

2022/1

Vol. 25

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022
czasopismo ukazuje się
tylko w wersji elektronicznej

Informacje dla autorów
[https://apcz.umk.pl/
SPI/about](https://apcz.umk.pl/SPI/about)

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska
Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Barbara Adamczyk, Krzysztof Biel SJ (zastępca redaktora naczelnego), Andrzej Paweł Bieś SJ (redaktor naczelny), Cintia Carreira Zafra, Marzena Chrost (sekretarz redakcji), Joan D.A. Juanola Cadena, Anna Królikowska, Jorge Martínez Lucena, Anna Piestrzyńska, Barbara Surma, Beata Topij-Stempińska

Rada Naukowa

prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); dr Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński); prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański); prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); prof. Peter Lah SJ (Papieski Uniwersytet Gregoriański, Rzym, Włochy); prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie); dr Gábor Patyi (University of West Hungary, Sopron, Węgry); prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy językowi

Bożena Małecka (j. polski), Aeddan Shaw (j. angielski)

Redaktor tematyczny

Dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Zdrowie — Dobrostan — Edukacja
Health — Well-Being — Education

Spis treści

Anna Królikowska Wprowadzenie	9
Anna Królikowska Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Małgorzata Przybysz-Zaremba Krzysztof Polok The Health Problems of Polish and Lithuanian Youth During the Period of Remote Education of the COVID-19 Pandemic	19
Ewa Ciepłińska Akceptacja utraty sprawności w słyszeniu a jakość życia seniorów	35
Janina Florczykiewicz Warsztat twórczy jako przestrzeń podnoszenia dobrostanu. Pedagogiczne implikacje teorii szczęścia	53
Anna E. Wójcik Znaczenie dobrostanu nauczyciela w procesie kształtowania wartości poznawczych i społecznych	69
Joanna Gliwicka Iwona Sikorska Dobrostan kobiet łączących pracę zawodową nauczycielki z życiem rodzinnym w czasie pandemii COVID-19	85
Anna K. Duda Anna Mróz Małgorzata Mądry-Kupiec Ewa Zawisza-Wilk Wioletta Skrzypek Paulina Koperna Predyspozycje medycyjnne kandydatów na mediatorów rówieśniczych w wieku 11–13 lat	107

MISCELLANEA

- 135 Christian Joppke
The Rise of Earned Citizenship 135
- Agnieszka Knap-Stefaniuk
Joan Sorribes
155 Intercultural Management as an Important Aspect
of Modern Managers' Work: Educational Challenges 155

RECENZJE

- Marzena Chrost
Bogdan Nawroczyński i jego myśli na nowo odczytane
- 177 Bogdan Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne.*
Wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, ss. 695

Contents

Anna Królikowska Introduction	11
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Małgorzata Przybysz-Zaremba Krzysztof Polok Problemy zdrowotne młodzieży polskiej i litewskiej w czasie trwania edukacji zdalnej w dobie pandemii COVID-19	19
Ewa Ciepłińska Acceptance of the Loss of Hearing Performance and the Quality of Life of Seniors	35
Janina Florczykiewicz The Creative Workshop as a Space for Increasing Well-Being: Pedagogical Implications of the Theory of Happiness	53
Anna E. Wójcik The Meaning of the Well-Being of a Teacher during the Process of Teaching Cognitive and Social Values	69
Joanna Gliwicka Iwona Sikorska The Well-Being of Women Combining Jobs in the Teaching Profession and Family Life during the COVID-19 Pandemic	85
Anna K. Duda Anna Mróz Małgorzata Mądry-Kupiec Ewa Zawisza-Wilk Wioletta Skrzypek Paulina Koperna Mediation Predisposition of Candidates for Peer Mediators Aged 11–13	107

MISCELLANEA

- 135 Christian Joppke
The Rise of Earned Citizenship 135
- Agnieszka Knap-Stefaniuk
Joan Sorribes
155 Intercultural Management as an Important Aspect
of Modern Managers' Work: Educational Challenges 155

REVIEWS

- Marzena Chrost
Bogdan Nawroczyński and His Thoughts Read Anew
- 177 Bogdan Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne.*
Wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski, [*A Breath of Thoughts: The Main Archives.* Selected, commented and edited by Lech Witkowski], Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, pp. 695

Anna Królikowska

ORCID: 0000-0002-2818-1582

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Już w sierpniu 2020 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych dokonała wstępnego podsumowania skutków pandemii COVID-19, która wywołała wstrząs dla systemów edukacji o niespotykanej dotąd skali w historii, zakłócając życie prawie 1,6 mld uczniów i studentów w ponad 190 krajach na wszystkich kontynentach (ONZ 2020). Pandemia COVID-19 wymusiła modyfikację metod i form pracy dydaktycznej oraz wychowawczej na wszystkich poziomach kształcenia. Nowa sytuacja znalazła się w centrum uwagi zarówno mediów, jak też badaczy systemów edukacji z wielu ośrodków naukowych na całym świecie (zob. np. Olszewska 2020; Basilaia, Kvavadze 2020; Ali 2020; Radha, Mahalakshmi, Sathis Kumar, Saravanakumar 2020; Almanthari, Maulina, Bruce 2020). Podejmowane badania koncentrowały się głównie na skuteczności nauczania zdalnego oraz na trudnościach związanych z przechodzeniem na formę nauczania zdalnego. W mniejszym stopniu zajmowano się pozadydaktycznymi efektami edukacji w dobie pandemii COVID-19.

Dziś, z perspektywy dwóch lat funkcjonowania przedszkoli, szkół i uczelni wyższych w warunkach ograniczeń pandemicznych, można postawić pytanie o ich konsekwencje dla edukacji, ale też o skutki wykraczające poza sferę edukacji – dla zdrowia i dobrostanu wszystkich podmiotów edukacyjnych, czyli dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Nieliczne dotąd badania odnoszące się do dobrostanu czy samopoczucia uczniów i studentów pokazują, że ich samopoczucie najbardziej różnicuje sytuacja zdrowotna, a także warunki zewnętrzne (domowe) do uczestniczenia

w edukacji zdalnej (Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020). Wydłużający się czas ekspozycji na różnego rodzaju zagrożenia zdrowotne oraz negatywne konsekwencje pandemii dla fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu otwierają nowe pola do pogłębionej refleksji pedagogicznej nad zdrowiem i dobrostanem zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Teksty publikowane bieżącym zeszycie naszego czasopisma są przyczynkiem do badań nad zdrowiem i dobrostanem różnych podmiotów uczestniczących w procesach edukacyjnych nie tylko w kontekście pandemii i jej skutków. Są to przecież kategorie, których nie da się pominąć w całokształcie prowadzonych działań edukacyjnych.

Bibliografia

- Ali W. (2020). *Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic*, „Higher Education Studies”, t. 10, nr 3, s. 16–25.
- Almanthari A., Maulina S., Bruce S. (2020). *Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia*, „Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, t. 16, nr 7, s. 1–9.
- Basilaia G., Kvavadze D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia*, „Pedagogical Research”, t. 5, nr 4, s. 1–9.
- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D. (2020). *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin: Katedra Pedagogii i Edukacji Zdrowotnej UMCS, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [dostęp: 13.03.2022].
- Olszewska K. (2020). *The Effectiveness of Online Learning in the Era of the SARS-CoV-2 Pandemic on the Example of Students of Polish Universities*, „World Scientific News”, nr 148, s. 108–121, <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2020/08/WSN-148-2020-108-121.pdf> [dostęp: 10.03.2022].
- ONZ (2020). *Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après*, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf [dostęp: 10.03.2022].
- Radha R., Mahalakshmi K., Sathis Kumar V., Saravanakumar A.R. (2020). *E-learning during Lockdown of COVID-19 Pandemic: A Global Perspective*, „International Journal of Control and Automation”, t. 13, nr 4, s. 1088–1099.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: anna.krolikowska@ignatianum.edu.pl

Introduction

The United Nations made a preliminary assessment as early as August 2020 of the impact of the COVID-19 pandemic. It found that it had caused a shock to educational systems which was on an unprecedented scale, disrupting the lives of nearly 1.6 billion pupils and students in more than 190 countries on all continents (ONZ 2020). The COVID-19 pandemic forced the modification of methods and forms of teaching and educational work at all levels of education. The new situation became the focus of attention of both the media and education researchers from many research centers around the world (see e.g., Olszewska 2020; Basilaia, Kvavadze 2020; Ali 2020; Radha, Mahalakshmi, Sathis Kumar, Saravanakumar 2020; Almanthari, Maulina, Bruce 2020). The research undertaken thus far has mainly focused on the effectiveness of distance learning and the difficulties associated with the transition to this form of learning. The non-teaching related effects of education during the COVID-19 pandemic have been addressed to a much lesser extent.

Today, from the perspective of two years of functioning of kindergartens, schools and universities under pandemic constraints, it is possible to ask about their consequences for education, but also about the effects that go beyond the sphere of education—on the health and well-being of all educational subjects, i.e. students, teachers and parents. The few studies carried out to date that refer to the well-being of pupils and students show that their well-being is most differentiated by their health situation as well as

by external (home) conditions for participating in remote education (Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020). The increasing exposure to various health risks and the negative consequences of the pandemic on physical, mental and social well-being have opened up new fields for in-depth pedagogical reflection on the health and well-being of both students and teachers.

The texts published in the current issue of our journal contribute to research on the health and well-being of the various actors involved in educational processes and not only in the context of the pandemic and its consequences. After all, these are categories that cannot be omitted from consideration in any educational activities.

Bibliography

- Ali W. (2020). "Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic," *Higher Education Studies*, vol. 10, no. 3, pp. 16–25.
- Almanthari A., Maulina S., Bruce S. (2020). "Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia," *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 16, no. 7, pp. 1–9.
- Basilaia G., Kvavadze D. (2020). "Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia," *Pedagogical Research*, vol. 5, no. 4, pp. 1–9.
- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D. (2020). *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Lublin: Katedra Pedagogii i Edukacji Zdrowotnej UMCS, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [access: 13.03.2022].
- Olszewska K. (2020). "The Effectiveness of Online Learning in the Era of the SARS-CoV-2 Pandemic on the Example of Students of Polish Universities," *World Scientific News*, no. 148, pp. 108–121, <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2020/08/WSN-148-2020-108-121.pdf> [access: 10.03.2022].
- ONZ (2020). *Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après*, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf [access: 10.03.2022].
- Radha R., Mahalakshmi K., Sathis Kumar V., Saravanakumar A.R. (2020). "E-learning during Lockdown of COVID-19 Pandemic: A Global Perspective," *International Journal of Control and Automation*, vol. 13, no. 4, pp. 1088–1099.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Anna Królikowska
Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Educational Sciences
e-mail: anna.krolikowska@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 25, 2022/1 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Małgorzata Przybysz-Zaremba
ORCID: 0000-0003-2542-5104
State Vocational University Ignacy Mościcki in Ciechanów, Poland

Krzysztof Polok
ORCID: 0000-0002-0283-9665
University of Bielsko-Biala, Poland

The Health Problems of Polish and Lithuanian Youth During the Period of Remote Education of the COVID-19 Pandemic

Problemy zdrowotne młodzieży polskiej
i litewskiej w czasie trwania edukacji zdalnej
w dobie pandemii COVID-19

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic resulted in numerous changes and restrictions in many countries around the world, including school closures. Remote learning was introduced and took place on various online platforms. The aim of the presented study was to determine the health problems experienced by Polish and Lithuanian youth during the period of remote education which was enforced by the outbreak of the COVID-19 pandemic. The study used a proprietary questionnaire

KEYWORDS

youth, health problems,
remote education,
COVID-19 pandemic

SŁOWA KLUCZOWE

młodzież, problemy
zdrowotne, edukacja
zdalna, pandemia
COVID-19

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.001
Submitted: 31.01.2022
Accepted: 07.03.2022

and 385 students aged 13–16 from Polish and Lithuanian schools participated in the study. Polish and Lithuanian youth experienced many health problems, but the dominant ones were the following: headaches, backaches, problems with concentration, sleep problems and nervousness. These were health problems that resulted from young people sitting for long hours in front of a computer monitor and participating in remote education. The passive and (often incorrect) seating posture adopted by the students and direct contact with the computer and/or the Internet led to the occurrence of many health problems and disorders in both Polish and Lithuanian youth.

ABSTRAKT

Pandemia COVID-19 spowodowała w wielu krajach na całym świecie wprowadzenie zmian i restrykcji, m.in. zamknięcie szkół. Wprowadzono nauczanie zdalne, które odbywało się na różnych platformach internetowych. Celem przedstawionego badania było określenie problemów zdrowotnych, jakich doświadczała młodzież polska i litewska w czasie trwania edukacji zdalnej, spowodowanej pandemią COVID-19. W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz ankiety. Badaniami objęto 385 uczniów w wieku 13–16 lat z polskich i litewskich szkół. Młodzież polska i litewska doświadczała wielu problemów zdrowotnych, wśród których dominowały: bóle głowy, kręgosłupa, problemy z koncentracją, problemy ze snem oraz podenerwowanie. Te problemy zdrowotne wynikały z długotrwałego i wielogodzinnego spędzania czasu przed monitorem komputera, powodowanego koniecznością uczestniczenia w edukacji zdalnej. Przyjmowana przez uczniów postawa bierna, siedząca (często niewłaściwa postawa siedząca) i bezpośredni kontakt z komputerem spowodowały wystąpienie wielu problemów i zaburzeń zdrowotnych zarówno u młodzieży polskiej, jak i litewskiej.

Introduction

The pandemic conditions were declared (caused by the appearance of the coronavirus 2—SARS-CoV-2) in both Poland (on March 12, 2020) and Lithuania (on March 16 of the same year). Since then, for all people in the two countries (as well as many other in different parts of the world), social life and functioning have been associated

with many—quite often traumatic—situations, problems and challenges. Many restrictions have been introduced, limited access to health care institutions, schools, and/or universities included; shopping malls, restaurants, theaters and cinemas have been closed. Both in Poland and Lithuania, the way in which work was performed in most companies (Drozdowski et al. 2020: 14), as well as in the way of educating students was changed. All schools in both countries were closed and education took the form of distance learning (internet-based learning). As observed by Nycz and Smok (2004) or Smal (2009), many specialists indicated that this form of education has undoubtedly many advantages, but also many disadvantages. Thus, it is estimated that—caused by the outbreak of the pandemic—this sudden change of the form of teaching/learning (from traditional to remote) brought many benefits, such as no need to travel to school or university (in small towns, travelling to schools is recognized as a significant barrier to participation in learning), quick mastery of skills related to the operation of modern technologies, navigating various platforms used for distance learning included (cf. Przybysz-Zaremba, Polok 2021; Jemielniak 2020: 34; Ptaszek, Stunża, Pyżalski et al. 2020), high quality of classes and their availability at a specific time (Łukawska, Basak 2021) as well as increasing flexibility of education, its evident education and the variety of measures and methods constituting appropriate supplementation of education (Bednarek, Lubina 2008: 102; Tanaś 2004: 36; Syguła 2013).

Apart from the positive dimension of remote education, there is also a negative one, which poses a great threat to the development and health of children and adolescents. Many researchers indicate that during the period of remote learning, students experience massive lack of direct interpersonal contacts with other people, which largely affects their feeling of psychological discomfort. In order to maintain a balance in life, they transfer contacts to the network using social networks (e.g., Messenger, Facebook etc.), which—in consequence—is an escape from the real world. Such contacts can enable students to communicate on the matter of carrying out homework ordered by teachers; they can also be an opportunity to be together with a peer group, but—despite all these positive, up to a point, aspects—they can also cause difficulties in real interpersonal contacts (Łukawska, Basak 2021). Young people, while using the resources of

the Internet, have unlimited access to various content, which does not always have a positive effect on them. In addition, one can often meet computer games/online games (often when different forms of distance learning are to be affected), where young people identify themselves with their heroes, transferring their behavior to real life. In this situation, the behavior of children and adolescents is similar to the behavior of the players, in which they incarnate. Young people may then have a disturbed image of themselves, living on the border between the real and the virtual world (Śpiewak 2004; Bednarek 2005). The virtual world allows young people to overcome alienation and loneliness.

However, the most dangerous effect of remote education, which requires a long use of the computer/Internet, are various health problems experienced by the students. The research conducted so far shows that children and/or adolescents who remain in front of a computer monitor for many hours, adversely affect their health. Young people, using the resources of the Internet have unlimited access to various content, which does not always have a positive effect on them. In addition, one can often meet computer games/online games (often during distance learning), where young people identify themselves with their heroes/heroines, transferring their behavior to real life. The behavior of children and adolescents in this situation is similar to the behavior of the player in which they are incarnated. Young people may then have a disturbed image of themselves, living on the border between the real and the virtual world (Śpiewak 2004; Bednarek 2005). The virtual world allows young people to overcome alienation and loneliness. However, the most dangerous effect of remote education, which requires a long use of the computer/Internet, is the health problems experienced by young people (students). The research conducted so far shows that children and adolescents staying in front of a computer monitor for many hours adversely affects their health. The symptoms observed so far include, among others, increased aggression/self-aggression and violence in relation to others, fatigue, drowsiness, weakening of the body's immunity and greater susceptibility to diseases resulting from lack of exercise (or being outdoors), unsystematic eating periods or lack of sleep. The dominant health problems that students of distance education complained about were: headaches and dizziness, stomach pain, problems

with sleeping, nervousness that results from chronic stress experienced in remote education, depression and bad mood, lack of energy, fatigue, irritation and bad mood (Długosz 2020; Bigaj, Dębski 2020), decreased vision, posture defects, pain in the spine, neck and back, pain in the wrists and arms, muscle pain, tendinitis, carpal tunnel syndrome, allergic reactions, decreased physical activity, computer addiction, difficulties in acquiring knowledge, lack of interpersonal contact with teachers and students (lack of communication through gestures, facial expressions), deterioration of relationships, fear of interaction with another person, loss of speaking skills (Potera 2021). Generally speaking, prolonged exposure to a computer has a negative effect on the nervous system of children and adolescents. Students become more nervous or experience various forms of sadness, loneliness and depression (Pyżalski 2021). It is also quite common for young people to use a mobile phone during classes on remote learning platforms, in order to communicate with other peers, so as to ask them about some things they currently need, e.g. learning about tasks assigned to them by the teacher, needless to say that such behavior also adversely affects their well-being.

Research methodology

The aim of the research was to determine the health problems experienced by Polish and Lithuanian youth during distance education, conducted in schools in both countries, which was caused by the development of the COVID-19 pandemic. In line with the aim of the study, the following research problem was posed: What health problems did Polish and Lithuanian youth experience during remote education as a result of the COVID-19 pandemic?

The study used the original questionnaire, which consisted of 15 questions, addressed to Polish and Lithuanian youth. The tool aimed at Lithuanian youth was translated into Lithuanian. The activities concerning reaching the studied sample consisted in introducing the research tool onto the Internet platform and sending it to schools in Poland and Lithuania. Attached to the link with the questionnaire was a letter addressed to school principals, asking them to send the link to students and invite them to participate in the research. The participation in the study was voluntary. The letter adjoined to

the questionnaire specified the final time for its completing, which was a maximum of two weeks. The study was conducted in April 2021, more than a year since the announcement of the COVID-19 pandemic in both countries (in Poland, on March 12, and in Lithuania, on March 16, 2020, the teaching process, so far carried out in the in the obligatory, i.e. residential, system was suspended). The research sample accepted for analysis was systematized and subjected to quantitative and qualitative analysis, presenting the collected empirical material in the form of tables with comments.

385 students aged 13–16 participated in the study. In Poland, the study covered 201 students (113 girls [56.22%] and 88 boys [43.78%]), while in Lithuania 184 students (85 girls (46.20%) and 99 boys (53.80%). Only those students who expressed their willingness to participate in the study were requested to take part in it. In Lithuania, these were the students attending schools located in the city of Vilnius, and in Poland the questionnaire was sent to the students attending schools located in the city of Olsztyn. The authors of this text consciously refrain from mentioning the data relating to the number of students with a breakdown by individual schools, because the link with the questionnaire was sent to all primary schools in the city of Vilnius and all primary schools in the city of Olsztyn, specifying the age range of students (13–16 years old). The general review of the obtained data (review of completed questionnaires) showed that not all schools informed their students about the invitation to participate in the study, and not all students expressed their willingness to voluntarily participate in the study. Hence, it would be unreasonable to refer to these data, the more so as the questionnaires in some schools were completed only by a few students.

Findings

The conducted research shows that both Polish and Lithuanian adolescents complained of many health problems during the period of compulsory remote education caused by the COVID-19 pandemic (reported to have been occurring during the two weeks of the research and at least two weeks before it). Polish youth most often complained of headaches (44.77%), backaches (30.34%), problems with concentration (20.89%) and problems with sleep (22.88%)—these symptoms

were reported to occur at least once a month. On the other hand, the symptoms the adolescents experienced several times a week were reported to be: nervousness (19.4%), headaches (17.41%) and problems with concentration (15.92%). Some of these problems occurred daily, such as nervousness (24.3%), difficulty in sleep (10.44%), and difficulty in concentration (10.44%). The health problems indicated by the respondents, especially those that occurred daily, may be the result of remote education. With the outbreak of the COVID-19 pandemic, all schools in Poland switched to remote education, which was carried out with the help of various Internet platforms. It may be found as disturbing that Polish youth, at least two weeks before and during the study, complained of their problems with concentration, hypertension and experienced nervousness (all of them were marked in Table 1 in bold). The detailed data is presented in Table 1.

Table 1. Health problems experienced by Polish youth during remote education in the period of the COVID-19 pandemic

Answers	Once a month		Once a week		A few times a week		Every day		Never	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Headaches	90	44,77	31	15,42	35	17,41	15	7,46	30	14,92
Backaches	61	30,34	21	10,44	24	11,94	10	4,97	85	42,28
Problems in concentration	42	20,89	24	11,94	32	15,92	21	10,44	82	40,79
Problems in sleep	46	22,88	30	14,92	28	13,93	21	10,44	76	37,81
Nervousness	30	14,92	32	15,92	39	19,40	49	24,3	50	24,87
Other	3	1,49	4	1,99	7	3,48	7	3,48	180	89,5

Source: Own study based on the research carried out.

The percentages do not add up to 100.0 because the respondents had the opportunity to provide several answers.

When analyzing the health problems of Lithuanian youth, it can be noticed that most of them are almost the same as in the case of Polish youth. At least two weeks before and during the study, Lithuanian youth experienced headaches (42.39%), backaches (27.17%) and nervousness (21.19%) at least once a month. Every day, however, they report to experience problems with concentration (16.30%)

and nervousness (10.86%), and thus also the same health problems as those found to be reported by Polish youth, which—according to the respondents—may be caused by prolonged sitting in front of a computer monitor. In Lithuania, as in Poland, teaching during the research was carried out with the use of various online platforms. Lithuanian students spent several hours a day sitting in front of a computer monitor at home to be able to participate in the mandatory educational activities, and after completing them—just like Polish youth—they also had to do homework ordered by their teachers, which also required the use of a computer and/or the Internet because both their schools and their libraries were closed. The detailed data on the health problems experienced by Lithuanian youth are presented in Table 2.

Table 2. Health problems experienced by Lithuanian youth during the times of the COVID-19 pandemic

Answers	Once a month		Once a week		A few times a week		Everyday		Never	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Headaches	78	42,39	34	18,47	23	12,5	7	3,80	42	22,82
Backaches	50	27,17	14	7,60	14	7,60	8	4,34	98	53,26
Problems in concentration	31	16,84	27	14,67	41	22,28	30	16,30	55	29,89
Problems in sleep	33	17,93	29	15,76	27	14,67	15	8,15	80	43,47
Nervousness	39	21,19	34	18,47	41	22,28	20	10,86	50	27,17
Other	4	2,17	22	11,95	9	4,89	1	0,54	148	80,43

Source: Own study based on the research carried out.

The percentages do not add up to 100.0 because the respondents had the opportunity to provide several answers.

Both Polish and Lithuanian youth pointed to problems that were defined as “other.” The respondents indicated, among others, for problems such as knee pain, heartburn, heartache, leg pain, abdominal pain, neuralgia and/or cramps.

Discussion of research results

The analysis of the conducted research shows that both Polish and Lithuanian youth experienced many health problems, but the dominant ones were: headaches, backaches, problems with concentration, sleep problems and nervousness. Although the health problems indicated by Polish and Lithuanian youth may result from various reasons, one of the most important seems to be the excessive passivity of the researched, closely related to distance education provided by schools both in Poland and in Lithuania. When the COVID-19 pandemic appeared, both countries decided to continue the education of their children and adolescents using various online platforms (education was conducted via the Internet, in Poland mainly on the Teams and Google Classroom platform, while in Lithuania initially with the help of Discord application, and later on the following platforms: Moodle, Google Classroom and Teams). Such a decision obligated students to spend many hours in front of a computer monitor. Long-term sitting of adolescents in front of the computer was associated with the adoption of passive attitude—it was mainly a sitting posture, which naturally was not always correct. Young people, who worked with the computer for a few hours, assuming a sitting (and often even a reclining) posture with lowered or rolled up legs and pinched stomach, [...] *because*—as they used to say—*it was more comfortable for them*; they also leaned on the desks, which translated into backaches and ailments that related to a specific spine section—most often the cervical or sacral (sometimes coccyx). These stretches are recognized as support for the upper part of the body. The spine, on the other hand, is constructed in such a way that it allows for rotational, as well as leaning directions of movement. It also allows to perform movements of the upper part of the body in different directions. The spine moves thanks to the intervertebral discs, joints and ligaments. If any of these elements ceases to function properly, inflammation or even a serious disease occurs, e.g. degeneration of the spine, arthritis of the spine, discopathy, lumbar stenosis, etc. As a result, one is forced to stop coping with everyday activities (Kędra, Czaprowski 2013). Prolonged sitting position young people were forced to take because of being educated in the remote way significantly weakened the physical

condition of the body, including the appearance of insufficient muscle corset, which many authors consider to be one of the causes (risk factors) of backpain (Jones, Watson, Silman et al. 2003; Limon, Valinsky, Ben-Shalom 2004; Diepenmat, Wal, Vet et al. 2006). Epidemiological data indicate that backpain is a serious problem not only in the group of adults, but also among adolescents and even children (Salminen, Erkontalo, Laine et al. 1995; Wedderkopp, Leboeuf-Yde, Andersen, et al. 2001; Watson, Papageorgiou, Jones et al. 2002; Pellisé, Balagué, Rajmil et al. 2009; Miñana-Signes, Monfort-Pañego, Bosh-Bivià et al. 2021). On the other hand, studies conducted by Bergier et al. (2012) show that the physical activity of adolescents is unsatisfactory. Young people tend to adopt a passive attitude more often than an active one, even in the time free from educational activities. This finding was confirmed, among others, by the research conducted among Polish and Lithuanian youth by Małgorzata Przybysz-Zaremba (2020); its results showed that the dominant forms of spending free time among young people from both countries are using a computer/Internet both on school days and on the days free from school obligation (over 70% of Polish and Lithuanian youth choose to spend their free time in this way).

The research presented in this paper shows that Polish and Lithuanian youth experienced various problems with concentration on a daily basis (10.44%—Polish youth, 16.3%—Lithuanian youth), nervousness (24.3%—Polish youth, 10.86%—Lithuanian youth) and problems with falling asleep (10.44%—Polish youth, 8.15%—Lithuanian youth). These are problems that are closely related to the passive attitude resulting from the long time spent in front of the computer monitor as well as the lack of physical activity that assists this form of activity. Moreover, the reported lack of concentration of attention as well as problems with falling asleep may be related to the excessive number of stimuli the adolescents surfing the Internet were exposed to. As indicated, during the period of the COVID-19 pandemic, both Polish and Lithuanian students participated in mandatory forms of distance learning, which took place on various platforms, which therefore required access to the Internet. The research shows that the students who used remote education during the pandemic were not always active during their educational process, i.e. they did not speak during the lessons, even when the teacher asked them

to do so, their cameras were often turned off, and sometimes when called by the teacher, they were silent, explaining later that they had been *kicked* from the platform where the classes were taking place or that they had poor Internet. At the same time, however, these young people had the opportunity to use and/or surf the net. Following the research conclusions presented by Senderski (2014), the excess of stimuli affecting students in the network impaired their ability to filter and select information, and consequently led to attention disorders, as well as sleep problems (see also: Dąbrowska 2021). When sleep deprivation occurs, cognitive performance deteriorates, what usually increases the risk of errors and accidents. There appear attention disorders and working memory errors, as well as slower motor reactions (Doran, Van Dongen, Dinges 2001). Wolfson and Carskadon (2003) showed that shortened night-time sleep and its irregularity in adolescents most often translate into worse functioning in the social environment, school functioning included. The present research shows that both Polish and Lithuanian youth often experienced headaches, which may be related to the passive—often far from being appropriate—body posture taken by students. Some other worth mentioning issues found in the research concern lack of fresh air supply, lack of contact with peers and limited range of activities the youth used to take so far (Holroyd, Stensland, Lipchik et al. 2000; Carlsson, Larsson, Mark 1996; Waś, Tucholska 2011).

