.

Table 2.

Fit statistics of the model tested by means of structural equations systems

Fit indexes	Value	Value recommended H0 for nonrepudiation	Level of statistical significance
$\chi^2$	1547.396		$p < .001$
$df$	770		
$n$	154		
$\chi^2/df$	2.010		
RMSEA	.080	$< .06 < .08$	90% probability

## Profiles distinguished by stress levels, use of aggression, pressure, and withdrawal

Cluster analysis was performed using all of the variables in the model. Data mining algorithms programmed in the generalized *k-means* cluster analysis procedure distinguished the clusters of people on the basis of their results on the variables described in the theoretical model. The *v - cross validation* method was used. The algorithms themselves determined the number of clusters in the set, their number was not limited by the researcher. The algorithms have selected three clusters. They are presented in Figure 3.

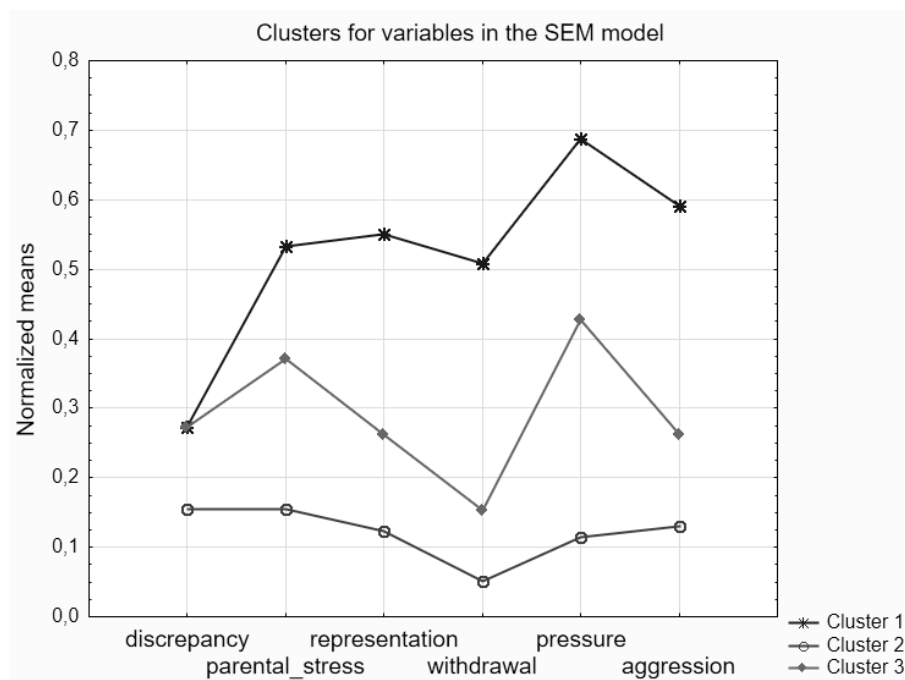


Figure 3. Results of the generalised k-means cluster analysis for variables in the structural model

The first cluster included 13% of the entire sample (20 people). Parents belonging to this cluster displayed an average level of discrepancy, that is, the inability to achieve parental goals. They were characterized by the highest level of stress among all of the clusters, as well as by holding negative mental representations of their children an high levels of aggression, pressure, and withdrawal. Table 3 presents means for clusters and the number of people belonging to them.

Table 3.

*Means of clusters and the number of cases classified to clusters*

	<b>discrepancy</b>	<b>stress</b>	<b>representation</b>	<b>withdrawal</b>	<b>pressure</b>	<b>aggression</b>	<b>Number of cases</b>	<b>Percent (%)</b>
1	211.70	9.85	31.40	19.30	17.20	32.50	20	13.07
2	120.89	.65	7.03	1.94	2.85	7.16	84	54.90
3	212.55	0.79	14.89	5.83	10.67	14.44	49	32.02

The second (most numerous) cluster included 55% of the sample (84 people). These were the parents who were characterized by the lowest scores in all variables. It was the cluster of people who did not experience high stress and who rarely displayed aggressive behaviors, withdrawal, and exerting of pressure in the relationship with their children.

The third cluster included 32% of the sample (49 people). They were characterized by average results in all variables. They were the people who experienced moderate parental stress as well as sporadically used aggression, pressure, and withdrawal. There were statistically significant differences between the variables in the clusters. The results are shown in Table 4.

Table 4.

*Results of the analysis of variance for variables between clusters*

	<b>between SS</b>	<b>df</b>	<b>within SS</b>	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p-value</b>
discrepancy	316557.5	2	2218282	150	10.7028	< .005
difficulty	9423.4	2	11585	150	61.0037	< .005
representation	9925.4	2	9694	150	76.7885	< .005
withdrawal	4878.4	2	4048	150	90.3940	< .005
pressure	4175.3	2	1990	150	157.3387	< .005
aggression	10560.7	2	7551	150	104.8968	< .005

Prediction of parental behavior based on the variables described in the model. Results of the artificial neural network

Two hundred neural networks were built in order to determine to what extent can parental aggressive behaviors, exerting pressure, and withdrawal from the relationship with the child be predicted on the basis of the variables described in the model.

The prediction of the network for aggression was based on five input variables: discrepancy, parental stress, mental representation of the child, parental withdrawal, and pressure (Figure 4). The network had six neurons in the hidden layer and one output variable which was aggression. For the training set, the accuracy of the network was 78.1%, for the test set – 62%, and for the validation sets – 78.2%. The network prediction for aggression was therefore accurate. Table 5 presents details of the results.

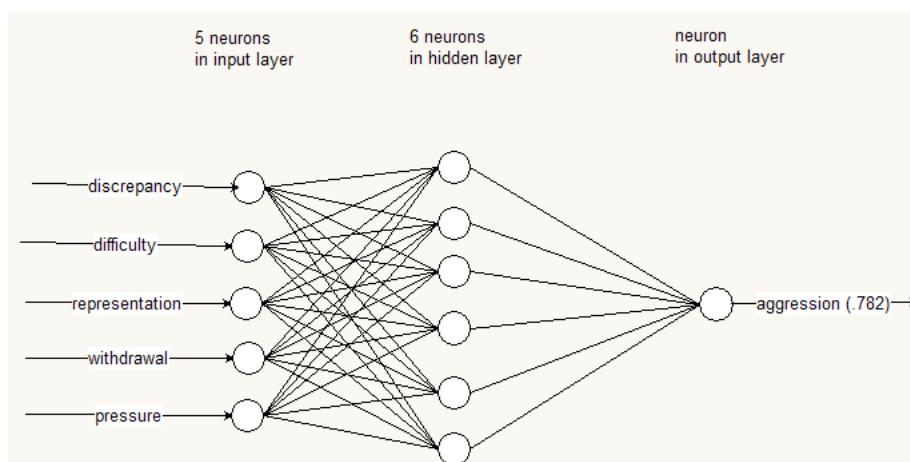


Figure 4. The network for the variable of aggression

Table 5.

Summary of the artificial neural network's prediction the variable of aggression

Id of net	Net's-name	Quality (learning set)	Quality (testing set)	Quality (validation set)	Error (learning set)	Error (testing set)	Error (validation set)
3	MLP 5-6-1	.781178	.623033	.781758	26.35319	44.35484	21.22140

The prediction of the network for the variable of pressure was made on the basis of five input variables: discrepancy, parental stress, mental representation of the child, parental withdrawal, and the use of aggression against the child (Figure 5). The network had three neurons in the hidden layer and one output variable, pressure. For the training set, the validity of the network was 68%, for the test set – 66.1%, and for the validation set – 77.6%. The network's prediction for pressure was also accurate, as Table 6 shows.



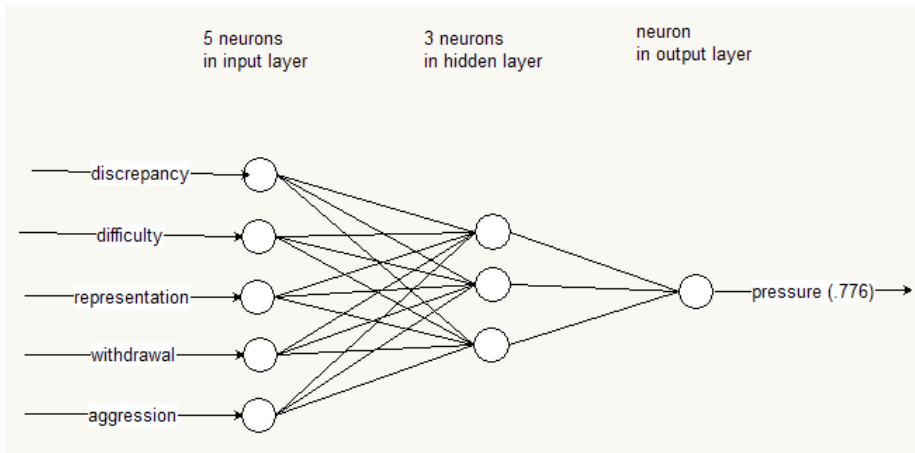


Figure 5. The network for the variable of pressure

Table 6.

Summary of the artificial neural network's prediction for the variable of pressure

<b>Id of net</b>	<b>Net's-name</b>	<b>Quality (learning set)</b>	<b>Quality (testing set)</b>	<b>Quality (validation set)</b>	<b>Error (learning set)</b>	<b>Error (testing set)</b>	<b>Error (validation set)</b>
1	MLP 5-3-1	.680023	.661423	.776256	11.40084	11.27151	6.492165

The network's prediction for withdrawal was made on the basis of five input variables: discrepancy, parental stress, mental representation of the child, use of aggression, and use of pressure towards the child (Figure 6). The network had nine neurons in the hidden layer and one output layer, which was the variable of withdrawal. For the learning set, the validity of the network was 71.1%, for the test set – 56% and 89.9% for the validation set. The network prediction for withdrawal was again accurate, see Table 7.

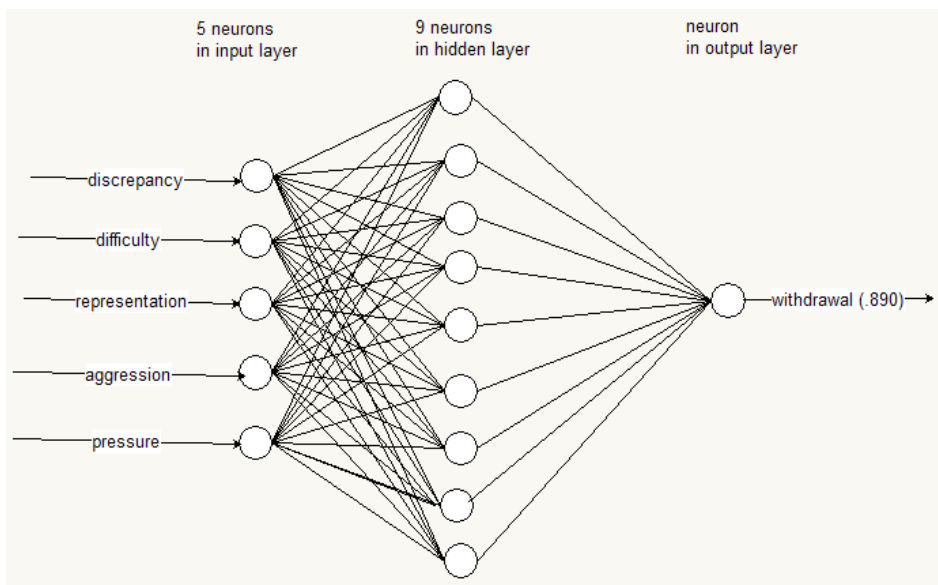


Figure 6. The network for the variable of withdrawal

Table 7.

Summary of the artificial neural network's prediction for the variable of withdrawal

<b>Id of net</b>	<b>Net's-name</b>	<b>Quality (learning set)</b>	<b>Quality (testing set)</b>	<b>Quality (validation set)</b>	<b>Error (learning set)</b>	<b>Error (testing set)</b>	<b>Error (validation set)</b>
1	MLP 5-9-1	.711323	.561560	.899966	15.30543	20.85168	4.423961

Table 8.

Means of clusters and the number of cases classified to clusters

<b>Cluster</b>	<b>Aggression</b>	<b>Emotional competences</b>	<b>Social competences</b>	<b>School readiness</b>	<b>Number of cases</b>	<b>Percent (%)</b>
1	19.46	10.12	6.66	7.57	54	67.50
2	14.92	15.73	8.92	10.38	26	32.50

## Summary and discussion

The results obtained on the basis of structural equations revealed that the proposed model cannot be rejected as incorrect. The obtained results are concrete enough to allow for the decision to not reject the model as incorrect (Bartholomew et al., 2008; Hair et al., 2006; Heck & Thomas, 2009; Heck et al., 2010; Konarski, 2009; Szymańska, 2016). The model presented here, although it describes the formation of aggressive behavior quite well (it explains 68.9% of variability in aggression), is not the only model possible. It is just one of many models explaining the emergence of aggressive behavior in relation to the child. An important result obtained is that withdrawal, exerting of pressure, and aggression are strongly and positively correlated with the parent's mental representation of the child as threatening and unnecessary. The cluster analysis also revealed that these three parental reactions co-occur with each other. Parents who exert pressure on their children also apply aggression and withdraw from their relationship with their children. The more stress a parent experiences, the more the parent develops a mental representation of the child as threatening and unnecessary for the parent, and the more he/she applies aggressive behavior, exerts pressure, and withdraws. Positive relations between pressure, withdrawal and a stress reaction have already been confirmed by previous research (Szymańska, 2017). It is also not surprising that withdrawal and pressure, as well as aggression, are correlated.

The results obtained by means of cluster analysis showed that only few people experience strong parental stress – about 13% of the tested sample. By far the largest number of people (55% of the study sample) experienced low stress as well exhibited as low pressure, aggression, and withdrawal towards the child. 32% of the sample tested possessed these features at an average level. These results confirm the results obtained in other studies. High levels of parental stress were not common and the variable of parental stress had a right-skewed distribution (Szymańska, 2017).

Research conducted on another sample revealed that the high parental stress affects about 12% of the tested sample (Szymańska & Dobrenko, 2017). The results obtained in this study, as well as in the previous one are therefore very convergent. Thus, it can be assumed that high parental stress and parents' frequent application of aggression, pressure, and withdrawal is characteristic for about 10 to 15% of parents in the Polish population.

Both in these and in previous studies on another sample of parents, quite specific results for parental withdrawal were observed. The withdrawal of a parent from a stressful situation was associated with a high level of stress and did not

increase in a linear way, as pressure did, but it occurred when a certain critical level of stress was exceeded.

Parents with a high level of discrepancy and stress begin to react by withdrawing. The pressure is applied linearly, that is, whenever the stress experienced by the parent is increasing. Exerting pressure increases but withdrawal appears in larger quantities only after exceeding a certain level of stress (see Figure 3).

Thirty-two percent of the subjects had average parental stress results. This group of parents had low results in both withdrawal and aggression, and increased scores in the use of pressure. It is significant that these parents had a fairly low level of negative representations of their children.

Lastly, the largest group of parents was classified to the cluster characterized by the lowest results in all variables. As many as 55% of the research sample belonged to this cluster. These results show that over half of the surveyed parents experience low stress in relation to their children and do not use behaviors characterized by pressure, aggression, and withdrawal. Thirty-two percent of people had increased stress ratings and mainly use pressure, but not withdrawal and aggression. Only about 13% of parents experienced high stress. This group reacted in an unfavorable way both by withdrawal and by using pressure and aggression.

Finally, using neural networks, it was shown that, based on the variables described in the model, parents' results in aggression, pressure, and withdrawal in relation to the child can be predicted quite accurately.

## Limitation of the research

The basic limitation of the current research were the relatively small research samples. Although they were large enough to obtain statistically significant results, they are not numerous enough to guarantee generalizability of the obtained results. Parents of preschool children are reluctant to take part in psychological research, therefore, conducting the current research, especially on a topic as difficult as aggression, experienced stress, or difficulties in the relationship with the child, was itself a big undertaking. Future studies should focus on the possibility of increasing the research sample.

An undoubted advantage of the research described here, however, was the choice of research tools. The research used the original scales of the author of the theory of parental mistakes, as well as modern versions of those tools, which were validated with the original scales. This is undoubtedly very important in the context of verifying of the theory of parental mistakes.

Future research should focus on testing this model in other countries to determine whether it describes a regional phenomenon or, perhaps, it can be generalized to populations from other countries aside from Poland.

## References

- Bartholomew D.J., Steele F., Moustaki I. & Galbraith J.I. (2008). *Analysis of multivariate social science data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press.
- Endler N.S. & Parker J.D.A. (1990a). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Endler N.S. & Parker J.D.A. (1990b). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.844.
- Endler N.S. & Parker J.D.A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6(1), 50–60. DOI: 10.1037/1040-3590.6.1.50.
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego* [The structure and dynamics of the upbringing process]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka A. (1990). *Błąd w wychowaniu* [Mistake in upbringing]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gurycka A. (2008). Błędy w wychowaniu [Mistakes in upbringing]. In: E. Kubiak-Szymborska & D. Zajac (eds.), *O wychowaniu i jego antynomiach* [On upbringing and its antinomies]. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Hair J.J., Black W.C., Babin B.J. et al. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Heck R.H. & Thomas S.L. (2009). *Introduction to multilevel modeling techniques*. New York, NY: Routledge.
- Heck R.H., Thomas S.L. & Tabata L.N. (2010). *Multilevel longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York, NY: Routledge.
- Konarski R. (2009). *Modele równań strukturalnych* [Structural equation models]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Millon T. & Davis R. (1996). *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K. & Szczepaniak P. (2005). *CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych N.S. Endler, J.D.A. Parker. Podręcznik* [The Coping Inventory for Stressful Situations, N.S. Endler, J.D.A. Parker. Handbook]. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Szymańska A. (2016). Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych. *Studia Psychologica*, 16(2), 93–115.
- Szymańska A. (2017). Coping with difficulties in parenting situations – Parental control, obedience enforcement and directiveness. *Studia Psychologica*, 59(1), 3–21.
- Szymańska A. & Dobrenko K. (2017). The ways parents cope with stress in difficult parenting situations: the structural equation modeling approach. *PeerJ*, 5:e3384. DOI: 10.7717/peerj.3384.

## Footnotes

<sup>1</sup>The eight items in question were:

- tr1 I have many parenting problems with my child.
- tr2 I have the impression that bringing up my child is a constant struggle.
- tr3 I experience parenting problems associated with my child.
- tr4 I am constantly upset due to conflicts with my child.
- tr5 I often experience powerlessness in contact with my child.
- tr6 I am constantly angry due to my child's behavior.
- tr7 I cannot cope with my child.
- tr8 I experience a lot of anxiety in contact with my child.

<sup>2</sup>The eight items in question were:

- ra1 My child is running around a lot and making lots of noise, which disturbs me.
- ra2 My child's behaviors are bizarre sometimes and it makes me irritated.
- ra3 My child brings me shame.
- ra4 Because of my child, I get into arguments with people in my surroundings (my husband, family, etc.).
- ra5 I am afraid that because of its behavior my child will hurt me or others.
- ra6 My child is completely wild, I cannot keep up with it.
- ra7 My child is crazy (in a very negative sense).
- ra8 My child is irresponsible, it does not think about others.

<sup>3</sup>The six items in question were:

- S10 I'm tired of raising my child.
- S11 I retreat when it is difficult and I cannot get along with my child.
- S12 I avoid contact with my child when I lose strength to cope with my child.
- S13 I do not try (I give up) when difficulties arise in my relationship with my child.

S14 The difficulties I experience in my relationship with my child make contact with my child very difficult.

S15 I do not confront my child.

<sup>4</sup> The three items in question were:

S7 I can deal with difficulties associated with my child by applying pressure.

S8 I use coercion when there are problems with my child.

S9 When I'm having a difficulty with my child I force my child to surrender.

<sup>5</sup> The ten items in question were:

a1. How often do you use corporal punishment on your child?

a2. How often do you unload your negative emotions or moods on your child?

a3. How often do you punish your child by deliberately doing something that will annoy or anger it?

a4. How often do you use offensive words with your child?

a5. How often do you punish a child by ordering it to perform very exhaustive activities that will make it cry?

a6. How often do you give your child duties despite the fact that you know they exceed his or her abilities?

a7. How often do you go through with a punishment that you have previously announced to your child?

a8. How often do you use punishments that will embarrass your child?

a9. How often do you ridicule your child in front of others?

a10. How often do you show your child that you are angry with it by giving it the silent treatment?

**Muhieva Gulmira Seitmukhanbetovna**

West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Kazakhstan

ORCID: 0000-0001-8740-2309

**Nabieva Zhanargul Zhumabayevna**

West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Kazakhstan

ORCID: 0000-0003-2706-7857

## Development of psychomotor skills of preschool children

This article deals with the development of psychomotor abilities of preschoolers, aspects of psychomotor phenomena, pentabase. Theories of leading scientists studying psychomotor activity and ability of a person are considered. On the basis of research teachers-psychologists have proofs and examples that the development of psychomotor skills of preschoolers can be purposefully improved and developed with the help of different games and exercises.

**Keywords:** psychomotor abilities, predisposition, psychomotor properties, self-control, exercise, reading speed, sensorimotor

### Rozwój umiejętności psychomotorycznych dzieci w wieku przedszkolnym

Artykuł dotyczy rozwoju zdolności psychomotorycznych dzieci w wieku przedszkolnym i ich różnorodnych aspektów. Rozważane są teorie czołowych naukowców badających aktywność psychomotoryczną. Na podstawie przeprowadzonych na potrzeby niniejszego tekstu badań nauczyciele-psychologowie dowodzą, że rozwój umiejętności psychomotorycznych dzieci w wieku przedszkolnym można celowo rozwijać i usprawniać za pomocą różnych gier i ćwiczeń.

**Słowa kluczowe:** zdolności psychomotoryczne, predyspozycje, właściwości psychomotoryczne, samokontrola, ćwiczenia, szybkość czytania, sensomotoryka



## Introduction

The article deals with the development of psychomotor skills in preschool children. Theories of leading scientists studying psychomotor activity and human abilities are considered. Based on the research conducted among educators and psychologists, it has been shown that the development of psychomotor skills in pre-school children can be purposefully improved and developed through various games and exercises. The development of psychomotor abilities of preschool children is one of the most important in modern pedagogical psychology. Among these topical, important and at the same time complex issues, its solution requires understanding the accumulated theoretical data, formulating scientific approaches to the definition of the phenomenon of „psychomotor abilities” and empirical verification. Insufficient level of psychomotor abilities of children, in particular gross and fine motor skills, mobility, patience, mastery of elementary movements and their control and management, lead to various difficulties in the educational process at school. In this regard, it is necessary to correctly construct the pedagogical process in such a way that it positively influences the development of the psychomotor abilities of children as an integrative component of the entire ontogenetic cycle of preschoolers.

The term “psychomotor” appeared in psychology thanks to Ivan M. Sechenov, who in his book *Cerebral Reflexes* (1863) revealed the connection of various mental phenomena with the movement and action of a person.

Today, psychomotor phenomena are analyzed in 3 aspects: the motor field (the field of force), the sensory field (the field from which a person receives information for movement), as well as the mechanisms for processing sensory information and organizing motor acts. As a result, psychomotor skills are understood as a set of sensory organs and physical means of effective human activity.

The need for movement is an innate need of humans and animals, which is very important for their successful life.

The problem of psychomotor organization and psychomotor abilities of a person is also fundamental to the science of psychology. In the scientific literature, psychomotor activity and human abilities are considered by many leading scientists. The study of this phenomenon begins with the works of the classics of psychology – Ivan M. Sechenov (1953), Nikolai A. Bernstein (1961), Pyotr F. Lesgaft (1952), Michael Teplovoy (1985) and more. Sechenov noted the importance of the scientific development and development of psychomotor abilities, which form the unity of the mental and physical spheres of a person (Sechenov,

1953, p. 336). After Sechenov, Bernstein made a great contribution to the study of psychomotor (1947, p. 101–160). Their concept of the physiology of action became the basis for a deeper understanding of human conscious behavior, the mechanisms of the formation of motor skills, and the levels of motor structure. Extensive experience in studying the psychomotor abilities of children and methods of their development is presented in the works of Polish authors Joanna Kruk-Lasocka (2013), Jacek Krajewski (2013), Ludmiła Sadovskaya (2008), K. Gurskaya (2008) and others. Vladimir D. Shadrikov (1997) proved that the performance indicators of cognitive and psychomotor processes characterize abilities – both cognitive and psychomotor. Based on the concept of Shadrikov, Bezborodova (2010, p. 22) defined psychomotor abilities as properties of functional systems that ensure the productivity of movements and affect the success of psychomotor activity and specific motor tasks. Nikandrov (2004, p. 14) believes that psychomotor development is „the objectification of all forms of mental reflection through muscle movements”.

According to the Polish author, Professor Kruk-Lasocka (2008, p. 15),

Psychomotorics means the interpenetration of the mental and the motor. Movement, in its broadest sense, becomes the key to interpreting a child's various behaviors. Movement is seen here not only as measurable motor acts, preceded by motor planning and related to motor coordination, manipulation and apraxia, but also as whole body language, which includes the non-verbal code of transmitting information that the child is often unable to convey otherwise. These are looks, facial expressions, gestures, body posture. When dealing with a child with special educational challenges, it is “wounded body language” or a body language that doesn't quite know where it begins or ends.

## Research methods

Ozerov made a great contribution to the study of human psychomotor abilities. He experimentally proved that psychomotor abilities are the core of motor abilities, which are based on the cognitive-motor component of a person's psychophysical activity, including sensorimotor, perceptual, intellectual and neurodynamic capabilities, providing effective control of independent motor and motor activity. Most of the work on the study of psychomotor is focused on the study of the mechanism of self-regulation as the most important component of psychomotor abilities. Mental self-regulation is a mental self-influence for the purposeful regulation of the psychomotor activity of the body. The tasks of self-regulation of motor (psychomotor) activity are closely related to the tasks of subjective con-

trol and self-management of motor and sports activities, which are the subject of significant research in pedagogical and psychological literature (2009, p. 248). One of the most productive steps in solving the problem of psychomotor abilities is the concept of Shadrikov. He considered in a new way the theoretical foundations of the psychology of abilities from the standpoint of the qualitative features of functional systems; a definition is given; a structure has been developed and a general mechanism for the development of abilities has been shown. In the concept of Shadrikov, "Abilities are properties of functional systems that have their own dimension of severity and are reflected in the qualitative characteristics of the performance of an action". Pyotr K. Anokhin introduced the concept of „functional system” and successfully used it in the study of the fundamental patterns of behavior. According to Shadrikov, "Functional systems are organizations of mental processes in the brain, characterized by a certain degree of productivity, quality and reliability, which are indicators of the individual severity of functions". Analyzing the properties of psychomotor abilities, Shadrikov (1997, p. 220) showed that the indicators used by different authors are too heterogeneous.

Psychomotorics includes muscle activity, features and properties of simple and complex movements, types of reactions and some functions of the musculo-skeletal system. It should be noted that the properties of psychomotor skills developed by different authors overlap in many respects.

Analyzing and systematically summarizing the opinions of scientists on the structure of psychomotor abilities in their studies, the author Tatiana V. Naumova (2020, p. 23) created a five-component structure of psychomotor abilities based on psychomotor properties that change on the basis of psychomotor self-regulation (Table 1).

Table 1.

*Five-component structure (pentabase) of psychomotor. Components of psychomotor abilities*

Adaptability		The success of psychomotor activity
	<b>Psychomotor properties (components of psychomotor abilities) that change on the basis of self-control and psychomotor self-regulation</b>	
The effect of exercise		Reading speed

The structure includes abilities, the success of psychomotor activity, the effect of physical exercises, the speed of learning. The selected components of psychomotor abilities are integral elements of the training system. Psychomotor properties (components of psychomotor abilities) are associated with each of the components chosen as the central element of this system and the result of psychomotor activity. They change as a result of the formation of self-control skills and psychomotor self-regulation and are reflected in the success of the activity due to the speed of learning and the impact of physical exercises. The formation of skills of self-control and psychomotor self-regulation reflects the factor of activation of the student's individual potential.

The first component of a systematic description of the structure of psychomotor abilities are abilities. Table 2 shows a five-component predisposition structure (Naumova, 2020, p. 24).

Table 2.  
*Five-component structure of psychomotor tendencies*

Genetics (biological basis)		Continuous step character
	<b>Predispositions</b>	
Procedural nature of development		Conditioning of society (environmental influence)

Predispositions are due to genetic, biological nature.

Many scientists interpret predisposition as congenital anatomical and physiological features that underlie the development of abilities.