Summary, conclusions and practical recommendations

Polish and Lithuanian youth experienced various health problems during the pandemic caused by the COVID-19 pandemic. The most common symptoms were headaches, backaches, problems with concentration, sleep problems and nervousness. These types of problems and disorders result from remote education, which was used by both Polish and Lithuanian youth during the research. Remote education took place on various types of internet platforms, such as Teams, Zoom, Moodle, Classroom, etc., and often required students to sit in front of the computer for many hours a day. The passive (often inappropriate) sitting posture adopted by the online students and direct contact with the computer/Internet brought upon the occurrence of many health problems and disorders in Polish and/or Lithuanian

youth, which are indicated in this text. In this situation, it is advisable to take appropriate preventive actions, the most obvious being the following ones:

- in the case of headaches caused by excessive and prolonged sitting in front of the computer monitor it is advised to take breaks from the computer (step away from the computer, take a walk around the apartment). It is also recommended to: drink in small sips of cool water—it is best to drink a liter of water within an hour, walk and perform deep breaths, soak feet in cold water, place cold deposits on the forehead and temples, apply acupressure, aromatherapy, herbal infusions and/or neck and shoulder massage, rest in a darkened room, etc. As observed by Kemper and Breuner (2010) biofeedback, guided visualization, relaxation and self-hypnosis, cognitive-behavioral therapy, autogenic training and physical exercise are also helpful in minimizing headaches;
- in the case of sleep problems, it is important to follow the rules of sleep hygiene, for example: avoid turning on the radio, television or computer, which are distracting and stimulating at least 30 minutes before going to bed; one should also undertake activities that relax and calm you down (Urban 2007);
- in the case of back problems caused by excessive sitting posture, it is recommended to consult a doctor/specialist who will order appropriate exercises to reduce the resulting pain (Rok, Wytrążek, Bilski 2005; Kędra, Czaprowski 2013).

The presented research results are of very general data, in numerical form and as a percentage index, relating to the selected health problems of Polish and Lithuanian youth. They are part of a research project carried out by one of the authors of the text. It is assumed that in the near future the research will be completed and extended, and also subjected to detailed statistical analysis.

Bibliography

- Bednarek J. (2005). *Spoleczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bednarek J., Lubina E. (2008). *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bergier J., Kapka-Skrzypczak L., Biliński P., Paprzycki P., Wojtyła A. (2012). "Physical Activity of Polish Adolescents and Young Adults According to IPAQ: A Population Based Study," *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, vol. 19, no. 1, pp. 109–115.
- Bigaj M., Dębski M. (2020). "Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej," in G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (eds.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 75–111.
- Carlsson J., Larsson B., Mark A. (1996). "Psychosocial Functioning in Schoolchildren With Recurrent Headaches," *Headache*, vol. 36, no. 2, pp. 77–82. DOI: 10.1046/j.1526-4610.1996.3602077.x.
- Dąbrowska M. (2021). "Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań," *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, no. 39, pp. 150–160.
- Diepenmat A., Wal M., Vet H., Hirasing R. (2006). "Neck/Shoulder, Low Back and Arm Pain in Relation to Computer Use, Physical Activity, Stress and Depression among Dutch Adolescents," *Pediatrics*, vol. 117, no. 2, pp. 412–416. DOI: 10.1542/peds.2004-2766.
- Długosz P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf> [access: 12.12.2021].
- Doran S.M., Van Dongen H.P., Dinges D.F. (2001). "Sustained Attention Performance During Sleep Deprivation: Evidence of State Instability," *Archives Italiennes de Biologie. A Journal of Neuroscience*, vol. 139, no. 3, pp. 253–267, <https://doi.org/10.4449/aib.v139i3.503>.
- Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Kubacka M., Modrzyk A., Rogowski Ł., Rura P., Stamm A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Socjologii, <https://socjologia.amu.edu.pl/aktualnosci/socjologia/464-zycie-codzienne-w-czasach-pandemii-raport> [access: 12.12.2021].
- Holroyd K.A., Stensland M., Lipchik G.L., Hill K.R., O'Donnell F.S., Cordingley G. (2000). "Psychosocial Correlates and Impact of Chronic Tension-type Headaches," *Headache*, vol. 40, no. 1, pp. 3–17, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2128255/> [access: 01.12.2021].
- Jemielniak D. (2020). "Zdalne nauczanie – blended, nie single malt," in *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, pp. 33–37.

- Jones G., Watson K., Silman A., Symmons P., Macfarlane G. (2003). "Predictors of Low Back Pain in British Schoolchildren: A Population-Based Prospective Cohort Study," *Pediatrics*, vol. 111, no. 4, pp. 822–828. DOI: 10.1542/ped.111.4.822.
- Kemper K.J., Breuner C.C. (2010). "Medycyna komplementarna, holistyczna i integracyjna: bóle głowy," *Pediatrya po Dyplomie*, vol. 14, no. 6, pp. 57–62, <https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/012/368/original/57-62.pdf?1473252105> [access: 11.11.2021].
- Kędra A., Czaprowski D. (2013). "Częstość występowania bólu kręgosłupa a sposób spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży," *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, vol. 19, no. 2, pp. 183–187, <http://www.monz.pl/Czestosc-wystepowania-bolu-kregoslupa-a-sposob-spedzania-czasu-wolnego-dzieci-i-mlodziezy,73387,0,1.html> [access: 10.11.2021].
- Limon S., Valinsky L., Ben-Shalom Y. (2004). "Children at Risk: Risk Factors for Low Back Pain in the Elementary," *Spine*, vol. 29, no. 6, pp. 697–702. DOI: 10.1097/01.BRS.0000116695.09697.22.
- Łukawska M., Basak A.M. (2021). "Zdrowotne i społeczne skutki pracy zdalnej wynikające z izolacji epidemicznej w odniesieniu do dzieci i młodzieży szkolnej," *Eunomia*, no. 1(100), pp. 93–101.
- Miñana-Signes V., Monfort-Pañego M., Bosh-Bivià A.H., Noll M. (2021). "Prevalence of Low Back Pain among Primary School Students from the City of Valencia (Spain)," *Healthcare*, vol. 9, no. 3, pp. 270–285, <https://doi.org/10.3390/healthcare9030270>.
- Nycz M., Smok B. (2004). "Nauczanie zdalne – nowa forma kształcenia," *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, no. 1027, pp. 331–342.
- Pellisé F., Balagué F., Rajmil L., Cedraschi Ch., Aguirre M., Fontecha C.G., Pasarín M., Ferrer M. (2009). "Prevalence of Low Back Pain and Its Effect on Health-Related Quality of Life in Adolescents," *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 163, no. 1, pp. 65–71. DOI: 10.1001/archpediatrics.2008.512.
- Potera A. (2021). "Korzyści i zagrożenia zdalnego nauczania z perspektywy studentów oraz nauczycieli akademickich wybranych krakowskich uczelni," *Kultura i Edukacja*, no. 3(133), pp. 11–23. DOI: 10.15804/kie.2021.03.01.
- Przybysz-Zaremba M. (2020). *Zachowania wolnoczasowe młodzieży polsko-litewskiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przybysz-Zaremba M., Polok K. (2021). "Polish Students in the Period of COVID-19 Pandemic," *European Journal of Education and Pedagogy*, vol. 2, no. 2, pp. 1–4, <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.2.71>.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (eds.) (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pyżalski J. (2021). "Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów," *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, vol. 20, no. 2, pp. 92–115, <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/804>, [access: 12.12.2021].
- Rok S., Wytrążek M., Bilski B. (2005). "Ocena skuteczności ćwiczeń leczniczych w dolegliwościach bólowych dolnego odcinka kręgosłupa u pielęgniarek," *Medycyna Pracy*, vol. 56, no. 3, pp. 235–239. <https://docplayer.pl/6509726-Ocena-skuteczności-cwiczeń-leczniczych-w-dolegliwościach-bólowych-dolnego-odcinka-kręgosłupa-u-pielęgniarek.html> [access: 09.10.2021].
- Salminen J., Erkintalo M., Laine M., Pentti J. (1995). "Low Back Pain in the Young: A Prospective Three-Year Follow-Up Study of Subjects With and Without Low Back Pain," *Spine*, vol. 20, no. 19, pp. 2101–2107. DOI: 10.1097/00007632-199510000-00006.
- Senderski A. (2014). "Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci," *Otorynolaryngologia*, vol. 13, no. 2, pp. 77–81, https://www.otorynolaryngologia-pk.pl/f/file/orl-2014_vol-13_issue-1_article-1140.pdf [access: 15.11.2021].
- Smal T. (2009). "Nauczanie na odległość (e-learning)," *Zeszyty Naukowe WSOWL*, no. 3(153), pp. 105–114.
- Syguła A. (2013). "Rola edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego," in M. Dąbrowski, M. Zajac (eds.), *Smartfon jako narzędzie w procesie edukacji w szkole wyższej – możliwości i perspektywy zastosowania*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, pp. 106–120.
- Śpiewak K. (2004). "Internet a zagrożenia w rozwoju dzieci i młodzieży," in M. Radochoński, B. Przywara (eds.), *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, pp. 102–103.
- Tanaś M. (2004). "Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość," in M. Tanaś (ed.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie; Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 205–236.
- Waś A., Tucholska S. (2011). "Napięciowe bóle głowy – aspekty," *Neurologia Dziecięca*, vol. 20, no. 41, pp. 115–119, https://child-neurology.eu/neurologia_41-115-119.pdf [access: 15.11.2021].
- Watson K.D., Papageorgiou A.C., Jones G.T., Taylor S., Symmons D.P., Silman A.J., Macfarlane G.J. (2002). "Low Back Pain in Schoolchildren: Occurrence and Characteristics," *Pain*, vol. 97, no. 1–2, pp. 87–92. DOI: 10.1016/s0304-3959(02)00008-8.
- Wedderkopp N., Leboeuf-Yde C., Andersen L.B., Froberg K., Hansen H.S. (2001). "Back Pain Reporting Pattern in a Danish Population-Based



Sample of Children and Adolescents,” *Spine*, vol. 26, no. 17, pp. 1879–1883. DOI: 10.1097/00007632-200109010-00012.

Wolfson A.R., Carskadon M.A. (2003). “Understanding Adolescents’ Sleep Patterns and School Performance: A Critical Appraisal,” *Sleep Medicine Review*, vol. 7, no. 6, pp. 491–506. DOI: 10.1016/s1087-0792(03)90003-7.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE

Małgorzata Przybysz-Zaremba
State Vocational University Ignacy Mościcki in Ciechanów, Poland
Faculty of Health Sciences and Social Sciences
e-mail: malgorzataprzybyszczaremba@gmail.com

Krzysztof Polok
University of Bielsko-Biala, Poland
Department of Humanities and Social Sciences
e-mail: sworntran@interia.pl

Ewa Cieplińska
ORCID: 0000-0003-1811-7912
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tarnowie

Akceptacja utraty sprawności w słyszeniu a jakość życia seniorów

Acceptance of the Loss of Hearing Performance
and the Quality of Life of Seniors

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie rezultatów badań własnych dotyczących problematyki jakości życia osób starszych po 60. roku życia oraz poziomu akceptacji utraty sprawności w słyszeniu przez seniorów. Badania miały na celu zidentyfikowanie i określenie zależności między akceptacją utraty prawidłowego słyszenia a jakością życia seniorów z trudnościami w słyszeniu. Przedmiotem badań była jakość życia oraz związek jakości życia z poczuciem akceptacji utraty sprawności w słyszeniu u osób po 60. roku życia. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety (WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia; Wielowymiarowa Skala Akceptacji Trudności w Słyszeniu; Test przesiewowy z baterii TSOS). W artykule można się zapoznać z zagadnieniami teoretycznymi dotyczącymi jakości życia osób starszych z trudnościami w słyszeniu. Przedstawiono podstawy metodologicznych badań własnych i zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski do wykorzystania w późniejszych działaniach na gruncie pedagogiki. Stwierdzono, że im wyższy poziom akceptacji utraty prawidłowego słyszenia, tym wyższa jakość życia badanych seniorów. Z badań wynika konieczność prowadzenia różnorodnych działań

SŁOWA KLUCZOWE

jakość życia, zdrowie,
trudności w słyszeniu,
akceptacja utraty
sprawności, starość

KEYWORDS

quality of life, health,
hearing difficulties,
acceptance of loss of
fitness, old age

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.002
Nadesłano: 18.01.2022
Zaakceptowano: 18.02.2022

mających na celu wspieranie seniorów z trudnościami w słyszeniu w ich psychospołecznym funkcjonowaniu. Niezbędne jest podnoszenie świadomości społecznej w obszarze jakości życia starszych osób z trudnościami w słyszeniu.

ABSTRACT

The article presents the results of research concerning the quality of life of older people over 60 and the level of acceptance of the loss of hearing performance by seniors. The research was aimed at identifying and determining the relationship between the acceptance of the loss of proper hearing and the quality of life of seniors with difficulties in hearing. The subject of the research was the quality of life and the relationship between the quality of life and the sense of acceptance of the loss of hearing performance in people over 60 years of age. The research took the form of a diagnostic survey using the questionnaire technique (WHOQOL-BREF – Short Version of the Quality-of-Life Survey; Multidimensional Acceptance Scale of Hearing Difficulties; Screening Test with TSOS battery). The article presents theoretical issues related to the quality of life of older people with hearing difficulties, with the methodological basis of this research being presented. The results from the conducted research are presented at the end of the article and a number of conclusions for subsequent activities in the field of pedagogy are drawn. It was found that the higher the acceptance level of the loss of correct hearing, the higher the quality of life of the surveyed seniors. The research shows the need to conduct various activities aimed at supporting seniors with hearing difficulties in their psychosocial functioning. It is necessary to raise social awareness in areas connected with the quality of life of older people with hearing difficulties.

Wstęp

Inspiracją do podjęcia omawianego tematu była chęć pomocy ludziom starszym, których jest coraz więcej w polskim społeczeństwie. Autorka skupiła się przede wszystkim na zagadnieniach związanych z trudnościami w słyszeniu. Inaczej bowiem funkcjonuje senior, który odbiera dźwięki dochodzące do niego z otoczenia bez zakłóceń lub w małym stopniu zniekształcone, a inaczej osoba, która ma duże problemy w zakresie prawidłowego słyszenia.

Jakość życia osób starszych z trudnościami w słyszeniu

Na początku zostaną wyjaśnione kluczowe pojęcia w zakresie przeprowadzonych badań: starość, trudności w słyszeniu związane z wiekiem oraz jakość życia.

W niniejszej pracy odnoszę się do definicji starości zaprezentowanej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) (Maciejewska 2015: 1111). WHO uznaje, że okres starości zaczyna się w 60. roku życia i dzieli go na trzy etapy. Pierwszy, nazywany okresem wczesnej starości, rozpoczyna się od 60. roku życia i trwa do 74. roku życia. W tym okresie z reguły aktywność zawodowa i społeczna jest przerwana, a sprawność ruchowa ulega na ogół ograniczeniu. Obserwuje się zmiany patologiczne różnych narządów. Od 75. do 89. roku życia mamy do czynienia z wiekiem starczym. Na tym etapie osobom starszym potrzebna jest rehabilitacja, specjalistyczna opieka geriatryczna oraz pomoc w codziennym funkcjonowaniu. Ostatni etap życia trwa od 90. roku życia do momentu śmierci. Czas ten nazywany jest długowiecznością (Kostka 2007: 285; Maciejewska 2015: 1111; Podhorecka 2018: 76–77). Należy jednak zaznaczyć, że przedstawiona przez WHO definicja zawiera podział mający na celu uporządkowanie grupy, jaką są osoby starsze. Nie zawsze poszczególne etapy starości wiążą się ze zmianami inwolucyjnymi i koniecznością specjalistycznego wsparcia. W dzisiejszym świecie jest coraz więcej seniorów, którzy w drugim i trzecim etapie starości są sprawni i samodzielni.

W literaturze medycznej występuje pojęcie głuchoty starczej – *presbycusis* (Gierek 2005: 299). Rozumiana jest ona jako „niedosłuch, występujący u osób w wieku podeszłym, który jest następstwem zmian inwolucyjnych w przebiegu starzenia się organizmu człowieka bez udziału dodatkowych szkodliwych czynników zewnętrznych” (Gierek 2005: 299). Głuchota starcza powstaje ze względu na zanik wsteczny odbiorczej części narządu słuchu. Zmiany obejmują ucho wewnętrzne, zwój spiralny i nerw ślimakowy, ośrodki i drogi słuchowe ośrodkowego układu nerwowego (Gierek 2005: 300). Ze względu na to, że głuchota starcza w rzadkich przypadkach powoduje całkowite uszkodzenie słuchu, w języku polskim proponuje się stosowanie innej nazwy. Jest ona bardziej precyzyjna w odniesieniu do trudności w słyszeniu związanych z wiekiem osób starszych. W tym przypadku należy mówić o starczym upośledzeniu słuchu lub starczym

niedosłuchu (*hypopraesbyacusis*) (Kilian 2020: 161). Zgodnie z najnowszymi doniesieniami, uważa się, że osoby starsze tracą prawidłowy słuch z powodu ograniczonej obecności hormonu aldosteronu. Odpowiedzialny jest on także za odpowiednie funkcjonowanie nerek oraz kontroluje poziom podstawowych sygnalizatorów w obrębie systemu nerwowego – potasu i sodu (Kilian 2020: 67).

W niniejszej pracy oparto się na definicji jakości życia zaproponowanej przez WHO, według której jest ona rozumiana jako „indywidualny sposób postrzegania przez jednostkę jej pozycji życiowej w kontekście kulturowym i systemu wartości, w którym żyje, oraz w odniesieniu do zadań, oczekiwań i standardów wyznaczonych uwarunkowaniami środowiskowymi” (Rostkowska, Skarżyński 2017: 44). Na jakość życia starszych osób wpływa wiele czynników, a za główny z nich WHO uznaje „aktywność społeczną ludzi starszych oraz ciągle ich uczenie się” (WHO, za: Kryszkiewicz 2006: 282).

Helena Sęk wskazuje na znaczące czynniki, które wpływają na poczucie jakości życia u osób starszych. Należą do nich „czynniki, które umożliwiają poczucie zadowolenia z życia, podtrzymywanie aktywności i samodzielności, poczucie bezpieczeństwa oraz satysfakcjonującą więź z ludźmi i ze światem” (Sęk, za: Steuden 2011: 164).

Natomiast Walenty Ostasiewicz twierdzi, że o jakości życia decydują trzy aspekty. Zalicza do nich aspekt ekonomiczny, społeczny i psychiczny (Ostasiewicz, za: Kaczmarczyk, Zrałek 2013: 25). Jakość życia w ujęciu ekonomicznym rozumiana jest jako dobrobyt materialny. Aspekt społeczny obejmuje infrastrukturę społeczną oraz usługi społeczne. Natomiast psychiczny aspekt jakości życia dotyczy subiektywnego odczucia jakości życia odbieranego przez człowieka (Kaczmarczyk, Zrałek 2013: 25).

Badania „Słuch polskich seniorów 2014”, które zostały wykonane pomiędzy 18 a 29 sierpnia 2014 roku (liczba respondentów wynosiła 500 osób), wskazują, że aż 77% seniorów w wieku 60 lat i więcej stwierdza, że ma problemy ze słuchem. Tylko 31% respondentów ma zdiagnozowany ubytek słuchu. Seniorzy zwracają uwagę na negatywne konsekwencje pogorszenia się słuchu, np. rezygnacja z rozmów telefonicznych czy spotkań z innymi osobami (por. *Raport: 77 proc. polskich seniorów... 2014*).

Badania przeprowadzone przez Katarzynę Kurkowską, Mateusza Cybulskiego, Annę Łobaczuk-Sitnik oraz Elżbietę Krajewską-Kułąk

(2018) zostaną opisane szczegółowo ze względu na podobną tematykę do przeprowadzonych przeze mnie badań. Celem ich badań było określenie jakości życia osób z zaburzeniami słuchu, które ukończyły 60. rok życia. Grupa respondentów składała się ze 100 losowo wybranych seniorów. Byli to klienci gabinetu audioprotetycznego w Białymstoku. Badania zostały prowadzone od lipca do sierpnia 2016 roku. Żaden z respondentów nie określił, że jego słuch jest bardzo dobry. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono istotną statystycznie zależność pomiędzy niezadowoleniem z jakości życia a złą oceną własnego słuchu ($p = 0,017$). Prawie połowa badanych stwierdziła, że jest ogólnie zadowolona z jakości własnego życia. Jednym z wniosków z badań jest fakt, że niekorzystanie z aparatów słuchowych wpływa na znaczne obniżenie jakości życia wśród respondentów. Przeprowadzone badania ukazały także, iż respondenci najczęściej przyznawali się do noszenia aparatu słuchowego na jednym uchu, na które senior słyszał gorzej (Kurkowska, Cybulski, Łobaczuk-Sitnik, Krajewska-Kułak 2018: 123).

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania empiryczne miały na celu zidentyfikowanie i określenie zależności występujących pomiędzy ogólną jakością życia, indywidualną, ogólną percepcją własnego zdrowia oraz jakością życia w sferze psychologicznej, somatycznej, socjalnej i środowiskowej a akceptacją związaną z utratą sprawności w obrębie narządu słuchu u ludzi starszych po 60. roku życia.

Przedmiotem badań w niniejszej pracy była jakość życia oraz związek jakości życia z poczuciem akceptacji utraty sprawności w słyszeniu u osób po 60. roku życia.

W niniejszych badaniach problem został określony w następujący sposób: Jaka jest zależność między akceptacją utraty sprawności (trudności w słyszeniu związane z wiekiem) a jakością życia osób z trudnościami w słyszeniu?

Założono, że im wyższy poziom akceptacji utraty sprawności w słyszeniu, tym wyższy poziom ogólnej jakości życia, indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia oraz jakości życia w sferze somatycznej, psychologicznej, socjalnej i środowiskowej. Im wyższy poziom zmniejszenia znaczenia cech fizycznych w stosunku do

innych wartości, poszerzania zakresu wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe oraz ograniczania skutków niepełnosprawności, tym wyższy poziom jakości życia seniorów. Dane dotyczące związku pomiędzy akceptacją pojawiających się trudności w życiu człowieka a jakością jego życia można odnaleźć w badaniach innych autorów (Witczak, Olejniczak, Skonieczna 2016; Kurkowska, Cybulski, Łobaczuk-Sitnik, Krajewska-Kułak 2018: 124).

Jako zmienna zależna została przyjęta jakość życia osób starszych po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu. Natomiast zmienną niezależną stanowił poziom akceptacji trudności w słyszeniu (poziom: znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości, poszerzenia zakresu wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe, ograniczenia skutków niepełnosprawności). Wybór przedstawionych wskaźników zmiennej zależnej był spowodowany zamiarem określenia, w jakim stopniu poziom danych sposobów akceptacji trudności w słyszeniu wpływa na jakość życia osób po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jeżeli chodzi o technikę badawczą, zdecydowano się na ankietę. Zastosowano następujące narzędzia badawcze – kwestionariusze: WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia; Wielowymiarowa Skala Akceptacji Trudności w Słyszeniu, Test przesiewowy z baterii Trudności w Słyszeniu u Osób Starszych (TSOS).

Narzędzie WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia zostało opracowane przez Światową Organizację Zdrowia w 2004 roku (World Health Organization 2004). Dzięki temu narzędziu możliwe jest poznanie poziomu jakości życia badanych w sferze środowiskowej, somatycznej, psychologicznej oraz socjalnej. Narzędzie to umożliwia także ocenę ogólnej jakości życia badanych oraz ich indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia. Analizując szczegółowo domeny tego narzędzia, można zaobserwować, że w skład poszczególnych sfer jakości życia wchodzi następujące aspekty: (1) w zakresie fizycznego zdrowia wyróżnia się czynności życia codziennego, zależność od medycznych substancji oraz pomocy medycznej, energię, zmęczenie, mobilność, ból i dyskomfort, sen i odpoczynek, zdolność do pracy (WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment.

Field Trial Version 1996); (2) sfera psychologiczna obejmuje obraz i wygląd ciała, negatywne uczucia, pozytywne uczucia, samoocенę, duchowość, religię, osobiste przekonania, myślenie, uczenie się, pamięć i koncentrację (WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field Trial Version 1996); (3) w skład skali socjalnej wchodzi osobiste zależności, wsparcie społeczne oraz aktywność seksualna (WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field Trial Version 1996); (4) ostatnia domena – środowiskowa – obejmuje zasoby finansowe, wolność, bezpieczeństwo fizyczne oraz ochronę, zdrowie i społeczną opiekę: jej dostępność i jakość, środowisko domowe, możliwości zdobycia nowych informacji i umiejętności, uczestnictwo i możliwości rekreacji i wypoczynku, fizyczne środowisko (zanieczyszczenie, hałas, ruch uliczny, klimat), transport (WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field Trial Version 1996).

Kolejne narzędzie, czyli Wielowymiarowa Skala Akceptacji Trudności w Słyszaniu, zostało zmodyfikowane na potrzeby wykonywanych przeze mnie badań. Narzędzie to pozwala na zdiagnozowanie struktury akceptacji trudności w słyszaniu. Pytania do respondentów zostały dostosowane w zależności od konkretnych trudności w słyszaniu. Pierwotna nazwa tego narzędzia to Wielowymiarowa Skala Akceptacji Utraty Sprawności. Autorami tego narzędzia są James M. Ferrin, Fong Chan, Julie Chronister i Chung-Yi Chiu. Polskiej adaptacji tego narzędzia dokonała Stanisława Byra (2017). Uzyskane dane przedstawiają natężenie określonych przemian wartości odzwierciedlających ich akceptację. W kwestionariuszu tym zawarte są pytania w czterech podskalach:

- I – Zmniejszenie znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości.
- II – Poszerzenie zakresu wartości.
- III – Przeformułowanie wartości względnych na wartości stałe.
- IV – Ograniczanie skutków niepełnosprawności.

Podskala „Zmniejszenie znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości” polega na uznaniu „właściwości fizycznych za wartość drugorzędną [...], odzwierciedla się w przeniesieniu koncentracji z fizycznej atrakcyjności na cechy tworzące unikalny obraz osoby” (Byra 2017: 34–35). Podskala „Poszerzanie zakresu wartości”

dotyczy „zdolności osoby do postrzegania wartości w zdolnościach i celach, które nie zostały utracone w wyniku nabycia uszkodzenia. [...] Wright (1983) sugeruje, że zwiększanie zakresu wartości rozpoczyna się od rozpoznawania przez osobę istotności innych wartości niż te uznawane za utracone. Rozpoznanie takie stymulowane jest różnorodnymi doświadczeniami, m.in. potrzebą zarządzania działaniami, czynnościami dnia codziennego czy poszukiwaniem ulgi od bycia przepełnionym żalem, przeciążonym tęsknotą za przeszłym życiem. [...] W rezultacie osoba kładzie nacisk na realizację możliwych do osiągnięcia wartości” (Byra 2017: 34). Trzecia podskala – „Ograniczanie skutków niepełnosprawności” to postrzeganie „niepełnosprawności jako jednej z cech, występującej, ale nie decydującej, nie najważniejszej w definiowaniu własnej osoby” (Byra 2017: 35). Ostatnia podskala – „Przekształcanie wartości względnych na wartości stałe” świadczy o „rozpoznawaniu przez osobę swoich unikalnych cech i zdolności bez dokonywania porównań do zewnętrznego, często nieosiągalnego standardu czy przyjmowanego wzorca” (Byra 2017: 35). Otrzymane wartości z poszczególnych twierdzeń „wskazują na natężenie określonych przemian wartości odzwierciedlających akceptację wartości” (Byra 2017: 47).