According to Siergiej L. Rubinshtein, inclinations are prerequisites for the formation of abilities and are inherent in an individual in the form of a complex of mental processes formed and hardened by a new "natural ability", which refers to the development and improvement of age sensitivity and dependence on the corresponding conditions of activity. Boris M. Teplov considered inclinations as the basis of innate abilities that underlie their development. Leyts understood the original, natural basis of the ability, which was not yet developed, but felt itself in the early stages of activity. From the point of view of Volf S. Merlin (1996, p. 448), inclinations act as separate natural prerequisites for the successful formation of abilities.

Almost all scientists note that predisposition as a natural basis of abilities is determined by a very complex, including social, criterion for the success of an activity. Thus, we should talk about the prerequisite for the development of the

inclinations of society, that is, about the influence of the environment, in particular, on training and education.

It is important to note that the inclinations, built on a biological basis as hereditary conditional inclinations, have a continuously stepwise, changing and transforming procedural nature of development conditioned by society.

Summarizing the views of scientists on the problem of adaptation and highlighting their components, we can conclude that predisposition is a multi-level, organic, hereditarily stable prerequisites for continuous, stepwise, process development, due to genetics and society.

The second component of a systematic description of the structure of psychomotor abilities is the success of psychomotor activity, presented in Table 3 (Naumova, 2020, p. 25).

Table 3.

*Five-component structure of the success of psychomotor activity*

Psychomotor qualities (coordination, strength, speed, endurance, flexibility)		Turning energy into results
	<b>The success of psychomotor activity</b>	
Organization of the rhythm of movement		Implementation of the motor program

The first parameter of the success of psychomotor activity based on the proposed structure is psychomotor qualities. The success of psychomotor activity is manifested in such human qualities as coordination abilities, strength, speed, endurance, flexibility. Bernstein (1961, p. 105) considered these qualities to be psychophysical, calling them not homogeneous, but sisterly. He described strength as an integral physical quality of the body, dependent on muscular potential. Speed, in his opinion, was a complex trait, including physiology and psychology. He described tolerance as a complex, multi-layered property based on the cooperation of all human systems and organs. He defined coordination of movements as overcoming unnecessary levels of freedom of a moving organ, turning the latter into a controlled system and its highest form – dexterity, which is an integral quality property.

Ozerov (2009, p. 248) identified five significant relationships with other psychomotor indicators (rate and strength of movements, accuracy of motor memory in space and time, a special level of sensitivity in terms of dynamic variables). Yuri V. Verkhoshansky (1988, p. 331) defined coordination abilities as the ability

to regulate external and internal forces that arise when solving a motor problem in order to successfully achieve the desired effect of work with the full use of motor potential.

The second parameter that is of great importance for successful psychomotor activity is the transformation of energy into results. The basis of such activity, according to Valentina N. Shebeko (2010, p. 288), is the genetically determined properties and mental prerequisites of the organism. Genetic properties include a high energy level of nervous processes, increased bioelectrical activity of the brain, high sensory sensitivity, increased speed of perception of sensory information and its fast processing, well-developed motor memory, high concentration of attention.

The third parameter that influences the success of psychomotor activity is related to the maximum performance of the motor program (achieved result) in extreme conditions of training and competition (at the right time). In sports practice, it has been established that various factors affecting the success of psychomotor activity can influence the change in state. Competitive activity for an athlete can be perceived as a stressful situation, as a result of which errors in behavior occur. The preliminary or starting state is accompanied by the strengthening and mobilization of all body functions. A characteristic feature of the previous states is the degree of emotional arousal, which can increase or decrease the result. Between preliminary apathy and preliminary fever there is a state of alertness. A prerequisite for the state of combat readiness is the peak of sports form, as well as awareness of the importance of the upcoming race or start, awareness of responsibility and the desire to win, and demonstration of the result.

The fourth and very important parameter of the success of psychomotor activity is the organization of the rhythm of movement. Vladimir M. Dyachkov notes that the final stage in the formation of motor skills is the formation of a clear rhythm and tempo of movements, a certain spatio-temporal subordination of the structural elements of a holistic movement. Based on this, success in certain sports is associated with the ability to properly distribute actions performed in time (Naumova, 2020, p. 28).

Along with the basic psychophysical properties, the importance of rhythm and accuracy is emphasized in the works of Bernstein, Gurevich, Golovei and others. Thus, E. Jacques Dalcroze, the founder of the Institute of Rhythm, noted that the rhythm of music is closely related to motor skills, to human muscle reactivity. Aleksandrova emphasized the special importance of rhythm for human life. In his opinion, the lack of rhythm is considered a defect that affects all human activity. With the development of a sense of rhythm, motor tasks are solved by saving forces, intellectual activity is performed, the student experiences aesthetic sensations, which consist in special satisfaction from the fact of the success

of motor activity. Olga K. Sechkina notes that the basis for the gradual formation of a sense of rhythm is laid in the early stages of ontogenesis and is closely related to the development of motor and sensory functions. The development of rhythmic abilities ensures the perception of a single space of time, the formation of a holistic picture of the world, the harmonization of mental development. Thus, the success of psychomotor activity is manifested in the basic psychomotor properties of a person and, as a result, depends on a change in a person's energy. The implementation of the human motor program is closely related to the success of psychomotor activity. The organization of the rhythm of movement on the basis of various analyzer systems of the body contributes to the success of psychomotor activity (Alexandrova, 1968, p. 312).

The third component of a systematic description of the structure of psychomotor abilities is the speed of learning, which is closely related to the methodology for organizing training sessions. The analysis of this component is given in the works of many scientists who study the psychomotor activity and abilities of a person. Table 4 presents a five-component structure of reading speed (Nau-mova, 2020, p. 29).

Table 4.

*Five-component structure of reading speed*

Change over time (how quickly learns)		Uneven change in reading speed
	<b>Reading speed</b>	
Motivational component		Stages of the educational process

The first learning rate parameter is the training time circle. As for the learning rate, the dynamics of changes within one, two, three and other exercises is monitored. For one person, restructuring occurs very quickly (occurs suddenly), and for another, over time. In this regard, in a number of locomotives during the formation of motor skills, we distinguish a pattern designated by Bernstein as a „universal law”, in which, according to his expression in time, „skills immediately become understood”.

A sudden jump or fracture, described by Bernstein (1961, p. 107), during the formation of a certain group of skills means the development of a background correction that ensures the success of the movement. The formation of the necessary quality correction at the leading level is associated with the automation of skills and other qualitative correction that provides motion control at a different qualitative level. Therefore, automation is always a leap in quality associated with the development of different sensitivities. A fully mastered skill implies an opti-

mal degree of automation of motor skills when mastering the exercise.

The second parameter in reading speed is the ratio of the dynamics of reading speed, which is uneven, depending on the internal potential of a person (slow, fast). The essence of such training lies in the orientation of the educational process to potential opportunities and their implementation. The formation of skills in various types of motor actions begins with acquaintance with a certain movement and ends (conditionally) when the movement is easy, confident, with less effort. In this regard, the uneven change in the rate of learning is confirmed by the law of change in the rate of skill development.

Kholodov and Kuznetsov (2003, p. 450) formulated patterns of motor skills formation, which show that a skill is formed not only gradually, but also unevenly, which manifests itself at different levels of qualitative growth at certain moments of its formation. In turn, the unevenness of the learning rate has two types: in the first case, the action is mastered relatively quickly, and then the qualitative growth of the skill slows down. Such uniformity is typical for the study of relatively easy actions, when the child quickly comprehends the basics of motor activity and masters its details for a long time; in the second case, the qualitative growth of the skill at the beginning of training is insignificant, and then sharply increases. Such monotony is typical for the study of relatively complex actions, when externally invisible qualitative accumulations manifest themselves in the form of an increase in the level of motor skills over time.

The third parameter of the learning rate characterizes the stages of the educational process (learning, consolidation, improvement). The training of any motor action is usually divided into three stages: the formation of a preliminary idea of a motor action, the study of a motor action, the consolidation of the skill and the improvement of the technique of movement, the ability to apply the acquired skills in various situations. In teaching motor actions, such didactic principles as consciousness, activity, visibility, accessibility, individualization, consistency, progressiveness are also important.

The fourth parameter of the learning rate as a motivational factor is the motivational component of the activity (awards, congratulations, grades, points, marks, certificates, decals, etc.). In the generally accepted sense, motivation is understood as a set of internal and external driving forces that encourage a person to act, establish boundaries and forms of activity and direct this activity to achieve certain goals.

Thus, the structure of the learning rate of psychomotor activity consists of such parameters as learning stages, learning time, learning rate unevenness, and a motivational component.

The fourth component of the structure of psychomotor abilities reveals the significance of the training effect, which consists in the ratio of mental stability,



confidence, endurance and performance, presented in Table 5 (Naumova, 2020, p. 31).

Table 5.

*Five-component structure of the learning effect*

mental stability		mental confidence
	<b>Training effect</b>	
mental endurance		mental performance

The first parameter of the training effect of psychomotor activity is mental stability. Kozhevnikov (2018, p. 52) characterized mental stability as the emergence of a motor task, which, in turn, generates a motive that leads to the performance of certain motor actions aimed at its implementation. Further, the difficulty that causes a negative emotional state is understood. After that, there is a search for a way to overcome this difficulty, as a result of which there is a decrease in the level of negative emotions and an improvement in mental state, so mental stability is primarily self-control. In this regard, sports achievements are an indicator of the value of a person's useful expenses for self-improvement, an indicator of his success.

The second parameter of the training effect of psychomotor activity is mental confidence. The reliability of a person in the broadest aspect of this concept is interpreted as „the ability to maintain the necessary qualities in the face of a possible complication of the situation, the preservation, stability of the optimal working parameters of a person”. The mental certainty of a person in sports activity is determined by the totality of his mental and psychophysiological characteristics, which depend on the effectiveness of activity in extreme conditions and in a certain period of time.

An important parameter of psychomotor activity is the ability to work mentally. In various studies, it is considered as a property of a person to show the ability to perform certain work and as something similar to the functional state of the body and as the ability to provide a certain level of activity, work efficiency and the limiting capabilities of the body.

Physical performance is the potential ability of a person to show maximum physical effort in static, dynamic or combined work. In a narrow sense, physical performance is often understood as a functional state of the cardiorespiratory system.

The fourth parameter of the training effect of psychomotor activity is mental endurance. This is the ability of a person to perform any motor activity for a long time without reducing its effectiveness. Since the duration of work is limited by

the resulting fatigue, endurance can also be defined as the body's ability to resist fatigue. The criterion of endurance is the time during which muscle activity of a certain nature and intensity is carried out. In play activity, the time is measured during which a given level of efficiency of motor activity is carried out. An indicator of endurance is the stability of performing this action technically correctly.

The fulfillment of the social order of society – the comprehensive development of the child at preschool age and preparing him for school – puts the educator in front of the need to apply appropriate corrective methods and techniques for the prevention, control and analysis of the dynamics of changes in the child's speech development.

When the child is 5 years old, they should be able to copy the drawing of a square and draw a silhouette of a person. They are also adept at grabbing a pencil with a tripod position and tend to draw different images between the lines. In addition, children of this age should be able to wash and dry their hands well (Dosman & Andrews & Goulden, 2012, p. 567).

## Results

In order to determine the level of development of motor abilities of preschool children in kindergarten No. 49 "Ak niet" research work was carried out. The study consisted of three stages: identification, formation, conclusion.

At the identification stage, the technique "Draw a simple line", "Complex turns", the technique "Letters that develop vision" were carried out for children of middle preschool age 4–5 years old from kindergarten. The study involved 25 children.

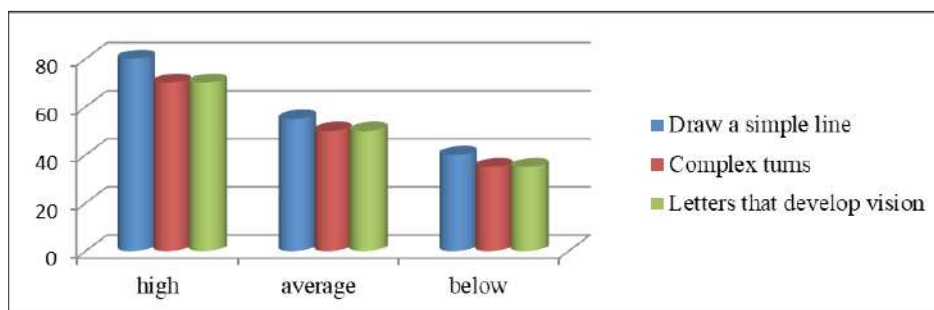


Figure 1. Definition step (source: own research results)

As a result, the experiment showed that children of four or five years old, unfortunately, have a low level of motor skills, which is clearly manifested in the

inability to draw a simple pattern, draw lines, and write a printed letter. It is noted that special attention should be paid to the development of fine motor skills of children.

For the development and improvement of fine motor skills of hands in children at the stage of formation, the following exercises were considered:

- sets of porous sponges (for training arm muscles);
- colored thread balls for return packaging;
- wooden toys (assembly of cubes of a locomotive, high chair, house, etc.);
- mosaic (gradually more difficult);
- sewing large and small beads, buttons;
- sets of ropes of various thicknesses for tying and untying knots;
- a set of mini-toys for the development of tactile perception (recognition of objects by tapping);
- plates with a bent layer of plasticine for drawing a pattern from fine gravel, cereals;
- knitting, sewing, embroidery;
- plastic or wooden sticks for laying patterns according to the sample;
- clay or plasticine stickers.

On the basis of finger games, finger gymnastics complexes have been developed that promote the development of fine motor skills, which were performed by children every week. In addition, various games and exercises were carried out for the development of large motor skills of the child, not paying attention only to fine motor skills, these are: exercise-developing games – “jumping ball”, “sun, sand and sea”, “figures”, “Telefax”, “Lullaby”, „Raindrops”, “King of Silence”, “Jump and Picture”, “Coins in the Well”, “Pinata”, “Sheet of Paper”, “Colored Planes”. Children actively performed game exercises and participated with interest.

At the final stage, the methods were repeated.

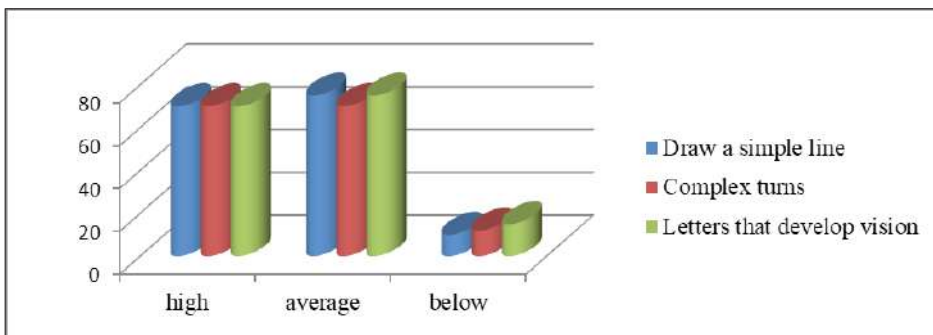


Figure 2. Final step (source: own research results)

The projection of the hand is closer to the motor cortex than the projection of other parts of the body. In addition, it is very close to the motor speech zone (Broca's zone). It is obvious that the training of finger movements is a stimulus for the development of the child's speech, and in general a powerful tonic factor for the cerebral cortex. Exercises and games allow you to develop memory and imagination, increase children's interest in learning activities. The research work carried out at the ascertaining stage of the experiment showed that the development of fine motor skills in children of the older group is weak, but not in all children. Many children cannot actively attract attention, while others, on the contrary, have relatively high stability and concentration.

Comparing the results of these two stages of the experiment, it is clear that the children have become more independent and attentive. Their activities were conscious, meaningful and purposeful. Finger games helped prepare hands for writing, develop coordination of movements, help children become free. With the help of these exercises, the children's fingers began to tighten tightly, relax easily, and stretch in different directions. In the second experiment, all the tasks given to the children were completed quickly and without any extra effort.

## Conclusion

The main task of the family and kindergarten, along with the issues of education and upbringing, is the task of maintaining the health of children.

When studying the training effect of psychomotor activity, its significance lies in the ratio of mental stability, its ability, endurance and performance, which we confirm by summarizing the above views of scientists. The central backbone component of the structure of psychomotor abilities is associated with teaching the skills of psychomotor self-regulation, through which psychomotor abilities are formed and developed, taking into account inclinations, the success of psychomotor activity, the learning effect and the speed of learning. The surrounding world and self-change and transformation are improved through the gradual development of self-control, self-regulation, self-control, which results in self-development and the formation of a holistic personality.

The above is a testament to the wisdom of the practice of driving women into the countryside. Obviously, the development of psychomotor skills in children is carried out from preschool age through various developmental activities, games, and exercises. With the help of such methods, the brain not only develops motor skills in children, but also facilitates attention, perception, thinking, interest, relationships and actions in the environment, and the ability to behave in a group. Using a variety of games, the teacher has the opportunity to observe the abilities, skills abilities of the child.

## References

- Alexandrova N.G. (1968). *Rhythmic education. Revolution – art – children*. Moscow: Enlightenment.
- Bezborodova M.A. (2010). *Development of psychomotor abilities of younger schoolchildren*. Moscow: Moscow Pedagogical State University.
- Bernstein N.A. (1961). On the construction of movements. next problems physiology of activity. *Problems in Cybernetics*, 6, 101–160.
- Dosman C.F., Andrews D. & Goulden K.J. (2012). Evidence-based milestone ages as a framework for developmental surveillance. *Paediatrics & Child Health*, 17(10), 561–568. DOI: 10.1093/pch/17.10.561.
- Kozhevnikov T.S. (2018). *Psychological foundations of conflict resolution: stock lecture*. Kirov.
- Kruk-Lasocka J. & Krajewski J. (2013). *Psychomotor 2. Movement full of meanings*. Wrocław: University of Lower Silesia.
- Kholodov Zh.K. & Kuznetsov B.C. (2003). *Theory and methods of physical education and sports: textbook. allowance for students. higher educational institutions*. Moscow: Academy.
- Lesgaff P.F. (1952). *Guide to physical education. Sobr. Ped. Works*. Moscow: State Publishing House “Physical Culture and Sport”.
- Merlin B.C. & Klimov E.A. (1996). *Psychology of individuality*. Moscow: In-t practical.psychol., Voronezh: NPO “MODEK”.
- Naumova T.V. (2020). *Development of psychomotor abilities of preschool children in the conditions of the information and educational environment*. Stavropol: North Caucasian Federal University.
- Nikandrov V.V. (2004). *Psychomotor: textbook. allowance for universities*. St. Petersburg: Speech.
- Ozerov V.P. (2009). *Psychomotor development of youth*. Monograph. Stavropol: Service School.
- Sechenov I.M. (1953). *Selected works T. 1*. Moscow: Uchpedgiz.
- Sekulowicz M., Kruk-Lasocka J. & Kulmatycki L. (2008). *Psychomotor. Movement full of meanings*. Wrocław: Lower Silesian School of Higher Education.
- Shadrikov V.D. (1997). *Human abilities / V.D. Shadrikov. – M.: Voronezh*.
- Shebeko V.N. (2010). *Theory and methods of physical education of preschool children: textbook. allowance for students of higher education. Started*. Minsk: Higher School.
- Teplov B.M. (1985). *Fav. works: In 2 volumes*. Moscow: Pedagogy.
- Verkhoshansky Yu.V. (1988). *Fundamentals of special physical training of athletes*. Moscow: State Publishing House “Physical Culture and Sport”.

**Rafał Fudala**

Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

ORCID: 0000-0003-1355-9375

## **Tożsamość etniczna jako zmienna. O możliwości implementacji narzędzi pomiarowych do badań nad problematyką tożsamości**

Członkowie mniejszości narodowych i etnicznych, będący polskimi obywatelami, mają prawo do darmowej edukacji, którą na łamach niniejszego artykułu określam mianem edukacji etnicznej. Może ona funkcjonować w nurcie formalnym, jako element polskiego systemu oświaty. Często rodzi się jednak pytanie o ewaluację, sprawdzenie skuteczności edukacji etnicznej, finansowanej z budżetu państwa. Jest ona bowiem ukierunkowana na kształtowanie tożsamości etnicznej, która niełatwo poddaje się operacjonalizacji i badaniom ewaluacyjnym. W tekście tym podejmuję więc namysł nad metodą i narzędziem, które mogłyby przyczynić się do rozwiązania zarysowanego powyżej problemu.

Podejście ilościowe do kwestii związanych z badaniem tożsamości etnicznej, popularne w USA, na gruncie polskich badań społecznych w zasadzie nie występuje. Dlatego też, chcąc wykazać pewne możliwości psychometrycznego podejścia do omawianej kwestii, podjąłem się dokonania kulturowej adaptacji testu *Multigroup Ethnic Identity Measurement*, funkcjonującego już od kilkunastu lat w amerykańskiej metodologii badania tożsamości etnicznej. Wyniki badania oraz parametry testu prezentuję na łamach niniejszego artykułu.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, edukacja etniczna, konfirmacyjna analiza czynnikowa, MEIM – R, mniejszości narodowe i etniczne, tożsamość etniczna

### **Ethnic identity as a variable. The possibility of implementing measurement tools for identity issues research**

Members of national and ethnic minorities, who are Polish citizens, have the right to free education, which I refer to in this article as ethnic education. Ethnic education is formally an element of the Polish education system. However, there is a question about the evaluation, checking the effectiveness of ethnic education, which is financed from the state budget. Ethnic education is aimed at shaping an ethnic identity which is not easily subject to operationaliza-

tion and evaluation research. In this text, therefore, I consider a method and a tool that could help to solve the problem outlined above.

The quantitative approach to issues of ethnic identity, popular in the USA, in principle does not exist on the basis of Polish social research. Therefore, in order to demonstrate some possibilities of a psychometric approach to the discussed issue, I undertook a cultural adaptation of the Multigroup Ethnic Identity Measurement test, which has been functioning for several years in the American methodology. The research results and test parameters are presented in this article.

**Keywords:** intercultural education, ethnic education, confirmatory factor analysis, MEIM – R, national and ethnic minorities, ethnic identity

Badania tożsamości, w tym tożsamości etnicznej, stanowią dość często poruszaną na gruncie krajowej i światowej pedagogiki problematykę badawczą. Szczególne miejsce zajmują w tej grupie badania dotyczące zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych. Zgodnie z ustawą z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141) Polskę zamieszkują członkowie dziewięciu mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej) oraz czterech mniejszości etnicznych (karaimskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej). Wspomniana ustawa, oprócz różnorodnych kwestii prawnych związanych z funkcjonowaniem grup, reguluje proces organizacji oświaty dla członków mniejszości narodowych i etnicznych, w ramach której prowadzona jest głównie edukacja językowa, ale również kulturowa, historyczna czy artystyczna. Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku ukazują, że łączny odsetek grup mniejszościowych w Polsce (na podstawie deklaracji osób, które wskazały przynajmniej jedną inną niż polska identyfikację tożsamościową) przekracza nieznacznie 2,2% ogółu obywateli polskich.

Członkowie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce mają zatem ustawowo zapewniony dostęp do edukacji we własnym języku, której całość finansowania i znacząca część organizacji zapewniona jest przez instytucje państwa. O ile więc jest ona ukierunkowana na rozwój tożsamości członków poszczególnych mniejszości, o tyle patrząc z drugiej strony, dotyczy ona wszystkich obywateli naszego kraju, gdyż finansowana jest z budżetu państwa. Dlatego w tym miejscu pojawia się pytanie o skuteczność tej edukacji, a właściwie jej efektywność, uwzględniającą bilans zysków i strat. Każdy bowiem obywatel ma prawo do informacji, czy budżet, w którym partycypuje, wykorzystywany jest odpowiednio. Rozmyślenia te wiodą nas więc w kierunku badań ewaluacyjnych, które na gruncie systemu oświaty stanowią integralną część nadzoru pedagogicznego, prowadzonego przez poszczególne kuratoria oświaty. O ile jednak zasady pracy ewaluatorów na gruncie *mainstreamowego* szkolnictwa, od przedszkoli, po szko-

ły ponadpodstawowe są dość przejrzyste, o tyle w przypadku kształcenia mniejszościowego, ukierunkowanego na kształtowanie tożsamości etnicznych, zastosowanie standardowych metod i narzędzi pomiarowych nie jest tak oczywiste. Artykuł ten ma zatem swój cel ulokowany w próbach wypracowania normatywnych narzędzi ewaluacji edukacji dla grup mniejszościowych w Polsce.

W tekście tym nawiązuję do działań edukacyjnych organizowanych dla członków mniejszości narodowych i etnicznych oraz operuję pojęciem edukacji etnicznej w dość szerokim znaczeniu<sup>1</sup>. Zakładam, że jest ona zespołem oddziaływań ukierunkowanych na dokonanie zmian w obszarze jednostkowych i zbiorowych tożsamości etnicznych członków mniejszościowych grup narodowych i etnicznych. W definicji tej, w zależności od przyjętego paradygmatu czy też kreowanej przez liderów wizji edukacji, w różny sposób traktowane będzie kluczowe pojęcie „zmiany”, której celem może być podtrzymywanie lub wzmacnianie tożsamości, czy też jej rozwijanie w kierunku tożsamości wielobiegunowej, oscylacyjnej. Zakładam również, że oprócz najistotniejszego komponentu tożsamościowego edukacja etniczna służy wzmacnianiu pozycjonowania społecznego grup mniejszościowych, wynikającego z prestiżu przypisywanego organizowaniu własnej oświaty. Szerokie spektrum oddziaływań skupione może być zarówno w nurcie edukacji formalnej (przede wszystkim w przedszkolach i szkołach różnego typu, zgodnie z ustawodawstwem polskim), jak i pozaformalnej i nieformalnej. W przypadku edukacji etnicznej w ramach nurtu pozaformalnego, zajęcia (w zróżnicowanych formach) organizowane są zazwyczaj przez stowarzyszenia i różnego typu organizacje mniejszościowe, skupione wokół bardziej wyspecjalizowanych dziedzin, takich jak muzyka, taniec, literatura czy inne formy sztuki. Zajęcia te nie są certyfikowane, choć uczestnicy często otrzymują pełniący symboliczną funkcję dyplom lub świadectwo uczestnictwa. Nieformalna edukacja etniczna jest również ważna z punktu widzenia procesów konstruowania tożsamości, kiedy realizowana jest poprzez indywidualne eksploracje, stanowiąc wartość dodaną nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także grupowym.

## Tożsamość etniczna jako zmienna

James Marcia (1980) rozwinął i uzupełnił teorię tożsamości Erika Eriksona poprzez wyróżnienie dwóch wymiarów, na których rozpisać można kryzys tożsa-

---

<sup>1</sup> W ustawodawstwie polskim nie funkcjonuje określenie *edukacja etniczna*. Rozporządzenie MEN określa „warunki i sposób wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym”. Również w rozprawach naukowych termin ten jest raczej rzadko stosowany, jednak w moim odczuciu oddaje on najlepiej przedmiot badań prezentowanych w niniejszej pracy.



mości w adolescencji: poszukiwania (*exploration*) i podejmowania zobowiązań (*commitment*). Pierwszy z nich obejmuje przede wszystkim wczesną fazę okresu dorastania (10/12 r.ż. – 15/16 r.ż.) i wiąże się z eksperymentowaniem, aktywnym poszukiwaniem rozwiązań problemów, przed którymi staje jednostka funkcjonująca w świecie społecznym. Testowane są wówczas granice norm ustalonych zewnętrznie, ustalone punkty krytyczne i nieprzekraczalne. Pojawiające się wówczas zachowania są zazwyczaj bardzo wyraziste, często przybierają formę buntu, manifestacji. W drugim okresie adolescencji (16/17 r.ż. – 18/20 r.ż.) wraz ze zwiększoną presją społeczną pojawiają się zachowania bardziej odpowiedzialne, oparte na konsekwencji i stabilizacji. Jest to czas podejmowania zobowiązania (*commitment*). Na podstawie kombinacji tych dwóch kryteriów Marcia wyróżnił cztery statusy tożsamości:

- 1) tożsamość osiągnięta (etap poszukiwania i podejmowania zobowiązań zakończony powodzeniem);
- 2) tożsamość rozproszona (obydwa etapy nieukończone);
- 3) tożsamość nadana (ograniczony etap poszukiwania i ukończony etap podejmowania zobowiązań);
- 4) tożsamość moratoryjna (zakończony etap poszukiwania bez osiągnięcia etapu podejmowania zobowiązań).

Koncepcja Marcii posłużyła jako baza do opracowania (na początku lat 90. XX wieku) testu MEIM (*Multigroup Ethnic Identity Measure*). Jego autorka, Jean S. Phinney (1992) podjęła się stworzenia narzędzia uniwersalnego, które stosowane może być w każdej grupie etnicznej bez uwzględniania partykularnych, kulturowych czy aksjologicznych treści. Test ten na przestrzeni lat ewoluował, zarówno w wyniku badań prowadzonych przez samą autorkę (1993; 2006; Phinney i Ong, 2007), jak i innych badaczy (Ashdown i in., 2014; Gaines i in., 2013; Mastrotheodoros i in., 2012; Ponterotto i in., 2003). Początkowo stworzone narzędzie zawierało 14 pytań i bazowało na trzech podskalach – oprócz wyróżnionych przez Marcję „poszukiwania” (*exploration*) i „podejmowania zobowiązań” (*commitment*), Phinney zastosowała element behawioralny, dotyczący zaangażowania w praktyki związane z etnicznością. Z ostatniego komponentu ostatecznie zrezygnowała i stworzyła test złożony z 12 pytań oraz – w 2007 roku – narzędzie bazujące na sześciu pytaniach – *Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised* (Phinney i Ong, 2007). Narzędzie MEIM w każdej ze swych wersji spełniało normy statystyczne dotyczące m.in. trafności i rzetelności. W przypadku MEIM – R współczynnik rzetelności (alfa Cronbacha) wyniósł 0,81 (dla całego, sześćoelementowego testu) oraz 0,76 dla podskali „poszukiwania” i 0,78 dla podskali „podejmowanie zobowiązań”. Trafność testu, rozumianą jako stopień dopasowania danych do modelu teoretycznego, oceniano dla pięciu wersji przy zastosowaniu różnych miar takich jak test chi-kwadrat czy mniej wrażliwe na wielkość próbki miary (AGFI, CFI, RMSEA). Miary te jednoznacznie wykazały,

że dwuczynnikowy model tożsamości etnicznej, mierzonej testem MEIM – R jest narzędziem trafnym, zapewniającym najlepsze dopasowanie danych do modelu teoretycznego.

W innej, także powstałej na gruncie amerykańskich badań społecznych, konceptualizacji tożsamości jako zmiennej, traktuje się ją jako kategorię społeczną charakteryzowaną w dwóch wymiarach: treści (*content*) i zakwestionowania (*contestation*) (Abdelal i in., 2009). Treść tożsamości określa jej znaczenie i może przyjąć formę czterech wzajemnie niewykluczających się typów. Należą do nich:

- 1) normy konstytutywne (*constitutive norms*);
- 2) cele społeczne (*social purposes*);
- 3) porównania relacyjne (*relational comparisons*);
- 4) modele poznawcze (*cognitive models*).

Zakwestionowanie (*contestation*), jako wymiar tożsamości, odnosi się do stopnia porozumienia w grupie nad treścią wspólnej tożsamości. Innymi słowy tożsamość społeczna w tej konceptualizacji rozpięta jest pomiędzy zgodą a niezgodą dotyczącą swego znaczenia (treści). Głównym celem opracowania tego modelu, jak podkreślają jego autorzy, było wypracowanie uporządkowanej i bardziej restrykcyjnej bazy dla naukowców, którzy chcą badać różnorodne rodzaje tożsamości zgodnie z założeniami paradygmatu normatywnego. Model ten jednak – jak dotąd – nie znalazł rozwinięcia w postaci narzędzi badawczych i nie został wykorzystany w badaniach empirycznych.

Jedną z najnowszych teorii dotyczących tożsamości zbiorowych związana jest z poczuciem niepewności. Teoria niepewności tożsamości społecznej (*Social Identity Uncertainty Theory*) nawiązuje do klasycznych już tekstów Henriego Tajfela i Johna Turnera (1979), którzy zwrócili uwagę na fakt definiowania przez grupy tożsamości jednostkowych ich członków. Co więcej, jak dowiedziono później (Abrams i Hogg, 1988), ludzie preferują te grupy, które posiadają jasno sprecyzowany zestaw pozytywnych właściwości, które pomagają jednostkom zbudować wyraźną autokoncepcję, podbudowaną wysokim poczuciem własnej wartości. Według teorii niepewności tożsamości (*self-uncertainty*) jednostki mają wyższy poziom motywacji do dołączenia do grupy, zmiany grupy lub wzmocnienia jej wewnętrznej, grupowej identyfikacji, kiedy pojawia się u nich poczucie niepewności. Może ono wynikać z wielu czynników, takich jak kryzys ekonomiczny, zmiana miejsca zamieszkania, załamanie kariery czy kryzys egzystencjalny. W doświadczeniu takiej sytuacji jednostka poszukuje grupy, którą cechuje najwyższy poziom bytowości (*entitativity*) przejawiający się jasną strukturą, dystynktywną tożsamością i podobnymi powinnościami jej członków (Hogg, 2015). Joseph A. Wagoner, Sucharita Belavadi i Jiin Jung (2017) dokonali operacjonalizacji teorii niepewności tożsamości i opracowali narzędzie jej ilościowego pomiaru. Wykonali również szczegółową analizę parametrów statystycznych testu (trafności zbieżnej i dyskryminacyjnej oraz rzetelności). Przeprowadzone

w trzech etapach niezależne pomiary wykazały trafność założenia dotyczącego dwuelementowego modelu niepewności tożsamości społecznej (wyróżnionej z teorii niepewności tożsamości – *self-uncertainty*). Elementy te to niepewność tożsamości (*identity-uncertainty*) oraz niepewność członkostwa (*membership-uncertainty*). Pierwszy z elementów dotyczy niepewności co do zbieżności pomiędzy prototypową tożsamością grupową a własną tożsamością indywidualną jednostki, drugi wyraża niepewność co do roli i pozycji społecznej zajmowanej w grupie. W badaniu wykazano, że wysoki poziom niepewności tożsamości jest ujemnie skorelowany z poziomem identyfikacji grupowej, co świadczy o znaczącej przydatności opracowanego narzędzia w badaniach nad różnymi formami społecznej tożsamości (Wagoner i in., 2017).

W ostatnich latach wielorakość tożsamości bardzo często uwypuklana jest z zastosowaniem koncepcji intersekcjonalności (*intersectionality*), która wyrosła i rozwinęła się na gruncie teorii feministycznych (Crenshaw, 2004). Dotyczy ona krzyżowania się różnorodnych form dyskryminacji wynikających z etniczności, płci kulturowej czy seksualności, przez co powstają zróżnicowane i dystynktywne konsekwencje dla poszczególnych jednostek. Według autorów zajmujących się tożsamościami złożonymi, w pewnych przypadkach nieuprawnione jest dokonywanie pomiarów jedynie w jednej ze sfer tożsamości – etnicznej, seksualnej czy religijnej. W celu uzyskania pełniejszego obrazu należy – przy zastosowaniu analizy intersekcjonalnej – wykorzystać bardziej złożone narzędzia, którymi są zazwyczaj skomplikowane baterie testów psychologicznych (Stirratt i in., 2007). W jednym z tego typu badań (Crawford i in., 2002) skupiono się na połączeniu kwestii etnicznych i tożsamości homoseksualnej i biseksualnej Afroamerykanów. Dokonanie pomiaru tych dwóch zmiennych oraz skorelowanie ich z innymi czynnikami powiązаныmi m.in. z samoocena, satysfakcją czy oceną własnej skuteczności doprowadziło badaczy do wyłonienia czterech kategorii. Należą do nich: asymilacja (wysoka identyfikacja etniczna i niska seksualna); separacja (niska identyfikacja etniczna i wysoka seksualna); integracja (wysoka identyfikacja etniczna i wysoka seksualna); marginalizacja (niska identyfikacja etniczna i niska seksualna).

Pomimo wyraźnie dostrzegalnego w amerykańskich naukach społecznych podejścia normatywnego (ilościowego) w kwestii badania tożsamości, pojawiają się również postulaty stosowania pełniejszego, opartego na szerszym spektrum metodologicznym podejścia. Henry E. Brady i Cynthia S. Kaplan (2009) wskazują, że pełne rozpoznanie etniczności powinno opierać się na metodach historycznych, demograficznych, ankietowych, a także na analizie treści, materiałów zastanych oraz analizie dyskursu. Tego typu komplementarne i całościowe podejście wpisuje się we wskazany przez Johna W. Creswella (2013) model badań mieszanych, których procedury opierają się zarówno na metodach ilościowych, jak i jakościowych.

## Założenia metodologiczne

Analizowanie związku pomiędzy edukacją etniczną a tożsamością jest pod względem metodologicznym niezwykle skomplikowane. Przyjęcie w tej kwestii założeń paradygmatu normatywnego implikuje konieczność operacjonalizacji pojęcia tożsamości etnicznej i stworzenia narzędzia umożliwiającego jej pomiar. Tego typu zabiegi podejmowane są w Stanach Zjednoczonych (Abdelal i in., 2010; Phinney i Ong, 2007; Stirratt i in., 2008; Wagoner i in., 2017), jednak ze względu na znaczące różnice kulturowe i strukturalne pomiędzy społeczeństwem amerykańskim i polskim bezpośrednia implementacja wypracowanych w USA rozwiązań w Polsce jest – jak na razie – niemożliwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że zaprojektowanie i przeprowadzenie ilościowych badań wśród polskich mniejszości narodowych i etnicznych wniosłoby znaczący wkład w rozwój pedagogiki, socjologii, a także metodologii badań.

Jeśli podążymy wskazanym powyżej tropem, edukacja etniczna stanowić może zmienną niezależną, która posiada potencjał kształtowania tożsamości etnicznej. Niestety udowodnienie tej hipotezy wymaga przeprowadzenia bardzo precyzyjnych, ściśle kontrolowanych badań eksperymentalnych. Dodatkowo – ze względu na charakter każdego procesu edukacyjnego – badania takie musiałyby być prowadzone przez okres kilku lub nawet kilkunastu lat. W przypadku sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce dodatkowe utrudnienie stanowi niewielka liczebność grup oraz ich rozproszenie. Z metodologicznego punktu widzenia możliwe jest również odwrócenie kierunku zależności zmiennych i opisanie sytuacji, w której wysoki poziom tożsamości etnicznej skutkuje podjęciem różnorodnych form działalności edukacyjnej ukierunkowanych na rozwój etniczności. Przedstawione w tym miejscu utrudnienia i przeszkody w prowadzeniu badań nad związkiem edukacji i tożsamości etnicznej zostały zidentyfikowane i uwzględnione na etapie planowania procedury badawczej.

Ewaluacja działań w obszarze edukacji etnicznej nie może dokonać się bez uwzględnienia złożonej problematyki tożsamościowej. Mamy tu jednak do czynienia z pewnym dysonansem, a wręcz próbą połączenia ze sobą dwóch płaszczyzn, funkcjonujących na zupełnie innych poziomach. Ewaluacja jest bowiem działaniem wymagającym przyjęcia pewnych obiektywnych lub przynajmniej intersubiektywnych wskaźników, których trafność i rzetelność będzie możliwa do zweryfikowania przez różnych aktorów zaangażowanych w całość procesu. Jeśli przyjmiemy, że w centrum zainteresowania ewaluatorów edukacji etnicznej powinna znajdować się tożsamość i zachodzące w niej zmiany, określenie takich wskaźników jest w zasadzie niemożliwe. Nie oznacza to jednak, że nie należy poszukiwać rozwiązania tej trudnej z punktu widzenia metodologii kwestii. W niniejszym tekście podejmę to wyzwanie i dokonam adaptacji testu MEIM – R.

W badaniach ilościowych, prowadzonych w paradygmacie normatywnym, jednym z podstawowych celów, a także wyznaczników ich poprawności jest reprezentatywność. Polega ona na dobraniu próby badawczej w taki sposób, aby odzwierciedlała ona (pod względem znaczących dla badacza cech) całą badaną populację. Zabiegu tego dokonać można jedynie poprzez losowy dobór próby, przeprowadzony na podstawie sporządzonego uprzednio operatu. Wyróżnia się cztery metody doboru próbki poprzez losowanie: indywidualne nieograniczone, systematyczne, warstwowe i grupowe. Pośród metod nielosowych wyróżnić można: próbę okolicznościową, celową i kwotową (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001). W przypadku prowadzonych przeze mnie badań zastosowanie losowego doboru próby, gwarantującego reprezentatywność wyciągniętych wniosków było niemożliwe z powodu braku operatu – listy członków poszczególnych grup mniejszościowych.

Bardzo ciekawą z metodologicznego punktu widzenia dyskusję prowadzą zwolennicy i przeciwnicy łączenia porządku (paradygmatu) normatywnego i interpretatywnego w jednym badaniu naukowym. Zwolennicy takiego podejścia sugerują, że dzięki zabiegowi łączenia metod ilościowych i jakościowych uzyskać można głębszy wgląd w badane zjawisko (Creswell, 2013). Ich adwersarze odwołują się do podstaw ontologicznych i epistemologicznych paradygmatów i wskazują na ich sprzeczność: ontologia badanego przedmiotu nie może być jednocześnie deterministyczna i woluntarystyczna. Podobna sprzeczność występuje na poziomie epistemologii: empiryczna natura poznania rzeczywistości nie współgra z założeniami metaforyzmu. Dlatego też metody ilościowe, stanowiące niejako konsekwencję ontologiczno-epistemologicznego obiektywizmu nie mogą łączyć się z metodami jakościowymi – metodologicznie subiektywistycznymi. Obydwa porządki mogą mieć zastosowanie podczas badania tego samego przedmiotu, jednak nie jest możliwe ich zespolenie, czy – jak twierdzą niektórzy metodologowie – synergia (Rubacha, 2011). Innymi słowy, sprzeczność pomiędzy metodami ilościowymi i jakościowymi występuje na poziomie paradygmatycznym, natomiast gdy rozpatrujemy je czysto technicznie, neutralnie, można stwierdzić ich wzajemną komplementarność (Glaser i Strauss, 2009).

Jak już wspominałem, zaprezentowane w tym tekście badania, służące przed wszystkim wypracowaniu narzędzia pomiarowego, osadzone zostały w paradygmacie normatywnym. Założyłem bowiem, że każda próba, która potencjalnie mogłaby skutkować pogłębieniem wiedzy, czy też samej metodyki badania etniczności, powinna zostać podjęta. Sceptycyzm wobec stosowania metod ilościowych w przypadku badań nad tożsamością towarzyszył mi podczas całego procesu badawczego oraz fazy jego projektowania. Dokonywanie „pomiaru tożsamości” – bo taką terminologią należałoby się posługiwać, gdy traktujemy tożsamość jako zmienną – jest sformułowaniem w zasadzie nieobecnym w polskim dyskursie pogranicza nauk społecznych i humanistyki, choć – jak wspominałem

wcześniej – tego typu zabiegi podejmowane są w szczególności w USA. Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów liceów białoruskich (w Hajnówce i Białsku Podlaskim) oraz ukraińskich (w Przemyślu i Legnicy). Modelem badawczym dającym najbardziej pewne rezultaty w badaniach ilościowych jest eksperyment, jednak jego stosowanie na gruncie edukacji, a w szczególności edukacji etnicznej jest mocno ograniczone. Znacznie częściej w naukach społecznych stosowany jest model *ex post facto*, w którym nie manipuluje się zmienną niezależną, a jedynie – poprzez międzygrupowe porównania – dokonuje wnioskowania o istotnych dla zmiennej zależnej czynnikach. W przypadku badań określających skuteczność edukacji etnicznej, a więc oceniających jej potencjał w zakresie kształtowania tożsamości, należałoby więc dobrać dwie, możliwie podobne grupy młodzieży, które różnicowałby jedynie fakt uczestnictwa w formalnej edukacji etnicznej. Zadanie z pozoru łatwe, okazało się w trakcie trwania badań niewykonalnym. Po pierwsze, liczebność i rozproszenie zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych uniemożliwiło wyłonienie grupy, w której dokonanie opisanego powyżej zabiegu byłoby możliwe. Aby dokonać prawomocnych porównań, należałoby odnaleźć dwie równoliczne grupy młodzieży zamieszkującej ten sam region, posługującej się językiem, wyznającej tę samą religię, uczęszczającej (bądź nie) w obrzędach i edukacji religijnej, posiadającej podobny styl spędzania wolnego czasu i zainteresowania, a także należałoby zwrócić uwagę na czynniki, takie jak wykształcenie rodziców, ich zamożność, zaangażowanie społeczne (w tym etniczne). Wyłącznie dokonanie porównań po spełnieniu warunku kontroli nad zmiennymi dodatkowymi mogłoby rościć sobie prawa do naukowej istotności (w ramach obranego paradygmatu). Podczas poszukiwania opisanych powyżej grup wśród mniejszości białoruskiej i ukraińskiej, już na początku, gdy prowadziłem rozmowy z uczniami liceów, doszedłem do wniosku, że założony przeze mnie cel nie może zostać zrealizowany. Moi interlokutorzy nie byli w stanie wskazać wśród swoich znajomych osób, które wykazywałyby znaczące do nich samych podobieństwo, a odróżniałoby się jedynie faktem nieuczestniczenia w formalnej edukacji etnicznej. Pojedyncze przypadki interesujących mnie osób okazywały się najczęściej uczniami, którzy przerwali edukację etniczną po gimnazjum, gdyż podjęli naukę w liceach, w których zajęcia z języka i kultury mniejszości nie były organizowane. Nie spełniały więc one wyznaczonych przeze mnie założeń.

Tak więc jedynym celem, jaki postanowiłem zrealizować w tej części badań, było dokonanie adaptacji testu MEIM – R i sprawdzenie jego użyteczności w ewentualnych, dalszych eksploracjach. Kierowałem się w tym przypadku wskazówkami Elżbiety Hornowskiej i Władysława J. Paluchowskiego zawartymi w tekście pt. *Kulturowa adaptacja tekstów psychologicznych* (Hornowska i Paluchowski, 2011). Autorzy ci wychodzą z założenia, że wykorzystanie obcojęzycznych narzędzi diagnostycznych tylko pozornie dotyczy różnic języka. Najwięcej problemów stwarzają bowiem kwestie różnic międzykulturowych, które zaob-

serwować można nawet w przypadku ludzi posługujących się jednym językiem, mieszkających w granicach tego samego państwa. Co więcej, adaptacja powinna odbywać się nie tylko w przypadku próby przeniesienia testu na grunt innej kultury, ale również co pewien czas, w przypadku stosowania testów w tej samej grupie, ze względu na postępującą zmianę kulturową. Należy pamiętać, że każdy test tworzony jest przez badacza zakorzenionego w pewnej kulturze, a w przypadku badania kwestii związanych z etnicznością, stosuje się go często w celu dokonania międzygrupowych porównań. Co prawda historia nauki zna przykłady narzędzi, których autorzy za główny cel obrali skonstruowanie skali, która byłaby wolna od kulturowego kontekstu (np. trzy serie *Neutralnych kulturowo testów inteligencji* Raymonda B. Cattela czy *Test matryc* Johna C. Ravena), jednak zadanie to nie zostało w pełni zrealizowane. Całkowite uwolnienie się od różnic kulturowych jest – nawet w dobie globalizacji – niemożliwe. W procesie adaptacji kulturowej testów, z których korzystać chcemy w celu dokonywania międzygrupowych porównań, mamy dodatkowo do czynienia z pewną sprzecznością. Mianowicie pragniemy stworzyć narzędzie maksymalnie zgodne z oryginałem, a jednocześnie jak najlepiej przystosowane do nowej kultury.

Procedura adaptacji kulturowej testu składa się z następujących czynności (Hornowska i Paluchowski, 2011, s. 200):

- 1) analizy założeń leżących u podstaw decyzji o adaptacji kulturowej;
- 2) tłumaczenia i/lub innych form kulturowego dostosowania materiału bodźcowego;
- 3) badania równoważności wersji oraz walidacji i ustalenia parametrów psychometrycznych finalnej wersji narzędzia.

Na początku pracy z narzędziem należy więc zastanowić się nad istotnością różnic kulturowych pomiędzy populacją, dla której stworzono skalę, a populacją docelową, w której będzie ona stosowana. Punktem wyjścia jest więc sprawdzenie, czy konstrukt teoretyczny, będący podstawą oryginalnego testu występuje w populacji, do której tworzy się wersję zaadaptowaną. W przypadku narzędzia MEIM – R, założeniem autorów było stworzenie testu jak najbardziej uniwersalnego, wolnego od kulturowych uwarunkowań. Przyjęli więc oni założenia teoretyczne dotyczące tożsamości etnicznej wynikające z koncepcji Tajfela oraz Marcii, nawiązującej bezpośrednio do prac Eriksona. Tego typu ujęcie tożsamości etnicznej na gruncie polskich nauk społecznych jest powszechne. Należy więc bez obaw stwierdzić, że badana zmienna (tożsamość etniczna) występuje i może zostać zoperacjonalizowana w grupie docelowej, którą stanowią członkowie zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych. Co więcej, badania standaryzacyjne ostatniej wersji testu (2006) wykonane przez autorkę oryginalnego narzędzia, przeprowadzone zostały wśród mieszkających w USA Latynosów, Azjatów, Europejczyków oraz osób o mieszanej identyfikacji rasowej. W tym więc przypadku zachodzi dość istotne podobieństwo pomiędzy zastoso-

wanymi przeze mnie i autorkę MEIM – R procedurami. Należy jednak zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy bardziej popularnymi w USA teoriami rasowymi (to wedle nich klasyfikuje się uczestników większości badań) a stosowanymi przeze mnie kategoryzacjami wedle przynależności do konkretnej mniejszości narodowej bądź etnicznej.

Sporo miejsca w przypadku omawiania procedur adaptacji kulturowych testów poświęca się kwestii tłumaczenia. W badaniach zastosowałem się do dość konserwatywnych wskazówek Hornowskiej i Pulchowskiego, gdyż miałem świadomość dużego znaczenia tego działania. Zastosowałem więc następujące procedury:

1. Przekład wprost – dokonany przez dwóch tłumaczy, których efekty pracy zostały porównane i omówione. Efektem tego było stworzenie pierwszej wersji narzędzia.

2. Tłumaczenie odwrotne – dokonane przez dwóch innych tłumaczy, których efekty pracy zostały porównane z wersją pierwotną testu.

3. Ustalenie ostatecznej wersji (docelowej) w wyniku dyskusji wszystkich biorących udział w procesie tłumaczy.

Ostateczny zestaw pytań, na które respondenci odpowiadali z zastosowaniem pięciostopniowej skali, wyglądał następująco:

1. Często spędzam czas, próbując dowiedzieć się czegoś więcej o mojej grupie etnicznej/narodowej (jej historii, tradycjach, zwyczajach itp.).

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

2. Mam silne poczucie przynależności (członkostwa) do mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

3. Rozumiem bardzo dobrze, co oznacza bycie członkiem mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

4. Często robię rzeczy, które pomagają mi lepiej zrozumieć moje pochodzenie etniczne.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam



5. Często rozmawiam z innymi ludźmi, aby dowiedzieć się czegoś więcej o mojej grupie etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

6. Odczuwam silne przywiązanie do mojej grupy etnicznej/narodowej.

całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 całkowicie się zgadzam

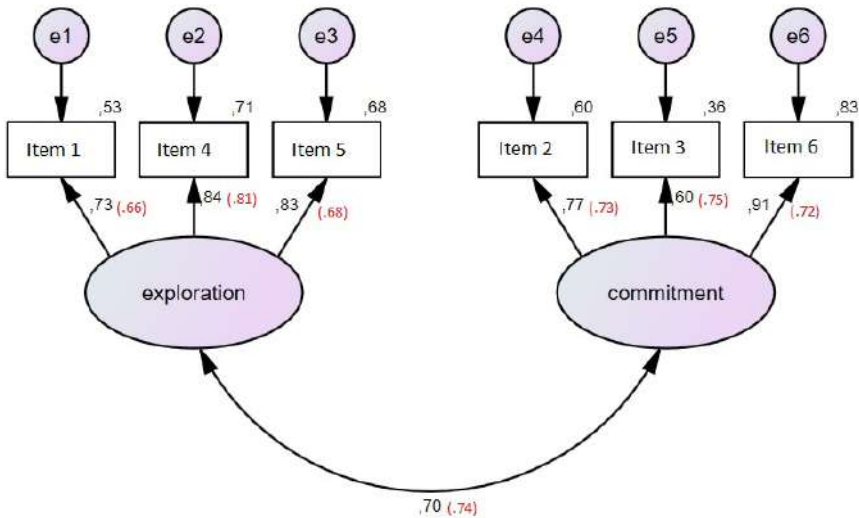
Wedle założeń teoretycznych pytania nr 1, 4 i 5 stanowiły podskale „poszukiwania” (*exploration*), natomiast nr 2, 3 i 6 podskale „zaangażowanie” (*commitment*). Próba badawcza liczyła 92 uczniów trzecich klas liceów z dodatkowym białoruskim językiem nauczania. Dodatkowo wypełniło ją 25 uczniów z liceów z dodatkowym ukraińskim językiem nauczania (z Przemyśla i Legnicy) – pomiary te nie zostały uwzględnione w głównych obliczeniach<sup>2</sup>. Pierwszym, znaczącym problemem w przypadku prowadzenia ilościowych badań wśród mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, jest właśnie skompletowanie odpowiedniej próby badawczej. Co prawda 92 uczniów liceów białoruskich stanowi ponad 20% wszystkich uczących się języka białoruskiego licealistów, a biorąc pod uwagę, że byli to uczniowie wyłącznie klas trzecich, mówić możemy o odsetku oscylującym w okolicach 80% badanych, którzy stanowili przedmiot mojego zainteresowania. Jest to jednak liczba za mała, aby przeprowadzić prawomocne obliczenia jednej wersji testu, nie mówiąc o jego kolejnych, poprawionych wersjach. Argumentem przemawiającym na korzyść przeprowadzonych przeze mnie obliczeń jest mała liczba pytań oraz dwuskładnikowy, mało skomplikowany model teoretyczny.

## MEIM – R. Adaptacja testu i wyniki badań eksploracyjnych

Przy opracowaniu wyników obliczyłem opisane poniżej parametry testu. W przypadku rzetelności uzyskałem wysokie wskaźniki alfa Cronbacha, wynoszące 0,82 dla podskali „poszukiwania” i 0,84 dla podskali „zaangażowanie”. Alfa Cronbacha dla całego, sześćoelementowego testu wyniosła 0,87. Świadczy to o wysokiej spójności wewnętrznej narzędzia, a więc jego rzetelności. Przy poszukiwaniu miar trafności teoretycznej przeprowadziłem (podobnie jak autorka oryginalnej wersji testu) czynnikową analizę confirmacyjną, która jest jedną z metod we-

<sup>2</sup> Podczas opracowania parametrów testu zrezygnowałem ostatecznie z włączenia do kalkulacji danych z liceów ukraińskich. Zadecydowały o tym przede wszystkim zbyt mała liczba otrzymanych zwrotów, niewspółmierna wobec liczby ankiet z liceów białoruskich, oraz brak podstaw do dokonywania międzygrupowych porównań (zbyt wiele zmiennych pobocznych, niemożliwych do kontrolowania).

ryfikacji modelu pomiarowego, stosowaną często w badaniach ekonomicznych, marketingowych i psychometrycznych. Bazuje ona głównie na określeniu wartości ładunków czynnikowych oraz procencie wyjaśnionej wariancji (Bedyńska i Książek, 2012). Graficzną reprezentację obliczanego modelu, wraz ze standaryzowanymi ładunkami przedstawia poniższa rycina<sup>3</sup>. Na czerwono zaznaczono wartości ładunków wersji oryginalnej testu, oznaczenia *Item 1* – *Item 6* odpowiadają poszczególnym wskaźnikom (pytaniom) testu.



Rysunek 1. Model teoretyczny adaptowanej wersji testu z wartościami ładunków czynnikowych

Źródło: badania własne.

Przyjmuje się, że wartości ładunków czynnikowych powinny przekraczać 0,7. Jak widać powyżej, jedynie pytanie nr 3 nie spełnia tego wymogu, jednak wartość 0,6 może być uznana za akceptowalną.

Drugim ważnym parametrem jest procent wyjaśnionej wariancji, który przekraczać powinien 0,5. Jego wartości dla poszczególnych zmiennych prezentuje tabela 1.

<sup>3</sup> Wszystkie obliczenia przeprowadziłem za pomocą oprogramowania SPSS Amos v21.

Tabela 1.

*Procent wyjaśnionej wariancji poszczególnych wskaźników*

	Estimate
Item 6	0,833
Item 3	0,355
Item 2	0,599
Item 5	0,681
Item 4	0,710
Item 1	0,528

Źródło: badania własne.