Próba badawcza obejmowała 207 osób po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu. Respondenci, którzy zakwalifikowali się do badań, musieli spełnić następujące kryteria: zaobserwowanie trudności w prawidłowym słyszeniu najwcześniej po ukończeniu 40. roku życia oraz występowanie subiektywnych trudności w prawidłowym słyszeniu. Do określenia, czy dany respondent posiada subiektywne trudności w słyszeniu wykorzystano „Test przesiewowy z baterii TSOS”, autorstwa Ewy Domagały-Zyśk (wykorzystane narzędzie otrzymano bezpośrednio od autorki TSOS). „Test przesiewowy” podaje informację, czy dana osoba ma trudności w słyszeniu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym czy głębokim. W celu zakwalifikowania się do badań osoby starsze musiały uzyskać minimum 4 punkty w skali 20-punktowej.

Badania zostały przeprowadzone na terenie całej Polski w okresie od marca do grudnia 2019 roku. Podczas całego procesu badawczego rozdano łącznie 407 kwestionariuszy. 81 kwestionariuszy nie zostało zakwalifikowanych do badań ze względu na brak spełnienia kryteriów założonych w badaniach. 119 kwestionariuszy nie zostało

oddanych przez seniorów. Kwestionariusze były wypełniane w obecności autorki artykułu lub asystenta – specjalnie przeszkolonej do tego celu osoby.

Badane osoby starsze były w wieku od 60 do 96 lat. Badana grupa obejmowała więcej kobiet (62,7%) niż mężczyzn (37,3%). Najwięcej badanych miało średnie wykształcenie (42,5%), następnie – wykształcenie zawodowe (26,1%), wyższe (22,2%) oraz podstawowe (9,2%). Respondenci zamieszkiwali głównie tereny dużych miast (43,7%). Z terenów wiejskich i małych miast liczba respondentów była taka sama (po 28,1%). Najliczniejszą grupę osób starszych stanowili renciści i emeryci (88,5%). 9,6% badanych deklaroowało pracę na pełny etat. Tylko 1,9% badanych pracowało zawodowo na część etatu lub dorywczo. Najwięcej badanych miało umiarkowane trudności w słyszeniu (54,1%). Na następnym miejscu plasowali się respondenci z lekkimi trudnościami w słyszeniu (17,2%). Grupy badanych należące do osób ze znacznymi i głębokimi trudnościami w słyszeniu były równe (po 14,4%).

W odniesieniu do analizy i interpretacji zebranych danych zastosowano następujące metody analizy statystycznej: średnia (M), odchylenie standardowe (SD), rho Spearmana (ρ), rho Pearsona (r), istotność statystyczna (p), metoda analizy skupień k -średnich.

Jednym z ograniczeń przeprowadzonych badań było ujęcie tylko małego wycinka rzeczywistości badawczej. Zagadnienie dotyczące jakości życia jest wielowymiarowe i ma charakter dynamiczny. Przeprowadzone badania mają charakter poprzeczny.

Ograniczeniem badań może być również przewaga twierdzeń zamkniętych w narzędziach. Świadczy to o przewadze charakteru ilościowego nad jakościowym w procesie badawczym. Badania prowadzone w taki sposób przybliżają w pewnym stopniu rzeczywistość badaną. Mankamentem badań z przewagą komponentu ilościowego jest przedstawienie materiału badawczego w sposób powierzchowny. Usprawiedliwieniem wyboru badań ilościowych, a nie jakościowych, jest możliwość analizowania ich w obiektywny sposób. Zwiększenie komponentu jakościowego zapewniłoby jednak bardziej pogłębione zapoznanie się z omawianym zagadnieniem.

Wyniki badań

Analiza danych wskazuje na istotne zależności między jakością życia badanych osób a wynikami w poszczególnych podskalach Wielowymiarowej Skali Akceptacji Trudności w Słyszaniu (WSATS). Najwyższą jakość życia jest wśród respondentów, którzy stosują w swoim życiu przede wszystkim sposoby mające na celu przeformułowanie wartości względnych na wartości stałe (podskala 3: $M = 32,62$; $SD = 5,36$). Nieco niższą jakość życia notuje się u seniorów, którzy stosują ograniczanie skutków niepełnosprawności (podskala 4: $M = 31,83$; $SD = 4,51$). Na niższym poziomie znajduje się podskala 1 – zmniejszenie znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości ($M = 29,21$; $SD = 4,31$). Najniższą jakością życia charakteryzują się osoby, które starają się poszerzać zakres wartości (podskala 2: $M = 28,98$; $SD = 4,97$).

Poniżej zostanie zaprezentowana istotność statystyczna oraz rho dla poszczególnych podskal z WSATS w odniesieniu do ogólnej jakości życia oraz indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia.

W odniesieniu do ogólnej jakości życia w poszczególnych podskalach WSATS respondenci uzyskali następujące wartości istotności statystycznej: podskala 1 ($p = 0,011$), podskala 2 i podskala 3 ($p < 0,001$), podskala 4 ($p = 0,001$). Wszystkie uzyskane dane w tym obszarze są istotne statystycznie. Natomiast rho dla poszczególnych podskal jest następujący: podskala 1 ($\rho = 0,18$), podskala 2 ($\rho = 0,27$), podskala 3 ($\rho = 0,37$), podskala 4 ($\rho = 0,23$). Kierunek korelacji we wszystkich podskalach w odniesieniu do ogólnej jakości życia badanych jest dodatni. Świadczy to o tym, że im wyższy poziom poszerzenia zakresu wartości, zmniejszenia znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe oraz ograniczenia skutków niepełnosprawności, tym wyższy poziom ogólnej jakości życia badanych.

Tak samo jak w przypadku ogólnej jakości życia, indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia ma dodatni kierunek korelacji. Dzięki temu wiemy, że im wyższy poziom poszerzenia zakresu wartości, zmniejszenia znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe oraz ograniczania skutków niepełnosprawności, tym wyższy poziom indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia.

Wskaźnik korelacji w poszczególnych podskalach WSATS jest następujący: podskala 1 ($\rho = 0,12$), podskala 2 ($\rho = 0,22$), podskala 3 ($\rho = 0,22$), podskala 4 ($\rho = 0,11$). Istotność statystyczna w podskalach 2 i 3: $p = 0,001$. Natomiast dane dotyczące podskal 1 i 4 są nieistotne statystycznie (podskala 1: $p = 0,097$; podskala 4: $p = 0,119$).

Kolejno zostanie przedstawiona korelacja Pearsona (r) oraz istotność statystyczna dla poszczególnych podskal WSATS w stosunku do konkretnych domen jakości życia. Wszystkie dane są istotne statystycznie. Istotność statystyczna dla somatycznej i psychologicznej domeny jakości życia przedstawia się następująco: podskala 1: $p < 0,001$; podskala 2: $p < 0,001$; podskala 3: $p < 0,001$; podskala 4: $p = 0,000$. Dla socjalnej sfery jakości życia wskaźnik istotności statystycznej jest następujący: podskala 1 i 4: $p = 0,000$; podskala 2 i 3: $p < 0,001$. Natomiast dla sfery środowiskowej wszystkie wskaźniki istotności statystycznej są takie same ($p < 0,001$).

Kierunek korelacji r jest dodatni. Im wyższy poziom poszerzenia zakresu wartości, zmniejszenia znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe oraz ograniczania skutków niepełnosprawności, tym wyższy poziom poszczególnych sfer jakości życia (somatycznej, psychologicznej, socjalnej, środowiskowej). Współczynnik korelacji dla poszczególnych domen jakości życia jest następujący: somatyczna sfera (podskala 1: $r = 0,37$; podskala 2: $r = 0,32$; podskala 3: $r = 0,40$; podskala 4: $r = 0,29$); psychologiczna sfera (podskala 1: $r = 0,32$; podskala 2 i 3: $r = 0,42$; podskala 4: $r = 0,30$); socjalna sfera (podskala 1 i 4: $r = 0,29$; podskala 2: $r = 0,40$; podskala 3: $r = 0,37$); środowiskowa sfera (podskala 1 i 3: $r = 0,36$; podskala 2: $r = 0,38$; podskala 4: $r = 0,30$). Najwyższy współczynnik korelacji wśród uzyskanych danych występuje w przypadku psychologicznej sfery jakości życia w odniesieniu do podskal 2 i 3 (siła umiarkowana). Dane ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Sposób akceptacji trudności w słyszeniu przez respondentów a jakość ich życia w sferze somatycznej, socjalnej, środowiskowej i psychologicznej (r, p) – (N = 207)

Skala WSATS	rho Pearsona (r) / Istotność statystyczna (p)							
	Somatyczna sfera jakości życia		Psychologiczna sfera jakości życia		Socjalna sfera jakości życia		Środowiskowa sfera jakości życia	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Podskala 1 – zmniejszenie znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości	0,37	p < 0,001	0,32	p < 0,001	0,29	p = 0,000	0,36	p < 0,001
Podskala 2 – poszerzenie zakresu wartości	0,32	p < 0,001	0,42	p < 0,001	0,40	p < 0,001	0,38	p < 0,001
Podskala 3 – przeformułowanie wartości względnych na wartości stałe	0,40	p < 0,001	0,42	p < 0,001	0,37	p < 0,001	0,36	p < 0,001
Podskala 4 – ograniczanie skutków niepełnosprawności	0,29	p = 0,000	0,30	p = 0,000	0,29	p = 0,000	0,30	p < 0,001

Źródło: Badania własne.

Poniżej zostanie przedstawiona zależność pomiędzy akceptacją utraty sprawności w słyszeniu a jakością życia respondentów za pomocą metody analizy skupień k-średnich. Na początku będą ukazane wartości dla średniej dwóch wyodrębnionych grup. We wszystkich podskalach grupa 1 uzyskała wyższą średnią. Jest ona następująca dla poszczególnych podskal w obu podgrupach: (1) zmniejszenie znaczenia cech fizycznych: M1 (średnia dla grupy pierwszej) wynosi 3,05; M2 (średnia dla drugiej grupy) równa się 2,66; (2) poszerzenie zakresu wartości: M1 to 3,14; M2 wynosi 2,39; (3) przeformułowanie wartości względnych na wartości stałe: M1 to 3,20; M2 równa się 2,47; (4) ograniczanie skutków niepełnosprawności: M1 wynosi 3,05; M2 to 2,57.

Wszystkie uzyskane wyniki są istotne statystycznie. Istotność statystyczna dla poszczególnych podskal wynosi p < 0,001. Wartość F jest następująca – podskala 1: 44,008; podskala 2: 202,874; podskala 3: 206,119; podskala 4: 86,375.

Do pierwszej grupy zakwalifikowano 140 badanych. Natomiast w drugiej grupie znalazło się 67 osób. Każda z grup zostanie przedstawiona osobno ze względu na wartości odchylenia standardowego. W pierwszej grupie odchylenie standardowe (SD1) uzyskało następujące wartości (podskala 1: SD1 = 0,33; podskala 2: SD1 = 0,32; podskala 3: SD1 = 0,31; podskala 4: SD1 = 0,30). Dla drugiej grupy odchylenie standardowe (SD2) wynosi: podskala 1 (SD2 = 0,51); podskala 2 (SD2 = 0,41); podskala 3 (SD2 = 0,40); podskala 4 (SD2 = 0,43). Za pomocą analizy skupień można scharakteryzować obie grupy w zakresie jakości życia badanych. We wszystkich sferach jakości życia wyższa średnia jest w grupie 1. Poza średnią można przedstawić odchylenie standardowe dla obu grup. Dla ogólnej jakości M1 to 3,81; M2 równa się 3,36 (SD1 = 0,60; SD2 = 0,88). Dla percepcji zdrowia wartości są następujące: M1 = 3,17; M2 = 282 (SD1 = 0,91; SD2 = 1,01). Dla somatycznej sfery M1 to 12,94; M2 równa się 11,82 (SD1 = 1,49; SD2 = 1,83). Dla psychologicznej sfery M1 jest w zakresie 14,02; M2 równa się 12,42 (SD1 = 1,81; SD2 = 2,30). W socjalnej sferze M1 wynosi 14,39; M2 równa się 11,87 (SD1 = 3,11; SD2 = 3,33). Dla środowiskowej sfery M1 to 14,60; M2 wynosi 13,01 (SD1 = 2,07; SD2 = 2,41).

W dalszej kolejności zostanie przedstawiona istotność statystyczna w odniesieniu do jakości życia respondentów (metoda analizy skupień k-średnich). Wszystkie dane są istotne statystycznie dla jakości życia badanych. We wszystkich przypadkach, poza indywidualną, ogólną percepcją własnego zdrowia, istotność statystyczna wynosi $p < 0,001$. W przypadku indywidualnej percepcji zdrowia $p = 0,013$.

Wnioski z badań

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że im wyższy poziom akceptacji utraty sprawności (zmniejszenie znaczenia cech fizycznych w stosunku do wartości, poszerzenie zakresu wartości, przeformułowanie wartości względnych na wartości stałe, ograniczanie skutków niepełnosprawności), tym wyższy poziom ogólnej jakości życia, ogólnej, indywidualnej percepcji własnego zdrowia oraz jakości życia w poszczególnych jej sferach.

Akceptacja utraty sprawności związana z pojawieniem się trudności w słyszeniu u seniorów w zakresie ogólnej jakości życia badanych

uzyskała wszystkie wyniki istotne statystycznie. Korelacja w zakresie zmniejszenia znaczenia cech fizycznych w stosunku do innych wartości jest słaba. Natomiast w zakresie poszerzania zakresu wartości, przeformułowania wartości względnych na wartości stałe oraz ograniczania skutków niepełnosprawności stwierdzono korelację niską.

Jeśli chodzi o akceptację utraty sprawności w odniesieniu do indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia, uzyskane dane są istotne statystycznie jedynie w zakresie poszerzania zakresu wartości (korelacja niska) oraz przeformułowania wartości względnych na wartości stałe (korelacja niska).

W zakresie poszczególnych sfer jakości życia wszystkie uzyskane dane są istotne statystycznie. Korelacja we wszystkich danych, poza przeformułowaniem wartości względnych na wartości stałe w zakresie psychologicznej domeny jakości życia, jest niska. Natomiast w obszarze psychologicznej sfery życia jest umiarkowana.

Potwierdza się hipoteza, że występuje związek między akceptacją utraty sprawności (dobrego słyszenia) przez badanych a jakością ich życia – im większa akceptacja utraty sprawności, tym wyższa jakość życia.

Dążąc do poprawy jakości życia wśród osób starszych po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu, nie można poprzestać jedynie na poszerzeniu wiedzy w zakresie omawianego zagadnienia oraz analizie i interpretacji przedstawionych badań. Najistotniejsze jest wprowadzenie zmian do praktyki pedagogicznej.

Warto organizować spotkania dla seniorów z trudnościami w słyszeniu, zapraszając na nie osoby dobrze funkcjonujące, pomimo trudności w prawidłowym słyszeniu. Pozytywny przykład pomoże innym seniorom dążyć do podnoszenia jakości swojego życia.

Podnoszenie poziomu jakości życia w grupie seniorów zależy także od wsparcia społecznego, m.in. informacyjnego, ekonomicznego, emocjonalnego, zarówno tego bliższego (rodzina, znajomi), jak i dalszego (organizacje o charakterze pomocowym). Istotne jest zorganizowanie odpowiednich grup wsparcia dla starszych osób z trudnościami w słyszeniu w lokalnych środowiskach. Interesujące byłoby nawiązanie współpracy w tym zakresie między miastami partnerskimi. Umożliwiłoby to wymianę doświadczeń i szersze spojrzenie na problemy ludzi starszych z trudnościami w słyszeniu. Dzięki

nawiązaniu odpowiedniej współpracy, ludzie starsi mogliby poznać osoby z podobnymi trudnościami.

Istotnym zagadnieniem, dotyczącym wdrażania odpowiednich działań mających na celu podniesienie jakości życia osób z trudnościami w słyszeniu, jest wzmacnianie świadomości społecznej w zakresie omawianego problemu. Poszerzanie wiedzy w tym obszarze umożliwi zmianę postrzegania bez uprzedzeń przez nasze społeczeństwo ludzi starszych z trudnościami w słyszeniu. Przykładem takich działań są akcje informacyjne z wykorzystaniem mediów. Kampania społeczna może dotyczyć, m.in. zasad *savoir-vivre'u* wobec osób starszych z trudnościami w słyszeniu. Ważne jest prowadzenie różnych akcji informacyjnych w miejscach, gdzie przebywają osoby starsze (np. uniwersytety trzeciego wieku).

Powyższe propozycje, dotyczące poprawy jakości życia wśród osób starszych po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu, to jedynie przykłady zaproponowane przez autorkę badań. W celu dążenia do poprawy funkcjonowania seniorów z trudnościami w słyszeniu niezbędne jest podjęcie interdyscyplinarnych oddziaływań w obszarach medycyny, pedagogiki oraz psychologii. Holistyczne podejście do tego zagadnienia umożliwi poprawę jakości życia seniorów z trudnościami w prawidłowym słyszeniu. Lepsze funkcjonowanie osób starszych przełoży się na wyższą jakość życia całego społeczeństwa. Ze względu na coraz większą liczbę osób starszych w polskim społeczeństwie, umożliwi to poprawę funkcjonowania dużej grupy Polaków.

Zakończenie

Zagadnienie jakości życia seniorów zostało ukazane w odniesieniu do ogólnej jakości życia, indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia oraz jakości życia w sferze somatycznej, socjalnej, środowiskowej i psychologicznej.

Kwestie podjęte w artykule mają na celu podniesienie poziomu wiedzy specjalistów, lekarzy, pedagogów, pracujących z osobami starszymi z trudnościami w słyszeniu. Uzyskane wyniki badań mogą być przydatne także dla pracujących z osobami starszymi z prawidłowym słyszeniem.

Znaczenie wyższego poziomu akceptacji utarty sprawności wskazuje na konieczność wsparcia psychologicznego ze strony najbliższych

osób oraz profesjonalistów w procesie akceptacji utraty sprawności prawidłowego słyszenia wśród seniorów. Przeprowadzone badania powinny być kontynuowane w przyszłości. Cały czas bowiem zmienia się otaczająca nas rzeczywistość.

Bibliografia

- Byra S. (2017). *Wielowymiarowa Skala Akceptacji Utraty Sprawności (WSAUS) – Polska adaptacja Multidimensional Acceptance of Loss Scale Jamesa M. Ferrina, Fonga Chana, Julie Chronister i Chung-Yi Chiu*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 1(35), s. 29–50.
- Gierek T. (2005). *Niedostłuch związany z wiekiem*, [w:] M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna*, Łódź: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Mediton, s. 299–303.
- Kaczmarczyk M., Zrałek M. (2013). *Warunki i jakość życia seniorów w Sosnowcu*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Kilian M. (2020). *Funkcjonowanie osób w starszym wieku*, Warszawa: Difin.
- Kostka T. (2007). *Rehabilitacja i aktywność ruchowa osób w starszym wieku*, [w:] K. Galus (red.), *Geriatrya. Wybrane zagadnienia*, Wrocław: Wydawnictwo Urban & Partner, s. 277–288.
- Kryszkiewicz C. (2006). *Aktywne życie seniorów warunkiem pomysłnego starzenia się*, [w:] M. Marczuk, S. Steuden (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 281–288.
- Kurkowska K., Cybulski M., Łobaczuk-Sitnik A., Krajewska-Kulać E. (2018). *Jakość życia osób w podeszłym wieku z zaburzeniami słuchu*, „Gerontologia Polska”, t. 26, s. 123–133.
- Maciejewska A. (2015). *Stabilizowanie normy interakcyjnej u osób w podeszłym wieku*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 1109–1124.
- Podhorecka M. (2018). *Rehabilitacja osób w starszym wieku – metody i formy oddziaływania*, [w:] K. Kędziora-Kornatowska, M. Muszałik (red.), *Pielęgnowanie pacjentów w starszym wieku*, Warszawa: Wydawnictwo PZWL, s. 76–84.
- Rostkowska J., Skarżyński P.H. (2017). *Przegląd kwestionariuszy stosowanych do oceny jakości życia u osób głuchych (niedostłyszających) korzystających z implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia”, t. 6, nr 4, s. 43–50.
- Steuden S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WHOQOL-BREF. Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field Trial Version. December 1996.

Witczak P., Olejniczak D., Skonieczna J. (2016). *Ocena jakości życia przed i po protezowaniu narządu słuchu = The Impact of Hearing Aids on the Quality of Life*, „Journal of Education, Health and Sport”, t. 6, nr 9, s. 712–723.

Netografia

Raport: 77 proc. polskich seniorów ma kłopoty ze słuchem, 18.09.2014, „Nauka w Polsce”, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C401921%2Craport-77-proc-polskich-seniorow-ma-klopoty-ze-sluchem.html> [dostęp: 17.02.2022].

World Health Organization (2004). *Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia*, https://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/po-lish_whoqol.pdf [dostęp: 16.02.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Ewa Cieplińska
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tarnowie
e-mail: ewacieplinska.tarnow@gmail.com

Janina Florczykiewicz
ORCID: 0000-0003-3917-3112
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Warsztat twórczy jako przestrzeń podnoszenia dobrostanu. Pedagogiczne implikacje teorii szczęścia

The Creative Workshop as a Space for
Increasing Well-Being: Pedagogical Implications
of the Theory of Happiness

ABSTRAKT

Przedmiotem podjętych rozważań jest dobrostan i jego pedagogiczne implikacje. Problematyka ta lokuje się w obszarze rozważań nad trwałością dobrostanu. Nieliczne istniejące dowody empiryczne uzasadniają potrzebę prowadzenia dalszych poszukiwań. Celem badań było ustalenie, czy metoda warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej inicjuje zmiany dobrostanu. Odwołano się do modelu ilościowo-jakościowego. Przeprowadzono eksperyment pedagogiczny według planu jednogrupowego z dwoma pomiarami pretest-posttest. Zmienną eksperymentalną był warsztat twórczy. Do oceny zmian dobrostanu posłużono się Skalą Dobrostanu, będącą częścią Wielowymiarowego Kwestionariusza Osobowości (MPQ). Analizom jakościowym poddano wypowiedzi uczestników warsztatu twórczego. Wykazano, że warsztat twórczy wpływa na podniesienie poziomu dobrostanu – średnia z badania posttest jest wyższa od średniej pretestu, a różnica jest istotna statystycznie ($p < .05$). Wynik ten koresponduje z wcześniejszymi badaniami, w których potwierdzono

SŁOWA KLUCZOWE

dobrostan, warsztat twórczy, szczęście, rozwój podmiotowy, eksperyment pedagogiczny

KEYWORDS

well-being, creative workshop, happiness, subjective development, pedagogical experiment

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.003
Nadesłano: 01.02.2022
Zaakceptowano: 28.02.2022

wzrost dobrostanu po programie warsztatów twórczych. Pozwala to na stwierdzenie, że metoda warsztatu twórczego jest skuteczna w realizacji celów związanych z podwyższaniem subiektywnego odczucia bycia szczęśliwym.

ABSTRACT

The subject of consideration is well-being and especially its pedagogical implications. Of primary importance is the matter of the sustainability of well-being and the lack of empirical evidence justifies the need for further research in this area. The aim of the research was to determine whether the creative workshop method in artistic creation initiates changes in well-being. Reference was made to the quantitative-qualitative model and a pedagogical experiment was carried out according to a one-group plan with two pretest-posttest measurements. The creative workshop was an experimental variable. The Well-Being Scale, which is part of the Multidimensional Personality Questionnaire (MPQ), was used to assess the changes in well-being. Qualitative analyzes were performed on the statements of the participants of the creative workshop. It has been established that the creative workshop increases the level of well-being – the average from the post-test is higher than the average of the pre-test, and the difference is statistically significant ($p < .05$). This result corresponds to previous studies that confirmed an increase in well-being after a program of creative workshops. This allows us to conclude that the method of creative workshop is effective in achieving goals related to increasing the subjective feeling of being happy.

Związki między dobrostanem a adaptacją społeczną

Przedmiotem podjętych rozważań jest dobrostan i jego pedagogiczne implikacje. Pojęcie dobrostanu odnosi się do poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia tworzonej na bazie doświadczeń jednostki. Wyraża stopień zadowolenia z życia i poczucia spełnienia (Diener, Lucas, Oishi 2004). Dobrostan oznacza zatem emocjonalno-poznawczy stan, cechujący się przewagą pozytywnych emocji, utrzymujący się w dłuższym okresie życia konkretnego człowieka. Jego następstwem jest towarzyszące mu dobre samopoczucie (Diener, Lucas 2005).

Dla pedagogów istotną kwestią stają się powiązania dobrostanu z adaptacją społeczną, będącą odzwierciedleniem funkcjonowania jednostki. Stopień adaptacji ujawnia się w zachowaniach. Stopień wysoki obejmuje zdolność do respektowania norm społecznych, umiejętność poprawnego funkcjonowania w rolach społecznych, nawiązywania poprawnych relacji z innymi i budowania więzi, przyczyniając się do optymalnego wykorzystania potencji podmiotu i odczuwania satysfakcji z własnego rozwoju. Z kolei zaburzenia adaptacji prowadzą do niekorzystnych społecznie skutków, tj. zjawisk nieprzystosowania społecznego, przestępczości oraz innych patologii społecznych.

Badania nad dobrostanem ukazały jego korelacje ze zmiennymi, będącymi wskaźnikami adaptacji, tj. umiejętnościami społecznymi (Argyle, Lu 1990, za: Argyle 2004), m.in. skłonnością do współpracy, zdolnościami przywódczymi (Argyle, Martin, Lu 1990, za: Argyle 2004), dobrym funkcjonowaniem w grupie, akceptacją społeczną, pozostawaniem w bliskich związkach z innymi ludźmi (Myers 2004). Pozytywny dobrostan odpowiedzialny za poczucie szczęścia wpływa na zachowanie człowieka – sprzyja nawiązywaniu poprawnych i bliskich relacji z innymi, motywuje do podejmowania ambitnych zadań i angażowania się w ich wykonanie (Czapiński 2004). Ludzie, którzy doświadczają przewagi pozytywnych emocji, optymistycznie postrzegają zdarzenia, wykorzystują swoje potencje, co przyczynia się do ich sukcesów zawodowych i finansowych, a w konsekwencji prowadzi do samorealizacji (Czapiński 2004).

Przytoczone funkcje dobrostanu w regulowaniu stosunków z otoczeniem społecznym stały się punktem wyjścia do opracowania koncepcji resocjalizacji jako procesu podnoszenia dobrostanu (Florczykiewicz 2008). W świetle jej założeń pozytywny dobrostan staje się punktem wyjścia do układania poprawnych relacji z otoczeniem społecznym, stąd jego uzyskanie zostało wskazane jako cel oddziaływań resocjalizacyjnych. Podejście to wpisuje się w nurt humanistycznej myśli resocjalizacyjnej, w której na plan pierwszy wysuwa się dobro resocjalizowanej osoby, zaś realizacji tego postulatu mają służyć procedury ukierunkowane na optymalny rozwój osobowości resocjalizowanej jednostki.

Założenia badawcze

Podstawowe założenie badawcze odwołuje się do dyskusyjnej wyżej tezy o adaptacyjnej roli pozytywnego dobrostanu, tj. jego wpływu na jakość funkcjonowania społecznego i towarzyszącej mu aktywizacji osobowych potencji.

Poczucie szczęścia przekłada się na istotne z punktu widzenia pedagogiki korzyści, m.in. na niższy poziom psychopatologii czy wyższe umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Lyubomirsky, King, Diener 2005). Daje to przesłanki pozwalające poszerzyć katalog celów zakładanych w procedurach wychowawczych/resocjalizacyjnych o dążenie do zwiększenia poziomu dobrostanu.