Również w tym przypadku pytanie nr 3 uzyskało najniższą wartość parametru, pozostałe przekraczają pożądaną wartość. Obydwa wskaźniki sugerują, że model pomiarowy jest akceptowalny. Kolejnym krokiem jest ocena jakości dopasowania modelu, a więc określenie stopnia, w jakim model teoretyczny zgodny jest z zebraną próbą. W modelowaniu strukturalnym istnieje wiele wskaźników dopasowania modelu, przy czym nie zostało jak dotąd jasno określone, które z nich są najważniejsze czy najlepsze. Należy pamiętać, że teorie prezentowane pod postacią modeli są jedynie przybliżeniem zjawisk empirycznych, dlatego też określają stan faktyczny jedynie z pewnym (choć określonym) prawdopodobieństwem (Konarski, 2009). Dlatego też ważne jest, aby stosować różne mierniki i mieć na uwadze ich specyfikę. Poniższa tabela przedstawia kluczowe parametry, zastosowane również podczas obliczeń oryginalnej wersji testu.

Tabela 2.

*Porównanie wybranych indeksów dopasowania testu oryginalnego i jego wersji adaptowanej*

<b>Indeksy dopasowania (metoda największej wiarygodności)</b>							
$\chi^2$	<i>df</i>	$\chi^{2/df}$	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
<b>Skala oryginalna (MEIM – R)</b>							
15,29	8	1,91	0,96	0,05	0,04	0,98	0,98
<b>Skala adaptowana</b>							
6,58	8	0,82	0,94	0,024	0	1,01	1,00

Objaśnienia: AGFI – *adjusted goodness-of-fit index*; SRMR – *standardized root-mean-square residual*; RMSEA – *root-mean-square error of approximation*; IFI – *incremental fit index*; CFI – *comparative fit index*.

Źródło: opracowanie własne.

Podstawową, formalną statystyką dopasowania modelu jest test chi kwadrat. Przyjmuje się, że jego wartość podzielona przez stopnie swobody ( $\chi^{2/df}$ ) nie powinna przekraczać wartości 3,0 (Hryniewicz, 2016). Tak jest zarówno w przypadku wersji oryginalnej testu, jak i adaptacji. Problem z tą statystyką wiąże się jednak z wielkością próby. Aby jak najlepiej oszacować parametry modelu, dążymy do pozyskania jak największej liczby uczestników badania, przez co wartość chi kwadrat znacząco wzrasta. Ważne jest również, aby test ten był nieistotny statystycznie ( $p > 0,05$ ), co jest nieczęstym zjawiskiem. W przypadku modelu oryginalnego autorka nie podała wskaźnika istotności, wspominając jedynie, że w przypadku prób o znacznej liczebności uzyskanie nieistotnego wyniku jest mało prawdopodobne (Phinney i Ong, 2007, s. 277). W przypadku modelu adaptowanego uzyskałem wartość chi kwadrat na poziomie 0,583, a więc nieistotnym statystycznie.

AGFI (*adjusted goodness-of-fit index*) jest indeksem dopasowania wskazującym, jaki procent zmienności empirycznej macierzy wariancji-kowariancji jest wyjaśniany przez model (Bedyńska i Książek, 2012, s. 187). Jego wartość przekraczać powinna 0,9, aby dane uznać można było za dopasowane do modelu. IFI (*incremental fit index*) i CFI (*comparative fit index*), jako miary dopasowania oparte na nieco odmiennych procedurze ich obliczania, również przekraczać powinny wartość 0,9.

RMSEA (*root-mean-square error of approximation*), współczynnik zwany błędem aproksymacji, jest jednym z ważniejszych parametrów modelu, a w dodatku istnieją dla niego dość powszechnie akceptowane kryteria interpretacji. Przyjmuje się bowiem, że o dobrym dopasowaniu świadczy wartość  $< 0,05$  (Bedyńska i Książek, 2012). Tak więc również w tym przypadku adaptowana wersja modelu spełnia kryterium dopasowania. SRMR (*standardized root-mean-square residual*) jest miarą złego dopasowania, której wartości rozpościerają się pomiędzy 0 a 1 – im wyższy współczynnik, tym gorsze dopasowanie modelu (Hryniewicz, 2016).

Niejednokrotnie ocena dopasowania modelu i jej poszczególne mierniki nie posiadają obiektywnych, ogólnie przyjętych interpretacji, czy też wartości, na podstawie których jednoznacznie stwierdzić można przydatność modelu. Dlatego też Oprogramowanie SPSS Amos szacuje dwa dodatkowe modele: niezależności (*independence*) i nasycony (*saturated*). Pierwszy z nich zakłada brak jakiegokolwiek dopasowania, drugi jest modelem dopasowanym doskonale. „Porównanie wartości dla najlepszego i najgorszego możliwego modelu informuje nas o położeniu analizowanego modelu względem tych dwóch biegunów – albo bliżej modelu lepszego, albo bliżej gorszego” (Bedyńska i Książek, 2012, s. 182). Poniższa tabela prezentuje wyniki testu dopasowania FMIN, opartego na wartości funkcji rozbieżności.

Tabela 3.  
Wyniki statystyki dopasowania FMIN

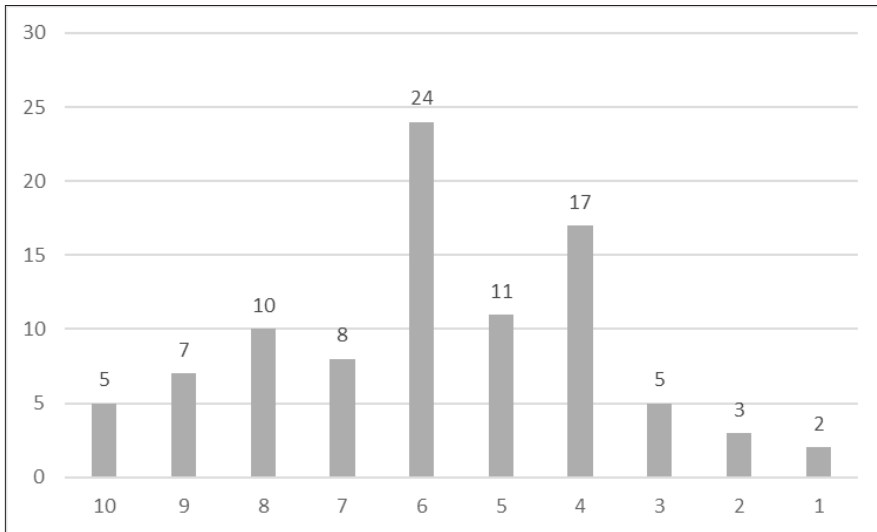
Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
<i>Default model</i>	0,072	0	0	0,093
<i>Saturated model</i>	0	0	0	0
<i>Independence model</i>	2,816	2,651	2,121	3,263

Źródło: badania własne.

Jak widać, parametry adaptowanego modelu (*default model*) znacznie zbliżone są do wartości modelu nasyconego (*saturated model*). Statystyka FMIN jest *de facto* miarą niedopasowania, tak więc im mniejsza jej wartość, tym wyższe dopasowanie.

Przed testowaniem zaadaptowanego narzędzia MEIM – R obawiałem się przede wszystkim, że uzyskane wyniki oscylować będą w górnych granicach skali, przez co poszczególne pytania nie będą odpowiednio różnicować całej skali. Innymi słowy, obawiałem się, że młodzież, która wychowała się w kulturze mniejszościowej, a od kilku lub nawet kilkunastu lat uczestniczy w formalnej edukacji etnicznej, będzie miała dość mocno skryształizowane poczucie swej tożsamości etnicznej, co znajdzie odzwierciedlenie w odpowiedziach na poszczególne pytania. Okazało się jednak, że średnia testu wyniosła  $m = 17,07$  (przy odchyleniu standardowym  $SD = 4,6$ ). Zakres skali rozciągał się pomiędzy wartościami 6 a 30, przy czym minimalna osiągnięta wartość wyniosła 6, a maksymalna 26. Test Shapiro-Wilka wykazał, że uzyskane wyniki nie są zbliżone do rozkładu normalnego (wartości statystyki  $W = 0,97$  przy istotności  $p = 0,32$ ). Po dokonaniu normalizacji i zamiany danych surowych na skalę stenową<sup>4</sup> rozkład wyników zaprezentowałem na poniższym wykresie.

<sup>4</sup> Zgodnie z algorytmem proponowanym przez Jerzego Brzezińskiego (2011).



Rysunek 2. Rozkład wyników standaryzowanych

Źródło: badania własne.

Na osi poziomej wykresu zamieszczone są steny, wysokość słupków oznacza natomiast liczbę osiągniętych na poziomie danego stenu wyników. Skala stenowa cechuje się stałymi parametrami ( $m = 5,5$ ;  $SD = 2,0$ ) i posiada stałą interpretację: wyniki z przedziału 1–4 sten traktuje się jako niskie, 5–6 jako średnie, a 7–10 jako wysokie (Brzeziński, 2011). Na tej podstawie stwierdzić można, że spośród badanej grupy 30 uczniów uzyskało wynik wysoki, 35 – średni, a 27 – niski.

## Podsumowanie

Uzyskane wyniki interpretowane mogą być na przynajmniej dwa sposoby. Pierwszy z nich, za którym przemawiają dość dobre parametry confirmacyjnej analizy czynnikowej modelu, związany jest z dość niską średnią uzyskanych wyników. Można więc założyć, że uczniowie pomimo długotrwałego „zanurzenia” w kulturze mniejszościowej i długoletniego uczęszczania na zajęcia formalnej edukacji etnicznej przejawiają zróżnicowane poziomy badanej zmiennej (tożsamości etnicznej), przyjmujące zarówno wartości skrajnie wysokie, jak i skrajnie niskie. Drugie wyjaśnienie otrzymanych wyników odwołuje się do przyjętych sposobów pojmowania tożsamości. W prezentowanym tu ujęciu psychometrycznym tożsamość jest bowiem (jak w pierwotnych interpretacjach teorii Eriksona) zmienną, której wzrost wartości świadczy o „skryształizowaniu”, czy też spójności lub wręcz sile tożsamości. Odwołując się do interpretacji Eriksona poczynionych przez Le-

cha Witkowskiego (2015), można zauważyć, że tego typu podejście jest nieuzasadnione, gdyż tożsamość oscyluje pomiędzy biegunami spójności i rozproszenia, co szczególnie widoczne może być na dwu- lub wielokulturowych pograniczach. Również w interakcyjnym rozumieniu Sheldona Strykera i Petera Burke'a (2000) tożsamość składająca się z uhierarchizowanych uwydatnień traktowana może być jako płynna i zmieniająca się. W takim ujęciu zastosowanie testu nie jest w stanie wykazać jej kontekstowości.

Podczas analizy wyników zauważyć można, że model zaproponowany przez Phinney, po adaptacji, spełnia dość konserwatywne założenia i ma duży potencjał zarówno metodologiczny, jak i poznawczy. Obliczone na podstawie zebranych wśród uczniów trzecich klas liceów z dodatkowym językiem białoruskim parametry są zbliżone do uzyskanych w badaniach prowadzonych w USA. Podczas realizacji opisanego powyżej zadania badawczego miałem pełną świadomość trudności i metodologicznych dylematów, które należy przezwyciężyć, aby efekty pracy, zarówno poznawcze, jak i metodologiczne, mogły zostać uznane za prawomocne. Niestety nie wszystkie z nich udało mi się pokonać, a za najistotniejszy uważam problem związany z interpretacją uzyskanego wyniku, jak również kwestię nie dość licznej próby badawczej. Uważam jednak, że uzyskane przeze mnie parametry modelu świadczą o jego dużym potencjale i znaczących możliwościach wykorzystania w dalszych badaniach nad etnicznością wśród zamieszkujących Polskę mniejszości narodowych i etnicznych.

## Bibliografia

- Abdelal R., Herrera Y.M, Johnston A.I. i McDermott R. (2009). Identity as a Variable. W: R. Abdelal, Y.M. Herrera, A.I Johnston i R. McDermott (red.), *Measuring Identity. A Guide for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abrams D. i Hogg M.A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18.
- Ashdown B.K., Homa N. i Brown C.M. (2014). Measuring Gender Identity and Religious Identity with Adapted Versions of the Multigroup Ethnic Identity Measure—Revised. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 1.
- Bedyńska S. i Książek M. (2012). *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

- Brady H.E. i Kaplan C.S. (2009). Conceptualizing and Measuring Ethnic Identity. W: R. Abdelal, Y.M. Herrera, A.I. Johnston i R. McDermott (red.), *Measuring Identity. A Guide for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brzeziński J. (2011). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crawford I., Allison K.W., Zamboni B.D. i Soto T. (2002). The influence of dual-identity development on the psychosocial functioning of African-American gay and bisexual men. *Journal of Sex Research*, 39(3).
- Crenshaw K. (2004). Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender. *Perspectives Magazine*, Spring.
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Frankfort-Nachmias Ch. i Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gaines S.O., Marelich W., Bunce D. i in. (2013). Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) Expansion: Measuring Racial, Religious, and National Aspects of Sense of Ethnic Identity Within the United Kingdom. *Identity*, 13:4.
- Glaser B.G. i Strauss A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Hogg M.A. (2015). To belong or not to belong: some self-conceptual and behavioural consequences of identity uncertainty. *Revista de Psicología Social*, 30:3.
- Hornowska E. i Paluchowski W.J. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J.M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Konarski R. (2009). *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcia J. (1980). Ego identity development. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley.
- Mastrotheodoros S., Dimitrova R., Motti-Stefanidi F. i in. (2012). Measurement invariance of the Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) across Bulgarian, Dutch and Greek samples. *European Journal of Developmental Psychology*, 9:4.
- Phinney J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7.
- Phinney J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development. W: M. Bernal i G. Knight (red.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanic and other minorities*. New York: State University of New York Press.
- Phinney J. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. W: J. Arnett i J.L. Tanner (red.), *Coming of age in 21<sup>st</sup> century: The lives and contexts of emerging adults*. Washington DC: American Psychological Association.



- Phinney J. i Ong A.D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 3.
- Ponterotto J.G., Gretchen D., Utsey S.O. i in. (2003). The Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM): Psychometric review and further validity testing. *Educational and Psychological Measurement*, 63.
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Stirratt M.J., Meyer I.H., Ouellette S.C. i Gara M.A. (2007). Measuring identity multiplicity and intersectionality: Hierarchical Classes Analysis (HICLAS) of sexual, racial, and gender identities. *Self and Identity*, 7:1.
- Stryker S. i Burke P. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4.
- Tajfel H. i Turner J.C. (1979). The social identity theory of group behaviour. W: S. Worchel i W.G. Austin (red.), *The psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Wagoner J.A., Belavadi S. i Jung J. (2017). Social identity uncertainty: Conceptualization, measurement, and construct validity. *Self and Identity*, 16:5.
- Witkowski L. (2015). Erikson jako „wielki nieobecny”. „Versus”, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia. Słowo dopełniające o potencjale modelu. *Czasopismo Pedagogiczne*, 1-2, 24-58.

**Dagmara Kolasa**

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-6379-7991

## ***Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora***

Niniejszy artykuł koncentruje się wokół tutoringu jako jednej z form edukacji spersonalizowanej. W tekście zostały przedstawione teoretyczne podstawy tutoringu, które można odnaleźć w paradygmacie humanistycznym oraz psychologii humanistycznej. W drugiej części artykułu autorka przedstawia wyniki przeprowadzonych przez siebie badań, którymi były indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzone z osobami pracującymi w duchu edukacji spersonalizowanej (tutorami oraz trenerami tutoringu). Rozmowy przeprowadzone z osobami badanymi koncentrowały się wokół sposobu definiowania przez nich tutoringu, początków zainteresowania tą formą pracy z podopiecznym, korzyści z jej implementowania, trudności, jakich doświadczają w swojej pracy oraz refleksji dotyczących osoby tutora.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, edukacja spersonalizowana, samorozwój, tutor, tutoring

### ***Not a method, not a technique but rather an approach to working with person – tutoring through the eyes of a tutor***

This article focuses on tutoring as one of the forms of personalized education. The text presents theoretical foundations that can be found in the humanistic paradigm and humanistic psychology. In the second part of the article, the author presents the results of her research, which were individual in-depth interviews conducted with people working in the spirit of personalized education (tutors and tutoring trainers). The interviews with the respondents focused on how they define tutoring, the beginnings of interest in this form of work with the student, the benefits of implementing it, the difficulties they experience in their work and reflections around the tutor.

**Keywords:** didactic, personalized education, self development, tutor, tutoring

## Wprowadzenie

Do założeń edukacji spersonalizowanej sięga coraz więcej praktyków i teoretyków zajmujących się edukacją na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Jedną z form spersonalizowanego podejścia do podopiecznego jest tutoring, definiowany jako „[...] metoda indywidualnej opieki nad podopiecznego, oparta na relacji mistrz – uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału” (Czekierda, 2015, s. 20). W przedstawionej definicji możemy odnaleźć szereg aspektów, które charakteryzują tutoring i odróżniają go od innych podejść spotykanych w literaturze pedagogicznej. W niniejszym artykule skupiam się na jednym z nich – na osobie tutora, a więc przywołanego w definicji mistrza<sup>1</sup>. Podejmuję próbę spojrzenia na osobę tutora przez pryzmat niektórych ze źródeł tutoringu, a więc psychologii humanistycznej oraz paradygmatu humanistycznego. Przyglądam się również kompetencjom tutora wymienianym przez autorów badających tę formę edukacji spersonalizowanej. Celem, który przyświecał mi przy pisaniu niniejszego tekstu będącego efektem przeprowadzonych przeze mnie badań, było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: Kim jest tutor? Kim może się stać? Jak tutor postrzega swoją pracę? Czy możemy mówić o tutorze idealnym? W artykule zostały również opisane przeprowadzone przeze mnie wśród osób prowadzących Szkołę Tutorów Akademickich badania, dokonano ich analizy oraz podjęto próbę wyciągnięcia z nich wniosków i rekomendacji dla przyszłej praktyki.

---

<sup>1</sup> Powstaje coraz więcej opracowań dotyczących tutoringu (zarówno koncentrujących się wokół tutoringu szkolnego, jak i akademickiego, rozwojowego i naukowego). Oto niektóre z publikacji, do których warto sięgnąć w celu usystematyzowania swojej wiedzy dotyczącej tej formy edukacji spersonalizowanej: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.) (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer SA; P. Nita (red.) (2018). *Poradnik tutora szkolnego*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie; M. Taraszkiewicz (red.) (2012). *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie; A. Sarnat-Ciastko (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin SA; S. Krzychała (2018). *Nauczyciel-tutor. Preakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; A. Rowicka (red.) (2013). *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie; A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał i A. Sarnat-Ciastko (red.) (2020), *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej. Percepcja i implementacja personalizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2014–2019*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; B. Kaczorowska (red.) (2007). *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.

*Badanie zostało sfinansowane ze środków Priorytetowego Obszaru Badawczego Society of the Future w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” w Uniwersytecie Jagiellońskim.*

## Kim jest tutor?

W niniejszej części artykułu dokonam analizy postrzegania osoby tutora przez autorów podnoszących w swoich publikacjach z zakresu wychowania i kształcenia temat tutoring. W literaturze rozważania dotyczące tutora i jego roli w procesie wspierania rozwoju podopiecznego koncentrują się przede wszystkim wokół kompetencji, jakie osoba zajmująca się edukacją spersonalizowaną winna posiadać. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn (2018) wskazuje na następujące kompetencje nauczyciela akademickiego implementującego w swojej pracy założenia tutoring: motywowanie podopiecznego do rozwoju z zaznaczeniem jego podmiotowości, umiejętność prowadzenia dialogu, umiejętność doceniania podopiecznego, wykazywanie się krytycznym i badawczym myśleniem, dzielenie moralnej odpowiedzialności za rozwój, wykorzystywanie informatycznych narzędzi w celu wspierania procesu nauczania. Przywołane przez autorkę kompetencje pozwalają na zbudowanie z podopiecznym międzypodmiotowej relacji i urzeczywistniają dokonującą się na polskim gruncie edukacyjnym zmianę „from teaching to learning”<sup>2</sup>, która polega na odejściu od dyrektywnego paradygmatu nauczania do paradygmatu uczenia się skupiającego się wokół osoby studenta i jego aktywności.

Marcin Szala, pisząc o stawianiu się tutorem, zwraca szczególną uwagę na cechę, jaką jest wielkość duszy. Autor uważa, że

Osoba, która staje się tutorem, przede wszystkim powinna pracować właśnie nad wielkością duszy. Wielkością, która pozwala spojrzeć ponad to, co małosłowne, i dojrzeć to, co istotne. Wielkością, która dąży do prawdy, piękna i dobra. W działaniach tuteurskich będzie to widać poprzez szukanie tego, co dobre w podopiecznym i może się rozwinąć, i unikanie tego, co mogłoby go pogrążyć (2015, s. 73).

Przywołany cytat może wydawać się enigmatyczny, zbyt poważny, może nawet zbyt filozoficzny, jednak wskazuje on na istotę tutoring i odwołuje się do kwestii wartości, która w tej metodzie stanowi ważny filar pracy tutora. Drugą cechą obok wielkiej duszy wskazywaną przez Szalę jest uważność. Pomaga ona skupić się na procesie oraz (a może przede wszystkim) na osobie tutee (podopiecznego/studenta/ucznia). Cecha ta stanowi fundament do budowania międzypodmiotowej relacji. Kolejna kompetencja to eksperckość. Tutor powinien być osobą,

---

<sup>2</sup> O zmianie paradygmatycznej piszą Robert Barr i John Tagg (1995).

która może siebie nazwać ekspertem w dziedzinie, którą się zajmuje. Jednak nie wystarczy samo posiadanie obszernej wiedzy – istotne jest również umiejętne jej przekazanie podopiecznemu oraz (a może przede wszystkim) stworzenie takich warunków do uczenia się, aby student mógł sam konstruować wiedzę, stawać się jej autorem i samemu dokonywać zmian w swoich strukturach poznawczych. Tutor to prawdziwy pasjonata swojego przedmiotu, mistrz uprawianej przez siebie dziedziny. Jak pisze Szala: „Tutor jest raczej niczym olbrzym, na którego barkach podopieczny może stanąć i przez to zobaczyć więcej” (2015, s. 74). Tutor może być dla ucznia/studenta pewną inspiracją, a wiedza przez niego posiadana – pomocą w zdobywaniu, konstruowaniu własnej wiedzy. Czynnikiem, który w sposób znaczący wpływa na proces stawania się tutorem, oraz później na jakość prowadzonych tutoriali, są umiejętności interpersonalne. Istotna jest umiejętność aktywnego słuchania, rozwiązywania konfliktów, planowanie procesu, delegowanie obowiązków (Szala, 2015). Można pokusić się o stwierdzenie, że osoba pracująca ze swoim podopiecznym w duchu edukacji spersonalizowanej stanowi dla niej pewien drogowskaz rozwojowy i naukowy, jednak z zaznaczeniem, że tutee w tej relacji posiada całkowitą wolność do tego, aby stać się tym, kim chce. Jest to więc drogowskaz pokazujący możliwości, a nie narzucający sposób działania.

Beata Karpińska-Musiał zauważa, że „Tutoring poprzez zindywidualizowany kontakt poznawczy dwóch osób nie tylko jest warunkowany przez osobowość ucznia i mistrza, ale też wpływa na kształtowanie się ich nowych tożsamości” (2016, s. 74). Myśl ta budzi zastanowienie nad osobą tutora, nad tym, kim jest i kim może się stać. Nie tylko tutee czerpie korzyści z uczestnictwa w tutorialach (spotkaniach z tutorem), ale również sam tutor, będąc podmiotem tego procesu, wchodząc w relację ze swoim podopiecznym, dokonuje samorozwoju – właśnie za sprawą kontaktu ze swoim uczniem. Podobne stanowisko reprezentuje Marta Gębska, według której podczas tutoriali rozwija się nie tylko podopieczny, ale i tutor:

Oboje rozwijają swoje kompetencje, zarówno osobiste, takie jak np. poczucie odpowiedzialności, pewności siebie, rozwijanie szlachetnych cech charakteru, umiejętności komunikacyjne, osiąganie własnych celów, ale również i cele naukowe, takie jak np. przyswojenie specjalistycznej wiedzy, krytyczne myślenie, rozwijanie zainteresowań (2012, s. 45).

Praca tutora pozwala mu na konfrontację swojej wiedzy z tym, co wie już podopieczny, poszerzenie jej lub zaznajomienie z zupełnie nowym, wcześniej nie-poznanym zagadnieniem. Oba podmioty mogą się bowiem uczyć od siebie nawzajem. Karpińska-Musiał zwraca również uwagę na porzucenie przez tutora dyrektywnej postawy:

Warto może jedynie zaznaczyć, że tutorial wymaga eliminacji aktów dyrektywnych na informacyjne, a najkorzystniejsza staje się praca z pytaniami (elementy pracy coachingowej). [...] Doskonałe narzędzie językowe stanowią także parafraza oraz metafora, rozwijające w obu przypadkach myślenie dywergencyjne u studenta. Każdorazowo praca z wykorzystaniem wspomnianych technik komunikacyjnych buduje też u obu partnerów w dialogu umiejętność słuchania, stanowiącą bezsprzecznie podstawę kształcenia [...] (2016, s. 75).

Nauczyciel dzięki temu, że wchodzi w rolę tutora nie tylko może stosować poznane przez siebie sposoby skutecznej komunikacji ale również wciąż doskonalić siebie w tej dziedzinie i stawać się jeszcze lepszym słuchaczem i rozmówcą dla swojego ucznia/studenta.

Praca tutorska wymaga od osoby chcącej pracować ze swoimi podopiecznymi w duchu edukacji spersonalizowanej rzetelnego przygotowania. Prowadzenie tutoriali znacznie różni się od prowadzenia innych form pracy dydaktycznej, takich jak wykład, ćwiczenia, laboratoria, warsztaty czy seminaria dyplomowe. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Beata Karpińska-Musiał oraz Adrianna Sarnat-Ciastko (2020) zwracają uwagę na to, że w przypadku pracy tutora bardzo duże znaczenie jest przypisywane jego przygotowaniu. Oczekuje się również od niego innowacji na wysokim poziomie. Tutoriale spotykają się również z wysokimi kosztami ich prowadzenia. Znaczący jest również poziom awansu naukowego nauczycieli. Spojrzenie na owe kryteria organizacji kształcenia wydaje się istotne, ponieważ dzięki nim możliwe jest dokonanie porównania pracy tutorskiej do pracy nauczyciela prowadzącego wykłady, ćwiczenia czy warsztaty. Spośród przywołanych przez autorki form pracy dydaktycznej to tutorialie przypisują znaczenie przygotowaniu dydaktycznemu nauczyciela. Sądzę, że nie będzie przesadą stwierdzenie, że tutor winien być zatem mistrzem dydaktyki oraz mistrzem w projektowaniu takiego środowiska naukowo-rozwojowego dla swoich tutees, aby mogli rozwijać swoje mocne strony, talenty i stawać się tym, kim chcą się stać – zrealizować drzemiący w nich potencjał.

Wspomniani przeze mnie autorzy opisują wiele kompetencji tutorskich. Wdrażanie założeń tutoringów w swojej codziennej pracy z uczniami czy studentami przybliża nauczyciela w kierunku facylitacji procesu uczenia się, wspierania podopiecznego w samorozwoju i tworzenia dla niego takich warunków, aby mógł jak najpełniej rozwinąć drzemiący w nim potencjał. Po przeprowadzonej analizie literatury można wysnuć wniosek, że tutor to osoba, która winna być uważnym i potrafiącym słuchać dydaktykiem, której celem jest wspieranie swojego tutee w jego samorozwoju przy jednoczesnym otworzeniu się w konstruowanym procesie tutorskim na własny rozwój.

## Tutor w świetle wybranych teorii i modeli

Rozważania dotyczące miejsca tutora w świetle zastanych w literaturze teorii warto rozpocząć od przyglądnięcia się jego pracy w kontekście paradygmatu, a więc odnaleźć jego miejsce na mapie paradygmatów współcześnie obowiązujących w polskiej edukacji. Dorota Klus-Stańska (2009) przygląda się paradygmatom: funkcjonalistyczno-behawiorystycznemu, humanistyczno-adaptacyjnemu, konstruktywistyczno-psychologicznemu, konstruktywistyczno-społecznemu oraz krytyczno-emacypacyjnemu. Inne rozróżnienie proponuje Anna Sajdak (2013), która rekonstruuje teoretyczne źródła konstruowania paradygmatu, opisuje proces akademickiego kształcenia studentów, który jest konstruowany w duchu danego paradygmatu oraz opisuje, jak można wspierać nauczycieli w ich rozwoju oraz rozwijać ich kompetencje do nauczania. Po zapoznaniu się z paradygmatami dydaktyki opisywanymi przez obie autorki (przy uwzględnieniu specyfiki pracy tutora, podstaw teoretycznych tutoringów i charakterystyki edukacji spersonalizowanej) źródła pracy tutorskiej odnajdziemy w paradygmacie humanistycznym oraz humanistyczno-adaptacyjnym. To w świetle tych paradygmatów możemy opisywać pracę nauczyciela akademickiego pełniącego rolę tutora oraz odnajdywać teoretyczne podstawy spersonalizowanej i zindywidualizowanej edukacji. Nauczyciel implementujący założenia tutoringów w swojej pracy ze studentem staje się osobą, która urzeczywistnia założenia i przesłanki paradygmatu humanistycznego / humanistyczno-adaptacyjnego. Klus-Stańska (2009) przywołuje charakterystyczne dla niego kategorie, wśród których można wyróżnić samorealizację, bezwarunkową akceptację, autentyczność, samorozwojowy potencjał. Pojęcia te znajdują swoje miejsce w tutoringach, który pozwala podopiecznemu na branie udziału w procesie samorozwoju, samorealizacji. Tutor natomiast jest autentycznym facylitatorem darzącym swojego tutee bezwarunkową akceptacją i tworzącym takie warunki do uczenia się, aby podopieczny mógł dokonywać wspomniane wcześniej procesy. Paradygmat ten odwołuje się do psychologii humanistycznej (szczególnie do prac Carla Rogersa, o którym piszę więcej w dalszej części artykułu). Jak pisze Sajdak, ważne jest „[...] zapewnienie jak najlepszych warunków do realizacji sił, jak najlepszych warunków do samorealizacji, samourzeczywistnienia się wychowanka” (2013, s. 356). Postawa facylitacyjna nauczyciela zakłada według autorki trzy cechy, którymi są: autentyczność osoby (pozostawanie sobą w kontakcie z podopiecznym, nawiązywanie szczerych relacji), empatyczne zrozumienie (bycie otwartym na świat przeżywany przez podopiecznego, bycie zaufaną osobą, która jest dobrym towarzyszem) i bezwarunkowa akceptacja (pozytywne nastawienie oraz traktowanie drugiej osoby jako podmiotu procesu tutorskiego – nawiązanie do międzypodmiotowej relacji) (2013, s. 358). Warto przyjrzeć się również opisanym przez Sajdak zadaniom nauczyciela aka-

demickiego, które są zanurzone w paradygmacie humanistycznym. Wśród nich możemy wyróżnić między innymi: pomoc studentom w odkrywaniu ich możliwości, ograniczeń oraz rozpoznanie i urzeczywistnienie drzemiącego w nich potencjału, wspieranie ich w projektowaniu własnej ścieżki rozwoju, wspieranie ich motywacji w procesie uczenia się przy jednoczesnej facylitacji tego procesu wzbogaconej o posiadane przez tutora umiejętności komunikacyjne (aktywne słuchanie, udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej), wspieranie studentów w dokonywanej przez nich samokontroli i autoewaluacji procesu (Sajdak, 2013). Temat facylitacji procesu uczenia się (szczególnie uczenia się studentów) podejmuje również Anna Wach (2019), która zwraca uwagę na to, że nauczyciel-facylitator dostarcza swoim studentom potrzebnych materiałów oraz zachęca swoich podopiecznych do dzielenia się posiadaną przez nich wiedzą. Skoncentrowany jest na tym, aby wspierać proces uczenia się studenta, jednak nacisk kładziony jest nie na treści kształcenia, lecz na to, aby student rozpoznał optymalny dla siebie sposób uczenia się, poszerzania swojej wiedzy i umiejętności w dziedzinie, która znajduje się w centrum jego zainteresowań. Facylitacja procesu uczenia się jest nierozzerwalnie związana z postawą tutora, z podejmowanymi przez niego działaniami oraz, co istotne szczególnie w kontekście paradygmatu humanistycznego, z decyzjami, których działań dydaktycznych lepiej zaniechać (poprzez nawiązanie relacji z uczniem/studentem tutor może wykształcić w sobie umiejętność rozpoznawania, co uczeń jest w stanie zrobić sam, do jakiej wiedzy dotrzeć, które zadanie wykonać samodzielnie). Podjęcie przez nauczyciela świadomej decyzji o niepodjęciu konkretnego działania podczas spotkań tutorskich może okazać się lepszą decyzją niż próby jakiegokolwiek oddziaływania dydaktycznego.

Założenia tutoringu wpisują się w paradygmat humanistyczny głównie ze względu na postawę nauczyciela, który przyjmuje postawę doradcy, opiekuna, facylitatora, niedyrektywnego przewodnika i partnera w procesie uczenia się ucznia/studenta. Edukacja spersonalizowana jest odpowiedzią na zmianę postrzegania roli nauczyciela oraz całego procesu dydaktycznego. Mowa tutaj o wspomnianej już wcześniej zmianie paradygmatycznej „from teaching to learning”, odejściu od paradygmatu „nauczania” w kierunku paradygmatu „uczenia się” (Barr i Tagg, 1995). W kontekście tego drugiego podejścia zadaniem nauczyciela jest projektowanie środowiska dostosowanego do możliwości podopiecznych, służącego procesowi uczenia się, wspieranie go, udzielanie studentom pomocy w rozwijaniu ich kompetencji, mocnych stron i talentów. Ze względu na postawienie osoby uczącej się w centrum procesu dydaktycznego, porzucenie dyrektywnych oddziaływań i „podążanie” za podopiecznym, za jego potrzebami, stylem uczenia się, tempem pracy, możliwe jest opisywanie tutoringu w kontekście zmiany paradygmatycznej.



Źródła tutoringu możemy szukać również w psychologii humanistycznej, szczególnie w pracach Carla Rogersa. W kontekście tutoringu znamienne pozostają jego następujące słowa: „Jeśli potrafię stworzyć określony typ relacji z drugim człowiekiem, to odkryje on w sobie zdolność do wykorzystania tej relacji dla własnego wzrostu, i dojdzie u niego do zmiany i rozwoju osobistego” (2002, s. 59). Rogers zwraca uwagę na istotność stawiania ucznia w sytuacji problemowej jako sposobu na efektywne zdobywanie przez niego wiedzy. Podkreśla wagę autentyczności nauczyciela i wskazuje tym samym na jego wewnętrzną spójność i bycie sobą w relacji z podopiecznym. Akcentuje znaczenie akceptacji i zrozumienia ucznia oraz zauważenie faktu, że celem podopiecznego jest samourzeczywistnienie, oraz że każdy uczeń ma w sobie tendencję do podejmowania tej próby. Wskazuje również na zasoby nauczyciela pomagające mu w lepszej pracy z podopiecznymi – na jego wiedzę oraz doświadczenie (Rogers, 2002). Analiza prac przedstawiciela psychologii humanistycznej pozwala odnaleźć powiązania ze współcześnie postrzeganą rolą tutora. Relacja, która może być budowana za sprawą pracy wokół omawianego modelu, pozwala podopiecznemu na samorozwój. Jak pisze Krzysztof Polak przyglądający się modelowi uczenia się z doradcą:

Nauczyciel dąży do nawiązania z nim przyjacielskich stosunków, pozwala mu zrozumieć, jak on sam może kierować własnym uczeniem się, jak stawiać sobie cele, jak wybierać drogi wiodące do ich realizacji. Taki nauczyciel stara się budować uczniowską wiarę we własne siły, gotowość i zdolność rozumienia zachowań innych ludzi, gotowość i zdolność podejmowania decyzji (2004, s. 95).

W kontekście psychologii humanistycznej i modelu niedyrektywnego rola nauczyciela-doradcy definiowana jest przede wszystkim poprzez pryzmat jego relacji z podopiecznym. Szczególnie mocno akcentowana jest potrzeba tworzenia takiej międzypodmiotowej relacji, która pomoże uczniowi na rozwój swojego potencjału. Nauczyciel (a także tutor) pozostaje osobą autentyczną, porzucającą dyrektywne sposoby wychowawczego i dydaktycznego oddziaływania oraz pozwala swemu podopiecznemu na samorozwój.

## Metodologia badań własnych

W lipcu 2021 roku przeprowadziłam wywiady z trzema tutorami-trenerami reprezentującymi jeden z przodujących polskich ośrodków kształcących przyszłych tutorów – Collegium Wratislaviense. Zadanie to było jednym z punktów realizowanego przeze mnie projektu pt.: *Indywidualne wywiady pogłębione – badania wśród osób prowadzących Szkołę Tutorów Akademickich*. Projekt ten otrzymał fi-

nansowanie w Konkursie dla doktorantów Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych UJ *Granty dla przyszłości* w ramach Priorytetowego Obszaru Badawczego Society of the Future w programie strategicznym *Inicjatywa Doskonałości* w Uniwersytecie Jagiellońskim. Wywiady zostały przeze mnie przeprowadzone w formie zdalnej z wykorzystaniem platformy Zoom. Celem, który przyświecał badaniom, była charakterystyka pracy tutorskiej wykonywanej przez respondentów oraz podjęcie próby usystematyzowania, jaka powinna być sylwetka tutora (oraz, czy w ogóle możliwe jest mówienie o takiej kategorii). Na drodze prowadzonych wywiadów starałam się znaleźć odpowiedź na postawione przeze mnie następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób tutoring jest definiowany przez tutorów?
2. W jaki sposób tutorzy wdrażają założenia tutoringu w swojej codziennej pracy?
3. Od czego rozpoczęło się zainteresowanie respondentów tutoringiem?
4. Co tutorzy cenią sobie najbardziej w swojej pracy?
5. Co trenerzy cenią sobie najbardziej w swojej pracy?
6. Jakie trudności napotykają w swojej pracy osoby zajmujące się tutoringiem?
7. Jakie trudności napotykają w swojej pracy osoby, które są trenerami kształcącymi przyszłych tutorów?
8. Jakie kompetencje (wiedzę, umiejętności, zasoby osobowe) powinna posiadać osoba, która chciałaby pracować ze swoimi podopiecznymi metodą tutoringu?
9. Jakie korzyści z pracy tutorskiej może czerpać tutor?

Do zebrania materiału badawczego posłużyła mi metoda wywiadu pogłębionego, która pozwoliła na nadanie badaniom jakościowego charakteru. Zależało mi na tym, aby rozmowy z respondentami przybrały charakter wywiadu swobodnego, który Svetlana Gudkowa definiuje jako

[...] rodzaj wywiadu niestandardyzowanego i nieustrukturyzowanego, podczas którego badacz swobodnie kształtuje rozmowę. Jest on często stosowany w badaniach jakościowych, szczególnie o charakterze eksploracyjnym i obserwacyjnym w połączeniu z obserwacją uczestniczącą. [...] Wywiad nieustrukturyzowany daje możliwość najbardziej pogłębionego wglądu w badaną praktykę (2012, s. 115).

Dzięki temu rodzajowi wywiadu miałam możliwość poznania subiektywnych opinii tutorów dotyczących tutoringu oraz ich doświadczeń z zakresu stosowania tego podejścia w ich codziennej pracy. Przez niektórych badaczy wywiad pogłębiony jest zaliczany do technik badawczych. Takie stanowisko reprezentuje Radomir Miński, który pisze o nim jako o

[...] swoistej technice badawczej, która jest czymś różnym od wystandaryzowanych technik ilościowych, takich jak ankieta czy wywiad kwestionariuszowy, oraz od rozmowy naturalnej, która nie przebiega wobec wcześniej ustalonych dyspozycji (2017, s. 32).

Indywidualne wywiady pogłębione można spotkać w literaturze jako zapis w postaci skrótu IDI (ang. *Individual In-Depth Interview*).

Narzędziem, którym wspomagałam się podczas rozmów z respondentami, były stworzone przeze mnie dyspozycje do wywiadu. Jak pisze Magdalena Ciechowska, „[...] dyspozycje do wywiadu pogłębionego mogą mieć postać otwartych pytań dopełnienia (nigdy zaś pytań rozstrzygnięcia). Równie dobrze mogą one być zapisane w formie równoważników zdań” (2018, s. 91). Skonstruowane przeze mnie narzędzie zawierało pytania otwarte, które pomagały mi w prowadzeniu rozmowy z tutorami. Teresa Bauman (1998) wskazuje na to, że dyspozycje do rozmowy (pytania) sygnalizują przygotowanie badacza do rozmowy z respondentem, lecz ich celem nie jest narzucanie przebiegu rozmowy. Charakterystyką wywiadu pogłębionego jest jego nieprzewidywalność. Z każdym rozmówcą wywiad może przebiegać inaczej, niektóre wątki mogą być poruszone bardziej powierzchownie, natomiast inne głęboko eksplorowane. To właśnie ten brak przewidywalności nadaje pogłębionym wywiadam indywidualny i niepowtarzalny charakter.

## **Analiza i interpretacja materiału badawczego**

Zebrany materiał badawczy, po uprzedniej transkrypcji oraz dokładnej analizie, pozwolił na znalezienie odpowiedzi na postawione przeze mnie w początkowych etapach badań pytania.

Ze względu na zanonimizowanie badań zdecydowałam się na przyporządkowanie rozmówcom następujących oznaczeń: T1, T2, T3. W tej części artykułu przechodzę kolejno przez postawione przeze mnie pytania badawcze, analizuję wypowiedzi respondentów, dokonuję ich interpretacji oraz porównania.

## **Implementacja założeń tutoringu w codziennej pracy**

W trakcie przygotowania do wywiadów uznałam, że podstawową kwestią dla badacza i osoby, która będzie później zapoznawać się z przedstawianym tutaj materiałem, jest poznanie tego, w jaki sposób respondenci w swojej codziennej pracy implementują założenia tutoringu, na czym polega ich codzienna praca, w jakiego rodzaju instytucjach pracują i kim są ich podopieczni. Każdy z rozmówców

jest trenerem Collegium Wratislaviense przygotowującym do pracy przyszłych tutorów (zarówno szkolnych, jak i akademickich).

**T1:** Osoba pracująca w środowisku biznesowym, jej zaangażowanie koncentruje się wokół systemów mentoringowych mających na celu transfer wiedzy, zarządzanie talentami. Jak zaznaczył rozmówca: „[...] przestrzeń biznesowa jest dla mnie też bardzo ciekawa i nie odróżniam jej tak bardzo od edukacyjnej, bo myślę, że ona może być też przestrzenią edukacyjną”. Pracuje również jako tutor w jednej z katowickich fundacji, gdzie zajmuje się wspieraniem młodych ludzi (osób w wieku licealnym, studentów) w rozwoju.

**T2:** Tutor pracujący z uczniami szkół podstawowych, szkół średnich oraz studentami. Współpracuje z jedną z niepublicznych szkół, w której jest tutorem dla młodzieży licealnej. Pracował w roli tutora również z podopiecznymi organizacji pozarządowych, gdzie zajmował się przede wszystkim tutoringiem rozwojowym. Tutoringiem zajmuje się także komercyjnie, prywatnie.

**T3:** Praca rozmówcy koncentruje się głównie wokół przygotowania przyszłych tutorów do ich praktyki, prowadzenia własnych procesów z podopiecznymi. W trakcie wywiadu podzielił się swoimi doświadczeniami w pracy tutora – prowadził procesy tutorskie z licealistami i studentami. Był również tutorem w programie liderekim, gdzie jego podopiecznymi były osoby dorosłe.

## Definicja tutoring

Rozmówcy zapytani o to, czym jest dla nich tutoring, o dokonanie próby zdefiniowania tego pojęcia, wskazywali na aspekt towarzyszenia podopiecznemu w jego rozwoju, wspierania tego procesu przez tutora, podkreślali wagę relacji mistrz – uczeń mającą szansę się urzeczywistnić w tym podejściu oraz zindywidualizowane podejście do podopiecznego. Wśród wypowiedzi tutorów-trenerów została również poruszona kwestia aranżowania odpowiedniego środowiska sprzyjającego rozwojowi i uczeniu się:

**T1:** [...] myślę, że to jest, że to jest towarzyszenie komuś w rozwoju... przede wszystkim... [...] towarzyszenie komuś w rozwoju i wspieranie drugiej osoby w rozwoju poprzez to towarzyszenie. Towarzyszenie, które jest pełne, powiedzmy, takiego życzliwego podejścia, czyli tego, że ja myślę o drugiej osobie, widząc jej potencjał, kibicując jej... to jest chyba to. Myślę, że to jest też gotowość na dzielenie się swoimi zasobami, ale w taki sposób, który nie przytłacza nimi, ale po prostu otwartość na to, żeby się dzielić nimi, kiedy druga osoba tego chce i tego potrzebuje. Dla mnie ważną metaforą jest taka metafora ogrodnika i być to może to nie wyróżnia tutoringa jeszcze jako takiego, natomiast w silny sposób go definiuje. [...] I to jest dla mnie niesamowite, że tutoring stwarza taką przestrzeń wzrostu i rozwoju i rola tutora to jest to jest rola takiego mądre-

go ogrodnika, który wie, czego ta osoba na tym etapie szczególnie potrzebuje, wiesz, jak podlewać.

**T2:** [...] nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem, tak staram się na tutoring patrzeć, żeby nie zawęzić tego tylko do jakiejś techniki czy metody. Jest to podejście pracy rozwojowej z drugim człowiekiem opierającej się na relacji jeden na jeden, na pracy jeden na jeden, zmierzające do rozwinięcia potencjału drugiej osoby, bazując na jego mocnych stronach [...].

**T3:** Dla mnie tutoring to jest spotkanie dwóch osób, z których jedna chce się czegoś nauczyć i chce się rozwinąć, i szuka partnera do tego, mocnego partnera, który potrafi coś więcej, coś innego, a z drugiej strony jest to spotkanie z kimś, kto ma pewne doświadczenie w myśleniu, posiada pewną wiedzę, posiada również pewną gotowość, żeby się dzielić tą wiedzą z drugą osobą i jest zainteresowany tym, żeby ta osoba się rozwinęła i osiągnęła sukces, jeżeli możemy to tak definiować, czyli żeby jej się powodziło, żeby szła dalej, żeby rozwijała swój potencjał. Jest to metoda... często zastanawiam się, czym się tutoring różni od innych metod, bo jest takie niebezpieczeństwo, że praktycznie każde spotkanie 1 na 1 będzie nazywane tutoringiem, prawda? I tutaj bym się jednak odwołał do kilku rzeczy, które są ważne. Tutor po łacinie to jest opiekun, czyli wydaje mi się, że tutor to jest ktoś, kto opiekuje się, co znaczy opiekuje? – że ma jakąś wizję tego, czym jest jakieś dobro dla jakiejś osoby i oczywiście dobro, czym jest też wolność, czym jest prawda, czym jest piękno, czyli te klasyczne wartości i stara się tę osobę prowadzić do tego, wspólnie z nią to odkrywać. Więc nie każde spotkanie, na którym sobie porozmawiamy, jest tutoringiem. Druga, wydaje mi się bardzo ważna rzecz, która tutoring charakteryzuje, to jest wspólne myślenie. I to jest rzeczywiście taka sztuka, wydaje się dość rzadka, rozmawiać w taki sposób, zadawać pytania w taki sposób, żeby to było wspólne myślenie. Czyli wspólne myślenie to jest przyglądanie się wspólne różnym rzeczom, różnym zjawiskom, poszukiwanie na nie odpowiedzi i do tego jest potrzebne bezpieczeństwo i zaufanie. Dlatego też tutoring w pewnym sensie nie jest też formą sprawdzania wiedzy, to znaczy on sprawdza wiedzę, ale nie jest narzędziem, takim bezpośrednim, oceny, dlatego żeby móc się w coś zagłębić, żeby móc poeksplorować, otworzyć się. Tutoring też jest oparty na relacji mistrz – uczeń i wydaje mi się, że bardzo ważna w tutoring jest pewna kontynuacja. My czasem jesteśmy w tutoring skupieni na metodyce, a mi się wydaje, że też warto pytać w tutoring o treści, o to „co” i wydaje mi się, że dla mnie osobiście tutoring to jest też taka metoda, która stara się dochodzić do sedna pewnych spraw, ma tę odwagę myślenia, zadaje takie pytania, żeby pomóc też coś komuś zrozumieć.

## Początki zainteresowania tutoringiem

Jedno z postawionych przeze mnie pytań badawczych koncentrowało się wokół początków zainteresowania respondentów formą edukacji spersonalizowaną, jaką jest tutoring. Interesowało mnie, w jakim kontekście poznali tę metodę pracy z podopiecznymi, od kogo (lub z jakich publikacji) się o niej dowiedzieli oraz jakie było ich pierwsze wrażenie z nią związane. Tutorzy-trenerzy opowiadali o tym, jak sami doświadczali tutoringów:

**T1** (opowiadając o swoich doświadczeniach w pracy przy organizacji jednego z festiwali): [...] to było bardzo dla mnie ważne doświadczenie takiej przestrzeni edukacyjnej, gdzie ja spotkałem ludzi, których nazwałbym mianem swoich mistrzów, mentorów, więc chyba tak, początkiem były moje spotkania z osobami, które widziały mój potencjał i pomagały mi go dostrzec, wierzyły we mnie i wspierały mnie w rozwoju.

Rozmówca opowiadał o swoich doświadczeniach w roli dyrektora programowego jednego z organizowanych w Polsce festiwali oraz o tym, że kilka lat temu poproszono go o podzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz zaangażowaniem w pracę z ludźmi:

**T1:** I też widziałem, że to jest taki moment, w którym ja mogę innych też wspierać, żeby taką, takie podejście do edukacji rozwijali i obudowali to umiejętnościami i wiedzą.

Do jednego z tutorów edukacja spersonalizowana „przyszła” jeszcze w trakcie studiów, co spotkało się z jego wielkim zainteresowaniem oraz zgłębianiem wiedzy z tym temacie:

**T2:** [...] ten temat mnie zainteresował bo też zawsze widziałem siebie w obszarze edukacji, ten temat edukacji mnie pasjonował [...].

Początki zainteresowania tutoringiem mogą również mieć swoje źródło w zainteresowaniu edukacją nieformalną. Jeden z tutorów-trenerów zajmował się rozwojem programów edukacyjnych. W rozmowie wspominał o propozycji, jaką otrzymał – wzięcia udziału w Programie Liderzy, dzięki czemu będzie miał możliwość pracy z tutorem. Rozmówca opowiadał o swoich doświadczeniach z programu i tego, jak ważny i przełomowy był to etap w jego myśleniu o wspieraniu rozwoju:

**T3:** I dostałem tutorkę, z którą nie ułożyła mi się dobrze współpraca. Powiedziałbym, że to doświadczenie było dla mnie... oczywiście coś mi dało, było dla

mnie ciekawe, ale nie nawiązaliśmy dobrej relacji, tak? Natomiast to, co było dookoła tego programu, czyli inni tutorzy, zawartość merytoryczna była dla mnie ważna i przełomowa. Bardzo ważne było dla mnie takie doświadczenie, że ten program jest szczyt dla mnie jakby, że ja jestem tutaj tą osobą, która jest wspierana, że moje cele są ważne, że moje wartości są ważne i to było właśnie unikalne doświadczenie, wyjątkowe.

Tutor wspominał o swoim spotkaniu z profesorem Zbigniewem Pełczyńskim, który był pierwszym polskojęzycznym tutorem na Uniwersytecie w Oxfordzie:

**T3:** [...] miałem możliwość rozmów z profesorem Pełczyńskim i ja bardzo szukałem z nim kontaktu, rozmawiałem z nim i on mi poświęcał też swój czas, i to jest chyba rzeczywiście tak, że w tutoringach musi być ten podopieczny, który chce bardzo, prawda? No i to było dla mnie niesamowicie inspirujące, to było dla mnie ważne, przełomowe. I praktycznie... i potem dostałem taką propozycję, czy chciałbym aplikować jako tutor do tego programu i zaaplikowałem, i chyba zostałem razem z kolegą najmłodszym tutorem w tym programie.

### Najbardziej wartościowe aspekty bycia tutorem-trenerem

Zebrany materiał badawczy miał również pomóc w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, co respondenci cenią sobie najbardziej w roli tutora-trenera, czyli z jednej strony, co jest dla nich najbardziej wartościowe w pracy tutora, a z drugiej – co cenią najbardziej w pracy trenera, osoby, która przygotowuje przyszłych tutorów do pracy. Respondenci wskazywali na to, że szkolenia dają wspaniałą okazję do tego, aby się zatrzymać, zastanowić nad swoimi codziennymi działaniami:

**T1:** [...] rzecz, którą ja też bardzo lubię, to jest to, że... jak dobrze się zatrzymać i porozmawiać z innymi ludźmi, dzieląc się tym, co jest we mnie i słysząc o tym, co jest w nich, znowu, w określonym ukierunkowaniu merytorycznym czy rozwojowym, i również widzę jakby swoją rolę jako takiego opiekuna tej sytuacji [...].

Wskazywano również na możliwość dzielenia się podczas tutoriali swoimi pozatutorskimi zainteresowaniami, pasjami:

**T2:** [...] to, co sprawia mi najwięcej satysfakcji w tutoringach, co jest dla mnie najbardziej wartościowe, to jest właśnie dzielenie się w ramach tutoringów moimi pasjami pozatutorskimi, znaczy ja jestem też z pasji i wykształcenia filozofem, no i w sytuacji, kiedy trafiam na takie tematy albo stricte filozoficzne albo około filozoficzne i właśnie z podopiecznymi na ich temat rozmawiamy, to to sprawia mi najwięcej satysfakcji [...].

Wartościowym momentem w pracy trenera jest natomiast moment, kiedy uczestnicy szkolenia deklarują, że założenia tutoringów będą chcieli wykorzystać w swojej pracy w szkole czy w uczelni wyższej. Rozmówcy zwracali również uwagę na to, że dzięki pracy tutorskiej sami mogą się rozwijać, uczyć, dowiadywać czegoś nowego i poszerzać swoją wiedzę. Cenią sobie również w pracy kontakt z młodym człowiekiem i okazję na poznanie go:

**T3:** Poznawanie ludzi, to jest niesamowite, jak oni myślą, co dla nich jest ważne. Możliwość właśnie wspólnego myślenia, możliwość takich potyczek intelektualnych, możliwość uczestniczenia w takim procesie niesamowitego rozwoju [...]. Bardzo sobie cenię też w tutoringach to, że te relacje jakoś pozostają i tworzy się pewna taka sieć współpracy, z której potem można jakoś rozwijać ją, tak i... więc to jest znakomita praca.

### Trudności w pracy tutora-trenera

Rozmówcy w trakcie wywiadów przywoływali bardzo pozytywne doświadczenia związane z prowadzeniem tutoriali oraz szkoleń dla przyszłych tutorów, jednak uważam, że wartościowe jest również przyjrzenie się trudnościom, jakie osoba będąca tutorem i trenerem napotyka w swojej pracy. Respondenci wskazali na kilka takich aspektów. Wśród nich pojawiła się kwestia, która nierozzerwalnie wiąże się z tutoringami czy byciem trenerem – obie role są związane z pracą z ludźmi i wymagają od prowadzącego dużego zaangażowania:

**T1:** [...] pracujemy sobą, z całym dobrodziejstwem inwentarza, nie? I pracuję z ludźmi i to ma po prostu swoje obciążenia [...] jak człowiek jest taki trochę niezintegrowany, bez styku ze sobą to... znaczy nie człowiek – ja kiedy nie jestem zintegrowany, nie mam styku ze sobą, jestem... na przykład coś przechodzę i wpadam na salę czy na spotkanie bez uważności [...]. I wtedy wchodzi takie realizowanie programu bez styku z kolei z osobami, z którymi pracuję. I to zdarza się każdemu i myślę, że każdy tutor ma takie spotkanie, wiesz, spotkamy się porozmawiamy i było jakoś tak płytko, nie? I to jest normalne i to jest wyzwanie bycia, pracy w ten sposób [...].

W rozmowie pojawiła się również kwestia trudności związanych z odbiorem przez uczestników szkoleń treści programowych, pewna ich niechęć oraz podawanie wielu kwestii omawianych na szkoleniach w wątpliwość:

**T2:** Więc no właśnie to są te trudne momenty, kiedy często gdzieś tam się czasami trudno przebić przez różne przyzwyczajenia wykładowców, przez ich utarte sposoby myślenia, działania odnośnie do dydaktyki i to jest chyba największa



trudność, tak? – żeby właśnie się przebić przez taki pierwszy mur w sytuacji, kiedy ktoś jest nieprzekonany do tej metody.