W zaproponowanym ujęciu pierwszoplanową kwestią staje się możliwość intencjonalnego wpływu na poziom dobrostanu. Badania w tym obszarze zaowocowały sformułowaniem dwóch przeciwstawnych stanowisk – o trwałości i zmienności dobrostanu. Teza o trwałości dobrostanu jest formułowana między innymi na gruncie koncepcji genetycznie zdeterminowanego poziomu szczęścia czy teorii hedonistycznej adaptacji (Sheldon, Lyubomirsky 2007). Ustalenia Kennona M. Sheldona i Sonji Lyubomirsky wskazują, że poczucie szczęścia doświadczane przez jednostkę podlega krótkotrwałym wahaniom wskutek oddziaływania silnych bodźców. Badania pokazały, że ludzie reagują na określone sytuacje i okoliczności życiowe w charakterystyczny dla jednostki sposób, a reakcje te są stałe (Diener, Larsen 1984). Na ich podstawie uznano, że istnieje genetycznie zdeterminowany potencjalny poziom szczęścia jednostki (atraktor szczęścia), do którego człowiek usiłuje powrócić. Ed Diener i Richard E. Lucas (2005) stwierdzili, że filarem dobrostanu jest stabilna emocjonalność, która czyni go niepodatnym na chwilowe zmiany nastrojów. Zwolennicy drugiego podejścia dowodzą, że poziom dobrostanu można trwale podwyższać oraz przytaczają badania, które pokazują, że jest to możliwe. Między innymi udokumentowano długoterminową skuteczność strategii poznawczych i behawioralnych w osłabieniu afektu negatywnego i depresji, czy trwałe podwyższenie dobrostanu w przypadku realizacji celów osobistych (Sheldon, Houser-Marko 2001, za: Sheldon, Lyubomirsky 2007). Istniejące dowody empiryczne nie rozwiązują kwestii trwałości dobrostanu, co wskazuje na potrzebę dalszych badań.

Wobec założeń o trwałości dobrostanu w określonym czasie oraz niskiej i nietrwałej jego podatności na sytuacyjne, silne bodźce afektywne, projektując badania nad możliwością zmiany dobrostanu zwrócono uwagę na czynniki konstytuujące dobrostan. Odwołano się do modelu szczęścia opisanego przez Kennona M. Sheldona i Sonję Lyubomirsky (2007), w którym wyróżniono trzy czynniki warunkujące bieżący potencjał szczęścia wyrażony w określonych proporcjach: 1) wrodzony potencjał osoby – 50%; 2) czynniki sytuacyjne – 10%; 3) czynniki wolicjonalne, związane z działaniami podejmowanymi przez jednostkę – 40%. Skupiono się na czynnikach wolicjonalnych, tj. działaniach intencjonalnych. Działania te, jak twierdzą autorzy, mogą blokować proces adaptacji emocjonalnej odpowiedzialny za powrót do stałego poziomu odczuwalnego dobrostanu, ponadto mają potencjał do zainicjowania pozytywnej, trwałej zmiany dzięki dynamice i dostarczeniu bogatych oraz pozytywnych doświadczeń (Sheldon, Lyubomirsky 2007).

Przyjęto, że kluczowym czynnikiem konstytuującym dobrostan jednostki jest dokonywana przez nią ocena własnego życia. Ocena ta jest determinowana przez poznawczą reprezentację rzeczywistości. Tworzące ją przekonania wartościujące i oceny zdarzeń biograficznych, mając subiektywny charakter, mogą zawierać zafałszowania poznawcze, tj. nierealistyczne przekonania, które wywołają negatywne emocje. Powoduje to niekorzystną ocenę życia, determinując tym samym niski poziom dobrostanu. Założono więc, że modyfikacja oceny może doprowadzić do wyeliminowania (przynajmniej częściowego) zafałszowań poznawczych, a tym samym do obiektywizacji umysłowej reprezentacji rzeczywistości, co przyczyni się do bardziej korzystnej oceny własnego życia.

W celu wyeliminowania zafałszowań poznawczych w ocenie wydarzeń biograficznych posłużono się metodą warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej. Jest to metoda wspierania rozwoju podmiotowego, której efektywność została zweryfikowana empirycznie (zob. Józefowski, Florczykiewicz 2015). Teoretyczne założenia warsztatu lokują się na gruncie humanistycznym – jest to metoda niedyrektywna, odwołująca się do potencji samoleczenia tkwiących w człowieku. Do ich aktywizacji wykorzystuje mechanizmy terapeutyczne uruchamiane w sztuce/kreacji artystycznej. Z formalnego punktu widzenia warsztat twórczy jest formą sztuki wywodzącą się

z jej nurtów skoncentrowanych na procesie (działaniu twórczym) i współdzielonym autorstwie. Artysta aranżuje sytuację estetyczną, która inicjuje działania twórcze uczestników. Ich istotą jest tworzenie obiektu plastycznego odzwierciedlającego doświadczenia podmiotowe zyskane w działaniu warsztatowym (Józefowski, Florczykiewicz 2015; Józefowski 2017). Towarzyszące kreacji myśli, ustalenia, emocje powstałe w wyniku wewnętrznego dialogu toczonego pomiędzy jednostką a tworzoną przez nią strukturą artystyczną, poszerzają perspektywy oglądu rozważanych kwestii poprzez identyfikację problemów i powiązanych z nimi czynników. Prowadzą do redefinicji problemów, a tym samym do poznawczego przeobrażenia opartej na nich reprezentacji rzeczywistości – w ten sposób dokonuje się jej obiektywizacja (Florczykiewicz 2013).

Należy zaznaczyć, że poznawcze i emocjonalne zmiany inspirowane doświadczeniem podmiotowym są wyrazem przeobrażeń w strukturach samowiedzy jednostki. W ujęciu humanistycznym samowiedza jest czynnikiem powiązanim z przewyciężaniem wewnętrznych konfliktów. Zakłada się, że powiększenie samowiedzy w zakresie pozytywnych i negatywnych doświadczeń życiowych może się przyczynić do modyfikacji sądów poznawczych, na których opiera się subiektywny dobrostan jednostki. Podstawą modyfikacji będzie poszerzenie samoświadomości w zakresie doświadczeń życiowych i weryfikacja ich oceny emocjonalnej w perspektywie dotychczasowej biografii, czyli emocjonalny bilans doświadczeń pozytywnych i negatywnych.

Procedura badawcza

Próba

Badania przeprowadzono w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach od grudnia 2021 roku do stycznia 2022 roku. Objęto nimi studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych kierunku pedagogika. Próba badawcza liczyła 45 osób.

Metoda

Przeprowadzono eksperyment pedagogiczny według planu jednogrupowego z dwoma pomiarami pretest-posttest. Zmienną

eksperymentalną był warsztat twórczy przy kreacji plastycznej, realizowany według autorskiej koncepcji Eugeniusza Józefowskiego (zob.: Józefowski 2012, 2017; Józefowski, Florczykiewicz 2015). Spotkanie warsztatowe trwało dwie godziny. Jego struktura obejmowała etapy: 1) trening wyobraźniowy, 2) kreację plastyczną, 3) dyskusję inspirowaną pracami.

Projekt warsztatu zakładał inspirację badanych do oceny dotychczasowego życia i temu celowi podporządkowano artystyczną strukturę. Kluczowe do zainicjowania oczekiwanych doświadczeń podmiotowych były pytania o ocenę swojego życia zawarte w treści treningu wyobraźniowego.

Treść treningu wyobraźniowego: „Jestem w uniwersytecie, na zajęciach. Teraz skupiam się na sobie, na moim życiu. Myślę o sobie, o swoim życiu. Jakie ono jest? Co widzę, gdy myślę o swoim dotychczasowym życiu? Jakie kolory, jakie przedmioty, jakie sytuacje widzę w wyobraźni, gdy myślę o swoim życiu? Próbuję je zobaczyć dokładnie. Co widzę, gdy myślę o swoim dotychczasowym życiu? Jak oceniam swoje życie, jaki mam do niego stosunek? Jakie odczuwam emocje, gdy myślę o swoim dotychczasowym życiu? Jak oceniam swoje dotychczasowe życie? Jeśli dokładnie zobaczę kolory, przedmioty, sytuacje, jeśli już będę wiedział(a), co myślę o swoim dotychczasowym życiu, jak oceniam swoje dotychczasowe życie, wtedy stworzę oczy”.

Po treningu wyobraźniowym uczestnicy mieli przedstawić swoje wyobrażenia w formie plastycznej. Otrzymali podłużną kartkę papieru (20 × 90 cm), która miała budzić skojarzenia z osią czasu. Sugestia zawarta w formie miała zainicjować przypominanie ważnych doświadczeń życiowych i ich powtórny ocenę w kontekście oceny dotychczasowego życia z dokonywanej tu i teraz perspektywy.

Narzędzie badawcze i procedura statystyczna

Badania wykonano w mieszanym modelu badawczym ilościowo-jakościowym, przyjmując założenie o komplementarności obu strategii (Pilch, Bauman 2001). Do oceny zmian dobrostanu posłużono się Skalą Dobrostanu, będącą częścią Wielowymiarowego Kwestionariusza Osobowości (MPQ). Skala została opracowana na potrzeby oszacowania aktualnego, indywidualnego poziomu dobrostanu.

Miała ona charakter samoopisowy. Zawierała 18 pytań opatrzonych skalą szacunkową przekładaną na wynik punktowy od 3 do 0 punktów. Maksymalny wynik mógł wynieść 54 punkty.

W interpretacji uzyskanych wyników posłużono się procedurą statystyczną: obliczono średnie oraz określono normalność rozkładu w obu pomiarach, stosując test Kołmogorowa-Smirnowa, a następnie zbadano różnice między średnimi uzyskanymi w poszczególnych pomiarach (pretest i posttest), stosując parametryczny test T-studenta dla prób zależnych. Obliczenia przeprowadzono w programie Statistica 13.3.

Procedura badawcza zastosowana w badaniach jakościowych wywodzi się z paradygmatu synergiczno-partycypacyjnego (Kubiński 2010). Uczestnika badań traktuje się w nim na równi z badaczem, jako myślący i czujący podmiot, który ma prawo do narracji o sobie i własnych odczuciach. Materiał badawczy stanowiły wypowiedzi uczestników warsztatu. Wypowiedzi te są częścią warsztatu, ich zakres tematyczny określany jest przez jego problematykę. Przy ich opracowaniu zastosowano podejście interpretatywne, wykorzystano metodę analizy treści.

Warsztat twórczy jako przestrzeń inicjowania zmian dobrostanu – ustalenia badawcze

Celem badań ilościowych było potwierdzenie wpływu warsztatu twórczego na poziom badanej zmiennej – dobrostanu. Rozpiętość wyników otrzymanych w badaniu pretest jest duża – od 18 do 45 punktów, co wskazuje na wysokie zróżnicowanie poziomu dobrostanu u respondentów.

Wartości średnich ($M_{pretest} = 32.42$, $SD = 5.97$, $M_{posttest} = 33.74$, $SD = 6.43$) wskazują na jego wzrost po wprowadzeniu zmiennej eksperymentalnej (warsztatu twórczego). Otrzymana wartość statystyk testu Kołmogorowa-Smirnowa pozwoliła na potwierdzenie założenia o normalności rozkładów zmiennej dobrostan w obu pomiarach: dla pretestu: $\chi^2(3, N = 48) = 2.97$, $p = .39$, dla posttestu $\chi^2(1, N = 48) = 1.20$, $p = .27$.

Wartości statystyki testu T-Studenta $t(46) = -2.97$, $p < .05$ wskazują na wystąpienie istotnych różnic między wynikami pomiarów. Wielkość efektu jest mała ($d-Cobena = 0.218$).

Istotnych danych dla rozważanego problemu dostarczyły wyniki badań jakościowych. Wypowiedzi uczestników zebrane na etapie dyskusji inspirowanej wykonanymi pracami plastycznymi zostały nagrane na dyktafon. Następnie dokonano selekcji ich treści pod względem powtarzalności podejmowanych wątków (por. Szczepaniak 2012). W jej wyniku określono dwie kategorie: 1) obszary istotne dla oceny jakości życia; 2) ocena życia i towarzyszące jej emocje. Poruszane kwestie to uczucia, głównie miłość, bliskość, rodzina, praca, osiągnięcia, realizacja celów.

Warsztat twórczy stworzył mentalną przestrzeń sprzyjającą ocenie dotychczasowego życia. W wypowiedziach odwoływano się do wydarzeń z życia – faktów biograficznych. Szczegółowość ich identyfikacji była różna – od bardzo konkretnego opisu sytuacji/zdarzenia do ogólnego zasygnalizowania ich rodzaju. Duża część badanych, dokonując oceny swojego dobrostanu, odwoływała się do etapów życia: dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Podejście takie, zgodnie z zamysłem warsztatu, było wynikiem sugestii zawartej w kształcie arkusza papieru, który miał budzić skojarzenia z osią czasu. Niektórzy z badanych koncentrowali się na jednym aspekcie życia, kluczowym dla nich w chwili obecnej.

Do szczegółowej analizy wybrano 6 przypadków, w tym 5 o największych różnicach między wynikiem z pretestu i posttestu i jeden o różnicy 1-punktowej. Uznano, że ich wypowiedzi będą kluczowe dla identyfikacji uwarunkowań zmiany zachodzącej pod wpływem warsztatu.

Przypadek I

Jest to kobieta, lat 22. Otrzymała najniższy wynik w skali dobrostanu: $M_{pretest} = 18$, $M_{posttest} = 25$, różnica między średnimi wynosi 7 pkt.

Respondentka ocenia życie pozytywnie, odwołując się do szczęśliwego dzieciństwa oraz udanego związku. Źródłem negatywnych emocji może być praca – badana komunikuje wprost potrzebę jej zmiany i wyraża nadzieję na swój rozwój. Ponadto badana odczuwa niepokój związany z przyszłością, z jej wypowiedzi odczytuje się nastawienie na niepowodzenie. Możliwe, że to nastawienie odzwierciedla indywidualny atraktor szczęścia lokujący się na niskich poziomach, co tłumaczyłoby uzyskany przez nią niski wynik dobrostanu.

Należy przyjąć, że w przestrzeni warsztatu uczestniczka dokonała identyfikacji pozytywnych doświadczeń i osiągnięć, co pozwoliło jej dostrzec dobre strony życia – stąd jej subiektywna ocena dobrostanu uległa weryfikacji.

Ja mam stosunkowo bardzo udane życie, jak na razie. Na początku jest przedstawiona moja rodzina, która jest bardzo szczęśliwa. Od małego już miałam bardzo beztrudne dzieciństwo, bardzo kochający dom i ciepły, wiem, że zawsze mogę na nich liczyć. Dalej przedstawiona praca, jak na razie tutaj zakreslona trochę, dlatego, że chciałabym po prostu zmienić na lepszą, też mam nadzieję, że studia mi właśnie umożliwią drogę do dalszego rozwoju. Dalej przedstawiona miłość, czyli mój narzeczony. Mamy bardzo udany związek, w przyszłości planujemy rodzinę, dzieci. I tutaj dalej już niewiadoma, ale nastawiam się pozytywnie. [Ocena życia – wtrącenie autorki] jak na razie bardzo pozytywnie, ale jeszcze jestem stosunkowo młoda i wiem, że jeszcze coś może się zmienić, pewnie pod górkę, ale mam nadzieję, że zawsze po burzy wschodzi słońce, więc i tak jakoś będzie (Uczestnik 9).

Przypadek 2

Mężczyzna, 22 lata, $M_{pretest} = 36$, $M_{posttest} = 42$, różnica między średnimi wynosi 6 pkt.

Badany koncentruje się na bieżących wydarzeniach życiowych, które wywołują w nim wiele przeciwstawnych emocji – radości i ekscytacji towarzyszy niepewność o trwałość związku. Zwiększenie poziomu dobrostanu w postępie można łączyć z inicjowanym w przestrzeni warsztatu mechanizmem wglądu, sprzyjającym pogłębieniu rozumienia doświadczanych stanów (zob. Florczykiewicz 2013). Z jego wypowiedzi wynika, że doświadczane emocje zostały poddane próbie racjonalnego oglądu, który prowadzi do strukturyzacji samowiedzy dotyczącej aktualnego stanu emocjonalnego. Jej wyrazem są skonkretyzowane sądy o sytuacji oraz nadzieje i obawy odniesione do osobistego doświadczenia (wiedzy uczestnika). Poznawcze opanowanie sytuacji jest źródłem pozytywnych emocji, stąd dokonana w przestrzeni warsztatu strukturalizację wiedzy należy wiązać ze zwiększeniem wyniku w postępie.

W moim życiu od trzech miesięcy pojawiła się dziewczyna, z którą planuję wspólną przyszłość. Mam nadzieję, że ta przyszłość będzie

owocna. Jak wiemy, w życiu niestety nie jest kolorowo, dlatego obok tego serduszka widnieje znak zapytania. Oczywiście ja jestem pewien swoich uczuć, wydaje mi się, że ona też. Ale jak wiemy, różnie może być jeszcze w życiu. Ten dom jest symbolem tego, że to właśnie z nią chciałbym rozpocząć wspólną drogę przez życie i w tym domu zamieszkać z nią, z gromadką dzieci. To praca. Praca też jest bardzo ważna, jest takim moim celem, który doprowadzi nas obydwoje do szczęścia, miłości, zdrowia i wspólnie przeżytych wielu, wielu lat. Ta buźka, która jest smutna, napawa mnie czasami takimi przemyśleniami, że być może moge dać z siebie jeszcze więcej, i mam taki strach. Nie ukrywam, że mam taki strach, że to kiedyś pęknie, że nie wyjdzie mi z tą dziewczyną, ale nie ukrywam, że jeśli by tak się stało w moim życiu, bardzo bym się załamała, bo się zaangażowałam nie na 100, nie na 200, ale na 300% [Stosunek do życia] powiem szczerze, pół na pół, 50 na 50, w połowie jestem optymistką, w połowie niestety pesymistką. No, myślę realnie. Ciągłe odczuwam te obawy, ale jest to zakochanie (Uczestnik 8).

Przypadek 3

Kobieta, 21 lat, $M_{pretest} = 34$, $M_{pretest} = 39$, różnica między średnimi wynosi 5 pkt.

Respondentka ocenia życie przez pryzmat jego etapów – dzieciństwa, dorastania i terażniejszości (dorosłości). Każdy z nich ocenia pozytywnie, wskazując na źródła szczęścia, odpowiednio: szczęśliwą rodzinę, realizację siebie, udany związek. Najwięcej uwagi poświęca dorosłości, którą utożsamia z byciem w związku. Dostrzega trudności napotykane w przeszłości, a także doświadcza niepokoju związanego z przyszłością, nieprzewidywalnością zdarzeń. Na przyszłość patrzy z ufnością i wiarą w możliwość pokonania trudności. Zainicjowana w warsztacie refleksja o życiu poszerzyła perspektywę jego oglądu przez respondentkę, co w konsekwencji podnosi poziom odczuwanej przez nią satysfakcji.

Zaczęłam od swojego dzieciństwa, gdzie wychowywałam się w dużym domku, z rodzicami i piątką rodzeństwa. I zawsze w moim życiu byli obecni ludzie. [...] Słoneczko symbolizuje szczęście. Kolejny etap, to jak zaczęłam dorastać i gdzieś to życie sama realizować. Tutaj jest mój mąż, piesek, nasz domek, nasza praca i serce, które symbolizuje miłość. Właśnie spełnienie. Później zaczęły się nasze wspólne marzenia, do których bardzo

długo dążyliśmy. I tu jest właśnie soneczko i łezki, znaki zapytania, bo czasami było różnie. I nie wszystkie wydarzenia były, jakby się wydawało, tak za pstryknięciem paluszków do zrealizowania. Musieliśmy na nie długo czekać. To jest kolejny etap, obecny, gdzie jest nasz domek, piesek, my, nasza miłość szczęście, uśmiechnięta rodzina. [...]. Tutaj jest przyszłość i ten znak zapytania symbolizuje, że pomimo tego, że gdzieś tam mamy swoje cele jasno sprecyzowane i wiemy, do czego w życiu dążymy, to jakby mamy świadomość tego, że nie zawsze jest tak, jak sobie założymy i tego oczekujemy, że życie przynosi różne niespodzianki. Ale wierzę w to, że dzięki tej miłości i temu szczęściu to zawsze świeci słońce i życie przynosi też dobre rzeczy. I zawsze podchodzę do tego z optymizmem, bo wierzę w to, że jak się wierzy w dobre rzeczy, to się te dobre rzeczy przybliża. Podchodzę do życia w ten sposób, że staram się z porażek wyciągać wnioski i uczyć się na nich. I raczej nie zniechęcają mnie, tylko motywują do działania i optymistycznie patrzę w przyszłość (Uczestnik 4).

Przypadek 4

Kobieta, 22 lata, $M_{pretest} = 32$, $M_{pretest} = 36$, różnica między średnimi wynosi 4 pkt.

Badana ma klarowny plan na szczęśliwe życie, koncentruje się na przyszłości, którą postrzega optymistycznie. Refleksja pozwoliła na identyfikację istotnych zdarzeń życiowych, dotąd niedocenianych.

Swoją pracę podzieliłam na cztery elementy. Składa się ona głównie z takich symboli. Pierwszy etap mam podpisany jako przeszłość i na środku mam narysowane duże różowe okulary, co [...] oznacza dzieciństwo, taką bez troskę, dzieci zazwyczaj nie mają pojęcia o różnych problemach, sytuacjach, tak że uważam, że to taki błogi czas. Kolejnym etapem jest terażniejszość. Tutaj skupiłam się na pracy, edukacji. Symbolami jest książka i młotek, który oznacza pracę. Ten czas chcę poświęcić na znalezienie drogi, obrać jakiś kierunek konkretny. Kolejnym etapem jest przyszłość, i tutaj narysowałam ogromne serce, w którym mieści się dom i rodzina, czyli to, co chciałabym uzyskać w dalszym etapie. I na koniec jest podsumowanie mojego życia. Mam namalowaną postać, czyli siebie przy jakimś domku. Otoczenie to jakaś przyroda. Ogrodzenie. To symbolizuje wieś, jakieś spokojne miejsce, i też zamieściłam chmurkę, w której są jakieś postaci. Są to oczywiście jakieś dzieci, wnuki, i tak chciałabym podsumować swoje życie. Chciałabym mieć taką spokojną starość i tak zakończyć.

Wcześniej zastanawiałam się nad tym i tak doszłam do wniosku, że jestem pesymistką, bo wolę się czasami pozytywnie zaskoczyć niż rozczarować. Ale wykonując tę pracę doszłam do wniosku, że wielu rzeczy nie doce- niałam. I uważam, że [...] pomimo trudnych sytuacji, to jednak szłam z podniesioną głową, i uważam, że i tak przez ten czas dużo osiągnęłam, pomimo jakichś tam trudności (Uczestnik 9).

Przypadek 5

Kobieta, 22 lata, $M_{pretest} = 18$, $M_{pretest} = 12$, różnica między średnimi wynosi 6 pkt.

Wyjściowy, niski poziom dobrostanu w preteście uległ obniżeniu po warsztacie. Respondentka przeżywa aktualnie przykre doświadczenia życiowe, które silnie oddziałują na jej ocenę życia. Obecne doświadczenia zestawia z przeszłością, której ocena, raczej pozytyw- na, nie równoważy jej aktualnych odczuć.

Jest dużo kolorów. Podzieliłam moje życie na trzy etapy. Bardzo wczesne dzieciństwo, szkoła, no i teraz. Dzieciństwo jest bardzo kolo- rowe, bardzo dobrze je wspominam. Później była szkoła, było różnie, ale raczej pozytywnie. Ale teraz niestety muszę powiedzieć, że jest... Jestem nastawiona neutralnie do życia. Bo troszkę się posypało, więc... tyle chcia- łam powiedzieć [Życie ocenia – wtrącenie autorki] bardzo neutralnie, na pewno niepozytywnie (Uczestnik 24).

Przypadek 6

Kobieta, 39 lat. Uzyskała najwyższy w badaniu wynik dobrosta- nu $M_{pretest} = 45$. Wynik posttestu $M_{pretest} = 44$ świadczy o stabilności nastroju, która znajduje potwierdzenie w wypowiedzi autorki.

Zaznacza się u niej pozytywne nastawienie do życia. Jest ono analizowane raczej na chłodno, bez silnych emocji. Autorka zda- je się rejestrować fakty, na przeszłe wydarzenia, zarówno dobre, jak i gorsze, patrzy z dystansem, co świadczy o ich dobrym rozpozna- niu, przepracowaniu. Ostateczną, wysoką ocenę życia należy wiązać z obecnymi, pozytywnymi dla niej doświadczeniami.

Ja zaczęłam od swojego dzieciństwa, które kojarzy mi się bardzo dobrze, z beztroską przede wszystkim i z wolnością. Potem przeszłam do czasów licealnych, tutaj już są ciemne chmury, trochę bardziej niewesoła

mina i książki, z tym właśnie wiązały się obowiązki. Następnie jest serce, jest miłość, szczęście i radość, czyli znalezienie miłości. I na końcu narysowałam serce i swoją rodzinę, która kojarzy mi się z sercem, miłością, radością, ze spełnieniem. Raczej pozytywnie patrzę na życie, aczkolwiek pomimo wielu takich trudnych chwil patrzę realnie. Ogólnie pozytywnie bardziej, nie poddaję się (Uczestnik 10).

Dyskusja wyników i wnioski

Rezultaty badań ilościowych potwierdzają wpływ warsztatu twórczego na zmianę dobrostanu. Wynik ten koresponduje z wcześniejszymi badaniami, w których potwierdzono wzrost dobrostanu po programie warsztatów twórczych (Józefowski, Florczykiewicz 2015). Pozwala to na stwierdzenie, że metoda warsztatu twórczego jest skuteczna w realizacji celów związanych z podwyższaniem subiektywnego odczucia bycia szczęśliwym. Ustalenia badawcze nie dają podstaw do określenia trwałości uzyskanego wzrostu, wskazują jedynie na możliwość zmiany, wyznaczają dalszy kierunek badań.

Interesujących danych do opisu badanego zjawiska wpływu warsztatu twórczego na zmianę dobrostanu dostarczają wyniki badań jakościowych. Warsztat tworzy warunki do mentalnego przepracowania negatywnych ocen odnoszących się do danego okresu życia. Ich przywołanie „tu i teraz” i powtórne rozważenie w kontekście globalnej oceny życia łagodzi oddziaływanie przypisanych im wcześniej negatywnych emocji, osłabia ich siłę. Wskazują na to wypowiedzi osób, u których zaobserwowano wzrost dobrostanu w badaniu posttest o 4–7 punktów. Większość z nich, mimo negatywnych doświadczeń życiowych i niepokoju o przyszłość, ocenia swoje życie w kategoriach pozytywnych. Dotyczy to także osoby, która otrzymała najniższy w tym badaniu wynik posttestu – 18 punktów (przypadek 1).

Analiza przypadku 5 wskazuje, że poziom dobrostanu obniżył się znacząco po warsztacie – o 6 punktów. Można to wiązać z silnym, aktualnym działaniem niepowodzeń życiowych: „teraz [...] troszkę się posypało” – mówi autorka. Są one doświadczane właśnie w tym momencie życia, a autorka nie zdążyła się zdystansować od nich poznawczo ani nie była w stanie opanować sytuacji. Z kolei wynik osoby, która uzyskała najwyższy wynik w badaniu pretest, jest stabilny (przypadek 6), co wskazuje, że osoby o wysokim poziomie

dobrostanu prezentują pozytywne nastawienie do życia, tworząc optymistyczne narracje dotyczące przyszłości.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają zatem, że czynniki wolicjonalne, uruchamiane w intencjonalnych aktach poznawania doświadczeń życiowych, prowadzą do obiektywizacji ich oceny, implikując podwyższenie poziomu subiektywnego poczucia szczęścia.