Rozmówca podał również przykład trudności, z którą zmagają się w swojej pracy w roli tutora, w szkole, gdzie tutoring jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów. Wskazuje on na to, że co prawda są uczniowie, którzy sami by się nie zgłosili do udziału w programie tutoringu, a dzięki temu, że jest on obligatoryjny, skorzystali na tym i pod koniec procesu byli zadowoleni z tego, że mieli możliwość w nim uczestniczyć. Jednak są również podopieczni, którzy nie skorzystali z tej możliwości i udział w tutorialach nie był dla nich wspierający rozwojowo:

**T2:** Więc taka trudność, z którą się obecnie zmagam, to są właśnie te 20% tych, którzy sami z siebie by się nie zgłosili i raczej nie czerpią z tego zbyt dużo.

Jeden z rozmówców wskazał również na obawy związane z pracą tutorską powiązane z obawą przed brakiem doświadczenia i z tym, czy okażemy się uczniom/studentom na tyle ciekawą osobą, abyśmy zostali wybrani przez nich do prowadzenia procesu tutorskiego. Obawy te zostały nazwane przez rozmówcę niepewnościami:

**T3:** Pierwsza to jest takie „no nie mam tej praktyki, nie przeprowadziłem iluś tam procesów” albo właśnie że „nie dostałem tego feedbacku, nie wiem, co jest moją mocną stroną, nie złapałem swojego stylu tutorskiego”. Bardzo ważne jest też to, żeby złapać ten swój styl tutorski, czyli coś, co jest spójne ze mną, jak ja pracuję, co robię itd. To jest niepewność. Druga rzecz, kolejna niepewność to jest taka, „jak ja zafunkcjonuję na takim otwartym rynku tutorskim”, prawda? Że ludzie się czasem boją, będzie iluś tam tutorów – „mnie wybiorą?”. Ludziom brakuje takiej wiary, że mój obszar zainteresowań, moja osobowość, moje kompetencje mogą kogoś przyciągnąć, prawda? Żeby się tutaj stawać kimś dobrym, żeby się doskonalić. Kolejna rzecz to jest taka niepewność związana z tym, co ja mogę na tutoring, prawda? Widzimy, czasem ludzie mówią, jakby oni chcieli, żeby ten tutoring to było takie jakby wszystko przerobić w tym tutoring, takie w ogóle megakorepetycje, przygotowanie do egzaminu, nadrobienie wszystkich braków, tylko że w tutoring nie o to chodzi. Czyli taka niepewność wynikająca z tego, czy ja jestem w stanie znaleźć te osiem takich najważniejszych pojęć czy lekcji, którymi chcę kogoś obdarzyć, czyli taka, powiedziałbym, obawa przed dobrze rozumianą autorskością i taką uczciwością w tym [...].

Podczas prowadzonych badań zależało mi na znalezieniu odpowiedzi na pytanie, czy można mówić o pewnej bazie wiedzy, umiejętności i zasobów osobowych, które są pożądane, gdy mowa o pełnieniu tej roli i pracy zgodne z założeniami edukacji spersonalizowanej. Zapytałam rozmówców o to, czy według

nich istnieje taki konstrukt jak „idealna sylwetka tutora”. Jeden z rozmówców wymienił cechy, które dobrze jest mieć, będąc tutorem (uwaga, słuchanie drugiej osoby, odwaga, pokora), jednak podkreślił również, że ucieka od poszukiwań związanych z określeniem typu „tutor idealny”:

**T1:** Ja uciekam przed tym, przyznam szczerze, dlatego, że uważam, że nie ma takiej idealnej sylwetki tutorskiej [...] wydaje mi się, że ta umiejętność skoncentrowania się na studencie jest dość ważna. Że ja trochę zostawiam już siebie, chociaż pracuję sobą, to koncentruję się na tej osobie, jestem jej ciekawy, słucham jej, i to jest uniwersalne, ta umiejętność, taka uwaga i słuchanie drugiej osoby, nie? To, że ja potrafię wychwycić, czego ta osoba potrzebuje w danym momencie, czy ona potrzebuje więcej takiego wzmocnienia, dotyczącego nie wiem... takiego poczucia pewności siebie, czy też potrzebuje więcej treningu, korekty konkretnej, i pokazania rzeczy do zmiany, do poprawy, to są dwa różne kierunki dotyczące obszaru udzielania informacji zwrotnej, które źle zaadresowane mogą osłabić albo wzmocnić, bo ta silna korekta dla osoby poszukującej pewności siebie będzie demotywująca, nie? A to wzmocnianie osoby szukającej ukierunkowania i twardego treningu to poklepywanie po ramieniu, to jest „halo, ja nie za to płacę tutaj”. I albo może być takie poczucie osiadnięcia na laurach i też będzie demotywujące [...] wydaje mi się, że określona osoba może się sprawdzać w pracy z określonymi osobami, tak też może być, nie? Że osoby, które wchodzi w jakąś dziedzinę i poruszają się z małym poczuciem bezpieczeństwa w niej, będą garnać do określonych tutorów i tuterek, a osoby zaawansowane mogą wybierać kogoś, kto będzie dla nich takim ostrym sparing-partnerem, nie? [...] Natomiast warto, żeby tutor wiedział, że to na przykład to jest osoba, która lepiej żeby popracowała z kim innym niż ze mną w danym momencie, bo ja być może nie dam jej tego, czego ona potrzebuje. I to jest wydaje mi się też, to, co mówię teraz, taki element pokory...? Że nie jestem alfą i omegą, nie muszę wiedzieć wszystkiego i nie muszę być dla wszystkich. [...] I to jest coś, wydaje mi się, że to jest po prostu, wiesz, że bez wielkich słów to można sprowadzić do tego, że „dobrze myśl o swoim studencie”. I o sobie. Po prostu. [...] Myślę też, że cierpliwość jest niesłychanie ważna. [...] No myślę też, że odwaga jest ważna, obok tego, nie? Odwaga to jest to, że ja mam gotowość stawania wyzwani i że to, że odwaga mi się łączy z nadzieją. Już mówię takimi słowami takich rzeczy, ale nadzieja to jest to, że ja wierzę, że ktoś się może rozwijać, wierzę, że... że... że można popełnić błąd, wstać, przyjrzeć się temu i to też będzie dobre, ale dwa – mam taką nadzieję na to, że ktoś wobec wyzwania, wiesz, jak już będzie czas, żeby wyskoczyć z gniazda, to poleci.

Zwrócono również uwagę na sposób prowadzenia tutoriali – umiejętność zadawania pytań, udzielania informacji zwrotnej, słuchania podopiecznego oraz dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem w umiejętny sposób. Ważne dla roz-

mówców były również wartości, którymi tutor kieruje się w swojej pracy, wiara w młodego człowieka, przekonanie, że może on coś w swoim życiu osiągnąć, rozwinąć drzemiący w nim potencjał. Podkreślano również wagę pojęcia jakim jest charakterystyczne dla tutoringu wspólne myślenie:

**T2:** No myślę, że tak, dałoby się stworzyć takie kluczowe kompetencje, które byśmy widzieli u tutora. [...] kwestia chociażby zadawania pytań i sposobu zadawania pytań, umiejętność zadawania pytań, znaczy, że tutor, jego jednym z głównych narzędzi to są pytania, także tutaj umiejętność operowania nimi, niepodawania wiedzy na tacy, ale wydobywania jej ze studentów, skłaniania ich do przemyśleń, do myślenia, do wyciągania wniosków, no to jest, myślę, ta podstawowa, no nie wiem, chociażby umiejętność dawania informacji zwrotnej, czyli jak zmotywować, krytykując trochę, tak? Bo zazwyczaj krytyka gdzieś tam wycofuje i podcina skrzydła, a jak tutaj wskazać na jakieś braki, dać jakieś wskazówki, ale jednocześnie zmotywować, dać tę informację zwrotną. To jest chociażby kolejna taka uniwersalna kompetencja tutora. No na pewno kwestia słuchania, tak? [...] umiejętność takiego dobrego dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, to gdzieś tam w moich wypowiedziach chyba jakoś się przewija, ale to też jest rzecz, którą moim zdaniem trzeba potrafić, tak? No bo tutor to nie jest coach, który tylko pyta, który również się dzieli, ale tutor powinien się dzielić w sposób taki umiętny, tak? [...] Więc to są myślę takie elementy umiętnego przekazywania wiedzy, dzielenia się doświadczeniem, takiego dawania coś od siebie.

**T3:** Tutor po łacinie to jest opiekun czyli wydaje mi się, że tutor to jest ktoś, kto opiekuje się, co znaczy opiekuje – że ma jakąś wizję tego, czym jest jakieś dobro dla jakiejś osoby i oczywiście dobro, czym jest też wolność, czym jest prawda, czym jest piękno, czyli te klasyczne wartości i stara się tę osobę prowadzić do tego, wspólnie z nią to odkrywać. [...] Mnie się trochę wydaje, jak pytasz trochę o rolę tutora, to takie trzy rzeczy mi się składają na tutora. Pierwsza to są wartości, które dla niego są ważne, prawda? I te wartości powinny być jednak mocno akademickie, czyli ja jestem przywiązany do tej klasycznej triady – prawda, dobro, piękno. Oczywiście to nie znaczy, że ktoś może być ich właścicielem, one zawsze nas trochę przerastają, i zawsze jesteśmy trochę uzurpatorami, prawda? Tych wartości. Kolejna, czyli to są właśnie wartości, jakaś wiara w człowieka, tak? Bardzo ważna wartość dla mnie tutorska to jest taka długomyślność [...], czyli taka wiara i nadzieja, że ktoś może osiągnąć ten swój rozwój, prawda? Że jego potencjał może się rozwinąć. Potem drugi obszar to jest wiedza merytoryczna. I tutaj jednak... to jest dla mnie ważne i ja osobiście cierpię po prostu, widząc pewną ignorancję, szczególnie jeżeli chodzi o takie klasyczne założenia czy filozofii, czy w ogóle wizji człowieka. [...] pomoc w myśleniu, kiedy jest takie wspólne myślenie w grupie, czyli to dla mnie jest esencją tutoringu, to jest

wspólne myślenie, w tym się zawiera wolność, szacunek, to jeśli to się dzieje na szkoleniach z tutoring, to jest dla mnie ważne.

### Korzyści z tutoring dla tutora

Tak jak wspomniałam powyżej, nie tylko tutee czerpie korzyści z brania udziału w procesie tutoring. Osobą, która może zyskać na udziale w tutorialach, jest również sam tutor. Poprzez przygotowywanie się do spotkań i pomoc podopiecznemu w procesie samorozwoju, sam aktualizuje i weryfikuje swoją wiedzę, jednocześnie ją poszerzając, rozwija swoje umiejętności komunikacyjne, a dzięki zindywidualizowanemu podejściu ma szansę na lepsze poznanie swoich uczniów/studentów. Moi rozmówcy zwrócili uwagę również na inne korzyści z pełnienia roli tutora, którymi są: rozwój osobisty/duchowy tutora, możliwość dobrego poznania swoich podopiecznych. Podczas wywiadów została poruszona również kwestia wypalenia zawodowego nauczycieli i tutoring jako remedium na to zjawisko:

**T1:** [...] dosyć dużo już mówiłem o tym rozwoju osobistym, nie? [...] niektórzy by powiedzieli rozwojem duchowym, niektórzy osobistym, własnym, no to jest niezaprzeczalne, nie? Dwa to jest realny kontakt ze studentem, że ja poznaję studenta z jego marzeniami, jego oporami, z tym w jaki sposób on się uczy i pracuje, wydaje mi się, że to jest z punktu widzenia takiego... że to jest po prostu zrozumienie mojego klienta, że... osoby, dla której ja jestem trochę, której ja służę. Żeby ją zrozumieć, żeby być z nią w styku i wtedy ja jestem w stanie dostosowywać swój sposób pracy do tych osób, z którymi ja pracuję.

**T2:** No to takie bycie blisko studentów, to myślę, że jest główna korzyść, tak? No bo póki nie mamy tej okazji „jeden na jeden”, żeby zapytać, „ale co ty o tym tak naprawdę sądzisz”, tak? No to nie wiemy, nie mamy tej innej perspektywy, tak? Znaczący mamy takie swoje okulary, przez które patrzymy, a dzięki temu, że patrzymy jeszcze z perspektywy studenta, widzimy jego opinie, no to możemy te okulary zmienić, tę rzeczywistość wokół nas zobaczyć. Na pewno to jest też taka motywacja do rozwijania różnych tematów naukowych i to też widzę po sobie, że też... ja szczególnie, ale myślę, że nawet utytułowani profesorowie nie są alfą i omegą i gdzieś tam ich wiedza jest ograniczona, i kiedy jesteśmy otwarci na zainteresowania, no to trafiamy na jakieś obszary, na których trochę mniej się znamy, albo którymi gdzieś tam dawniej się interesowaliśmy, a teraz już mniej, i to jest taka super okazja, żeby sobie to odświeżyć. Czasami gdzieś tam popadam w coś takiego, że niby przygotowuję się do spotkania, daję jakiś temat, no i nagle wsiąkam na dwie godziny, czytając w ogóle na ten temat, tak? No i dwie, trzy godziny przygotowuję się do spotkania, ale nie jest to dla mnie przygotowanie do spotkania, ale okazja do jakiejś... poszerzenia swojej wiedzy,

do przemyślenia jakiegoś tematu, który być może mi wcześniej dzwonił, ale no nie zgłębiłem go dokładnie, a dziś mnie wciągnął i mogłem to sobie jakoś przemyśleć przed spotkaniem [...], więc to jest też niewątpliwa korzyść dla tutora, takie poszerzenie swoich zainteresowań, jakichś pasji, wiedzy naukowej.

**T3:** No... to, co mi bardzo pomaga w myśleniu o tym, to jest jakaś refleksja nad tym, kim jest człowiek i co mu jakby daje szczęście, czymś takim jest na pewno poczucie przynależności, że ja przynależę do jakiegoś miejsca, robię coś ważnego, że jestem potrzebny, jestem pomocny i wydaje mi się, że dla mnie osobiście niezwykłą wartością w tutoringach jest to, że jak mam te relacje ze studentami, to czynię to miejsce, właśnie czynię, że oni przynależą do tego miejsca, ja przynależę do tego miejsca, czyli są jakieś więzi. A to bardzo daje poczucie takiego szczęścia, tożsamości, spełnienia, prawda? Pewnej siły. Jeśli mam taką jedną czy dwie takie relacje, prawda? To też bardzo mocno pomaga mi przeciwdziałać takiemu wypaleniu, no bo skąd się bierze często wypalenie, jest dużo źródeł tego, ale że praca traci sens dla nas. Przychodzę na zajęcia z grupą,  $\frac{3}{4}$  tej grupy nie wiem... nie wiadomo po co jest tutaj, na tutoringach mam zupełnie inną sytuację, prawda? To jest właśnie to, to jest trochę ta wisienka na torcie mojej pracy. I co bym powiedział jeszcze, to jest takie cieszenie się witalnością, prawda? Młodością. Dlaczego tutorzy szukają najbardziej utalentowanych studentów? Bo wiedzą, że się od nich mogą dużo nauczyć, może coś fajnego pójść, potrzebują bodźców pewnych do rozwoju, ciekawych pytań, nowego poszukiwania i to też jest, powiedziałbym, to jest taki trochę sekret witalności, tak? Myślenia, że szukam najlepszych studentów, żeby trochę tej energii brać od nich, rozmawiać i to, więc to mi się wydaje, są takie niezwykle korzyści.

## Wnioski

Przeprowadzone badania pozwoliły mi na przyjrzenie się temu, jak przez osoby będące tutorami i trenerami kształcącymi przyszłych tutorów postrzegany jest tutoring, jak go definiują. Dowiedziałam się również, jakie były początki ich zainteresowania tutoringiem – co sprawiło, że zdecydowali się na implementację założeń tej formy edukacji spersonalizowanej w swojej codziennej pracy. Dzięki rozmowom mogłam poznać nie tylko to, co jest dla nich najbardziej wartościowe w pracy trenera i tutora, ale również jakie trudności napotykają oni w swojej codziennej pracy z podopiecznymi oraz z osobami biorącymi udział w szkoleniach. Istotnym aspektem było również dowiedzenie się, jakie kroki w zakresie dalszego rozwoju chcą podjąć tutorzy-trenerzy oraz jakie korzyści z pracy tutorskiej może czerpać sam tutor. Dzięki wywiadom pojawiła się możliwość uzupełnienia obecnego w literaturze „banku kompetencji tutora” o nowe zagadnienia. Przeprowadzone badania pozwoliły na wgląd w problematykę, jaką jest

pełnienie roli tutora, nauczyciela pracującego w nurcie edukacji spersonalizowanej, osoby, która jest pełna pasji do wykonywanego przez siebie zawodu, która z radością stwarza dla swoich uczniów/studentów najbardziej optymalne do rozwoju i zaistnienia procesu uczenia się i samorozwoju środowisko. Przeprowadzone rozmowy ukazały, jak niezwykle wymagająca, ale również rozwijająca jest praca tutora oraz przybliżyły korzyści płynące z wyboru takiego sposobu pracy dydaktycznej ze swoimi podopiecznymi, oraz ukazały wagę relacji, która w kontekście tutoringu jest nie do przecenienia. W trakcie wywiadów dało się odczuć, że tutorzy-trenerzy to osoby z pasją, z misją, potrafiące uchwycić potencjał człowieka, będące na niego uważnym, będące doradcą, facylitatorem i mistrzem jednocześnie.

## Podsumowanie

Tutoring jest metodą pracy z podopiecznym, która pozwala na pełen rozwój jego potencjału. Tutor, jako jeden z podmiotów występujących w procesie, jest niedyrektywnym opiekunem i przewodnikiem po tym procesie. Wydaje się, że tutoring to metoda, która może być odpowiedzią na zmianę paradygmatyczną „from teaching to learning” oraz na postulaty „student-centered learning”, szansą na zindywidualizowaną i spersonalizowaną edukację na każdym poziomie szkolnictwa. Tutoring pozwala na osobowe podejście do ucznia/studenta, poznanie go oraz prawdziwe zaopiekowanie się jego rozwojem przy jednoczesnym zachowaniu odpowiedzialności samego podopiecznego za jego wzrastanie, uczenie się, rozwijanie umiejętności i poszerzanie zdobytej wiedzy. W tych wszystkich procesach nie może jednak zabraknąć osoby stojącej trochę z boku, ale trzymającej nad nimi pieczę – uważnego, cierpliwego i otwartego na drugiego człowieka tutora, osoby pełnej pasji, niedyrektywnego doradcy i facylitatora.

## Bibliografia

- Barr R.B. i Tagg J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27, 13–23.
- Bauman T. (1998). O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ciechowska M. (2018). Podstawy badań jakościowych w pedagogice. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ingatianium.

- Czekierda P. (2015). Czym jest tutoring?. W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2020). Tutoring, coaching, mentoring w edukacji wyższej – potrzeba instytucjonalizacji metod i profesjonalizacji kompetencji. W: I. Maciejowska i A. Sajdak-Burska (red.), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dziedziczak-Foltyn A., Karpińska-Musiał B. i Sarnat-Ciastko A. (red.) (2020). *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej. Percepcja i implementacja personalizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2014–2019*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gębska M. (2012). Profil kompetencyjny tutora. W: M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Gudkova S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karpińska-Musiał B. (2016). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Klus-Stańska D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miński R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13, 3, 30–51.
- Polak K. (2004). Modele nauczania i możliwości ich wykorzystania w dydaktyce akademickiej. W: D. Skulicz (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rogers C. (2002). *O stawianiu się osobą*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szala M. (2015). Praca tutorska i proces stawiania się tutorem. W: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer SA.
- Wach A. (2019). *Stawianie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Poznań: Wydawnictwo Kontekst.





### **III. DYSKUSJE I POLEMIKI**



**Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-9392-7278

**Teresa Ulanowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0003-1662-8954

## **Triangulacja w badaniach pedagogicznych – możliwości, ograniczenia, zagrożenia**

Przedmiotem rozważań auterek jest zaprezentowanie strategii triangulacji, możliwej do zastosowania w badaniach pedagogicznych. Punktem wyjścia do dyskusji są ujęcia definicyjne triangulacji wraz z odniesieniem do możliwości oraz ograniczeń ich zastosowania w badaniach pedagogicznych. Autorki poruszają obszary kluczowe dla decyzji badacza co do zastosowania strategii triangulacji w prowadzonych badaniach. Wskazują na istotne elementy dotyczące znajomości metodologii badań pedagogicznych, w tym zasad prowadzenia badań ilościowych i jakościowych. Odnoszą się także do samej sylwetki badacza, zwracają uwagę na elementy własnych uwarunkowań psychologicznych, mogących wspierać bądź utrudniać prawidłowe zastosowanie modelu triangulacyjnego. Autorki zarysowują szczegółowo strony za i przeciw zastosowaniu strategii triangulacji w badaniach pedagogicznych i pozostawiają badaczowi otwarte pole decyzyjne, jak też skłaniają do refleksji nad pogłębioną oceną zasobów własnych.

**Słowa kluczowe:** metodologia badań pedagogicznych, badania ilościowe, badania jakościowe, triangulacja

### **Triangulation in pedagogical research – possibilities, limitations, threats**

The subject of the authors considerations is to present the triangulation as a strategy that can be used in a pedagogical research. The starting point for discussion is the set of definition concerning triangulation, includes the possibilities and opportunities for using it in a pedagogical research. The authors touch upon key areas for the researcher's decision of use triangulation strategy in conducted research. The elements of methodology of pedagogical research are indicated as important, including the rules of conducting quantitative and qualitative research. The authors refer also to general figure of the researcher, paying attention to

psychological conditions that may support or hinder use of application model correctly. The authors describe sides for and against using the triangulation strategy in pedagogical research. They leave the researcher open-minded for decision making and with deeply reflection of owned resources.

**Keywords:** methodology of pedagogical research, quantitative research, qualitative research, triangulation

## Wprowadzenie

Do poznania empirycznego i racjonalnego prowadzi wiele dróg. Czujemy to intuicyjnie już jako dzieci czy adolescenti, a znajduje to potwierdzenie w przeciągu całego naszego długiego życia. Określone zjawisko może być nam dane w bezpośrednim doświadczeniu, może być również zapośredniczone. W życiu codziennym posługujemy się zarówno myśleniem indukcyjnym, jak i dedukcją. Nad naturą niektórych zjawisk pochylamy się z większą uwagą i zainteresowaniem, inne przyjmujemy za oczywiste. W obszarze społecznych relacji pewne przekonania są efektem naszych własnych doświadczeń, wielokrotnych obserwacji, stawiania hipotez i ich falsyfikacji, podczas gdy innym razem przejmujemy niektóre z nich w sposób aprioryczny. Wielość dróg umożliwiających budowanie wiedzy o świecie jest zjawiskiem widocznym również w obrębie praktyki naukowej. Jedno zjawisko, szczególnie to będące przedmiotem zainteresowań nauk społecznych, może być badane, mierzone, oceniane czy interpretowane na różne sposoby. Czy eklektyzm metodologiczny jest zatem szansą na wysoką efektywność badawczą?

## Triangulacja – ujęcia definicyjne

Pojęcie triangulacji zapożyczone zostało z dziedziny geodezji i nawigacji. Używane było do określania metody pomiaru położenia względnego obiektów w przestrzeni, gdzie odległość do obiektu wyznaczana jest na podstawie lokalizacji dwóch innych, znajdujących się względem siebie w określonej odległości. Na podstawie obliczeń geometrycznych możliwe było określenie przypuszczalnej odległości obiektu. W naukach społecznych pojęcie to służy do określania i łączenia różnych perspektyw w celu lepszej eksploracji zjawiska, zwiększenia kompletności i trafności prowadzonych badań (Denzin, 2009). Tak rozumiana triangulacja jest ściśle powiązana z podziałem na dwa sposoby prowadzenia badań empirycznych – ilościowy i jakościowy. Podział ten powstał z uwagi na różnice podstawowych założeń, celów oraz metod badań empirycznych, w tym

metod zbierania i analizy danych. W przypadku badań jakościowych badacz koncentruje się na postrzeganiu i interpretowaniu rzeczywistości przez jednostkę i z tego powodu cechuje je indywidualizacja pomiaru. Badania jakościowe pozwalają zidentyfikować sposób postrzegania rzeczywistości oraz opinie i postawy wobec zjawisk i procesów społecznych. Z kolei badania ilościowe zmierzają do konstruowania uogólnionego obrazu zjawisk. Ich celem jest badanie związków o charakterze przyczynowo-skutkowym czy korelacyjnym, rejestrowanie prawidłowości występowania obiektów, zjawisk i procesów, co niekiedy daje również możliwość ich prognozowania (Rószkiewicz i in., 2020). Choć te dwa sposoby prowadzenia badań nie są względem siebie korelatywne, co wynika z odmiennego charakteru dostarczanych przez nie danych, mogą być postrzegane jako komplementarne, a więc uzupełniające się. Dostarczenie danych pozyskanych za pomocą innych metod i narzędzi może uzupełniać wiedzę na temat zjawisk interesujących badacza. Triangulacja rozumiana jako łączenie metod badawczych jest więc trzecim wariantem, który badacz może uwzględnić przy projektowaniu procesu badawczego.

Strategia triangulacji, zawierająca się w metodologicznym podejściu eklektycznym, jest pewnego rodzaju odpowiedzią na potrzebę optymalizacji procesu badawczego w zakresie poszukiwania jak najlepszych rozwiązań, służących uzyskaniu holistycznego obrazu badanych zjawisk, wnikliwej oceny oraz krytycznemu ich rozumieniu. Zastosowanie wspomnianej strategii jest możliwe dzięki adekwatnemu i rozważnemu połączeniu różnorodnych metod, pochodzących z różnych dyscyplin, paradygmatów, nurtów i podejść, co pozwala jednocześnie na uzyskanie możliwie najlepszej efektywności pod względem poznawczym, a także pragmatycznym. Włączenie różnych modeli i narzędzi pomiarowych do badania tego samego zjawiska sprzyja uwiarygodnieniu zbieranych danych dzięki uwzględnieniu większej ilości źródeł (Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Urbaniak-Zajac, 2018). Liczne grono metodologów zauważa, iż pojedynczo zastosowana metoda badawcza nie gwarantuje zrozumienia czy wyjaśnienia określonego zjawiska na bazie wieloaspektowości jego wymiarów. Z tego też powodu zwraca się uwagę na podejście polimetodyczne (eklektyczne), zakładające połączenie zarówno metod, materiału empirycznego, podejść czy perspektyw, jak również samych obserwatorów w obrębie danego procesu badawczego. Pionierzy metodologicznego eklektyzmu, Donald T. Campbell oraz Donald Fiske już w 1959 roku zwracali uwagę, iż łączenie różnorodnych metod w jednym projekcie badawczym może okazać się niezwykle efektywne, między innymi dla minimalizacji błędów, które mogą wynikać z zastosowania określonego rodzaju narzędzia (Campbell i Fiske, 1959). Triangulacja najczęściej dotyczy przede wszystkim trzech płaszczyzn badania, które zawierają się w:

- metodach i technikach badawczych;
- źródłach danych;
- perspektywach badacza oraz liczbie osób uczestniczących w badaniu (Konecki, 2000).

Triangulacja jest zorientowana także wokół szczegółowych poziomów procesu badawczego, to znaczy, że tak jak w obrębie danej metody wykorzystuje się różnorodne techniki badawcze, tak samo w odniesieniu do określonego narzędzia badawczego jest dopuszczalne zastosowanie różnych skal pomiarowych. Niektórzy metodolodzy dokonują rozszerzenia o dodatkowe płaszczyzny istotne dla strategii triangulacyjnej. Norman K. Denzin mówi przykładowo o triangulacji teorii, Lisa Guion o triangulacji środowisk, Stanisław Palka natomiast o triangulacji ujęć interdyscyplinarnych (Guba i Lincoln, 2009; Guion, 2002; Palka, 2011). Koncepcja eklektyczna w badaniach oznacza zatem pojmowanie określonego problemu badawczego w podejściu konstruktywistycznym, to znaczy, że odnosi się go do co najmniej dwóch czy trzech perspektyw metodologicznych.