Bibliografia

- Argyle M. (2004). *Przyczyny i korelaty szczęścia*, przeł. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, sile, zdrowiu i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–203.
- Czapiński J. (2004). *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, sile, zdrowiu i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 51–102
- Diener E., Larsen R.J. (1984), *Temporal Stability Consistency of Affective, Behavioral, and Cognitive Responses*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 47, nr 4, s. 580–592.
- Diener E., Lucas R. (2005). *Dobrostan emocjonalny*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. Haviland-Jones, przeł. M. Kacmajor i in., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 415–430.
- Diener E., Lucas R., Oishi S. (2004). *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, przeł. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, sile, zdrowiu i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 35–50.
- Florczykiewicz J. (2008). *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 1–2, s. 73–74.
- Florczykiewicz J. (2013). *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Florczykiewicz J. (2019). *Rozwój podmiotowy w warsztacie twórczym – badania jakościowe nad rezultatami procesu warsztatowego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 34, s. 121–134.
- Józefowski E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Warszawa: Difin.
- Józefowski E., Florczykiewicz J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki: badania nad edukacyjnym wymiarem kreacji wizualnej*, Wrocław: Drukarnia Jaks.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Lyubomirsky S., King L.A., Diener E. (2005). *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?*, „Psychological Bulletin”, t. 131, nr 6, s. 803–855.
- Myers D.G. (2004). *Bliskie związki a jakość życia*, przeł. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, sile, zdrowiu i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 204–234.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sheldon K., Lyubomirsky S. (2007). *Trawy wzrost poziomu szczęścia: perspektywy, praktyki i zalecenia*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, przeł. A. Jaworska-Surma, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 87–111.
- Szczepaniak K. (2012). *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, t. 42, s. 83–112.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Janina Florczykiewicz
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: janina.florczykiewicz@uph.edu.pl

Anna E. Wójcik
ORCID:0000-0003-0874-1834
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Znaczenie dobrostanu nauczyciela w procesie kształtowania wartości poznawczych i społecznych

The Meaning of the Well-Being of a Teacher
during the Process of Teaching Cognitive
and Social Values

ABSTRAKT

Artykuł ma na celu przedstawienie koncepcji dobrostanu subiektywnego (szczęścia) jako propozycji dla przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych do stosowania w procesie wychowania do wartości. Autorka stawia tezę, że konieczne jest zdefiniowanie i zrozumienie przez studentów dobrostanu subiektywnego oraz osiągnięcie świadomości, że nauczyciel w polskiej placówce oświatowej jest zdany na samodzielną profilaktykę w tym zakresie w celu kreowania pozytywnego wzorca osobowego. W artykule zwrócono uwagę na konieczność codziennej, systematycznej oraz długoterminowej troski o dobrostan subiektywny w celu zakorzenienia się nawyku samokontroli. Efektywność działań podejmowanych z uczniami jest powiązana z subiektywnym dobrostanem nauczyciela, który nie przekazuje wyłącznie informacji, ale jest wzorem do naśladowania w zakresie nauki wartości społecznych i poznawczych.

SŁOWA KLUCZOWE

wartości poznawcze,
wartości społeczne,
dobrostan subiektywny,
orientacja na ucznia,
samokontrola

KEYWORDS

cognitive values, social
values, subjective
well-being, student
orientation, self-control

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.004
Nadesłano: 17.02.2022
Zaakceptowano: 02.03.2022

ABSTRACT

The article aims to present the concept of subjective well-being as a proposal for future preschool and early schoolteachers to be used in the process of educating to values. The author puts forward the thesis that it is necessary for students to define and understand subjective well-being and to become aware that a teacher in a Polish educational institution must rely on their own prophylaxis in this regard in order to create a positive personal model. The article highlights the need for daily, systematic and long-term care for subjective well-being in order to cultivate self-control. Teaching efficiency is closely correlated with the teacher's personal well-being as the teacher not only provides knowledge but also supplies an example which is worth following when learning social and cognitive values.

Założenia teoretyczne

Wielowymiarowy model „dobrego życia” stworzony przez Martina Seligmana uzyskuje coraz większe uznanie w zarządzaniu zasobami ludzkimi i jest już stosowany jako narzędzie do polepszania atmosfery oraz zwiększania efektów w pracy wielu firm. W literaturze psychologicznej wzorzec ten określa się skrótem PERMA, od pierwszych liter angielskich nazw kolejnych komponentów, czyli: *Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning i Accomplishment*. W zaktualizowanej wersji koncepcja Seligmana (2011) została nazwana „Teorią dobrostanu” i obejmuje pięć mierzalnych oraz niezależnych od siebie elementów, takich jak: 1) pozytywne emocje – szczęście, zadowolenie wpływające na samopoczucie i zachowanie człowieka; 2) zaangażowanie – podejmowanie działań dających poczucie spełnienia i satysfakcji; 3) pozytywne relacje interpersonalne i podtrzymywanie ich; 4) sens – poczucie przynależności do czegoś mądrego; 5) osiągnięcia – docieranie do wyznaczonych celów dające poczucie spełnienia.

Placówki edukacyjne, jako swoiste „fabryki ludzkich umysłów”, mogą wdrażać model PERMA do pracy z ludźmi. W instytucjach oświatowych współdziała wiele osób, które organizują i nadzorują procesy kształcenia, realizują przebieg nauczania oraz stanowią grupę odbiorców wykształcenia i wychowania. Każda z tych grup pełni

inną złożoną funkcję, która pod względem wiekowym, rozwojowym i emocjonalnym, także ilościowym, płciowym oraz w odniesieniu do doświadczeń życiowych sprawia, że niemożliwe jest ujednoczone podejście do szkoły jako całości. Ten wielostronny charakter placówek wymusza powstanie hierarchii, a za nią związków pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, pracującymi w jednym celu, jakim jest przygotowanie do życia przyszłych pokoleń.

W niniejszym artykule skupiono się na subiektywnym dobrostanie w grupie przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Uznano, że niezbędne jest zadowolenie z pracy, by nie dopuścić do pojawienia się sygnałów wypalenia zawodowego, by umieć rozpoznawać własne przekonania oraz wspomagać kontrolę i równowagę pomiędzy działaniem a odczuwaniem, by stanowić pozytywny wzór osobowościowy w danej kulturze. Dobrostan subiektywny jest ściśle związany z nurtem w psychologii pozytywnej, którego podstawowym założeniem jest poszerzenie pola oddziaływania naprawczego dla negatywnych skutków trudnych doświadczeń życiowych i skupianie się oraz promowanie korzystnych doświadczeń.

Poprzez wzmacnianie pozytywnych cech indywidualnych i odpowiednie działanie instytucji oświatowych możliwa jest poprawa jakości życia i zapobieganie patologiom, które pojawiają się wtedy, gdy życie staje się bezwartościowe i pozbawione sensu. Nadmierne skupianie się na negatywnych aspektach oraz ignorowanie takich właściwości jak: nadzieja, mądrość, kreatywność, myślenie o przyszłości, odwaga, duchowość, odpowiedzialność czy wytrwałość, a także kultura kraju – wszystko to kształtuje człowieka pozbawionego chęci życia. Psychologia pozytywna zakłada możliwość wyparcia niszczących doświadczeń poprzez zbudowanie nawyku koncentracji na lepszych stronach życia (Seligman, Csikszentmihalyi 2000: 5–14).

Australijscy badacze Jacolyn M. Norrish i Dianne A. Vella-Brodick (2009: 275) podkreślają, że nurt psychologii pozytywnej ma ogromny wkład w kompleksowe podejście do zagadnienia zdrowia psychicznego dzięki badaniu pozytywnych emocji i energii drzemiącej w każdym człowieku. Badacze zwracają szczególną uwagę na dane, które wskazują, że godziny obszernego i dogłębnego studiowania patologicznych zachowań pacjenta nie przynoszą tak skutecznych rezultatów naprawczych, jak koncentracja na jego możliwościach i szansach na lepsze życie, przy wykorzystaniu pozytywnej

autorefleksji. Wymienieni autorzy podkreślają potrzebę podejmowania badań wspierających interwencje w zakresie wspomaganiania umysłowej równowagi.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zatwierdziła definicję zdrowia jako pełen dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka, a więc znacznie więcej niż tylko brak choroby. Wyróżniono dwa procesy wpływające na stan psychiczny – jeden obejmujący powstawanie zaburzeń, a drugi to rozwój zdrowia, na którym skupia się nurt psychologii pozytywnej, odpowiadając na pytanie: co mogę uczynić, aby być bardziej zadowolony z życia? Wobec tego subiektywny dobrostan to nic innego jak osobiste odczucie bycia zdrowym (czasem pomimo różnorodnych chorób), akceptowanym w środowisku i akceptującym środowisko, które samodzielnie wybieramy, i pozytywne poczucie własnej skuteczności. Taka postawa jest ściśle powiązana z medycznym pojęciem stanu zdrowia, które może być wspomagane farmakologicznie czy hormonalnie, ale ideałem jest, jeśli prawidłowe życiowe wybory (począwszy od diety po środowisko) są odpowiedzią na naturalne skutki starzenia się.

Zdrowie psychiczne jest dynamicznym usposobieniem wewnętrznej równowagi, która umożliwia ludziom wykorzystanie ich umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami poznawczymi i społecznymi, takimi jak: zdolność rozpoznawania, wyrażania i modelowania własnych emocji, elastyczność w radzeniu sobie z niekorzystnymi zdarzeniami w różnych rolach społecznych. Istotnym składnikiem zdrowia psychicznego jest harmonijny związek między ciałem a umysłem (Galderisi, Heinz, Kastrup, Beezhold, Sartorius 2015: 231–233). Równowaga wewnętrzna jest „stanem dynamicznym” odzwierciedlającym fakt, że w różnych okresach życia człowieka (dzieciństwo, dojrzewanie, rodzicielstwo, przejście na emeryturę) następują zmiany naruszające panowanie nad sobą.

Zewnętrzna oferta pozytywnych bodźców to nie to samo, co uruchamianie bodźców wewnętrznych i wprawianie w ruch pomysłów, które są zbawienne dla własnego zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Oba źródła są jednak bardzo ważne. Dla przykładu, każdy zgodzi się, że piosenka „Always look at the bright side of life” niesie pozytywny przekaz i jest wspaniałym mottem życiowym, ale samo słuchanie piosenki czy oglądanie prześmiewczej komedii Monty Pythona wprowadza ciało w stan pozytywnego myślenia czy nawet

ekstazy wyłącznie podczas projekcji filmu, lub przez krótkie chwile, gdy komedię wspominamy. Bez praktycznego przemodelowania założeń słów piosenki, obserwacji swoich nawyków oraz udoskonalenia i ułatwienia sobie życia poprzez poprawę drobnych zwyczajów w życiu codziennym, poprzez koncentrowanie się na jasnej stronie życia, tkwimy w wirze powtarzalnych zachowań i często nawykowo narzekamy. Zewnętrzna dawka radości może być inspiracją, ale bez wewnętrznej motywacji oraz wprowadzenia zmian – będzie to szczęście powierzchowne i chwilowe.

Paul Dolan (2015: 133) przeprowadził szereg badań, w których udowodnił, że największe poczucie szczęścia odczuwamy poprzez działania podejmowane na rzecz innych, przy jednoczesnym zachowaniu autonomii w wyborze rodzaju i zakresu zadań do wykonania. Wymieniony autor, będąc ekspertem w dziedzinie dobrego samopoczucia, łączy najnowsze wyniki badań z ekonomii i psychologii, aby zilustrować, że możemy uczynić swoje życie przyjemnym i sensownym dzięki świadomym wyborom dotyczącym środowiska, które tworzymy dla siebie w odniesieniu do zasługujących na uwagę aspektów życia. Przeprojektowując nasze otoczenia, możemy przewycięzać uprzedzenia, doświadczać szczęścia, spełnienia, a nawet poprawiać stan zdrowia. Dolan oferuje wiele praktycznych porad, wskazując, co możemy zrobić, by znaleźć optymalną równowagę przyjemności i celu, jak tych wyborów dokonywać i jak je realizować. Proponuje następującą kolejność działania:

Cel „tu i teraz” \Rightarrow Cel krótkodystansowy \Rightarrow Cel długodystansowy

Autor zapoznaje czytelników z przykładem celu długodystansowego, jakim jest np. nawiązanie nowych przyjaźni. W tym przypadku celem krótkodystansowym będzie udział w wydarzeniach, spotkaniach, na których pojawiają się ludzie o podobnych zainteresowaniach, a celem „tu i teraz” jest wykonanie telefonu do znajomego, który ma podobne hobby i może pomóc w odnalezieniu ciekawego wydarzenia publicznego.

Celem długodystansowym nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego jest psychiczne, fizyczne, społeczne oraz intelektualne przygotowanie podopiecznych do samodzielności oraz nauki w klasach starszych. Przykładem celu krótkodystansowego jest w tym

przypadku integracja podopiecznych w grupie, a celem „tu i teraz” przeprowadzenie zabawy integracyjnej. Zawód nauczyciela pozwala kreować sytuacje, w których można połączyć zrównoważony dobór celów z postawami służebności wobec innych, jest także zawodem, w którym sposób przekazywania wiedzy oraz emocji ma kluczowe znaczenie dla motywacji do nauki, poszerzania wiedzy oraz wiary we własne siły i pozytywną przyszłość. Pięciowymiarowy model „dobrego życia” Seligmana wydaje się być idealnym drogowskazem dla nauczycieli, ponieważ działanie według niego może codziennie rodzić nowe pozytywne emocje wobec podopiecznych oraz samych siebie. Nauczyciel musi być zaangażowany w swoją pracę, bo jest koordynatorem projektów dla wychowanków, z którymi realizuje wiele różnych zadań.

Nauczyciele muszą dbać o dobre relacje społeczne, ponieważ są znaczącą częścią społeczeństwa i łącznikiem pomiędzy grupami (klasami) oraz w otoczeniu rodziców. Powinni mieć poczucie sensu swojej pracy oraz dostrzegać drobniejsze i większe osiągnięcia, by nie utracić motywacji do działania. Poza tym posiadają życie prywatne, często przepełnione emocjami, które na skutek oddziaływań czynników zewnętrznych powodują stres (Korczyński 2014: 71). W każdej szkole nauczyciele winni stanowić pozytywny wzór osobowy dla swoich wychowanków. Oprócz obowiązku wychodzenia naprzeciw potrzebom uczniów, potrzebny jest nawyk koncentrowania się na własnym subiektywnym szczęściu. Zawód nauczyciela, podobnie jak lekarza, należy do grupy profesji generujących wysoki poziom stresu, gdyż wiąże się z dużą odpowiedzialnością.

Kompetencje osobowościowe nauczyciela

Nauczyciel musi posiadać szereg kompetencji, które ze względu na postęp naukowo-techniczny, gospodarczy i kulturalny powinny być stale rozwijane i doskonalone, by umożliwiały efektywne działanie. Niniejszy artykuł akcentuje niezwykle ważny wymiar zawodu nauczycielskiego, obejmujący znaczenie kompetencji osobowościowych, ukazując rolę czynników wspierających wdrażanie działań wspomagających profesjonalny rozwój. Chodzi o odpowiedź na pytanie, w jaki sposób wypracować nawyk kontrolowania (badania, diagnozowania, naprawiania) dobrostanu subiektywnego, aby móc z odpowiednimi dyspozycjami funkcjonować w strukturach placówek

oświatowych. Celem podjętych poszukiwań było zidentyfikowanie kompetencji nauczyciela na podstawie analizy komponentów modelu PERMA z perspektywy oczekiwań nauczyciela. Należy oczywiście pamiętać, że samo „projektowanie szczęścia”, zgodnie z przyjętymi w koncepcji założeniami, nie jest w stanie sprawić, aby z zawodu nauczyciela zniknęły wszelkie obciążenia w postaci narastającej stagnacji, uczucia zdenerwowania z powodu oczekiwań i roszczeń ze strony uczniów, rodziców czy dyrekcji.

O pomyślności przebiegu procesu nauczania-uczenia się decyduje wiele czynników, których istota tkwi we właściwym motywowaniu i aktywizowaniu wszystkich sfer osobowości. Najważniejsze są dwa środowiska – rodzinne i rówieśnicze, które poprzez spełnienie odpowiednich warunków przyczyniają się do osiągnięcia pełnego, integralnego rozwoju. Nauczyciel odgrywa istotną rolę w kształtowaniu charakterów i postaw oraz ukierunkowaniu wzrastania wychowanków (Szempruch 2013: 114). Proces ilościowych i jakościowych przemian jednostki warunkujących jej aktywny i społecznie oczekiwany udział w doskonaleniu zarówno samego siebie, jak i otoczenia społecznego obejmuje progresywne zmiany w wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej i psychologicznej poprzez wzrost umiejętności dydaktycznych, metodycznych i interpersonalnych. Jeśli działania podejmowane przez nauczyciela mają zmieniać jakościowo posiadane kompetencje, to muszą być zaplanowane i systematyczne, oparte na ciągłym uczeniu się i krytycznej oraz konstruktywnej ocenie.

Profesjonalny i osobowościowy wzorzec nauczyciela zmienia się w zależności od warunków społecznych, przyjmowanej filozofii edukacyjnej, zadań stawianych szkole, pojmowania istoty działania pedagogicznego, typu szkoły czy specjalności zawodowej (Szempruch 2013: 118). Rozwój kompetencji osobowościowych stanowi ważny element rozwoju zawodowego, ponieważ pełnienie wielu ról oraz radzenie sobie z licznymi oczekiwaniami jest dla nauczyciela ogromnym wyzwaniem. Oprócz pomnażania wiedzy merytorycznej i metodycznej jest on także zobowiązany do rozwijania umiejętności wychowawczych, interpersonalnych oraz empatii. Równie istotne są takie kwestie jak: budowanie autorytetu, duża odporność na stres czy zdolność reagowania na nieprzewidziane sytuacje. Ponadto nauczyciel musi przestrzegać wielu przepisów i procedur, wypełniać wiele dokumentów oraz poddawać się kontroli.

Podstawowym założeniem procesu rozwoju jest osiągnięcie stanu, w którym jednostka, zachowując swoją indywidualność, może odpowiedzialnie funkcjonować ze świadomością osobistych doznań, ale z pozytywnym ustosunkowaniem wobec innych ludzi i własnej osoby. Ważnym komponentem dojrzałej osobowości jest wolność w podejmowaniu decyzji oraz empatia, dzięki której możliwe jest prowadzenie autentycznego dialogu i podejmowanie efektywnej współpracy. Dążenie do osiągnięcia dojrzałości jest szczególnie ważne w odniesieniu do zawodu nauczyciela, bowiem zaplecze osobowościowe jest koniecznym warunkiem skuteczności i satysfakcji z podejmowanych działań (Gaś 2001). Można zatem powiedzieć, że istotnym elementem profesjonalnego rozwoju, warunkującym pomyślny przebieg procesu nauczania-uczenia się, są kompetencje osobowościowe, przejawiające się w postawie aktywnej, wysoce refleksyjnej, świadomej i dążącej do samorealizacji.

Stymulacja rozwoju osobowego polega na oddziaływaniu intencjonalnym, systematycznym, kompleksowym i ukierunkowanym na umysły, potrzeby, motywacje, emocje, system wartości oraz osobowość (Borkowski 2010: 139–145). Istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój osobowy jest samoświadomość aktualnego stanu rozwoju oraz związana z nią zawodowa satysfakcja. Profesjonalny rozwój kompetencji osobowościowych opiera się na następujących zasadach: 1) trwa przez całe życie; 2) jest zarządzany przez samego nauczyciela; 3) musi być wspierany; 4) przekłada się na rozwój całej placówki oświatowej; 5) proces rozwoju jest oceniany; 6) rozwój osobowościowy jest zgodny z indywidualnymi potrzebami edukatora i wychowawcy. Wymienione zasady umożliwiają optymalny rozwój, zgodnie z założeniem, że istnieje naturalne powiązanie życia zawodowego jednostki z pozostałymi aspektami jej funkcjonowania, bowiem nauczanie jest wplecione w życie nauczycieli, ich osobiste i zawodowe biografie (Day 2008: 168).

W aktywności nauczyciela ważną rolę odgrywają aspekty społeczne, umożliwiające kształtowanie właściwego środowiska, stąd oczekuje się od niego, że będzie on niczym kierownik czuwający nad procesem dydaktyczno-wychowawczym, akceptującym wyzwania, kreatywnym i otwartym na doskonalenie interpersonalnych kompetencji (Tyrańska 2010: 51). Zgodnie z definicją specjalistów od zarządzania, kompetentny menedżer posiada odpowiednią

wiedzę, umiejętności, zdolności i cechy osobowości, które wpływają na jego pracę (Becker, Huselid, Ulrich 2012: 86). Z punktu widzenia skuteczności pracy nauczyciela konieczne są elastyczne postawy i zachowania, które przyczyniają się do budowania konstruktywnych emocji, zaangażowania, dobrych relacji interpersonalnych, usuwania wewnętrznych barier w trakcie realizacji sensownych działań i osiągania wytyczonych celów. Wyrazem pożądaných kompetencji nauczyciela są konkretne cechy, postawy i zachowania, które Seligman umieścił w trzech kategoriach: związanych z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością (Seligman 2002: 230–255).

W procesie budowania przyjaznego dobrostanu istotne znaczenie mają cechy osobowości nauczyciela, które są priorytetowe dla skutecznego zarządzania i odnoszą się bezpośrednio do niego jako człowieka. Aby jednak prawidłowo reagować na sytuacje występujące w otoczeniu społecznym, jego zachowania wymagają posiadania określonych kompetencji, czyli rzetelnej wiedzy popartej odpowiednimi umiejętnościami. Oddziaływanie wyraża się w życzliwym podejściu, które oznacza wiarygodność w dawaniu pozytywnego przykładu. Kompetencje odzwierciedlają potencjał nauczyciela, ale nie gwarantują sukcesu bez umiejętności ich przełożenia na praktyczne działanie wdrażające wiedzę i kształtujące odpowiednie postawy.

Metodyka badań i przebieg procesu badawczego

Badanie przeprowadzono w 2021 roku. Studentki drugiego i trzeciego roku z kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna najpierw wypełniały kwestionariusz ankiety, składający się z 30 pytań dotyczących wyznawanych przez nich wartości, które odnosiły się do bardzo ogólnych tematów życiowych, organizacji życia prywatnego, po to, aby skoncentrować uwagę badanych na własnym życiu, własnych osiągnięciach i być może odkryć, która sfera życiowa jest „niewygodna”. Przykładowa wypowiedź: *Mam dużo entuzjazmu do pracy/nauki, drobne problemy nie irytują mnie, krótkie obowiązki wypełniam od razu*. Zastosowany kwestionariusz należy do metod aktywizujących respondentów, do podejmowania samooceny sytuacji. Pytania odnoszące się do życia prywatnego, opinii na różne tematy lub sposobu funkcjonowania w codziennym życiu zachęcały do chwilowego zatrzymania się i pomyślenia o czynnościach, uczuciach, o których na

co dzień nie myślimy, gdyż są one zautomatyzowane (Woynarowska 2017: 313).

Respondentki odpowiadały na pytania według 4-stopniowej skali kolorystycznej, na której kolor biały oznaczał zdecydowanie negatywną odpowiedź oraz bardzo małą częstotliwość występowania zjawiska/uczucia, kolor żółty obrazował bliskość negatywnej odpowiedzi i małą częstotliwość występowania danego zjawiska, kolor pomarańczowy – zbliżanie się do pozytywnej odpowiedzi na pytanie oraz stosunkowo dużą częstotliwość zjawiska/uczucia, kolor czerwony określał zdecydowanie pozytywną odpowiedź oraz dużą częstotliwość występowania danego zjawiska lub uczucia. Badanie kwestionariuszem przeprowadzono dwukrotnie z zachowaniem pełnej anonimowości z trzytygodniową przerwą pomiędzy pierwszym a drugim badaniem. Następnie przeanalizowano różnice w odpowiedziach na te same pytania.

Spośród 31 studentek 25 z nich odpowiedziało inaczej za drugim razem na identyczne pytania kwestionariusza. Przyjęto, że za dużą zmienność można uznać sytuację, w której przynajmniej 20 osób udzieli innej odpowiedzi ze wszystkich 30 pytań kwestionariusza. Nie koncentrowano się na kierunku zmiany odpowiedzi, lecz na dynamice. Część z badanych studentek zmieniła większość odpowiedzi z białej (bardzo rzadko), na pomarańczową (często), a część wręcz odwrotnie, z odpowiedzi czerwonej (bardzo często) na żółtą (czasami). W badaniu odnotowano znaczącą zmianę dynamiki – stwierdzono ją u 80% badanych. Zmiany w odpowiedziach dotyczyły przynajmniej 2/3 kwestionariusza, natomiast 100% badanych nie wypełniło kwestionariusza identycznie za pierwszym i drugim razem, pomimo iż był on taki sam pod względem treści oraz układu i kolejności pytań.

Drugim narzędziem badawczym wykorzystanym podczas trzytygodniowej przerwy pomiędzy wypełnieniem arkuszy kwestionariusza był dziennik TPS (trudność – przekonanie – skutek). Dzięki właściwej interpretacji doświadczanych trudności miał się on przyczynić do przerwania błędnego koła nakręcającego negatywne uczucia. Dziennik TPS należy do technik zwiększania optymizmu, motywuje do samodoskonalenia, głośnego wypowiedzenia STOP oraz zwrócenia uwagi na techniczne możliwości zmiany starych przyzwyczajeń, nieustannie wprawiających człowieka w zły nastrój (Woynarowska

2017: 326). Zadaniem respondentek było zapisywanie przez okres trzech tygodni po jednej trudności dziennie, wskazanie niepomysłnego wydarzenia i wyjaśnienie przyczyny ich wystąpienia oraz opisanie skutków tych okoliczności wraz z propozycją działania naprawczego. Dziennik TPS koncentruje uwagę na przyczynie, a nie skutku, czyli dotyczy jedynie samopoczucia. Studentki wypełniały go anonimowo.

Przykładowa karta dziennika badanych respondentek to: bałagan w pokoju (problem) – uczucie chaosu, trudność w koncentracji (uczucie) – zorganizowanie dwóch koszy na śmieci, jeden przy biurku, drugi przy wyjściu z pokoju (propozycja zmiany) – porządek, łatwość w organizacji myśli, spokojniejszy sen (efekt). W tym prostym zadaniu chodziło o sprawdzenie, ile studentek udzieli odpowiedzi identycznych w pierwszej i drugiej próbie (kwestionariusz). Okazało się, że tylko w okresie trzech tygodni wiele czynników, takich jak doświadczenia życiowe, pora roku, pogoda, także obiektywny stan zdrowia (pojawienie się choroby) oraz samodoskonalenie może mieć i ma wpływ na postrzeganie rzeczywistości oraz ocenę dobrostanu subiektywnego człowieka, jak i na zmianę swojego zdania. Uznano, że prowadzenie dziennika TPS pozwala skoncentrować uwagę badanych na skuteczności swoich działań i sposobów radzenia sobie z trudnościami, choć jest to zbyt krótki okres, aby nowy nawyk został zautomatyzowany (Gardner, Lally, Wardle 2012: 664–666).

W badaniu nie chodziło jednak o odpowiedź na pytanie o to, jakie aspekty codziennego funkcjonowania powinny ulec przewartościowaniu, a raczej o samo nakłonienie studentek do podjęcia działania zmierzającego do poprawy dobrostanu subiektywnego, bez względu na kierunek działania, jaki w pełni zależy od nich samych. Skoncentrowanie się na zależnościach przyczynowo-skutkowych w życiu jest podstawą budowania zdrowia, rozumianego przez WHO jako subiektywne odczuwanie, aktualne samopoczucie, bo to ono wpływa bezpośrednio na zachowania oraz postrzeganą jakość życia (Ogińska-Bulik, Juczyński 2008). Duża zmienność w ujawnianiu przekonań jest pozytywnym skutkiem badania, ponieważ wskazuje na elastyczność ludzkiego umysłu. Przy zastosowaniu odpowiednich metod i technik stabilizacji stanu psychicznego można wyeliminować wiele negatywnych myśli i skutecznie obniżyć poziom stresu.

Zaprezentowane w artykule przemyślenia na temat wpajania wartości i samej roli nauczyciela w tym procesie są wybiórcze, bo

dotyczą jedynie kilku aspektów zaproponowanych przez Seligmanna w modelu PERMA, ale wskazują na ogólniejszą tendencję przydatną do zrozumienia istoty szkolnego wychowania. Badania sondażowe przeprowadzone ze studentkami II i III roku studiów stacjonarnych z kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy miały na celu:

1. zwrócenie uwagi na potrzebę diagnozowania dobrostanu subiektywnego, koncentrując się przede wszystkim na jasności oceny swojej sytuacji, pewności w podejmowaniu decyzji, ustanawianiu granic w swoim życiu prywatnym;
2. poznanie opinii wybranej grupy osób na temat wychowania do wartości w kilku wybranych zakresach;
3. uchwycenie podobieństw i różnic pomiędzy badanymi w analizowanych kwestiach.

Ze względu na niewielkie możliwości materialne i techniczne autorki badań próba badawcza nie jest reprezentatywna, co oznacza, że moc uogólniająca uzyskanych wyników jest ograniczona.

Zasadniczym narzędziem badań był kwestionariusz ankiety, w którym zamieszczono zagadnienia odwołujące się do różnych życiowych i szkolnych sytuacji lub powiązanych z nimi skojarzeń, do których należało się odnieść ze względu na stopień ich akceptacji. Materiał empiryczny uzyskany przy pomocy tak skonstruowanego narzędzia odnosił się do pięciu aspektów, za pomocą których oceniono potrzebę diagnozowania subiektywnego dobrostanu, powiązane go z realizacją zadań w procesie wychowania do wartości. Przyglądając się uzyskanym opiniom, stwierdzono wstępnie, że wszyscy badani studenci uznali, że w ramach swoich codziennych działań widzą dużą potrzebę realizowania z dziećmi szczegółowych zadań wychowujących do wartości. Wypowiedzi respondentów podkreślały, że podejmowanie tych zagadnień jest uczniom bardzo potrzebne.

Studenci uznali wprawdzie, że przede wszystkim dla uczniów jest ważne, aby nauczyciele poruszali problematykę wartości, ale podkreślili, że działania takie są istotne również dla nich samych, rodziców oraz szerzej dla społeczeństwa. Ciekawym ujęciem badania była możliwość porównania wskazań badanych dotyczących poszczególnych aspektów modelu PERMA, co pozwoliło ustalić zakres logicznej zgodności wyrażanych sądów. Pierwsze zagadnienie w kwestionariuszu ankiety dotyczyło troski o rozbudzanie pozytywnych emocji

poprzez podejmowanie działań wywołujących odczucie szczęścia, czyli doświadczanie radości, uznania, inspiracji do kreatywności. Drugie odnosiło się do troski o rozbudzanie zaangażowania pod kątem czerpania radości z tych form aktywności, które wywołują stan „przepływu” (całkowitego zainspirowania) zwiększającego inteligencję, umiejętności i zdolności emocjonalne oraz pozytywną motywację.

W trzecim zagadnieniu chodziło o tworzenie i pielęgnowanie relacji społecznych, mających wpływ na samopoczucie i doświadczanie przynależności poprzez spędzanie czasu na lekcjach i wspieranie się, co zwiększa poczucie celu, przynależności i odczuwania szczęścia. W czwartym zwrócono uwagę na proces budowania sensu i znaczenia realizowanych celów poprzez podejmowanie działań zmierzających do rezygnacji z małych przyjemności, zachęcanie do ignorowania krótkoterminowego urozmaicenia i skupienia się na szerszym obrazie swoich marzeń angażujących mocne strony osobowości. Piąte zagadnienie nawiązywało do troski o gromadzenie osiągnięć przekładających się na poczucie spełnienia poprzez zachęcanie do podejmowania wysiłku powodującego dalszy rozwój i wzrastanie. Świadomość zdobytych osiągnięć jest bezpośrednio związana z sensem i znaczeniem oraz wyznaczaniem sobie ambitnych celów, co daje poczucie siły, zdolności i wytrwałości.

Na podstawie otrzymanych deklaracji ustalono prawdopodobne osobiste preferencje przyszłych nauczycieli i otrzymano odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu informacje przekazywane uczniom wspierają wychowanie do wartości. Porównując zebrane opinie, okazało się, że w każdym aspekcie odnotowano rozbieżności dotyczące skali znaczenia w życiu takich wartości jak: zdrowie, satysfakcja w działaniu, własne dobro, poczucie szczęścia, wolności i swobody, możliwość wyrażania poglądów czy szczęście innych. Pewną ogólną tendencją, którą zauważono, było to, że badani studenci swoimi wskazaniami przyznawali, iż nauczyciele w większym stopniu cenią sobie poszczególne wartości we własnym życiu, niż to, co potem przekazują swoim uczniom. Na tej podstawie można przypuszczać, że świat osobistych wartości nauczycieli może być nieco odmienny od tego, jaki przedstawiają swoim uczniom.

Do takiego wniosku mogą skłaniać także wypowiedzi wybranych studentów, z którymi rozmawiano bezpośrednio przed wypełnieniem kwestionariusza ankiety. Przykładowe stwierdzenia: *Wartości*

uznawane przez nauczyciela są jego osobistą sprawą, której nie muszą uczniom ujawniać albo Nauczyciele muszą przekazywać uczniom to, czego oczekują od nich przełożeni i rodzice, a nie własne zdanie. Zapytano respondentów o to, skąd lub od kogo – ich zdaniem – uczniowie czerpią wiedzę na temat ważnych wartości? Odpowiedzi badanych osób wskazują, że zdecydowanym źródłem tej wiedzy są przede wszystkim rodzice, a w dalszej kolejności rówieśnicy, rodzeństwo, mass media oraz dalsi krewni. W kontekście zebranych opinii trzeba jednak stwierdzić, że oceny dotyczące zasadności pielęgnowania subiektywnego dobrostanu są zdecydowanie pozytywne. Prawie wszyscy badani wskazali, że pozytywne samopoczucie ułatwia przekaz wartości, a nauczyciele powinni w sposób celowy i świadomy kontrolować własne stany emocjonalne, choć podkreślili występowanie w tym zakresie niemałych trudności.

Przyszli nauczyciele uznali działania podejmowane w celu kształtowania systemu wartości w uczniach za ważne, ale podkreślili, że to uczniowie ponoszą odpowiedzialność za swoje aksjologiczne wybory. Mapa pięciu wymiarów Martina Seligmana wskazuje kierunek aktywności w codziennej pracy. Zwracając szczególną uwagę na własne oraz podopiecznych pozytywne emocje, nauczyciel może odpowiednio zareagować na sytuacje przeciążenia, może też uniknąć pewnych konfliktów moralnych, zmierzyć się z nadmiernymi wymaganiami czy zagrożeniami społecznymi, bądź sytuacjami deprivacji, przymusu i z innymi formami dyskomfortu – i to nie tylko w relacjach z uczniami, ale przede wszystkim w swoim życiu prywatnym. Korzystając z odpowiednich narzędzi nauczyciel może uniknąć także uporczywego powielania tego samego sposobu rozwiązywania problemów, pomimo braku pozytywnych rezultatów (Korczyński 2014: 143).

Dyskusja

Nauczyciel jako profesjonalny wychowawca musi być świadomy, że zawsze ma wybór: albo podawać uczniom gotowe odpowiedzi na nurtujące ich pytania i oczekiwać od nich adekwatnych zachowań, albo prowadzić dialog i wspierać ich w trudzie rozumowania i autonomicznego wnioskowania. W procesie wychowania konieczna jest partnerska współpraca oraz wzajemny szacunek, bo jest to wspólny wysiłek nauczyciela i ucznia. Tylko w ten sposób można tworzyć

najlepsze warunki do rozwoju i poszukiwań wartości w swoim życiu. Należy podkreślić, że subiektywny dobrostan nauczycieli odgrywa znaczącą rolę w wybieraniu przez nich określonych metod komunikacji, wpływa na zaangażowanie w pracę, podnosi umiejętności pomagania uczniom w nauce. Dzięki temu wzrasta skuteczność nauczania, co obok poczucia własnej wartości oraz optymizmu składa się na zdrowie psychiczne osób kierujących procesem dydaktycznym (Woynarowska 2017).

Warto pamiętać, że efektywność działań podejmowanych z uczniami ma związek z subiektywnym dobrostanem nauczyciela, który nie przekazuje wyłącznie informacji, ale jest wzorem do naśladowania, a jego pozytywny stosunek do uczniów, współpracowników, chęć rozwoju osobistego, radość i dumę z możliwości przekazywania wiedzy mają bezpośredni wpływ na dorastającą młodzież. Nauczyciel jako przedstawiciel zawodu powszechnie docenianego, mocno osadzonego w kulturze danego kraju, ciągle porządkuje swoje doświadczenia w celu utrzymywania psychicznej równowagi oraz poprawnych relacji w grupie uczniów w czasie pracy, a następnie próbuje stabilizować je w sferze prywatnej (Kinman, Wray, Strange 2011: 843–856).

Bibliografia

- Becker B.E., Huselid M.A., Ulrich D. (2012). *Karta wyników zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Borkowski J. (2010). *System edukacyjny*, [w:] M. Dyrda, A.W. Świdorski (red.), *Rozwój osobowy a system wartości ucznia*, Siedlce: Mazowieckie Samorządowe Centrum Kształcenia Nauczycieli, s. 139–145.
- Day Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dolan P. (2015). *Happiness by Design: Finding Pleasure and Purpose in Everyday Life*, London: Penguin Books.
- Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., Sartorius N. (2015). *Toward a New Definition of Mental Health*, „World Psychiatry”, t. 14, nr 2, s. 231–233, DOI: 10.1002/wps.20231.
- Gardner B., Lally P., Wardle J. (2012). *Making Health Habitual: The Psychology of ‘Habit-Formation’ and General Practice*, „British Journal of General Practice”, t. 62, nr 605, s. 664–666. DOI: <https://doi.org/10.3399/bjgp12X659466>.
- Gaś Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Kinman G., Wray S., Strange C. (2011). *Emotional Labour, Burnout and Job Satisfaction in UK Teachers: The Role of Workplace Social Support*, „Educational Psychology”, t. 31, nr 7, s. 843–856, DOI: 10.1080/01443410.2011.608650.
- Korczyński S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Norrish J.M., Vella-Brodrick D.A. (2009). *Positive Psychology and Adolescents: Where Are We Now? Where to From Here?*, „Australian Psychologist”, t. 44, nr 4, s. 270–278, DOI: 10.1080/00050060902914103.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010). *Osobowość – stres a zdrowie*, Warszawa: Difin.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*, „American Psychologist”, t. 55, nr 1, s. 5–14, DOI: 1037/0003-066X,55.1.5.
- Seligman M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfilment*, New York: The Free Press.
- Seligman M.E.P. (2005). *Prawdziwe szczęście: psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenia na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Poznań: Media Rodzina.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyrańska M. (red.) (2012). *Współczesne tendencje w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Warszawa: Difin.
- WHO. The Global Health Observatory, *Health and Well-Being*, <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being> [dostęp: 2.03.2022].
- Woynarowska B. (2017). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Anna Wójcik
 Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
 Wydział Pedagogiki
 e-mail: anna.wojcik@ukw.edu.pl

Joanna Gliwicka
ORCID: 0000-0002-7490-1552
Uniwersytet Jagielloński

Iwona Sikorska
ORCID: 0000-0002-1309-8065
Uniwersytet Jagielloński

Dobrostan kobiet łączących pracę zawodową nauczycielki z życiem rodzinnym w czasie pandemii COVID-19

The Well-Being of Women Combining Jobs in the Teaching Profession and Family Life during the COVID-19 Pandemic

ABSTRAKT

Obszarami szczególnie ważnymi w życiu ludzi dorosłych, stanowiącymi oś, wokół której koncentrują się ich codzienne aktywności, są praca i rodzina. Pandemia COVID-19 wywarła znaczny wpływ na równowagę pomiędzy tymi obszarami u osób aktywnych zawodowo oraz na ich poczucie dobrostanu.

Celem badania było sprawdzenie, czy nagła i przymusowa zmiana trybu pracy na zdalny wiązała się w początkowym okresie pandemii COVID-19 ze zmianami dobrostanu emocjonalnego nauczycieli. Obszarami zainteresowania badawczego były: zmiany w zakresie postrzegania swojego zawodu – przed pandemią oraz obecnie (obszar I), adaptacja do nowej formy pracy zdalnej (obszar II)

SŁOWA KLUCZOWE

dobrostan, radzenie sobie, praca zdalna, pandemia COVID-19, nauczyciele

KEYWORDS

well-being, coping, remote work, COVID-19 pandemic, teachers

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.005
Nadesłano: 28.02.2022
Zaakceptowano: 07.03.2022

oraz rozwój osobowy jako wynik nowej sytuacji zawodowej (obszar III). Uczestniczkami badania było 10 nauczycielek języka angielskiego pracujących w szkołach podstawowych. Badanie miało formę wielokrotnego studium przypadku, a metodą gromadzenia danych był wywiad ustrukturuwany.

Uzyskane wyniki wykazały, że badane nauczycielki-matki, mimo licznych trudności, jakich doświadczyły w czasie adaptacji do nowego trybu pracy oraz przez cały początkowy okres pandemii, dostrzegają rozwojowe znaczenie tego doświadczenia w ich życiu. Analiza wyników potwierdza wyjątkową elastyczność i sprawność kobiet w godzeniu pełnionych ról, ich godną podziwu wytrwałość w dążeniu do wyznaczonych sobie celów oraz dużą odporność na negatywne skutki długotrwałego stresu i napięcia.

ABSTRACT

The lives of adults typically revolve around work and family as areas of particular importance but the COVID-19 pandemic had a significant impact on the balance between these areas and the well-being of adults.

The purpose of this study was to examine whether a sudden, forced change to a remote work during the early stages of the COVID-19 pandemic was associated with changes in teachers' emotional well-being. The areas of research interest were the following: changes in perceptions of one's profession – before the pandemic and after (Area I), adaptation to the new form of remote working (Area II), and personal development as a result of the new work situation (Area III). The participants of the study were 10 female English teachers working in elementary schools. The study took the form of a multiple case study, and the data collection method was by means of a structured interview.

The research has shown that the examined teacher-mothers recognize the developmental significance of experiences throughout the initial pandemic period despite the difficulties they faced in adapting to that new work setting. The analysis of the results confirms the exceptional flexibility and efficiency of these women in reconciling their roles, their admirable persistence in achieving their goals, and their high resistance to the negative effects of long-term stress and tension.

Wprowadzenie

Dobrostan subiektywny rozumiany jest jako wgląd w odczucia odnoszące się do samego siebie (Lucas, Diener, Suh 1996). Ma na niego wpływ wiele czynników związanych z różnymi wydarzeniami, które oddziałują na człowieka w ważnych dla niego sferach życia. Przeżywanie stresu i kryzysów posiada wpływ modyfikujący poziom aktualnie odczuwanego dobrostanu. Sytuacją trudną, w obliczu której jednostka konfrontuje się z masywnym stresem, jest z pewnością pandemia, definiowana przez niektórych badaczy także jako katastrofa naturalna (Ciekankowski, Stachowiak 2012; Skowrońska 2014). Poczucie jakości własnego życia może być definiowane w kategoriach dobrostanu psychologicznego (samoakceptacja, poczucie autonomii, możliwość realizacji swojego potencjału), społecznego (bliskie relacje z innymi, przyjaźń) oraz emocjonalnego (zadowolenie z własnego życia). Na dobrostan emocjonalny ma wpływ między innymi ocena własnego funkcjonowania w sferze rodzinnej i zawodowej.

Wybuch pandemii COVID-19, który w kontekście Polski można datować na połowę marca 2020 roku, wymusił nagłe i znaczne zmiany w obu tych obszarach. Zakres tych zmian i ich specyfika zależne były w największym stopniu od wykonywanego zawodu oraz sytuacji rodzinnej jednostki. Wraz z rozpoczęciem obowiązkowej izolacji społecznej, większość pracodawców, gdy tylko było to możliwe ze względu na specyfikę stanowiska pracy, za wskazaniem władz państwowych zaleciła swoim pracownikom pracę w trybie zdalnym, czyli pracę z domu przez internet. Jeśli chodzi o obszar edukacji, warto zwrócić uwagę na bezprecedensowość tej sytuacji, a co za tym idzie – brak przygotowania technicznego i merytorycznego nauczycieli oraz uczniów do podjęcia edukacji w formie zdalnej.

Pandemia stanowiła duże wyzwanie dla nauczycieli w szkołach podstawowych, którzy muszą korzystać z wielu form pracy, by utrzymać uwagę i zmotywować najmłodszych, szybko rozpraszających czy nudzących się uczniów. Nagła zmiana trybu pracy powodowała konieczność podjęcia dużych wysiłków w przygotowanie lekcji zdalnych, wymuszała zapoznanie się z nowymi narzędziami i programami w celu przygotowania materiałów edukacyjnych w formie elektronicznej oraz opracowania sposobów współpracy i zasad komunikacji z dziećmi na lekcjach prowadzonych za pośrednictwem

aplikacji czy komunikatorów internetowych. Dodatkowe trudności powodowały problemy związane z niewystarczającymi parametrami technicznymi używanego sprzętu elektronicznego czy ze słabą jakością połączeń internetowych. Ponadto należało na nowo zorganizować harmonogram domowy, a wielu wypadkach także dokupić dodatkowe urządzenia ze względu na pracę i naukę zdalną pozostałych domowników – to wszystko niosło dodatkowy stres oraz nierzadko pociągało znaczne koszty finansowe w i tak niepewnej już sytuacji ekonomicznej.

Polskie badania przeprowadzone w formie internetowej przez Annę Dolot (2020) wśród osób pracujących zdalnie podczas pandemii COVID-19 (N = 327, K = 177) wykazały, że największą trudnością podczas pracy zdalnej był brak bezpośredniego kontaktu ze współpracownikami (69% wskazań, wzrost o 55% w stosunku do oceny pracy zdalnej przed pandemią). Wśród pozytywnych konsekwencji pracy zdalnej podczas pandemii ankietowani wymieniali najczęściej oszczędność czasu, z uwzględnieniem czasu na dojazdy (prawie dwukrotny wzrost wskaźnika wobec wyniku sprzed pandemii) oraz więcej czasu dla najbliższych (wzrost o 25%).

Nauczyciele, jako osoby pracujące z drugim człowiekiem, doświadczyli nie tylko zmiany warunków pracy na zupełnie nowe, ale też swoistego kryzysu poczucia własnej skuteczności i swoich kompetencji zawodowych. Wobec tych czynników oraz powszechnie odczuwanego podczas pandemii lęku i poczucia braku kontroli (Pyżalski 2020), praca zdalna w przypadku nauczycieli wydawała się nieść za sobą dużo więcej negatywnych niż pozytywnych konsekwencji. Konieczność funkcjonowania w tak wymagających okolicznościach życiowych mogła powodować kryzys, który za Richardem Jamesem i Burlem Gillilandem (2008) może być rozumiany jako znalezienie się w sytuacji, w której cele życiowe wydają się niemożliwe do zrealizowania, co przyczynia się do odczuwania silnych emocji. Nowe jakościowo, niedoświadczane wcześniej trudności, związane z godzeniem roli zawodowych i rodzinnych, mogły wpływać negatywnie na dobrostan i satysfakcję z życia (Lachowska 2012) oraz pośrednio oddziaływać na całościową ocenę satysfakcji z pracy, która odbywała się w innej niż dotychczas formie i warunkach oraz niosła za sobą nowe wymagania. W pierwszych miesiącach pandemii, będących czasem powszechnego niepokoju, lęku i obniżonych nastrojów

społecznych, nauczycielki musiały się zmierzyć także ze stresem spowodowanym zewnętrznymi okolicznościami oraz z wewnętrznym napięciem i obawami związanymi z prowadzeniem po raz pierwszy w życiu zajęć z uczniami za pośrednictwem internetu, koniecznością dostosowania wszystkich narzędzi edukacyjnych do zdalnej formy pracy oraz z realizowaniem obowiązków zawodowych z domu, nie rzadko w obecności członków rodziny.

Celem badania, które miało charakter eksploracyjny, było poznanie subiektywnego odbioru funkcjonowania w zawodzie przez nauczycielki w sytuacji przymusowej zmiany trybu pracy na zdalny w początkowym okresie pandemii COVID-19. Obszarami zainteresowania badawczego były zmiany w zakresie postrzegania swojego zawodu, adaptacja do nowej formy pracy zdalnej oraz rozwój osobowy jako wynik nowej sytuacji zawodowej.

Kryteria doboru do grupy osób badanych były następujące: płeć – żeńska, nauczany przedmiot – język angielski, stan cywilny – mężatka, dzieciństwo – dwoje dzieci poniżej 13 roku życia. Wybór ten podyktowany był założeniem, że kobiety posiadające dzieci w sytuacji pracy zdalnej mogą odczuwać dodatkowe obciążenie. Cele rodzinne oraz zawodowe mogą w tej niecodziennej sytuacji wchodzić w konflikt i wytwarzać nowe napięcie.

Zdecydowano o przeprowadzeniu badania w podejściu jakościowym, ze względu na większą możliwość poznania myśli, refleksji oraz emocji osób badanych oraz uzyskania wglądu w indywidualną interpretację sposobów własnego radzenia sobie z sytuacją trudną, w jakiej się one znalazły, oraz osobistej oceny jej potencjalnego znaczenia dla osobowego rozwoju.

Metoda

Badanie przeprowadzono w paradygmacie interpretatywnym, czyli jakościowym. Proponuje on odmienne od normatywnego (nomotetycznego, ilościowego), szersze podejście do badanej rzeczywistości i sposobów jej poznawania (Straś-Romanowska 2000). Jako metodę badawczą zastosowano wielokrotne studium przypadków. Możliwości, jakie daje ta metoda, pozwalają w większym stopniu niż inne propozycje badawcze oddać bogactwo obserwowanej rzeczywistości. Studium przypadku (*case study*) jest najbardziej znaną

metodą badawczą stosowaną w paradygmacie jakościowym. Wielokrotne studia przypadków (*collective case study*) obejmuje badaniem kilka przypadków równocześnie w celu poznania jakiegoś zjawiska czy zbiorowości (Brocławik 2000). Technika gromadzenia danych polegała na wykorzystaniu wywiadów ustrukturuowanych przeprowadzonych za pośrednictwem programu Skype (N = 10), które obejmowały się trzy obszary tematyczne.

Obszar 1 – Przebieg procesu adaptacji do nowej formy pracy – nauczania zdalnego (ocena poznawcza sytuacji, emocje, stres, podjęte strategie radzenia sobie). Badanym zadano cztery pytania:

- 1.1. Jaka była Pani reakcja na wiadomość o konieczności rozpoczęcia nauczania zdalnego?
- 1.2. Jakie emocje towarzyszyły Pani w tym czasie oraz przez kolejne miesiące?
- 1.3. Czy w czasie adaptacji do nowej sytuacji odczuwała Pani jakiegś fizyczne dolegliwości?
- 1.4. Jak radziła sobie Pani w nowej sytuacji życiowej (metafora rzeki)?

Obszar 2 – Stosunek do wykonywanego zawodu podczas pandemii. Nauczycielki zostały poproszone o udzielenie odpowiedzi na dwa pytania:

- 2.1. Co jest dla Pani ważne w pracy?
- 2.2. Jak zmiana formy pracy wpłynęła na Pani satysfakcję z wykonywania swojego zawodu?

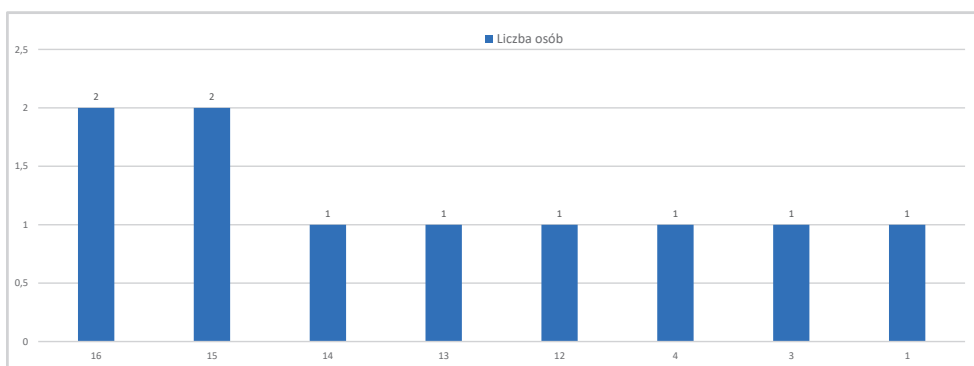
Obszar 3 – Indywidualne postrzeganie rozwoju (pozytywne konsekwencje w obszarze osobistym, rodzinnym, zawodowym). W tym obszarze zadano badanym cztery pytania:

- 3.1. Czy dostrzega Pani pozytywne skutki tego doświadczenia w swoim życiu? Jeśli tak, to jakie?
- 3.2. W jakich obszarach zaobserwowała Pani rozwój? Czy czegoś się Pani nauczyła, coś w sobie rozwinęła dzięki tej sytuacji?
- 3.3. Czy dzięki tej sytuacji stała się Pani lepszą mamą/żoną/nauczycielką?
- 3.4. Jakimi słowami podsumowałyby Pani ostatnie miesiące pracy, to w jaki sposób poradziła sobie Pani z tymi zmianami? Jakie słowa najlepiej oddadzą Pani doświadczenie?

Osoby badane

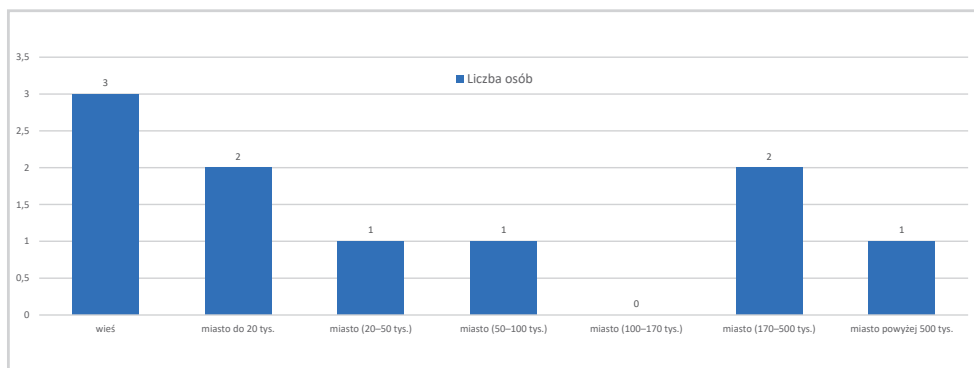
Osobami badanymi były nauczycielki języka angielskiego, pracujące w szkołach podstawowych, zamężne, posiadające dwoje dzieci. Wiek osób badanych był zróżnicowany – od 28 do 40 lat. Osoba o najdłuższym stażu zawodowym pracowała 16 lat, najkrótszym – niespełna jeden rok (Wykres 1). Wśród badanych siedem kobiet pracowało na pełen etat, a trzy były zatrudnione w większym wymiarze godzin niż pełny etat. Miejsce zamieszkania badanych przedstawia Wykres 2.

Wykres 1. Staż pracy w zawodzie nauczyciela



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Wykres 2. Miejsce zamieszkania



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Procedura badania

Rekrutacja osób badanych odbywała się za pośrednictwem grupy o nazwie „Nauczyciele angielskiego” na portalu Facebook. Osoby, które wyraziły zgodę na uczestnictwo, odpowiadały na pytania wywiadu za pośrednictwem programu Skype. Badane zostały zapewnione o anonimowości procedur oraz o wykorzystaniu danych jedynie dla celów naukowych. Wywiady zostały nagrane, poddane transkrypcji, a następnie przeanalizowane przez autorki badania oraz troje sędziów kompetentnych. Efektem tej pracy było wyłonienie kategorii potrzebnych do dalszej analizy odpowiedzi. Badanie zostało przeprowadzone w drugiej połowie czerwca 2020, tj. w ostatnich dwóch tygodniach roku szkolnego, które przypadły na pierwszą falę pandemii w Polsce.