### **Triangulacja w badaniach pedagogicznych – – możliwości i ograniczenia**

Podejście triangulacyjne popularne jest szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych czy społecznych (Hornowska i in., 2012). Istnieje szerokie przekonanie wśród środowiska badaczy, które zakłada, że możliwie najdoskonalszą gwarancją poznania, zrozumienia czy wyjaśnienia określonych faktów czy zjawisk pedagogicznych jest właśnie próba łączenia możliwości zarówno badań ilościowych (w tym ujęciu triangulacja służy walidacji), jak i jakościowych (wówczas odnosi się do rozpoznania). Istotne jest zatem uzyskanie możliwie największej pewności co do dokładności i adekwatności prowadzonych badań, a tym samym – zwiększenie ich wiarygodności. Jeśli badacz decyduje się na podejście triangulacyjne, nie zakłada wyższości jednej metody badawczej nad drugą. Dlatego też istotą i jednocześnie niebywałą zaletą modelu eklektycznego jest założenie, że każda z metod, z uwagi na swoją specyfikę czy zastosowanie, daje możliwość otrzymania odrębnego rodzaju danych, co ważne – również wartościowych (Campbell i Fiske, 1959; Klus-Stańska, 2016; Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Urbanak-Zajac, 2018).

Łączenie różnych perspektyw metodologicznych w badaniu jednego obiektu, zjawiska czy procesu ma zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. Warto zauważyć, iż kwestie poprawności metodologicznej podnoszone są w środowiskach naukowych od zarania. Kwestia pozyskiwania i interpretowania danych, a więc metoda, jest tym, co pozwala odróżnić wiedzę potoczną od wiedzy

naukowej. Niemniej już Thomas Kuhn w *Strukturze rewolucji naukowych* porusza kwestię przywiązania określonych dyscyplin naukowych do właściwych im metod, i wskazuje na ograniczenia płynące z tak wąskiego postrzegania nauki. Mieczysław Malewski tak opisuje stanowisko Kuhna: „stwierdził on, że to nie metoda naukowa gwarantuje adekwatność wyników poznania naukowego, ale odwrotnie, poznawczo nowe i odkrywcze rezultaty badań legitymizują postępowanie badawcze, za którego pomocą zdołano je uzyskać” (Malewski, 2012, s. 31). Parafrazując, zdaniem Kuhna to nie metoda uprawomocnia postępowanie badacza, a to, co odkrył w toku swoich działań, i to efekty jego pracy są podłożem nowych paradygmatów w nauce. W świetle wieloletniej tradycji metodologicznej takie stwierdzenie rzeczywiście brzmi rewolucyjnie, niemniej nie sposób nie zauważyć, że koncentracja na metodzie, poszukiwanie największej trafności i skuteczności procedur badawczych uczyniło z metodologii odrębną gałąź filozofii nauki, na co uwagę zwraca również Krzysztof Rubacha i dokonuje rozróżnienia na metodologię teoretyczną i praktyczną. Zadaniem pierwszej z nich jest koncentracja na logicznych i filozoficznych fundamentach nauki, natomiast druga, metodologia praktyczna, zajmuje się procesem badawczym, a więc zbiorem czynności wykonywanych przez badacza w celu eksploracji zjawisk (Rubacha, 2008). Metodologia tak rozumiana powinna pozostawać w stałym i nierozzerwalnym związku z empirią i to właśnie jej powinna służyć. Dychotomizacja, z jaką mamy współcześnie do czynienia w naukach społecznych, stoi w opozycji do stanowiska zakładającego jedność metody naukowej. Argumenty na rzecz komplementarności badań jakościowych i ilościowych, zdaniem Malewskiego, mają trojaki charakter. Po pierwsze, autor wskazuje, że podział na jakościowe i ilościowe metody badawcze oraz używanie tego typu dystynkcji językowych może być mylące, prowadzące do nadmiernych uproszczeń. Przyjęło się bowiem sądzić, że badacze stosujący metody ilościowe wyrażają wyniki swoich badań za pomocą danych liczbowych, wykresów, statystyk, natomiast badacze pozyskujący dane o charakterze jakościowym używają określeń językowych dla nasilenia pewnych zjawisk. I tak, badacz stosujący jakościowe metody pomiaru używał będzie określeń „często”, „rzadko”, „sporadycznie” itp. Choć określenia te wydają się bardziej subiektywistyczne, nie tak precyzyjne jak dane liczbowe, również wskazują na zakres występowania i nasilenie badanych zjawisk. Jeśli przyjmie się drugie kryterium rozróżnienia badań ilościowych i jakościowych, jakim jest zakres ingerencji badacza, zauważyć można, że zarówno w przypadku metody eksperymentalnej, w której dąży się do maksymalnej kontroli wszystkich zmiennych oraz wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym, jak i w przypadku badań terenowych sama osoba badacza może wpływać na pozyskiwane wyniki badań. Obecność badacza stwarza nową sytuację społeczną, wpływa na modyfikacje zachowań, w tym komunikacyjnych i interakcyjnych, i to niezależnie od przy-

jętych metod roboczych. Po trzecie, kolejnym kryterium różnicującym metody badawcze jest rodzaj badanych elementów świata społecznego. Przyjmuje się, że badacze posługujący się metodą ilościową badają zależności, związki i zmiany w obrębie zjawisk obserwowalnych i mierzalnych, co w przypadku nauk społecznych wiąże się głównie z obserwacją zachowań. Być może jest to pokłosie dążeń behawiorystów, którzy wzorowali się na metodologii nauk przyrodniczych i odstąpili od badań nad świadomością jako obszarem niedostępnym dla badacza, a skoncentrowali się na doskonaleniu pomiarów częstotliwości, nasilenia i mechanizmów zachowań. Redukcjonizm ten miał ich zdaniem pozwolić na formułowanie praw, na podstawie których możliwe byłoby przewidywanie i modyfikowanie zachowań. Niemniej podział ten, z uwagi na zakres obserwowanych zjawisk, wydaje się również nieaktualny, co zauważa Martyn Hammersley, pisząc o konieczności uwzględnienia szerszego kontekstu zarówno przez badaczy stosujących metody jakościowe, jak i ilościowe (Hammersley i Atkinson, 2005).

Aby w pełni zrozumieć istotę zjawisk społecznych, badacz nie może ograniczać się wyłącznie do zjawisk o charakterze fizycznym. Złożoność istoty ludzkiej i jej wielowymiarowy charakter wskazują na konieczność uwzględnienia możliwości występowania innych czynników takich jak kontekst społeczno-kulturowy czy subiektywno-racjonalny kontekst motywacyjny. Malewski zauważa również, że metody i techniki badawcze można przedstawić w charakterze kontinuum, gdzie zakres poszczególnych narzędzi i technik stosowanych do badania jednego zjawiska pozwoli na interpretację tegoż od szczegółu do ogółu. Jako przykład podaje indywidualne badanie kwestionariuszowe i sugeruje, iż jest to w istocie jedna wewnętrznie zróżnicowana metoda. „Jej poszczególne wersje układają się bowiem na kontinuum: ankieta, ankieta audytoryjna, wywiad skategoryzowany, wywiad swobodny (pogłębiony), wywiad narracyjny” (Malewski, 2012, s. 32).

Triangulacja w badaniach pedagogicznych może być niezwykle istotnym założeniem, z uwagi na szeroki zakres rzeczywistości, dedykowanej badawczo niniejszej dyscyplinie, wielowymiarowość zjawisk, którymi się interesuje, złożoność aspektów, które bada. Obejmuje tym samym różnorodne perspektywy podmiotów (biograficzne, aksjologiczne czy poznawcze) oraz liczne rozwiązania czy rezultaty (Klus-Stańska, 2016). Jednym z istotnych przykładów wykorzystania strategii triangulacji są między innymi szerokie projekty ewaluacyjne, w szczególności zorientowane na wieloletnie, zaawansowane programy. One istotnie wymagają wielopłaszczyznowego punktu widzenia, współpracy wieloobszarowej, interdyscyplinarnej. Badacze, stając się reprezentantami różnorodnych dyscyplin, integrują różne metody, techniki czy sam materiał empiryczny, dokonując tym samym kompleksowej analizy zjawisk, eliminując wąskie czy ograniczone pole badawcze określonych metod (Konecki, 2000). Jak możemy zauważyć, wy-



miar interdyscyplinarny znacząco odzwierciedla się zatem w założeniach podejścia triangulacyjnego.

Warto nadmienić, iż w niektórych strategiach badawczych triangulacja może stanowić ich naturalny, nieodłączny komponent. Przykładem mogą być z pewnością badania etnograficzne, studium przypadku czy badania w działaniu (Červinkov i Gołębiak, 2013; Hammersley i Atkinson, 2005; Stake, 2009). Spośród nieco mniej rozpowszechnionych strategii badawczych, przynajmniej w warunkach polskich, możemy także wyróżnić *bricolage* czy podejście mozaikowe (Clark, 2005; Kincheloe, 2005). Jeśli przyjrzymy się bliżej ich istocie, zwrócimy uwagę na wyłaniające się niemal samoistnie podejście triangulacyjne. Dokonajmy zatem zwięzłego opisu bazowych założeń niniejszych przykładów, które prezentują nam ich eklektyczny wymiar:

- Badania etnograficzne, zwane również badaniami terenowymi, polegające na pozyskiwaniu określonych danych na temat wybranej grupy, kultury czy społeczeństwa, dokonywane za pomocą wszystkich dostępnych informacji, możliwości i sposobów (wyłaniająca się szerokość i wielokontekstowość staje się niezbędna dla rozszerzenia perspektywy metodologicznej);
- Studium przypadku, którego istotą jest wieloaspektowy wgląd, wszechstronna charakterystyka danej jednostki czy określonej społeczności, w odniesieniu do szerokich kontekstów sytuacyjnych czy sposobów funkcjonowania (a zatem wielość metod i technik możliwych do zastosowania);
- Badania w działaniu, polegające na aktywnym zaangażowaniu i partycypacji badacza w badanej społeczności, tym samym wykorzystanie szerokiego wachlarza metod, technik i narzędzi badawczych, włączanie współuczestników badań, w tym z zachowaniem otwartości na zmiany, zarówno od strony praktycznej, jak i konceptualizacyjnej;
- *Bricolage*, zorientowany na aktywność badacza, tzw. *bricolera* – majsterkowicza, wyposażonego w badawczy *toolbox* (skrzynkę z narzędziami) – istotne są tu liczne metody i techniki badawcze do ich szerokiego i swobodnego zastosowania, które mogą zostać wykorzystane w niestandardowym kontekście (istnieje także możliwość stworzenia zupełnie nowych);
- Podejście mozaikowe, zakładające w szczególności nowatorskie podejście badań z dziećmi, uwzględniające paradygmat partycypacyjny – wykorzystywana jest tu cała gama niestandardowych metod w celu jak najlepszego zrozumienia współuczestników, którzy znajdują się na istotnie różnym poziomie rozumienia (Hammersley i Atkinson, 2005; Hornowska i in., 2012; Malewski, 2012; Palka, 2011; Rubacha, 2008).

Jak możemy zauważyć, wszechstronność, wieloobszarowość czy wielokontekstowość, wpisane w istotę organizacyjno-wykonawczą powyższych przykładów, zawierają w sobie w sposób naturalny omawiany komponent triangulacyjny, wyłaniający się bezpośrednio z ich założeń. Powyższe przykłady obrazują, iż istnieją pewne rodzaje badań pedagogicznych, w których warunkiem niezbędnym dla możliwości zastosowania określonej metody staje się triangulacja.

Pomimo wielu zalet oraz możliwości zastosowania triangulacji w badaniach pedagogicznych, nie sposób nie odnieść się także do pewnych ograniczeń, które niewątpliwie posiada. Jeden z głównych zarzutów, który pojawia się ze strony krytyków podejścia triangulacyjnego, to aspekt znaczącego obciążenia czasowego oraz organizacyjnego, jak również trudność w utrzymaniu rygorystyki badawczego oraz jego dokładności, już na samym poziomie konstruowania planu badawczego (Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016). Wspomniany brak ekonomiczności wyraża się znacząco chociażby w zebraniu nadmiernej ilości materiału, który może istotnie wpływać na długość oraz jakość ich opracowania. Co więcej, perspektywy różnych badaczy współuczestniczących w danym projekcie mogą znacząco różnić się chociażby w kwestii nastawienia, co też istotnie wydłuża proces badawczy, o ile nie uniemożliwia jego finalizacji. W końcu samą trudnością może okazać się uzasadnienie wyboru modelu triangulacji przez badacza, nadmierne skupienie się na jednej z zastosowanych metod (triangulacja pozorna) czy też brak umiejętności analitycznego zestawienia wyników przez wielość zastosowanych technik, narzędzi (pluralizm), prowadzące do powierzchownej ich interpretacji (Guba i Lincoln, 2009; Guion, 2002; Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016; Mazurek-Łopacińska i Sobocińska, 2018; Palka, 2011; Urbaniak-Zajac, 2018). Kolejnym ograniczeniem czy też kwestią sporną akcentowaną wobec triangulacji w badaniach jest niemożność zestawienia odrębnych paradygmatów (założenie o niewspółmierności paradygmatycznej) w obrębie jednego procesu badawczego (Guba i Lincoln, 2009). Zrodziło to oczywiście przedmiot pogłębionych dyskusji i wyodrębnienia skrajnych stanowisk, dokonujących się w szczególności na skutek przełomu antypozytywistycznego. Wśród zwolenników stanowiska epistemologicznego (zakładającego niemożność łączenia odrębnych paradygmatów) znajdują się między innymi Thomas Kuhn, Egon G. Guba, Yvonne S. Lincoln, James Mahoney, Gary Gertz, Novella McKenzie czy Sally Knipe. Za podejściem integrującym opowiadają się natomiast przykładowo Stephen Gorard, Chris Taylor, Burke Johnson, Abbas Tashakkori, Charles Teddlie czy Jennifer Greene. Zwolennicy podejścia łączącego badania ilościowe i jakościowe zarzucają przeciwnikom triangulacji zbytne odniesienie niewspółmierności paradygmatów wyłącznie do teorii, podczas gdy praktyka badawcza okazuje się zdecydowanie bardziej złożona, wielowymiarowa aniżeli pierwotnie zakładana koncepcja teoretyczna określonych paradygmatów. Dlatego też w podejściu

integrującym, zakładającym łączenie badań ilościowych i jakościowych, mówi się tak naprawdę o trzecim paradygmacie (Guba i Lincoln, 2009; Hornowska i in., 2012; Klus-Stańska, 2016). Pojawia się zatem pytanie o możliwość, a bardziej zasadność łączenia czy wzajemnego przenoszenia koncepcji przynależących do kontrastowych paradygmatów. W odpowiedzi na tak sformułowany zarzut zwolennicy triangulacji postulują odrzucenie lub zmianę kategorii paradygmatów naukowych. Jednym z takich zabiegów jest wprowadzenie przez Lincoln kategorii „perspektywy poznawczej”, która z założenia ma nie być tak skryzalizowana czy zunifikowana jak paradygmat, aczkolwiek może mieć pewne części z nim wspólne, jak na przykład zestaw założeń metodologicznych czy epistemologię (Guba i Lincoln, 2009). W odpowiedzi na to stanowisko można by powiedzieć, że paradygmat, jako wytwór praktyki społeczno-kulturowej, do jakiej niewątpliwie zalicza się praktyka naukowa, nie może być traktowany jako uniwersalny i niezmienny w czasie. Jest wręcz osadzony w określonym kontekście kulturowym czy ideologicznym. Dlatego zasadne wydaje się stawianie przez badaczy pytań zarówno o charakterze badawczym/metodologicznym, jak i epistemologicznym już na etapie wyboru przedmiotu badań oraz stawianie pytań o związek pomiędzy przedmiotem analizy badawczej a kontekstem społeczno-kulturowym, a nawet politycznym.

Czy dzielają je autorytety danego społeczeństwa? Czy jest ono przekazywane przez istniejące instytucje socjalizacji albo wspomagane przez uznawane agendy kontroli społecznej? Czy jest ono związane z tym, co uważa się za żywotne interesy? Czy pełni jakąś rolę w osiąganiu wspólnych celów, czy to politycznych, czy technicznych, czy też i jednych, i drugich? Jakie są praktyczne, bezpośrednie skutki określonych sądów, formułowanych w związku z tym przekonaniem?

– pyta Malewski za Barnesem i Bloorem (Malewski, 2012, s. 36).

## Triangulacja w badaniach – decyzja badacza

Nie sposób odnieść się w sposób holistycznie gloryfikujący określone stanowisko, zakładający bezsprzeczną wyższość podejścia epistemologicznego czy integrującego. Trudne jest także jednoznaczne opowiedzenie się za zasadnością zastosowania triangulacji w badaniach, decyzja badacza o jej wdrożeniu jest bowiem wyborem ściśle indywidualnym. Niniejsza decyzja powinna jednak z pewnością zostać poprzedzona pogłębioną refleksją w zakresie bilansu możliwości oraz ograniczeń wybranej strategii, w odniesieniu do poszczególnych elementów

zakładanego projektu badawczego (Babbie, 2003; Rzeszutek, 2018). Potencjał zastosowania licznych metod w założeniu triangulacyjnym jest oczywiście wysoki, natomiast ich wybór powinien zależeć przede wszystkim od kilku istotnych wytycznych, zawierających się głównej mierze w:

- zakładanym problemie badawczym i sposobie, w jaki zostaje zdefiniowany;
- zasięgu badań;
- specyfice danych;
- wiarygodności danych.

W celu uniknięcia trudności w uzasadnieniu wyboru strategii triangulacji (pojawiających się niejednokrotnie w końcowym procesie badań), należałoby już na etapie konstruowania zarysu projektu odpowiedzieć sobie na następujące trzy pytania:

1. „Co wniesie podejście triangulacyjne do moich badań?”
2. „Czy jestem świadoma/y możliwości i zagrożeń strategii triangulacyjnej dla mojego projektu badawczego?”
3. „Dlaczego założenie triangulacji w badaniach jest dla mnie tak istotne?”

Należy pamiętać, iż właściwie to badacz podejmuje dobrowolną decyzję wobec tego, czy zdecyduje się na zastosowanie strategii triangulacji, co z kolei wymaga od niego z jednej strony istotnego rygoryzmu badawczego, wysokiej świadomości metodologicznej, z drugiej natomiast otwartości i gotowości do przyjęcia innych perspektyw. Można powiedzieć, iż triangulacja jest także dla samego badacza sposobnością uzyskania możliwie największego obiektywizmu i krytycznego wglądu, poprzez odejście od własnych ograniczeń czy założonych schematów, które skupiają się często w sytuacji wyboru jednej metodologii. Wyłania się tutaj zatem istotny zarys sylwetki badacza – kompetentnego oraz konsekwentnego, zorganizowanego oraz refleksyjnego, ale także otwartego i elastycznego, wykazującego się wysokim poziomem „rezyliencji badawczej”. Mówiąc o rezyliencji w niniejszym zakresie, mamy tu na myśli zdolność badacza do elastycznego dostosowania względem zmieniających się warunków procesu badawczego (m.in. w zakresie wspomnianej w niniejszej pracy nieekonomiczności czasowej czy organizacyjnej, oraz przyjęcia samej koncepcji polimetodyczności, która może wykraczać poza pewną strefę komfortu badawczego). Niezwykle istotne stają się zatem pewne komponenty osobowościowe badacza, które mogą z jednej strony utrudniać, z drugiej wspierać w efektywnym procesie prowadzenia badań w podejściu triangulacyjnym.

## Podsumowanie

Gdy mamy świadomość trudności wynikających ze stosowania triangulacji w projektowaniu i prowadzeniu badań społecznych, takich jak wielość perspektyw, zmiennych, konieczność korzystania z różnego typu narzędzi pomiaru, czy wreszcie trudności wynikających z konieczności łączenia podejść z pogranicza różnych dyscyplin naukowych, jak i występowania ograniczeń własnych, możemy zadać sobie pytanie: czy „trzecia droga” jest dla mnie i mojego projektu szansą na uchwycenie innego wymiaru zjawisk i procesów społecznych? Czy rzeczywistość tak dynamiczna, nieprzewidywalna i wielowymiarowa możliwa jest do uchwycenia w obrębie jednej tylko orientacji metodologicznej? Być może ponowocześnieść przyniosła badaczom nie tylko nową rzeczywistość społeczną, ale również nowe wyzwanie metodologiczne, które będzie wymagało zarówno doskonalenia warsztatu badawczego, jak i poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych. Praktyka społeczna, jaką jest praktyka naukowa, wymaga również od badaczy ciągłego adaptowania się do nowych warunków. Jedno jest pewne, decyzja dotycząca prowadzenia badań w strategii triangulacyjnej jest zadaniem trudnym, jeśli nie bardzo trudnym. Jednakże perfekcyjne poruszanie się na gruncie metodologicznym, ustalenie jasnych barier paradygmatycznych, pokora badacza, połączona z szerokim zakresem wiedzy, a także odpowiednie uwarunkowania osobowościowo-temperamentalne, mogą stać się czynnikami istotnymi dla sukcesu badawczego, płynącego z zastosowania strategii triangulacji.

## Bibliografia

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Campbell D. i Fiske D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.
- Clark A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. W: A. Clark, A.T. Kjørholt i P. Moss (red.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Červinkov H. i Gołębiak B.D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Denzin N.K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick (USA) and London (U.K.): Aldine Transaction.

- Guba E. i Lincoln Y. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. Tłum. Monika Bobako. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guion L.A. (2002). *Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. Technical Report FCS6014*, Department of Family, Youth and Community Sciences, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. Zaczepnięte 21 lutego 2021. Strona internetowa <http://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>
- Hammersley M. i Atkinson P. (2005). *Metody badań terenowych*. Tłum. S. Dymczyk. Warszawa: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Hornowska E., Brzezińska A.I. i in. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji? *Edukacja*, 4(120), 72–83.
- Kincheloe J.L. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323–350.
- Klus-Stańska D. (2016). Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice. *Studia z Teorii Wychowania*, 7/1(15), 45–60.
- Konecki Z. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 29–46.
- Mazurek-Łopacińska K. i Sobocińska M. (2018). Triangulacja w badaniach jakościowych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 525, 11–20.
- Palka S. (2011). Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 119–123.
- Rószkiewicz M. i in. (2020). *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rzeszutek I. (2018). Triangulacja w badaniach społecznych. *Młoda Humanistyka*, 2(12), 1–11.
- Stake R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26(1), 121–138.

## **IV. RECENZJE**





**Mirosław Sobecki (2021): *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym.*****Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, ss. 245.**

Recenzowana monografia stanowi efekt przedsięwzięcia badawczego Profesora Mirosława Sobeckiego, dziekana Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku oraz kierownika Katedry Studiów Społecznych i Edukacyjnych. Jego działalność naukowa skupia się wokół zagadnień edukacji, kultury, komunikacji międzykulturowej, tożsamości społeczno-kulturowej. Dotychczasowe prace (*Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa 2016) mają charakter interdyscyplinarny, podejmują problemy nowe, szczególnie istotne w kontekście poznawczym oraz w kontekście wskazywania na możliwości i potencjał pogranicza kultur stanowiących w przeszłości Rzeczypospolitą wielu narodów.

W recenzowanej pracy Mirosław Sobecki zwrócił uwagę na jeden z wymiarów tożsamości społeczno-kulturowej, na wymiar religijny studentów. Już we wstępie wskazał na potrzebę „...realizacji takiej edukacji religijnej, która będzie sprzyjała kształtowaniu się tożsamości religijnej o charakterze otwartym” (s. 9). Postulat jak najbardziej na czasie w kontekście nieudolnie prowadzonej katechizacji w szkołach, licznych problemów z nią związanych i w efekcie zauważalnego odchodzenia młodzieży od instytucji Kościoła. Autor pisze: „Tożsamość społeczno-kulturowa jest tu traktowana jako zbiór bazowych autoidentyfikacji ze zbiorowościami makrokulturowymi wraz z zinternalizowanym dziedzictwem kulturowym...” (s. 10). Wartościowe i potrzebne jest przyjęcie, że wiek późnej adolescencji jest szczególnie ważny dla kształtującej się tożsamości ku nabywaniu statusu samodzielności, decydowania o sobie, postrzegania siebie w rolach, między innymi w roli członka wspólnoty religijnej. Efekt w tym zakresie uzależnia od współdziałania podstawowych środowisk wychowawczych, jednak tego problemu nie podejmuje w pracy oprócz analizy uwarunkowań rodzinnych.

\*

Badania, które wyraźnie wpisują się w nurt refleksji dotyczących tożsamości społeczno-kulturowej młodzieży, zostały przeprowadzone w latach 2019–2020. Dobór próby do badań miał charakter celowo-losowy, a przed losowaniem przyjęto, że zostaną uwzględnione w nim trzy największe uczelnie publiczne w Białymstoku (Uniwersytet w Białymstoku, Politechnika Białostocka, Uniwersytet Medyczny). Powodem takiego stanu rzeczy było założenie, iż młodzież akademicka trzech największych uczelni zagwarantuje zebranie wiarygodnego materiału badawczego. Kierunki nauczania zostały dobrane losowo z podziałem na nauki: humanistyczne i społeczne, nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki inżynierskie oraz nauki medyczne. Studenci, w liczbie 453 osób (342 kobiety oraz 110 mężczyzn), odpowiadali na pytania kwestionariusza ankiety zamieszczonego w aneksie.

Autor założył z jednej strony internalizację dziedzictwa kulturowego, co wiąże z alienacją kulturową Antoniny Kłoskowskiej, z drugiej zaś strony wskazał na zjawisko hipertrofii tożsamości, czyli na wybór jednego wymiaru poprzez ograniczenie znaczenia innych lub ich eliminowanie. Tak więc już pierwsze strony pracy motywują Czytelnika do namysłu nad podjętą problematyką i formułowania pytań, na przykład takich jak:

- Jaki jest i jak kształtuje się w dynamicznym, zmiennym i niekończącym się procesie kształtowania się tożsamości społeczno-kulturowej zbiór bazowych autoidentyfikacji?
- Jakie czynniki warunkują ten zbiór?
- Czy, co i dlaczego zostało zinternalizowane z dziedzictwa kulturowego, a co odrzucone i z jakiego powodu?
- Czy i w jakich sytuacjach mają miejsce trwałe odniesienia/dewaloryzacja wymiarów tożsamościowych?
- Czy to, co zostało zinternalizowane, jest w stanie zachować niezmienność i trwałość we współczesnym świecie?

Lektura pracy pozwala z jednej strony uzyskać odpowiedź na te i wiele innych pytań, z drugiej zaś formułować kolejne, wynikające z przeprowadzonych analiz oraz interpretacji uzyskanych wyników badań. Podjęta problematyka została przedstawiona w czterech rozdziałach i wielu podrozdziałach, które nie zostały ponumerowane, co może utrudniać bezpośrednie docieranie do treści. Jednak Czytelnik znajduje w spisie treści numerację stron, co w dużej mierze niweluje wskazany problem. Na uwagę zasługuje bogata interdyscyplinarna bibliografia, indeks osób i terminów, spis obiektów graficznych i aneks przedstawiający narzędzie badawcze *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej*.

Podczas analizy treści zawartych w rozdziale pierwszym pracy *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie pedagogicznej* zastanawialiśmy się nad ich wartością w kontekście przyjętych założeń badawczych. Sądzimy, że Autor chciał zwrócić uwagę na niektóre interpretacje tożsamości bez zamiaru odnoszenia się do nich, korzystania z nich w planowaniu i realizacji badań własnych. W kilku miejscach książki podkreślił bowiem, że bazuje na koncepcji Kłoskowskiej (s. 62, 69, 101–102, 123, 135, 154). W podrozdziale pierwszym zaprezentował jednak tożsamość zbiorową w kontekście zainteresowania się nią przez dyscypliny nauk społecznych, przywołując znanych badaczy i analityków tej problematyki. W drugim skupił się na refleksji pedagogicznej, w sposób bardzo jasny i przystępny zanalizował teorię zachowań tożsamościowych opracowaną przez Tadeusza Lewowickiego czy etapy kształtowania się człowieka w warunkach pogranicza kulturowego przedstawione przez Jerzego Nikitorowicza, odwoływał się przy tym do pracy wydanej w 1995 roku *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja międzykulturowa*. Minęło jednak od tego czasu wiele lat i ta koncepcja została rozbudowana i pogłębiona. Obecnie przedstawiana jest w trzech zakresach (dziedzicznym, indywidualnie kształtowanym i społecznie warunkowanym) oraz w wielu wymiarach w każdym z tych zakresów. Zwracamy na powyższe uwagę, gdyż Miroslaw Sobecki w analizowanej pracy często stosował sformułowania *wielowymiarowa* i *wielowarstwowa tożsamość* i traktował je jako synonimy. Zwracamy także uwagę na powyższe, gdyż w ramach kształtującej się tożsamości społeczno-kulturowej szczególnie istotne są wartości kultury dziedziczonej w rodzinie i w rodzimym społeczeństwie lokalnym oraz wartości kultury instytucjonalnej w socjalizacji wtórnej, co zaznaczył Autor w trzecim podrozdziale pierwszego rozdziału *Rodzina, kościół i szkoła jako środowiska kształtujące tożsamość*.