Wyniki

Prezentacja uzyskanych wyników zostanie dokonana w następującym porządku: (1) obszar tematyczny, (2) kategorie analizy wraz z przykładami odpowiedzi, (3) wnioski z badania.

Obszar 1 – Przebieg procesu adaptacji do nowej formy pracy – nauczania zdalnego.

1.1. Reakcja na wiadomość o zmianie trybu pracy

Tabela 1. Jaka była Pani reakcja na wiadomość o konieczności rozpoczęcia nauczania zdalnego?

Kategorie i liczba badanych	Przykładowe fragmenty odpowiedzi
Dezorientacja, niedowierzanie (5 osób)	<p>– Na początku wmawiałam sobie, że to będzie tylko przez kilka tygodni i to trzymało mnie jakoś przy tym, żeby wytrzymać w nauczaniu zdalnym.</p> <p>– Najpierw to była dezorientacja – pierwszy miesiąc był koszmar i zrobiłabym wszystko, żeby do szkoły wrócić.</p>
Obawa o realizację obowiązków zawodowych (3 osoby)	<p>– Pierwsze skojarzenie to stres, (...) wiedziałam, że najpierw ja się będę musiała tego nauczyć (przyp. – korzystania z aplikacji, platform), żeby dzieciom to przekazać.</p> <p>– Ta sytuacja była powodem dużego stresu, przede wszystkim pod względem zorganizowania pracy w inny sposób niż dotychczas.</p>

<p>Obawa o organizację życia rodzinnego (2 osoby)</p>	<p>– <i>Bardzo tym byłam przejęta, zastanawiałam się, co ja mogę zrobić dla tych moich uczniów, mając jeszcze dwójkę małych dzieci.</i></p> <p>– <i>Doszło to do mnie, że to może trwać do końca roku szkolnego. I biorąc pod uwagę, że mam dwójkę dzieciaków, to nie było też proste do zorganizowania.</i></p>
<p>Ekscytacja, traktowanie jako wyzwanie (1 osoba)</p>	<p>– <i>Powiem szczerze, że ekscytacja, dlatego że stwierdziłam, że właśnie teraz będę mogła zastosować to, przed czym uczniowie czy rodzice mieli opory, czyli wprowadzenie tej nowoczesnej technologii na lekcje.</i></p>

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza uzyskanych odpowiedzi umożliwiła do pewnego stopnia wgląd w indywidualne próby pierwszej poznawczej oceny sytuacji, w jakiej znalazły się wówczas osoby badane. Niedowierzenie, zaskoczenie, dezorientację (5 osób) w początkowych reakcjach wyraziła połowa badanych. Część z tych osób skupiła się na tymczasowości tej sytuacji, badane nie traktowały jej zbyt poważnie, część natomiast początkowo nie potrafiła bądź nie chciała się w niej odnaleźć. U kilku badanych informacja o konieczności rozpoczęcia pracy zdalnej przywiodła na myśl w pierwszej kolejności obawy dotyczące realizacji obowiązków zawodowych (3 osoby), a u innych obawy co do organizacji życia rodzinnego (2 osoby). Jedna z badanych wyraziła swoją ekscytację.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że ekscytację z rozpoczęcia pracy zdalnej wyraziła tylko jedna nauczycielka, która posiadała już pewne umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu, zdobyte na różnych szkoleniach, w których uczestniczyła z własnej inicjatywy jeszcze przed pandemią.

1.2. Emocje towarzyszące adaptacji do nowej formy pracy

Każda z osób badanych opisywała przynajmniej kilka emocji doświadczanych w tym czasie – szczegółowe rozróżnienie na kategorie najczęściej pojawiających się emocji i odczuć przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Jakie emocje Pani towarzyszyły podczas adaptacji do nowej formy pracy?

Kategorie i liczba badanych	Przykładowe fragmenty odpowiedzi
Złość, frustracja (6 osób)	<ul style="list-style-type: none"> – Złość, frustracja i stres, które tym bardziej były dla mnie obciążające, że nie chciałam dzieciom pokazywać, że się denerwuje, bo jednak one w domu są i widzą wszystko. – Było zdenerwowanie, bo denerwowałam się, gdy rodzice nie chcieli pobierać tych aplikacji.
Poczucie bezradności (5 osób)	<ul style="list-style-type: none"> – Na pewno pierwsze półtora miesiąca było bardzo trudne. Towarzyszyła mi prawie codziennie bezradność, czułam, że jestem wykończona. – Były momenty, że przychodziłam do pokoju dzieci i płakałam, i mówiłam dzieciom: „Słuchajcie, mama już rady nie daje”. I były takie momenty załamania, dwa czy trzy razy, ale moje dzieci są bardzo empatyczne.
Znużenie, znudzenie (4 osoby)	<ul style="list-style-type: none"> – Po jakimś czasie to już głównie było znudzenie, bo jest co innego, jak się przychodzi do szkoły – wtedy każdy dzień jest inny, a tutaj tylko napisać lub zrobić tę lekcję zdalnie. – Czułam się taka wyczerpana, już nie wiedziałam, co mogę od siebie dać, co zaproponować, zaczęło mnie to trochę nużyć.
Napięcie, niepokój, stres, (8 osób)	<ul style="list-style-type: none"> – Na początku była panika, bo nie dostaliśmy żadnych jasnych wytycznych. – Stresu było co niemiara. Myślałam, że stres pozostał do samego końca, było to związane ze sprostaniem oczekiwaniom uczniów i rodziców.
Radość, dumę, zadowolenie z siebie (4 osoby)	<ul style="list-style-type: none"> – Miałam raczej pozytywne odczucia, dzieciaki się angażowały, więc ja też byłam zadowolona. – Jak widziałam dobry odbiór moich lekcji i postęp moich uczniów, to też czułam dumę z uczniów i samej siebie, że udaje mi się jakoś przeprowadzić te lekcje z korzyścią dla obu stron.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Zgromadzony w trakcie wywiadów materiał, dotyczący przeżywanych przez nauczycielki emocji w trakcie pracy zdalnej, dał możliwość wglądu w ich osobiste przeżycia oraz odsłonił indywidualne sposoby radzenia sobie z sytuacją trudną. Dla badanych był to czas obfitujący w różne emocje, nierzadko oddziałujące na siebie nawzajem czy nakładające się, co tylko potęgowało negatywne odczucia.

1.3. Dolegliwości fizyczne

Większość osób badanych (9 na 10 osób) nie zadeklarowała odczuwania uciążliwych dolegliwości fizycznych w początkowym okresie pracy zdalnej. Wśród badanych tylko jedna nauczycielka wskazała na szczególne problemy z samopoczuciem w okresie

adaptacji do nowej formy pracy, które mogły stanowić odpowiedź organizmu na silny stres:

Na samym początku bolały mnie bardzo plecy, później jak to takie największe napięcie zeszło, to troszkę się poprawiło. Bolała mnie też głowa, to były nerwobóle. Znam siebie i mam tendencję do takich odczuć w sytuacji dużego napięcia.

Niemniej jednak w trakcie kilkumiesięcznego okresu pracy zdalnej dolegliwości fizyczne dotknęły większości badanych (8 osób). Najczęściej występującymi objawami były: ból pleców, kręgosłupa (6 osób) oraz ból głowy, migreny (5 osób):

Doskwierały mi bóle głowy i kręgosłupa, bo praca przed komputerem była od rana do wieczora. To było okropne. Wolę iść i stanąć na te kilka godzin przed grupą. Jak coś muszę zrobić na komputerze, to też trzeba zrobić, ale jeśli trwa to tyle godzin, co w nauczaniu zdalnym, jest to bardzo obciążające.

Badane skarżyły się także na problemy z oczami (3 osoby):

Doskwierało to ciągłe siedzenie przed monitorem, więc jeśli chodzi o moje oczy, to czułam bardzo zmęczenie, przesuszenie spojówek, miałam zaczerwienione oczy.

Kilka kobiet zadeklarowało, że w czasie pracy zdalnej pogłębiły się ich wcześniejsze dolegliwości zdrowotne. Były to problemy z bezsennością (1 osoba), częste skoki ciśnienia (1 osoba) u osoby chorującej na nadciśnienie oraz częste migreny (1 osoba):

Cierpię na migreny, a teraz, przez te trzy miesiące pracy zdalnej, częściej miałam z tym problem.

1.4. Radzenie sobie z perspektywy całościowego procesu – metafora rzeki

Osoby badane zostały poproszone o odniesienie do symbolicznej „przeprawy przez rzekę” własnego procesu radzenia sobie z sytuacją nagłej zmiany trybu pracy na zdalną. Wypowiedzi połowy osób badanych (5 osób) wskazywały także na konsekwencję i determinację podczas przeprawy na „drugi brzeg”:

– *Ja po prostu powiedziałam: Trudno, idę. Zamoczę nogi, to wyschną. I przeszłam przez tę wodę, to wszystko.*

- *Po prostu tak wpłynęłam, łagodnie. Dzieciaki tam się jeszcze gubiły, ale jako nauczyciel-przewodnik słuchałam ich sugestii, razem rozwiązywaliśmy problemy, nie było to aż takie straszne.*

Część badanych rozpoczęła swoją „przeprawę przez rzekę” od śmiałego wskoczenia do wody (4 osoby):

- *To było najpierw takie hop, i jak zobaczyłam, że jest za głęboko, to potem spokojnie przeszłam po kamyczkach.*
- *To było rzucenie się do tej wody i napotkanie niespodziewanych wirów.*

Inne badane natomiast podeszły do tej sytuacji ostrożnie (3 osoby):

- *Stawiałam stopy krok po kroku, brodziłam i badałam grunt.*
- *Początek tego zdalnego nauczania to było takie bardzo spokojne kroczenie po kamyczkach, ale z biegiem czasu było to już takie pewne przejście przez rzekę, nawet przepłynięcie wplaw.*

Jedna z kobiet zadeklarowała, że poczuła się wrzucona na głęboką wodę i zmuszona do samodzielnego radzenia sobie:

- *Zostałam wrzucona do wody i musiałam nauczyć się pływać. I mi się udało.*

Kilka osób badanych (4 osoby) zwróciło uwagę na to, że ich indywidualny proces radzenia sobie z wyzwaniem edukacji zdalnej można podzielić na odmienne etapy:

- *Początek był inny niż środek i sama końcówka.*
- *Zdecydowanie to były takie etapy przejścia przez rzekę. Na początku wskakuję do wody i ten nurt mnie porywa, a ja walczę z tą wodą... Później się okazuje, że rzeka staje się coraz płytsza i zaczynam łapać grunt pod nogami, już tam się wygrzebuje z tych najgłębszych wód. I ta końcówka to już płytka woda i skakanie po kamieniach.*

Niemniej jednak wszystkie nauczycielki (10 osób) zadeklarowały zakończenie z sukcesem przeprawy przez metaforyczną rzekę. Na uwagę zasługują fragmenty podkreślające zadowolenie z poradzenia sobie z tym wyzwaniem:

- *Krok po kroku dotarłam do końca i jestem zadowolona ze swojej pracy, patrząc wstecz – robiłam wszystko, co mogłam i jak najlepiej potrafiłam.*
- *Szłam po kamieniach, trzymając się za ręce koleżanki, czasami się poślizgnęłyśmy i obie wpadałyśmy do tej rzeki, wtedy jedna drugą wyciągała i pokazywała, że tam jest brzeg i że warto iść, i tak z trudem*

przeszliśmy, ale jak dotarliśmy na ten brzeg, to byliśmy zadowolone, że przeszliśmy, a nie szukaliśmy mostu.

- *Były ciężkie momenty, tak jak w nauce pływania, raz się wypływało, raz się zanurzało, bo dodatkowe dostawaliśmy zadania, więc człowiek na dno szedł, ale na koniec się już nauczył pływać i dopłynął do brzegu.*

Obszar 2 – Stosunek do wykonywanego zawodu podczas pandemii

2.1. Priorytety w pracy zawodowej

Osoby badane na pytanie o to, co jest dla nich najważniejsze w pracy zawodowej, w większości udzieliły podobnych odpowiedzi: kontakt z ludźmi (7 osób), relacje z uczniami oraz relacje z innymi nauczycielami szkole. Kilka osób zadeklarowało, że ważne są dla nich sukcesy uczniów/efekty nauczania (5 osób). Jedna z kobiet zauważyła, że ważnym elementem jest docenienie jej pracy przez uczniów, rodziców czy dyrekcję szkoły. Fragmenty odpowiedzi na to pytanie przedstawia Tabela 3.

Tabela 3. Co jest dla Pani ważne w pracy?

Kategorie i liczba badanych	Przykładowe fragmenty odpowiedzi
Kontakt, relacje (7 osób)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Kontakt z ludźmi. I tworzenie relacji zarówno z uczniami, jak i z nauczycielami, z którymi pracuję. Myślę, że to jest najważniejsze.</i> – <i>Kontakt z uczniem! To jest najważniejsza rzecz. Jeśli tego kontaktu nie ma, to obojętne, czy pracuje się z dziećmi z zaburzeniami czy o wybitnych uzdolnieniach, nic się nie działo jako nauczyciel.</i>
Sukces edukacyjny (4 osoby)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Takie założenie, że uczymy się, żeby tego języka używać, dla mnie najważniejsze jest, żeby każdy umiał później coś powiedzieć.</i> – <i>Ważny jest dla mnie sukces moich uczniów i że wychodząc po lekcji potrafią powiedzieć „dziś czegoś nowego się dowiedziałem”.</i>
Docenienie, informacja zwrotna (1 osoba)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Docenienie, czy to przez dyrektora czy rodziców, czy przez uczniów, jeśli widzę, że uczniowie są zadowoleni – ta informacja zwrotna daje mi satysfakcję z tej pracy, to jest dla mnie w tej pracy najważniejsze.</i>

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

2.2. Satysfakcja z pracy zdalnej

Najciekawsze odpowiedzi obrazujące wpływ różnych czynników na utrzymanie satysfakcji z pracy, mimo trudności związanych z nauczaniem zdalnym, przedstawia Tabela 4.

Tabela 4. Jak praca zdalna wpłynęła na Pani satysfakcję z wykonywania swojego zawodu?

Fragmenty obrazujące równoważenie się czynników o negatywnym i pozytywnym wpływie na satysfakcję z pracy w trybie zdalnym
<p>– Ja czerpię satysfakcję z pracy cały czas, natomiast pojawiała się taka niemoc, w niektórych przypadkach, gdy dzieci się nie logowały i nie miałam na to żadnego wpływu. Natomiast niektóre dzieci zdecydowanie bardziej się otworzyły podczas tego zdalnego nauczania i przynosiło to takie realne efekty i zadowolenie. I takie, i takie emocje się pojawiały.</p> <p>– Wiele było takich niewiadomych związanych z nauczaniem zdalnym, które trzeba było ogarnąć w sposób natychmiastowy – tutaj mogłabym powiedzieć, że straciłam tę satysfakcję do pewnego stopnia, natomiast gdy sytuacja się ustabilizowała, już weszliśmy w ten rytm, nawiązaliśmy kontakt z uczniami w ten inny sposób, też dawało mi to satysfakcję. Przede wszystkim chęć niektórych uczniów do współpracy, chęć rozmowy na Classroomie.</p> <p>– U nas w placówce mało nauczycieli zdecydowało się na lekcje online, więc ja byłam z siebie dumna, że się zdecydowałam, mimo tego, że nie było łatwo prowadzić zajęcia na żywo. Czułam się fair w stosunku do uczniów, do rodziców, wiedziałam, że nie zostawiłam ich samych sobie. Tak że satysfakcja nie spadła.</p>

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Osoby badane tylko w dwóch przypadkach jednoznacznie zadeklarowały spadek satysfakcji z pracy podczas zdalnego trybu (2 osoby). Utrzymanie wyjściowego poziomu satysfakcji z pracy zawodowej podczas zajęć zdalnych zadeklarowały wszystkie pozostałe nauczycielki (8 osób), co stanowi aż 80% grupy badanej. Z tych wypowiedzi wynikało, że w pracy zdalnej były takie sytuacje, które powodowały negatywne emocje, poczucie bezradności itp., jednak bilans ten był wyrównywany sukcesywnie przez drobne osiągnięcia, takie jak widoczne efekty pracy czy pozytywne reakcje ze strony uczniów oraz rodziców.

Obszar 3 – Indywidualne postrzeganie rozwojowego znaczenia nabytego doświadczenia

3.1. Postrzeganie ostatecznego bilansu pozytywnych i negatywnych skutków

Tabela 5. Odpowiedzi na pytania (3.1.): Czy dostrzega Pani pozytywne skutki tego doświadczenia w swoim życiu? Jakież? (3.2.): W jakich obszarach zaobserwowała Pani swój rozwój? Czy czegoś się Pani nauczyła, coś w sobie rozwinęła dzięki tej sytuacji?

Obszar rozwoju	Kategorie postrzeganych pozytywnych skutków doświadczenia trzymiesięcznej pracy zdalnej oraz przykładowe fragmenty wypowiedzi
Obszar osobisty	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój umiejętności technologicznych (8 osób): <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyłam się sporo nowych rzeczy na komputerze. – Technologia stała się dla mnie taka bardziej przyjazna. • Rozwój umiejętności organizacyjnych (4 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Organizacyjnie stałam się jeszcze lepsza niż wcześniej. • Wzrost akceptacji (2 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyłam się bardziej akceptować to, na co nie mam wpływu. • Wzrost wiary w siebie (2 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Wzmocniło mnie to tak psychicznie. • Wzrost elastyczności (1 osoba): <ul style="list-style-type: none"> – Rozwinęła się u mnie elastyczność.
Obszar rodziny	<ul style="list-style-type: none"> • Możliwość spędzenia większej ilości czasu z rodziną (2 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Fajnie, że mogliśmy pobyć w czwórkę tyle czasu razem. • Umocnienie relacji z dziećmi (3 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Pod kątem bycia w domu z dziećmi, było to dobre doświadczenie, zauważyłam rozwój takiej relacji mama – córki. • Umocnienie relacji małżeńskiej (1 osoba): <ul style="list-style-type: none"> – Mieliśmy z mężem większy wgląd w to, co na co dzień robimy niezależnie od siebie, jak wymagające są nasze zawody, mogliśmy się nawzajem docenić w tym wszystkim.
Obszar pracy	<ul style="list-style-type: none"> • Pozyskanie nowych narzędzi pracy, rozwój dydaktyczny (5 osób): <ul style="list-style-type: none"> – Wzbogaciłam swój warsztat pracy jako nauczycielki. – Wykorzystałam ponownie materiały stworzone w tym czasie. • Rozwój indywidualnego podejścia do ucznia (3 osoby) : <ul style="list-style-type: none"> – Myślę, że stałam się bardziej empatyczna wobec uczniów. – Ta sytuacja pozwoliła mi bardziej doceniać uczniów, zauważać każdego ucznia jako jednostkę. • Docenienie swojej pracy, utwierdzenie się w powołaniu (3 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Utwierdziłam się w przekonaniu, że ten zawód jest dla mnie. – Bardziej doceniłam swoją pracę, bo spojrzałam na nią z innej perspektywy. – Uświadomiłam sobie dużo plusów mojej pracy w normalnym trybie, kiedy chodziłam codziennie do szkoły, których wcześniej nie dostrzegałam. • Lepsza współpraca z rodzicami w procesie edukacji dzieci (2 osoby): <ul style="list-style-type: none"> – Poczulałam się dużo bardziej kompetentna w obszarze współpracy nauczyciela z rodzicami.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

3.3. Rozwój w obrębie pełnionych ról.

Odpowiedzi osób badanych na pytanie o zmiany, jakie zaszły w zakresie pełnionych ról społecznych, były analogiczne do odpowiedzi na temat wzrostu kompetencji zawodowych – 9 na 10 badanych

stwierdziło, że dzięki doświadczeniom związanym z pracą zdalną stały się lepszymi nauczycielkami.

„Lepszymi mamami” określiła się połowa badanych (5 osób), natomiast subiektywny spadek jakości wywiązywania się z roli mamy w sytuacji pracy z domu odczuła również połowa badanych (5 osób). Na uwagę zasługują fragmenty wypowiedzi dotyczące trudności związanych z pełnieniem roli rodzicielskiej, sugerujące wystąpienie czasowej zmiany priorytetów części nauczycielek:

Nie wiem, czy byłam lepszą mamą, byłam czasami okropną – mimo tego, że byłam w domu, nie poświęcałam im tyle czasu, ile bym poświęciła normalnie wracając z pracy.

Badane nauczycielki bezsprzecznie doświadczyły rozwoju zawodowego podczas pracy zdalnej, jednak w kontekście ról rodzinnych, w szczególności w roli matki, rozwój został dostrzeżony jedynie przez połowę badanych.

3.4. Osobiste podsumowanie

Na zakończenie rozmowy osoby badane zostały poproszone o podzielenie się ogólną refleksją na temat kilkumiesięcznego okresu pracy zdalnej. Tabela 6 prezentuje przekrój uzyskanych odpowiedzi.

Tabela 6. Odpowiedzi wszystkich badanych na pytanie (3.4.): Jakimi słowami podsumowałaby Pani ostatnie miesiące pracy, jakie słowa najlepiej oddadzą Pani doświadczenie?

Osoba	Wypowiedzi podsumowujące doświadczenia badanych z okresu pracy zdalnej
1	<i>To było trochę męczące w porównaniu z tym, co robię w szkole. Tamta praca mnie tak nie męczy.</i>
2	<i>Ciężka praca, chyba dająca mniej satysfakcji niż taki normalny kontakt z uczniami. Przynosząca pewnego rodzaju korzyści – tak, ale jeśli miałabym decydować, to wolalabym w ograniczonych być może warunkach, ale pracować z uczniami na żywo.</i>
3	<i>Stres, frustracja towarzyszące mi, ale też wsparcie, więzi międzyludzkie, wbrew pozorom moje więzi z innymi osobami się w tym czasie umocniły.</i>
4	<i>Dezorganizacja, zachwianie systemu edukacyjnego, niezrozumienie społeczeństwa, niezrozumienie na połączeniu rodzice – nauczyciele – dyrekcja. Nowa sytuacja, a w nowych sytuacjach potrzebujemy trochę czasu, żeby się oswoić.</i>
5	<i>Było to ogromne wyzwanie, któremu mam wrażenie, że jednak sprostałam.</i>

6	<i>Kalejdoskop emocji ze szczęśliwym finałem. Rozwój, wzmocnienie siebie. Wpadło mi też ostatnio w ucho takie zdanie, że wszystko wydaje się nam niemożliwe, dopóki tego nie dokonamy i w sumie tak to mogłabym określić.</i>
7	<i>Panika, stres, chaos, ale ostatecznie mogę też użyć słowa zwycięstwo, bo przetrwałam to w jakiś sposób, osiągnęłam cele, choć wiadomo, że nie z każdym uczniem.</i>
8	<i>To były miesiące ciężkiej, ciężkiej pracy, które wzbogaciły mnie jako nauczyciela. Natomiast te miesiące bardzo negatywnie wpłynęły na moje życie prywatne, rodzinne, przewróciły je do góry nogami. Trzeba to powiedzieć głośno – na pewno się rozwinęłam jako nauczyciel, ale moje własne dzieci na tym straciły.</i>
9	<i>Uważam, że to był czas, który nauczył nas wszystkich czegoś, był częściowo dobry na pewno. Było to trudne, ale się opłacało.</i>
10	<i>Sumienność, zaangażowanie na 1000%, zawziętość, ale w takim pozytywnym tego słowa znaczeniu, że jak się zawezmę, to na pewno to zrobię.</i>

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Dyskusja

Przeprowadzone badania umożliwiły bliższy wgląd w indywidualną sytuację kobiet podczas pierwszych miesięcy pracy zdalnej, poznanie doświadczanych przez nie trudności, reakcji emocjonalnych, subiektywnej oceny poznawczej warunków, w jakich się znalazły, czy też postrzeganej efektywności podjętych mechanizmów zaradczych.

Nie ulega wątpliwości, że przemęczenie, nieustanny stres i odczuwana presja obniżały poczucie dobrostanu. Subiektywna interpretacja efektów własnych zmagania z sytuacją trudną, przy braku odpowiednich środków równoważących (Aguilera, Messick 1986), stanowiła istotne zagrożenie w postaci możliwości pojawienia się kryzysu u osób należących do tej grupy zawodowej. Podobne niebezpieczeństwo stwarzały deklarowane przez badane:

- trudności z utrzymaniem równowagi pomiędzy pracą i rodziną, na które w największym stopniu narażone są kobiety będące matkami (Borkowska 2010);
- silny stres oraz liczne negatywne emocje doświadczane w zdalnym trybie pracy;
- spadek poczucia własnej skuteczności oraz satysfakcji w realiach edukacji zdalnej.

Jednak wśród badanych nauczycielek zdecydowanie przeważały wypowiedzi podkreślające efektywne zmagania z sytuacją

trudną, w jakiej się one znalazły w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19. Badane kobiety potraktowały edukację zdalną jako zadanie do wykonania, jako wyzwanie, któremu zamierzały sprostać, mimo tego, że nie było to wyzwanie łatwe. W ich postawie widać było determinację, wytrwałość, ambicję, poczucie obowiązku, a jednocześnie dużą troskę o swoich uczniów, o ich edukację, jak i o własne dzieci oraz ich potrzeby, które chciały zaspokoić w jak największym stopniu, starając się jak najskuteczniej pogodzić wymagania obu ról.

Warto podkreślić także dużą rolę indywidualnych zasobów badanych kobiet, a więc posiadanych cech oraz umiejętności, które okazały się przydatne w warunkach pracy zdalnej. Nauczycielki oceniły jako szczególnie pomocne swoje zdolności w obszarze organizacji i planowania oraz znajomości nowoczesnych technologii i obsługi sprzętu, a także takie cechy jak: zaangażowanie, obowiązkowość, pracowitość, poczucie odpowiedzialności, konsekwencja w dążeniu do celu czy też elastyczność, empatia, opanowanie. Wymienione zalety stanowiły bez wątpienia istotny, wewnętrzny zasób, pomocny w sytuacji pracy zdalnej, który wspierał radzenie sobie z koniecznością godzenia ról rodzinnych i zawodowych w tym czasie. Wnioski te można uznać za potwierdzenie dotychczasowych badań (Janicka 2008, za: Lubrańska 2014) mówiących o sprawności kobiet w oddzielaniu obszarów pracy i rodziny, mimo dużego stopnia kolizyjności wymagań związanych z obiema rolami.

Inspirującym i niezwykle pozytywnym zjawiskiem zaobserwowanym dzięki użyciu metody wywiadu jest także to, że wszystkie badane nauczycielki-matki, mimo licznych trudności, z jakimi się borykały w czasie adaptacji do nowego trybu pracy oraz w początkowym okresie pandemii, dostrzegają dzisiaj rozwojowe znaczenie tego doświadczenia. Reasumując wszystkie wymieniane przez badane kobiety pozytywne skutki tej potencjalnie kryzysowej sytuacji, można powiedzieć, że stanowiła ona dla nich:

- okazję do docenienia tego, co mają (rodziny, zawodu, który jest ich powołaniem);
- szansę wzmocnienia siebie, poczucia własnej wartości (świadomość sprostania wyzwaniu);
- czas intensywnego, owocnego rozwoju zawodowego (nowe narzędzia pracy, materiały);

- czas na umocnienie więzi rodzinnych oraz w środowisku pracy (z innymi nauczycielami);
- okazję do nabycia nowych umiejętności, rozwinięcia się pod kątem technologicznym (obsługa sprzętu, programów) i organizacyjnym (godzenie obowiązków wynikających z pełnionych ról);
- szansę wzrostu osobowego (m.in. rozwój empatii, akceptacji, elastyczności).

Podsumowując specyfikę prezentowanego badania, należy wspomnieć, że forma wideorozmowy za pośrednictwem programu Skype umożliwiła kontakt z nauczycielkami z całej Polski, zarówno z mniejszych i większych miast, jak i ze wsi, co przyczyniło się do uwzględnienia różnych punktów widzenia. Podczas prowadzenia wywiadów można było zauważyć ogromną potrzebę i chęć podzielenia się swoimi przeżyciami, trudnościami, refleksjami, bycia wysłuchanym w czasie, gdy kontakt społeczny jest mocno ograniczony.