Rozdział drugi książki, *Teoretyczno-metodologiczne założenia zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego*, traktuje o prezentowanym w pracy problemie badawczym i przyjętych założeniach. Należy zaznaczyć, że Autor wcześniej przedstawiał różne stanowiska dotyczące analiz i interpretacji tożsamości zbiorowej, podkreślił wkład środowisk wychowawczych w kształtowanie tożsamości i skupił się na wymiarach tożsamości, operując kategorią identyfikacji i autoidentyfikacji. Pisz (s. 36): „...tożsamość społeczno-kulturowa – nie jest więc po prostu czymś danym lub zastanym, lecz jest czymś, co musi być sukcesywnie wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę”. W naszym odczuciu jest to problem dyskusyjny w takim traktowaniu tożsamości społeczno-kulturowej. Uważamy, że są w niej elementy kultury „dane” i „zastane”, chociażby takie, jak język, religia (wyznanie), zwyczaje, obyczaje, styl bycia i zaspokajania potrzeb itp. W oparciu o nie jednostka jest w stanie kształtować się tożsamościowo i wchodził w interakcje z innymi, twórczo i aktywnie uczestniczyć w życiu określonych społeczności. Dyskusyjny jest także wskazanie Autora (s. 38): „Poczucie tożsamości

nie może być w żaden sposób narzucone. Jest ono efektem dojrzałej autonomii osobowej i podmiotowości”. Czy to nie jest życzeniowe postrzeganie tożsamości? Zanim stanie się efektem dojrzałej autonomii, winniśmy coś przekazać i przekazyjemy, aby jednostka mogła to przepracować i na tym budować. W historii mieliśmy i ciągle mamy narzucane zasady i wartości, wizje, które uwodziły i uwodzą młodych ludzi, znane ideologie komunistyczne i faszystowskie. Może więc Autora źle odczytujemy, może miał na uwadze wskazanie i podkreślenie świadomości, wolności i odpowiedzialności młodzieży w procesie kształtowania się tożsamości. Chcieliśmy zauważyć, jak mogą być odbierane i interpretowane wypowiedzi, stąd nasza refleksja. Jesteśmy przekonani, że istotą w tym złożonym procesie jest umiejętność prowadzenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego, negocjowanie między dwoma zakresami – zakresem dziedzicznym i społecznie warunkowanym, realizowanym w strukturach pozarodzinnych, co w efekcie pozwoli na zrozumienie siebie i indywidualne określenie siebie w kontekście społeczno-kulturowym. Taki dialog z pewnością prowadził przywołany przez Autora Julian Tuwim, określając się Polakiem, bo tak mu się podoba, ale problemem pozostaje to, czy inni uznają i uszanują jego wybór; jego autoidentyfikację i co z niej będzie wynikało dla jego funkcjonowania w różnych wymiarach tożsamościowych. W wielu przypadkach okazywało się, że przynależność do określonych grup była inna z punktu widzenia jednostek określających siebie niż z punktu widzenia reprezentantów tych grup. Wiele podobnych przypadków można poddać analizie, wskazując na konieczność prowadzenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego z tym, co odziedzyczyliśmy, i z tym, w czym uczestniczymy w kontekście licznych uwarunkowań społeczno-kulturowych oraz naszego postrzegania przez innych.

Autor przedstawił metodologiczne konteksty diagnozowania wielowymiarowej tożsamości i wskazał na cztery kategorie, w których obrębie mają miejsce refleksyjne wybory wynikające z interakcji społecznych. Przedstawił więc w kolejnych podrozdziałach europejski wymiar tożsamości, narodowy, regionalny i religijny. Zrozumiałe są intencje Autora w tym zakresie, jednak w treściach podrozdziału, dotyczącego wymiaru narodowego, zatytułowanego *Wspólnota narodowa w wielowarstwowej i wielowymiarowej tożsamości* nie znaleźliśmy rozróżnienia i interpretacji tak określonych tożsamości. Nie to jest jednak istotą założeń metodologicznych. Szczególną wartością, z której wynika prezentacja badań, jest zaproponowana przez Autora pracy idea profilu identyfikacyjnego, wyodrębnienie typów profili, które w części empirycznej poddano analizie i interpretacji. Autor pisze (s. 55): „Podstawową ideą, która legła u podstaw utworzenia koncepcji profilu identyfikacji społeczno-kulturowej były więc wzajemne relacje między czterema wyodrębnionymi wymiarami identyfikacji”. Wobec powyższego przyjął, że relacje zachodzące między nimi mogą być następujące: dominacja jednego wymiaru lub jej brak, dominacja dwóch wymiarów i dominacja trzech wymiarów.

Można było na tym się skupić i przedstawić miejsce wymiaru religijnego wśród innych. Jednak Autor zagęścił, i to wyraźnie, założenia metodologiczne i wskazał na dominowanie jednego lub dwóch, ich łączne traktowanie i wycofanie.

\*

Autor ukazał religię jako przestrzeń kulturową w wielowymiarowej tożsamości, nie opisał innych wymiarów tożsamości indywidualnej oraz społecznej i przeszedł do wyróżnienia profili identyfikacyjnych w kontekście relacji między czterema wymiarami identyfikacji (regionalnej, narodowej, europejskiej, religijnej). Istotą ich wyodrębnienia uczynił dominację jednego lub dwóch nad pozostałymi. W efekcie hipotetycznie założył brak dominacji, dominację jednego, dominację dwóch wymiarów, wycofanie jednego z czterech. Z pewnością skonstruowane narzędzie pozwala badać deklarację wyobrazonego związku, jednak problemem pozostaje interpretacja i rozumienie przez badanych identyfikacji. Nie wiemy, jak młodzież traktuje identyfikację regionalną, czy łączy ją na przykład z identyfikacją rodzinno-familijną, lokalną, parafialną czy z regionem geograficznym, województwem, historią regionu, który był zmienny itp., czy identyfikacja narodowa to także państwowa, obywatelska, a europejska to także globalna itd.

Ciekawe i wartościowe teoretycznie są te zaproponowane możliwości, jednak czynią one pracę coraz trudniejszą w odbiorze i interpretacji. Jeżeli jasne było w dotychczasowym odbiorze pracy, że zbiorcza (społeczno-kulturowa) tożsamość jednostki składa się z różnych wymiarów tożsamości, czyli tak jak wskazuje Kłoskowska – z częściowych identyfikacji z różną ich intensywnością, to może nie było potrzeby wskazywać i rozbudowywać tak wiele typów profili, nawet w wycofanymi wymiarami. Jak je traktować w kontekście analizowanej silnej, przeciętnej i słabej identyfikacji, gdy poczucie respondenci określali w skali od *zdecydowanie nie czuję się..., raczej nie..., trudno powiedzieć, raczej czuję się..., zdecydowanie czuję się związany z tą zbiorowością*. Przecież Autor wskazał (s. 69), że „zasadnicze pytanie, które zainicjowało podjęte badanie brzmiało: Jaka jest tożsamość społeczno-kulturowa w wymiarze religijnym studentów białostockich uczelni i jakie czynniki powodują jej zmienność?”. Wymienił określone zbiorowości (narodową, regionalną, europejską czy religijną) i analizował, czy stanowią istotny punkt odniesienia dla samookreślenia, aby ustalić, jakie jest miejsce wymiaru religii wśród innych. Można powiedzieć, że to właśnie Autor chciał ukazać – jakie jest miejsce identyfikacji religijnej w strukturze samookreślenia się.

Autor podjął wielki trud badawczy, dodał do psychologicznej deklaracji „czucia się” deklarację behawioralną poprzez pytania o aktywność religijną badanych (częstotliwość uczestnictwa w nabożeństwach, częstotliwość modlitwy, częstotliwość lektury Biblii, uczestnictwo w pielgrzymkach, częstotliwość przystępo-

wania do spowiedzi i Komunii, uczestnictwo w organizacjach, stowarzyszeniach bądź ruchach religijnych). Zastanawiamy się, czy nie spowoduje to zagubienia się Czytelnika w tych wyodrębnionych 15 profilach identyfikacji społeczno-kulturowej z uwzględnieniem tej deklaracji behawioralnej.

Jeżeli deklarowanie odczuwania więzi jest sprawą jasną i prostą, to już bardziej trudną do badań i interpretacji jest strona behawioralna samookreślenia się, konkretne przejawy deklarowanej przynależności. Dlaczego Autor wybrał te przejawy (wskaźniki) spośród wielu innych (ponad 30 jest wskazywanych w literaturze), jaką wartość chciał im nadać, analizując je, różnicując w kontekście płci, prezentując zdjęcia (m.in. bracia Golcowie w akcji popularyzowania czytania Biblii), trudno określić. Dlaczego nie pytał o wymienienie wybitnych osób? Identyfikacja z kimś sławnym jest psychologicznie nagradzająca.

Zostały pominięte również inne istotne wskaźniki charakteryzujące tożsamość społeczno-kulturową człowieka w wymiarze religijnym, takie jak m.in.: problem celebrowania różnych ważnych z perspektywy wyznawanej wiary świąt, rozeznanie się w kwestii obrzędowości badanych studentów (np. w perspektywie cyklu rocznego) czy odniesienie się do kwestii społeczno-organizacyjnej wiernej danej religii – chociażby finansowania z jego kieszeni Kościoła. Wydaje się, że próba rozszerzenia arealu wskaźników dotyczących aktywności religijnej badanych dałaby pełniejszy i bardziej zrozumiały w odbiorze przekaz. W każdym razie, zebrany materiał badawczy jest bardzo cenny i potrzebny do dalszych rozważań wchodzących w zakres tematyczny publikacji.

Uważamy, że bez względu na to, jakie Autor pracy wybrał wskaźniki oraz jakie mógł wybrać, mamy wartościowy materiał empiryczny prezentujący aktywność religijną badanych na stronach 87–100. Uzyskano bardzo ciekawe poznawczo wyniki, między innymi wskazujące na incydentalne uczestnictwo ankietowanych w nabożeństwach. Deklarowana przez badanych częstotliwość uczestnictwa w nabożeństwach religijnych „w czasie dorocznych świąt i to nie zawsze” wyniosła 29,4%. Co ósma badana osoba wskazała, że nie uczęszcza na nabożeństwa wcale (12,8%). Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż 31,8% respondentów zaznaczyło w kafeterii odpowiedź „regularnie raz w tygodniu”. Najmniej liczną grupę stanowiły osoby uczęszczające na nabożeństwa częściej niż raz w tygodniu (3,9%). Co czwarty student płci męskiej zadeklarował, iż nie uczestniczy w nabożeństwach (23,4%). Ta sama deklaracja została stwierdzona u co dziesiątej kobiety (9,4%). Dysproporcje procentowe uwarunkowane płcią badanego są widoczne również w kolejnych przykładach.

Podczas analizy dalszych wskaźników behawioralnych uwagę skupiamy na częstotliwości lektury Biblii. Jak wskazują wyniki badań, dwie trzecie studentów (67,3%) odpowiedziało, że do czytania Słowa Bożego nie sięga wcale. Uczestnictwo w pielgrzymkach uzyskało wysoki wskaźnik (udział przynajmniej raz w ży-

ciu zadeklarowało 56,3% ankietowanych). Kolejne wskaźniki charakteryzujące typowe zachowania osób identyfikujących się z chrześcijaństwem traktowały o deklaracjach dotyczących sakramentu spowiedzi i Komunii oraz uczestnictwie w organizacjach/stowarzyszeniach religijnych. Jak pokazują wyniki badań, jedna trzecia studentów (32,5%) nie przystępuje do Komunii, natomiast co drugi badany (50,1%) „przystępuje do spowiedzi rzadko, w czasie dorocznych świąt i to nie zawsze”. Deklaracje badanych skupione wokół ich uczestnictwa w organizacjach/stowarzyszeniach/ruchach religijnych zostały podzielone w kontekście wyznania rzymskokatolickiego oraz prawosławnego. Przynależność do organizacji religijnych wśród osób obrządku wschodniego zadeklarowało 14,8% (były to osoby z silną identyfikacją wyznaniową). Podobną prawidłowość zaobserwować można w przypadku katolików, wśród których 18,8% osób przynależących do organizacji miało również silną identyfikację. Można przypuszczać, że zróżnicowane wyniki behawioralnej identyfikacji związane są silnie z zakresem dziedziczonym tożsamości religijnej ankietowanych. Przykładowo, uczestnictwo w mszy uwarunkowane zwyczajami rodzinnymi to kwestia o wiele bardziej wdrukowana w konstrukt superego człowieka niżeli (najczęściej) pozostająca bez konsekwencji dla niego kwestia bycia lub nie w organizacji religijnej.

Wyniki badań ukazują, że tam, gdzie tradycja rodzinna, pewna narzucona zwyczajowość lub obyczajowość była szczególnie silna, tam spotykamy wysoki wskaźnik danych zachowań. Warto dodać, że na kwestię tradycji bardziej lub mniej obecnych w chrześcijańskich domach wpływa cykl życia rodziny. Gdy weźmiemy to pod uwagę, nie dziwi fakt, że częstotliwość lektury Biblii przez ankietowanych ustępuje miejsca chociażby częstotliwości przystępowania do spowiedzi w czasie dorocznych świąt. Naszym zdaniem zdecydowanie zabrakło analizy zmiennych rzutujących na taki stan rzeczy. Poglębiona analiza odpowiedzi na pytania zadane ankietowanym stworzyłaby ciekawy obraz zachowań rozpatrywanych pod względem uwarunkowania ich dziedzictwem życia rodzinnego, gdzie pewne rzeczy robi się, „bo tak robiono w domu”.

Jakby mało było tego wysiłku badawczego, aby odpowiedzieć na wyżej wskazane pytanie badawcze, Autor podjął problem zinternalizowanego dziedzictwa kulturowego, czyli problem walencji, jak określiła to poczucie związku z kulturą uznaną za własną Kłoskowska. Autor pytał więc o te treści kultury, w tym przypadku religijnej, które według niego powinny być uznane za własne przez młodzież akademicką. W kontekście powyższego zastanawiamy się, czy diagnoza sytuowania się tej młodzieży w mniej lub bardziej doświadczanych przez nich grupach (chrześcijanin, katolik, członek zbiorowości lokalnej) oraz wyobrażanych przestrzeniach identyfikacyjnych (członek zbiorowości regionalnej, narodowej, europejskiej, globalnej) powinna odwoływać się do zjawiska walencji kulturowej. Rzeczywiście, Kłoskowska w badaniach narodowości wskazywała na zjawie-

sko identyfikacji narodowej i zjawisko walencji, przyswojenia i poczucia związku z kulturą uznaną za własną. Omawiała cztery typy przyswajania kultury narodowej, określając ten proces kulturową walencją (uniwalencja, biwalencja, ambiwalencja i poliwalencja). Te typy walencji mogą współwystępować w świadomości tej samej jednostki. Z pewnością walencja kulturowa jest związana z kulturą symboliczną grupy odniesienia, internalizacją dziedzictwa kulturowego, na co zwrócił uwagę Autor w podrozdziałach *Walencja kulturowa, czyli świadomościowe zakorzenienie w kulturze grupy odniesienia na tle relacji z odmiennością kulturową* oraz *Symbole jako atrybuty kryterialne tożsamości i podstawowe elementy walencji kulturowej*.

Uważamy, że Autor niniejszej pracy podjął wielkie wyzwanie badawcze, analizując łącznie identyfikację i walencję kulturową, w efekcie wskazał na typologię w wymiarze religijnym. Wielość i gęstość przyjętych założeń metodologicznych, hipotetycznych konstrukcji w postaci profili i typologii nie ułatwia jednak Czytelnikowi odbioru tych treści, ich zrozumienia, interpretacji. Podczas lektury ustawnie pytaliśmy: co uzyskaliśmy w wyniku analizy profili identyfikacyjnych, a co w wyniku analizy typów tożsamości, jak być przekonanym do zaproponowanej typologii tożsamości, wyróżnionych poziomów walencji kulturowej w sferze religijnej (wysoki, średni i niski)? Zgadza się z Autorem, że jest to przedsięwzięcie oryginalne, ale czy może być uznane i stosowane w kontekście założenia, że badana młodzież uznaje i przyjmuje jako własne (internalizuje) wskazane symbole, znaczenie im przypisane, czy można je traktować jako kryteria atrybutywne, dlaczego takie, a nie inne itp. Namysł nad realizacją tego projektu rodzi wiele pytań różnego typu. Przecież badana młodzież swoją przynależność do wskazanych grup i przestrzeni deklarowała nie z wyboru, świadomości własnej, a z naturalnego przypisania do tej grupy i przestrzeni, funkcjonowania w niej od urodzenia, z całą gamą doświadczeń, bardzo różnych. Stąd te zróżnicowane wybory behawioralnej identyfikacji. Zastanawialiśmy się nad tym, czy w życiu codziennym refleksja współczesnej młodzieży na temat kryteriów przynależności, o które pytał Autor pracy, pojawia się często czy rzadko, czy w ogóle ma miejsce, czy nie wzbudzają jej jakieś sytuacje problemowe, konfliktowe, które mają miejsce obecnie w kontekście pandemii, ujawnienia zachowań hierarchów Kościoła katolickiego, interpretacji konstytucji przez obecny rząd czy decyzje tego rządu chociażby dotyczące traktowania kobiet itp.?

Sądzymy, że w obecnej rzeczywistości codziennej coraz trudniej określić, kim jest się we własnym odczuciu, czy przynależę, doświadczam przynależności, czy wyobrażam siebie w tej czy innej grupie, przestrzeni społeczno-kulturowej, czy spełniam warunki przynależności stawiane przez innych, instytucje, wymogi formalne, jak kwalifikuję siebie, jak inni mnie kwalifikują w kontekście przynależności do określonych grup, jak kształtowane są więzi łączące grupy odniesie-



nia, co się zmienia, co staje się bardziej obce, a co bardziej swojskie, jak kształtują się w efekcie sfery emocjonalna i przekonaniowa. Jesteśmy przekonani, że do tej pierwszej sfery Autor dotarł, gdy prosił młodzież o identyfikację, natomiast mamy wątpliwości, czy udało się dotrzeć do drugiej, do przekonania, do siły związku, do tego, że to są zinternalizowane wartości, które świadczą o wymiarze religijnym mojej tożsamości, że można je przyjąć i interpretować jako wyróżnioną silną, przeciętną czy słabą walencję kulturową.

Mieliśmy na uwadze główny problem badawczy niniejszej pracy – jaka jest tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym i jakie czynniki powodują jej zmienność – i zastanawialiśmy się nad tym, czy młodzież chce wzmacniać swoją religijną tożsamość, czy tylko deklaracjami czy działaniami, pełnionymi funkcjami, jak i czym, za pomocą kogo i czego. Te pytania pojawiły się w kontekście bardzo niewielkiego procentowo uczestnictwa w organizacjach, stowarzyszeniach czy ruchach religijnych. Ze szczególnym zainteresowaniem analizowaliśmy więc treści w pracy dotyczące zmiennych niezależnych, o których Autor pisał (s. 70), a następnie przedstawiał w rozdziale *Charakterystyka badanej zbiorowości* (s. 72–87). Wskazywał przy tym na takie zmienne, jak: homogeniczność wyznaniowa rodziny, wykształcenie rodziców, struktura rodziny, relacje rodzinne i inne, traktował je jako czynniki związane z rodziną, czynniki, które mogą różnicować badanych w sferze religijnej. Wskazywał także na inne zmienne niezależne różnicujące tożsamość badanych studentów (płeć, typ ukończonej szkoły, zróżnicowanie etniczno-konfesyjne, miejsce zamieszkania, preferencje polityczne, aktywność w lokalnej zbiorowości religijnej. Po raz kolejny chcielibyśmy zwrócić uwagę na podjęcie przez Autora wielkiego trudu badawczego, chęć zbadania i ukazania wielu zależności. Zauważalna jest jednak ostrożność, selekcja czynników (zmiennych), o czym świadczy formułowanie hipotez (s. 70–71).

Wyniki badań (s. 101–204) przedstawione przez Autora zawierają bardzo przejrzystą analizę uzyskanych odpowiedzi na pytania: „W jakim stopniu czujesz się: obywatelem świata, Europejczykiem, Polakiem, członkiem innego narodu, chrześcijaninem, katolikiem, prawosławnym, członkiem innej grupy wyznaniowej lub religijnej, mieszkańcem swojej miejscowości, mieszkańcem swego regionu?”. Skala jest znana, wskazywaliśmy wyżej, dla przypomnienia (*zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie*). Wyniki zostały ukazane w tabelach (10–12). Autor przeanalizował je, zwrócił uwagę na przykład na to, że *obywatel świata* i *Europejczyk* wśród odpowiedzi *zdecydowanie tak* nie stanowiły dominanty. Oczywiście można szukać przyczyn tych i innych identyfikacji, ich nasilenia. W kontekście powyższego wyboru można przypuszczać, że ankietowani wskazują na to, co jest bliższe, czego codziennie doświadczają, z czym są bezpośrednio związani itp. Można także uznać, że wybierają to, co

bardziej cenią, wskazują na więź odczuwaną w danej sytuacji, mniejszy lub większy kontakt, przeżycia, interakcje, które powodują takie, a nie inne wybory, które z pewnością są zmienne i dynamiczne. To przecież są przestrzenie identyfikacyjne; jedne związane z wyobrażeniem siebie jako..., widzeniem siebie w takiej czy innej roli, inne nie są z powyższym związane, a są wynikiem przyścia na świat w określonej rodzinie, miejscowości, kraju, ochrzzczenia zgodnie z tradycją tej grupy itp. Trudno więc spodziewać się innych wyborów, gdy pytamy o przestrzenie identyfikacyjne nadane, a nie wybierane, nie doświadczane, mało znane jeszcze młodzieży. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia jest to ważne, na co zwrócił wielokrotnie uwagę Autor podczas analizy wyników badań. Istotne dla nas, polityki edukacyjnej, edukacji międzykulturowej, jest poznanie – diagnoza sytuowania siebie przez młodzież w tych przestrzeniach, zauważenie tego, kim bardziej się czuje, z jaką przestrzenią czuje się bardziej związana(y) lub chce być, uczestniczyć w niej.

W dalszej części tekstu Mirosław Sobiecki omówił wyniki w kontekście koncepcji profili identyfikacyjnych własnego autorstwa zwrócił uwagę na natężenie autoidentyfikacji, na dominację narodowej na tle innych. Przedstawił różne ujęcia, zwrócił uwagę na natężenie autoidentyfikacji z uwzględnieniem wyznania rodziców. Każdego badanego przypisał do jednego z 15 wyodrębnionych profili. Ukazał ciekawy obraz, jednak w sumie niewiele różniący się od wcześniej prezentowanego. Wymiar religijny jest kształtowany w rodzinie i w społeczności lokalnej, związany z lokalnością, parafią. Decyduje więc zawieranie się w lokalności, regionalności i narodowości, stąd wybory z pewnością dokonywane były z tej perspektywy, co powodowało słabe autoidentyfikacje z *Europejczykiem* i *obywatelem świata*. Studenci naszym zdaniem pozostają jeszcze pod wpływem rodzinno-lokalnym, nie wyzwolili się jeszcze z tych układów, jak też nie wkroczyli w zaangażowane role społeczno-polityczne. Świadczą o tym przedstawiane dane zawarte w kolejnych tabelach ukazujących profile identyfikacyjne badanych studentów w kontekście wyznania matek, ojców, z rodzin zróżnicowanych wyznaniowo itd.

Autor starał się rzetelnie wywiązać z poczynionych założeń w części teoretycznej i metodologicznej, rozliczyć ze wskazywanych zmiennych niezależnych warunkujących przedmiot badań, co uczynił w kolejnych podrozdziałach. Przypomniał Czytelnikowi, a także sobie, że idzie śladem wytyczonym przez Kłosskowską. Jednak w prowadzonych badaniach interesował go wymiar religijny, a nie narodowy. Jasne jest, że walencja kulturowa jednostki jest związana z kulturą symboliczną konkretnej zbiorowości. Obejmuje ona zagregowane korelaty w postaci kryterialnych symboli, wyzwajających podobne skojarzenia, emocje i zachowania, ale czy u studentów w tym trudnym i złożonym wymiarze wyznaniowym? Z wielkim uznaniem przyjmujemy autorską koncepcję profili identyfikacji

społeczno-kulturowej polegającej na łącznym ukazywaniu sfer identyfikacyjnych, na relacjach między czterema wymiarami, jednak nie jesteśmy przekonani do sposobu diagnozowania poziomu walencji kulturowej, do sformułowanych pytań związanych z tradycją chrześcijaństwa, do określenia ich kryterialnymi atrybutami tożsamości młodzieży studenckiej. W naszym odbiorze dotyczą one wiedzy, którą mogła młodzież osiąść głównie poprzez naukę religii, a o to, czy i ile lat uczęszczali badani na lekcje religii, jaką posiadli wiedzę itp., Autor nie pytał. Oczywiście nie musiał, i tak bardzo zagęścił wieloma istotnymi treściami niniejszą pracę, ale jednak o nauce religii nic nie wiemy. Mamy więc wielką liczbę odpowiedzi błędnych lub ich brak na pytania dotyczące świąt, nazw, określeń, rozumienia zwrotów, pojęć czy wskazania autorów. Podobnie przy określeniu poziomu walencji kulturowej, oczywiście w zakresie tożsamości religijnej. Zaważalne jest więc wyrażanie ocen Autora podczas analizy wyników badań, subiektywne uwagi. Na przykład (s. 126) „Smutkiem napawa fakt, że połowa badanych (49,2%) nie potrafiła podać nazwy ani jednej książki” lub (s. 156) „Niestety uzyskane rezultaty nie napawają optymizmem”.

\*

Wskazywaliśmy już niejednokrotnie na zagęszczenie treściowe pracy, bogatą analizę w kontekście licznych zmiennych, chęć ujęcia z różnych stron badanego problemu. Autor pracy dał temu wyraz w interpretacji typów tożsamości, które wiązał z dystansem społecznym i przedstawił wyniki badań na bazie znanej skali Emory Bogardusa. Poza tym ukazał rodzinne uwarunkowania wyodrębnionych typów tożsamości, uwzględnił m.in. liczbę rodzeństwa jako czynnik różnicujący lub opinie badanych dotyczące ich relacji z rodzicami. Analizy predyktorów odpowiedzialnych za różnicowanie tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym zwięźczyły kontekst postaw rodzicielskich z wykorzystaniem metody opracowanej przez Mieczysława Ploę (*Retrospektywna ocena postaw rodzicielskich*). Jest to ciekawa forma analizy materiału badawczego. Wśród pięciu uwzględnionych dymensji wpływających na tożsamość społeczno-kulturową w wymiarze religijnym studentów z siłą identyfikacją religijną oraz bardzo dobrym zakorzeniem w chrześcijańskiej kulturze najsilniej wpłynęły: akceptacja, nadmierne wymagania i autonomia osobowa rodziców. Co ciekawe, związek z pozostałymi wymiarami (niekonsekwencji w wychowaniu oraz nadmiernym ochranianiu) nie został w tym wypadku stwierdzony.

Zakończenie i konkluzje wynikające z badań, naszym zdaniem, nie oferują Czytelnikowi precyzyjnego rozliczenia się z hipotezami badawczymi. Ponadto nie do końca zrozumiałą jest fakt odnoszenia się do religii obecnej w szkołach (jak i samej szkoły) przy braku powyższego problemu w prowadzonych bada-

niach. Autor w konkluzji zadał pytanie dotyczące pobudzania refleksyjności młodych ludzi przez osoby odpowiedzialne za ich rozwój, jednocześnie zachęcił do tego osoby „o profesjonalnym przygotowaniu”. Jesteśmy przekonani, że publikacje tego typu pozwalają na pogłębioną refleksję nad istotnym zjawiskiem tożsamości młodzieży, jej licznymi uwarunkowaniami i dylematami wyborów. Wskazują, że winniśmy ustawicznie podejmować trud badawczy, aby znać i lepiej rozumieć zachodzące zmiany w tym zakresie, dokonujące się procesy i zjawiska – mi bezpośrednio i pośrednio związane z tożsamością młodzieży, jej wyborami, identyfikacją i internalizacją. Jesteśmy przekonani, że praca Mirosława Sobeckiego stanowi ważny i potrzebny, szczególnie w obecnej dobie, głos we wskazanym wyżej zakresie problematyki.

Aleksandra Jaśkiewicz  
Uniwersytet w Białymstoku  
ORCID: 0000-0001-8646-9077

Jerzy Nikitorowicz  
Uniwersytet w Białymstoku  
ORCID: 0000-0003-4371-8322