Niewątpliwymi ograniczeniami badania jest forma kontaktu z osobami badanymi, jednak z uwagi na czas pandemii – niemożliwa do zastąpienia kontaktem bezpośrednim. Kolejnym ograniczeniem, które mogło wpłynąć na nadmiernie pozytywny obraz nauczania zdalnego jest to, że badanie prowadzono przed nadchodzącymi wakacjami. Tak więc uciążliwości nowej formy pracy mogły być minimalizowane w obliczu perspektywy odpoczynku.

Uzyskane wyniki badań można wykorzystać jako materiał do opracowania wskazań dla pracujących kobiet (nie tylko nauczycielek), odnoszących się do efektywnego zachowywania równowagi pomiędzy pracą a rodziną. Można by w tym celu opracować na przykład broszurę do samopomocy psychologicznej, emocjonalnej, organizacyjnej dla osób podejmujących pracę zdalną. Wnioski z badań mogą stanowić także cenne źródło uzupełniającej wiedzy o procesie adaptacji do pracy zdalnej dla osób, które pracują w poradnictwie psychologicznym, np. dla psychoterapeutów, coachów itp., ale także dla przełożonych i pracodawców, by mogli bardziej świadomie wspierać pracowników w tym wymagającym czasie.

Bibliografia

- Aguilera D.C., Messick J.M. (1986). *Crisis Intervention: Theory and Methodology*, St. Louis (MO): CV Mosby.
- Borkowska S. (2010). *Równowaga między pracą a życiem pozazawodowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica”, t. 240, s. 5–44.
- Broclawik K. (2002). *Zespołowa aktywność twórcza. Jakościowe badania dynamiki grup twórczego myślenia*. Nieopublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. A. Gałdowej, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Ciekanski Z., Stachowiak Z. (2012). *Klęski żywiołowe jako przesłanki sytuacji nadzwyczajnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, t. 22, nr 95, s. 375–398.
- Dolot A. (2020). *Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną – perspektywa pracownika*, „E-mentor”, nr 1(83), s. 35–43.
- James R.K., Gilliland B.E. (2008). *Strategie interwencji kryzysowej*, przeł. A. Bidziński, K. Mazurek, Warszawa: Parpamedia – Wydawnictwo Edukacyjne; Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Janicka I. (2008) *Konflikt w relacji rodzina – praca a jakość życia jednostki*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 418–430.
- Keyes C.L.M. (2002). *The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life*, „Journal of Health and Social Behavior”, t. 43, nr 2, s. 207–222.
- Lachowska B. (2012). *Konflikt i facylitacja między rolami rodzinnymi i zawodowymi a jakość życia pracujących rodziców*, „Psychologia Społeczna”, t. 7, nr 4(23), s. 353–372.
- Lubrańska A.S. (2014). *Konflikt praca – rodzina i rodzina – praca w aspekcie różnic międzypokoleniowych i międzypokoleniowych*, „Medycyna Pracy”, t. 65, nr 4, s. 521–533.
- Lucas R., Diener E., Suh E. (1996). *Discriminant Validity of Well-Being Measures*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 71, nr 3, s. 616–628.
- Pyżalski J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.
- Skowrońska A. (2014). *Pomoc społeczna w obliczu katastrof i kryzysów złożonych*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Straś-Romanowska M. (red.) (2000). *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Mgr Joanna Gliwicka
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: biesok.joanna@gmail.com

Dr Iwona Sikorska
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl

Anna K. Duda*
ORCID: 0000-0002-0821-1828

Anna Mróz
ORCID: 0000-0002-9109-1395

Małgorzata Mądry-Kupiec
ORCID: 0000-0002-7064-9484

Ewa Zawisza-Wilk
ORCID: 0000-0003-3012-7005

Wioletta Skrzypek
ORCID: 0000-0002-9803-6364

Paulina Koperna
ORCID: 0000-0002-9565-6082

Predyspozycje mediacyjne kandydatów na mediatorów rówieśniczych w wieku 11–13 lat

Mediation Predisposition of Candidates for Peer
Mediators Aged 11–13

ABSTRAKT

Rola mediatora rówieśniczego jest wymagająca zarówno pod względem emocjonalnym, jak i intelektualnym dla ucznia, który się jej podejmuje. Konieczne zatem wydaje się diagnozowanie dzieci i młodzieży pod kątem posiadanych predyspozycji mediacyjnych. Autorki

* Afiliacja autorek: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SŁOWA KLUCZOWE
mediacje rówieśnicze,
predyspozycje
mediacyjne,
kompetencje
mediacyjne, wczesna
adolescencja

KEYWORDS
peer mediation,
mediation
predispositions,
mediation competences,
early adolescence

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.006
Nadesłano: 27.09.2021
Zaakceptowano: 23.02.2022

za pomocą autorskiego narzędzia, wyróżniając pięć podstawowych kategorii predyspozycji, poddały diagnozie uczniów szkół podstawowych w wieku 11–13 lat. Diagnoza predyspozycji służy przede wszystkim określeniu kierunku pracy z młodzieżą kandydującą do roli mediatorów i stanowi punkt wyjścia do rozwijania ich kompetencji mediacyjnych. Ponadto zebrane wyniki wskazują na mocne strony, jak i na deficyty w obszarach rozwojowych i poznawczych istotnych w kontekście mediacji. Analiza danych wskazała także na możliwe wystąpienie zależności między skutkami pandemii a obniżeniem się poziomu predyspozycji mediacyjnych, głównie umiejętności społecznych i emocjonalnych, które wymagają treningu umiejętności skutecznego nawiązywania relacji interpersonalnych.

ABSTRACT

The role of a peer mediator is emotionally and intellectually demanding for learners to undertake. Therefore, it seems necessary to diagnose children and adolescents in terms of their mediation predispositions. Using a proprietary tool, the authors distinguished five basic categories of predisposition to diagnose primary school students aged 11–13. The diagnosis of such predispositions serves primarily to determine the direction of work with youth candidates for the role of mediators and is the starting point for developing their mediation competences. Moreover, the collected results show strengths and deficits in developmental and cognitive areas important in the context of mediation. The data analysis also showed a possible relationship between the effects of the pandemic and a decrease in the level of mediation predispositions, mainly social and emotional skills, which require the training of the abilities that would enable effective interpersonal relationships to be advanced.

Wstęp

Mediacje rówieśnicze cieszą się coraz większą popularnością w szkołach. Są one wykorzystywane jako metoda rozwiązywania sporów między uczniami przy założeniu, że mediatorem jest przygotowany do tej roli rówieśnik (por. Duda, Skrzypek i.in. 2019). Powstaje coraz więcej projektów promujących komunikację bez przemocy i bezpieczeństwo w szkole, ale w debacie o mediacjach rówieśniczych niewiele uwagi poświęca się samemu uczniowi, który jest bezpośrednim odbiorcą wszelakich akcji, projektów i programów realizowanych

w tym zakresie. Jest on oczywiście ujmowany jako biorca, jednakże często pozostaje on bierny wobec tego, co jest mu oferowane. Zdaje się nawet, że organizatorzy takich projektów zakładają, iż posiadanie opisanych w projektach kompetencji powinno być powszechne i obowiązkowe. Oczywiście w pewnym zakresie jest to możliwe i konieczne (dlatego mówi się o kompetencjach kluczowych), ale ukierunkowany rozwój szczególnych typów kompetencji powinien być poprzedzony diagnozą predyspozycji (por. m.in. Duda 2019; Błaszczyk, Błaszczyk 2013; Balawajder 2010; Grudziecka 2007).

Celem badań była diagnoza predyspozycji mediacyjnych uczniów w wieku 11–13 lat oraz wstępna weryfikacja narzędzia diagnostycznego. Badania miały charakter pilotażowy i służyły zarówno ocenie samego narzędzia, jak możliwości jego stosowania w środowisku szkolnym. Artykuł skupia uwagę na predyspozycjach mediacyjnych uczniów oraz wynikach przeprowadzonych testów. Chociaż intencją prowadzonych badań nie było wykazanie skutków pandemii w zakresie kompetencji mediacyjnych uczniów, to na podstawie zgromadzonych danych oraz wyników raportów poświęconych zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży w czasach pandemii można dostrzec znaczący spadek predyspozycji badanych w porównaniu do wcześniejszych roczników uczniów. W pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną predyspozycje mediacyjne jako główna kategoria oraz składające się na nią komponenty.

Problematyka predyspozycji mediacyjnych uczniów (11–13 lat)

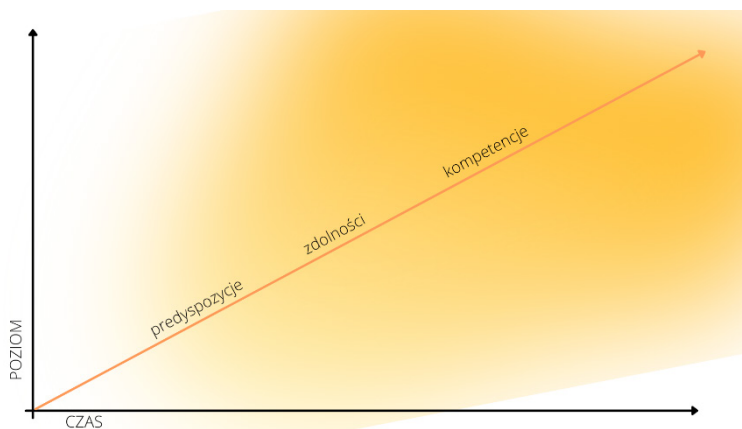
Wielki słownik języka polskiego określa, iż predyspozycja to „cecha związana z czyimiś skłonnościami lub umiejętnościami, której posiadanie sprawia, że ktoś szczególnie nadaje się do czegoś”. Jest określana jako zdolność do podejmowania określonych czynności, zadań, funkcji. Oznacza posiadanie zadatków, czyli pewnych elementów, które po odpowiednim treningu mogą się przekształcić w kompetencję. Kompetencja jest zatem wtórna wobec predyspozycji, będąc jednocześnie jej silniej ukonstytuowaną wersją.

Diagnozowanie predyspozycji, czyli specyficznych zdolności czy zadatków, jest więc jednym z istotniejszych zadań nauczyciela i wychowawcy na samym początku procesu kształcenia. Potwierdza to także potrzebę istnienia zorganizowanego poradnictwa prowadzonego

w szkołach, zarówno edukacyjnego i zawodowego, w ramach którego realizowana jest rzetelna diagnoza oraz coaching. Przygotowanie do roli mediatora rówieśniczego nie stanowi w tym względzie wyjątku. Jest to bowiem funkcja wiążąca się z jednej strony z odpowiedzialnością, z drugiej – może dawać poczucie władzy i ważności, które bez odpowiednio wykształconych postaw moralnych i społecznych mogą być źle wykorzystane. Poznanie szczególnych predyspozycji staje się rękojmią bardziej efektywnego rozwoju kompetencji oraz korzystania z nich również po zakończeniu edukacji szkolnej.

Chcąc zaostrzyć granice definicyjne pomiędzy predyspozycjami a kompetencjami, należy wskazać na jeszcze inne pojęcie, a mianowicie na „zdolności”. Te definiuje się jako: „siłę potrzebną do osiągnięcia «funkcji», zbioru wektorów funkcji, odzwierciedlających wolność osoby do prowadzenia pewnego określonego takiego lub innego typu życia” (White 2008: 117). Uściślając, predyspozycje to podstawowy etap, niejako wstęp do odkrycia i rozwijania zdolności umożliwiających funkcjonowanie w określonych warunkach, zaś kompetencja to przekształcona z predyspozycji i poddana treningowi zdolność do tworzenia, przekształcania i wykorzystywania tychże warunków. Przejście pomiędzy tymi trzema etapami jest bardzo płynne i pozbawione wyraźnych granic, jednakże zestawiając już tylko predyspozycje (jako cechę osobniczą) z kompetencją progres staje się obserwowalną cechą wektorową.

Wykres 1. Rozwój kompetencji



Źródło: Opracowanie własne.

Patrząc na rozwój predyspozycji w postaci funkcji liniowej, można dostrzec, że zmieniają się one stopniowo w zdolności, a następnie stają się kompetencjami. Może się wydawać, że jest to proces bardzo stały i systematyczny. Jednakże jest to tylko symboliczne przedstawienie tego procesu. Okazuje się bowiem, że „poziom” jest zależny od kontekstu sytuacyjnego (np. wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych u prawników może być jednocześnie średni wobec wymagań stawianym nauczycielom, zaś nawet wysoki poziom wiedzy prawnej nauczycieli może się okazać jednocześnie niski w stosunku do oczekiwania wobec prawników). Zatem rozwój człowieka jest jednocześnie zależny od indywidualnych decyzji dotyczących kierunku rozwoju każdej z predyspozycji (lub porzucenia jakiejś z nich) i czasu, w jakim te decyzje są podejmowane i wdrażane w odniesieniu do kontekstu „codzienności” każdego człowieka.

Współcześnie kompetencje stanowią podstawowy wyznacznik aktywności człowieka. Najogólniej kompetencję definiuje się jako „zdolność wykonywania jakiegoś zadania lub wykonywania czegoś” (Reber 2000: 307). Kompetencja jest rozumiana jako warunek dokonania czegoś lub osiągnięcia określonego standardu. Źródłosłów łaciński tego terminu (*competentia*) odsyła do „odpowiedzialności”, „zgodności”, natomiast czasownik *competere* oznacza „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć (z kimś)” (Tucholska 2007: 53). Zdaniem Marii Dudzikowej (1993) kompetencja to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami. Spośród zdolności i kompetencji, które już dziecko nabyło (a niektóre uważa się za częściowo wrodzone) wyróżnia się te cechy, które będą predestynowały człowieka do dalszego rozwoju w kierunku mediacji. Posiadanie predyspozycji mediacyjnych będzie zatem umożliwiało rozpoczęcie procesu przygotowywania ucznia do roli mediatora rówieśniczego i rozwijania jego kompetencji mediacyjnych (Duda 2019).

Wiek 11-13 lat to faza wczesnej adolescencji. W tym czasie w życiu młodego człowieka zachodzą liczne i intensywne zmiany we wszystkich dotychczasowych obszarach funkcjonowania. Nastolatek

zaczyna poszukiwać i gromadzić nowe doświadczenia fizyczne, społeczne, i intelektualne, by móc je samodzielnie uporządkować i skonsolidować w nowe schematy i wzorce przygotowujące go do dorosłego życia.

Jest to okres w życiu młodego człowieka cechujący się dużą labilnością emocjonalną oraz dysproporcją pomiędzy rzeczywistym znaczeniem pewnych sytuacji a wyobrażeniami i uczuciami, jakie one w nim wywołują. W tej fazie pojawiają się silne reakcje emocjonalne, szczególnie w stosunku do osób znaczących – rodziców (Bardziejewska 2005: 355-357). W tym wieku dynamizacji podlega proces kształtowania się postaw, wartości i strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych (trening umiejętności społecznych), będących fundamentem dla kompetencji wykorzystywanych w przyszłości. Przygotowanie do roli mediatora rówieśniczego w fazie wczesnej adolescencji stwarza przestrzeń, w której uczniowie rozwijają kompetencje mediacyjne wiążące się z kompetencjami kluczowymi. Optymalną sytuacją rozwojową jest dobranie do grup uczących się roli mediatora uczniów posiadających określone, podstawowe zasoby osobiste zwane predyspozycjami.

Za predyspozycje mediacyjne uznano posiadanie umiejętności lub postaw mieszczących się w pięciu kategoriach. Umiejętności te jawią się jako pomocne, a nawet konieczne do rozpoczęcia przygotowania do pełnienia funkcji mediatora rówieśniczego. Wśród tych kategorii wyróżnia się:

1. predyspozycje komunikacyjne – umiejętność rozumienia innych, aktywne słuchanie;
2. predyspozycje emocjonalne – umiejętność pomagania innym, myślenie i działanie empatyczne;
3. predyspozycje społeczne – umiejętność współdziałania z innymi oraz zdolność do integracji;
4. zdolność myślenia krytycznego – umiejętność rozwiązywania problemów (w tym sytuacji trudnych);
5. szacunek wobec zasad – uznanie dla wartości i autorytetów.

Tych pięć podstawowych predyspozycji stanowi kanwę do rozwoju kompetencji mediacyjnych¹ uczniów, którymi są: kompetencje

1 Kompetencje mediacyjne są traktowane jako metakategoria, na którą składają się inne kompetencje niezbędne do podjęcia procesu mediacji.

komunikacyjne, kompetencje społeczne i emocjonalne, kompetencje coachingowe, kompetencje moralne i organizacyjno-pragmatyczne (por. Duda 2019: 36). Każda z predyspozycji mediacyjnych zostanie kolejno omówiona.

Predyspozycje komunikacyjne

Aby człowiek mógł uczestniczyć w komunikacji językowej, musi dysponować pewnego rodzaju kompetencjami i sprawnościami. Kompetencje te wzajemnie się warunkują – kompetencje, które opierają się na wiedzy, nie mogą się pojawić w ludzkim umyśle bez określonych sprawności. Natomiast pewne sprawności, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytych wcześniej kompetencji. Jedną z najważniejszych kluczowych kompetencji, decydującą o jakości związków i relacji z innymi, są kompetencje komunikacyjne. Są one związane z wiedzą, umiejętnością i motywacją do posługiwania się językiem w sposób, który jest adekwatny do danej sytuacji i dostosowany do roli społecznej mówiących, a także z umiejętnością dostosowania przekazu do odbiorcy (jego możliwości, umiejętności, pozycji społecznej itp.) (Hymes 1980: 41–79). Kompetencje komunikacyjne są zatem połączeniem wiedzy, umiejętności oraz właściwych w danej sytuacji postaw, które ujawniają się poprzez zdolność do dialogowego sposobu bycia czy – mówiąc inaczej – oznaczają zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. Dialog rozumiany jest jako rozmowa z innym, przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą zrozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie otacza (Kwaśnica 2004: 291–220).

Jak zauważają Konrad Piotrowski, Beata Ziółkowska i Julita Wojciechowska, nastolatki w znacząco większym niż dzieci stopniu potrafią posługiwać się pojęciami abstrakcyjnymi oraz rozważać i analizować problem z kilku różnych perspektyw – ta nowo nabyta umiejętność skutkuje tym, że z dużym zaangażowaniem zaczynają dyskutować z innymi na różne tematy, poszukują wyjaśnienia dla zasad, które wcześniej bezkrytycznie akceptowali, zaczynają ironizować. Uzyskanie zdolności do operowania pojęciami abstrakcyjnymi oraz rozważania różnorodnych hipotez na dany temat niesie ze sobą szereg korzyści dla nastolatka, tym samym stając się motorem

rozwoju jego dojrzałości. Zdolność myślenia abstrakcyjnego pozwala na osiągnięcie zupełnie nowej płaszczyzny porozumienia z innymi ludźmi – nastolatek zaczyna uczestniczyć w dyskusjach, na przykład na temat polityki, religii, zasad rządzących życiem rodzinnym. Posługiwanie się logicznym myśleniem, formułowanie sądów oraz – co chyba najważniejsze – umiejętność „ubrania” własnych myśli w słowa zrozumiałe dla innych, najbezpieczniej jest młodemu człowiekowi ćwiczyć właśnie wśród najbliższych, znaczących Innych, akceptujących go emocjonalnie i świadomych tego, jakie zmiany zachodzą w psychice i rozwoju fizycznym w okresie dorastania. Rozwój myślenia we wczesnym okresie adolescencji jest ściśle powiązany z rozwojem językowym nastolatków: nastolatek w coraz lepszym stopniu posługuje się językowymi „niuansami”. Używa słów w ich potocznym znaczeniu, posługuje się związkami frazeologicznymi, rozumie metafory itp. Co więcej – korzysta z bogactwa języka ojczystego, potrafiąc w sposób jasny, precyzyjny i przystępny dla innych komunikować swoje myśli. Posługiwanie się językiem przez nastolatki jest silnie zanurzone w społecznym kontekście jego używania i nie chodzi tu jedynie o oczywisty fakt, że język służy do komunikowania się z innymi. W grupach rówieśniczych posługiwanie się językiem, w tym zdolność do stosowania i rozumienia ironii, sarkazmu czy parodii, jest kwestią szczególnie istotną. Trudności językowe, zarówno na poziomie wymowy i artykulacji, jak i w wymiarze formalnym, mogą się przyczyniać do znacznych trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami (Piotrowski, Ziółkowska, Wojciechowska 2014: 14–18). Komunikowanie się jest podstawą budowania więzi społecznych. Kompetencje komunikacyjne stanowią więc ważną umiejętność, decydującą o jakości relacji z bliższym i dalszym otoczeniem. Należy zatem koniecznie dbać o rozwijanie kompetencji komunikacyjnych dzieci wchodzących w okres wczesnego dorastania. Dzięki wysokiemu poziomowi tych kompetencji młodzi ludzie będą mogli budować satysfakcjonujące relacje z innymi, co przyczyni się do ich harmonijnego rozwoju na wielu płaszczyznach.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że współczesna komunikacja, nie tylko wśród ludzi młodych, przybiera coraz częściej formy techniczne i zmediatyzowane, co stawia człowieka przed koniecznością nabywania doświadczeń znacznie różniących się od tych nabywanych w bezpośrednich relacjach interpersonalnych. Z jednej strony komunikacja

zapośredniczona przez media uważana jest za czynnik pogłębiający izolację społeczną, poprzez ograniczanie bezpośrednich interakcji, z drugiej natomiast jest postrzegana jako środek ułatwiający interakcję, przełamując liczne bariery komunikacyjne (Brosch 2013: 7). Częste komunikowanie się za pośrednictwem mediów wirtualnych może powodować trudności w komunikacji bezpośredniej, bowiem przekaz z użyciem takich mediów często jest łatwiejszy niż ten dokonujący się w sytuacji fizycznej bliskości.

Kompetencje komunikacyjne dzieci i młodzieży często są poddawane analizom w różnych pracach naukowych. Nie dziwi to, ponieważ są one jednymi z kluczowych kompetencji warunkujących zrównoważony rozwój i prawidłowe funkcjonowanie w przyszłości. Predyspozycjami pozwalającymi na rozwój w kierunku kompetencji mediacyjnych są umiejętność rozumienia innych, otwartość w komunikowaniu się i gotowość do wysłuchania drugiego człowieka.

Predyspozycje emocjonalne

W opracowaniach naukowych analizuje się zazwyczaj trzy sposoby rozumienia empatii: emocjonalny, poznawczy i taki, który łączy oba podejścia. Empatia emocjonalna dotyczy współprzeżywania, współbrzmienia emocjonalnego, natomiast empatia poznawcza to głównie umiejętność spostrzegania i rozumienia uczuć innej osoby wraz ze zdolnościami przewidywania jej uczuć i odpowiedniej reakcji (por. Wilczek-Rużyczka 2002: 2). Trzeci sposób rozumienia empatii łączy oba powyższe i daje najpełniejszy obraz tej kompetencji społecznej, której uczymy się w procesie socjalizacji i wychowania.

Umiejętność pomagania wiąże się z pewnymi cechami osobowościowymi, takimi jak wgląd w siebie samego i własnych relacji z innymi. „Empatia jest kluczowym składnikiem pomagania. [...] Bez empatycznego rozumienia świata osoby wspomaganej i widzenia jej trudności w sposób, w jaki widzi je ona sama, nie ma podstaw do pomocy” (Carkhuff 1969 za: Wilczek-Rużyczka 2002: 26). Tylko osoba empatyczna, udzielająca pomocy, jest w stanie identyfikować się z innymi dzięki rozumieniu ich sytuacji (przeżyć, doświadczeń, stanów itp.). Jednocześnie jako osoba, której problem nie dotyczy bezpośrednio, może zdobyć do niego wymagany dystans i skutecznie działać.

Aspekt kognytywny empatii wskazuje na to, że aby naprawdę skutecznie pomagać, trzeba rozumieć osobę, która tej pomocy oczekuje. Czasem więc trzeba rozumieć więcej, niż ona sama jest w stanie wyrazić i spróbować uczynić to za nią. Ewa Wilczek-Rużyczka, pisząc o empatii u terapeutów zaznacza, że „Osoba pomagająca potrafi empatycznie «wczuć się» czy też «wejść w skórę» klienta oraz łączyć z sobą wątki komunikatów emocjonalnych tak, by pokazać jakiś aspekt przeżywania” (Wilczek-Rużyczka 2002: 26). W przypadku dzieci i młodzieży empatia jest kompetencją wciąż rozwijającą się i poddającą stymulacji. Można to wykorzystać w procesie kształcenia, poddając dzieci odpowiedniemu treningowi, który ma na celu wzmocnienie empatii. Z wielu badań wiemy, że dziewczynki i kobiety cechuje wyższy poziom empatii niż chłopcy. Prawdopodobnie jest to uwarunkowane biologicznie i wzmacniane kulturowo. Z tego powodu nawet testy do badania poziomu empatii zawierają inne (niższe) normy dla płci męskiej (por. Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015: 185). U dziewcząt możemy się spodziewać większej wrażliwości empatycznej, dlatego zazwyczaj wymagają mniej wsparcia w rozwoju empatii niż chłopcy, którym należy dostarczać wielu doświadczeń, by mogli w pełni rozwinąć tę kompetencję. Ponieważ empatia podlega rozwojowi (zarówno naturalnemu, jak i dzięki stymulacji), dlatego należy pamiętać, że dzieci są gotowe do wyrażania zaawansowanej empatii dopiero po 10. roku życia. Dopiero wtedy, według Marka H. Davisa, który przywołuje badania Martina Hoffmana, potrafią ocenić warunki życiowe na podstawie sytuacji i osiąść umiejętność empatyzowania w kategoriach abstrakcyjnych (Davis 2001: 53).

Mówiąc o predyspozycjach emocjonalnych, na których zbudowana zostanie kompetencja emocjonalna u mediatora rówieśniczego, w głównej mierze pod uwagę będzie brana: wrażliwość na problemy innych, wyrażanie uczuć i emocji, gotowość (otwartość) do udzielania pomocy. Należy pamiętać, że w kontekście kompetencji mediacyjnych nie są to jeszcze w pełni wykształcone cechy i postawy, ale pozwalają one wnioskować na przyszłość, że dzięki treningowi staną się pełnowartościowym zasobem mediatora rówieśniczego.

Predyspozycje społeczne

Jest to szczególna kategoria predyspozycji z kilku względów. Po pierwsze, bardzo trudno określić, kiedy jakaś konkretna cecha warunkująca relacje społeczne staje się trwałą kompetencją jednostki. Po drugie, podobnie jak rozwój emocjonalny, jest to rodzaj kompetencji kształtowany od pierwszych dni życia i częściowo uwarunkowany biologicznie. Badacze opisując rozwój społeczny człowieka zwykle posługują się przedziałami wiekowymi, które (w porównaniu z innymi) są znacząco rozłożone w czasie i w dużej mierze uwarunkowane zewnątrznie (por. Argyle 1999: 130–134; Martowska, Matczak 2013). Wynika to z nieustannego treningu społecznego, którego jakość i intensywność zależy od otoczenia społecznego dziecka, szczególnie we wczesnym dzieciństwie (Czub 2014: 40–42).

W okresie wczesnej adolescencji rozwój społeczny jest silnie powiązany z rozwojem moralnym (por. Gruca-Miąsik 2019) i emocjonalnym. Wówczas dziecko zaczyna w znaczącym stopniu autonomizować swoją osobę i budować świadome „ja” w odniesieniu do ważnych osób i grup w otoczeniu, które również jest weryfikowane. Grupy odniesienia oraz „istotni Inni” to dwa ogniwa w procesie kształtowania się tożsamości adolescenta, rozumianej jako sposób bycia sobą w życiu społecznym (por. Jarymowicz 1984: 53–54; Musiał 2007: 74–75).

Według Anny Matczak kompetencje społeczne to zbiór umiejętności odpowiadających za prawidłowe funkcjonowanie w środowisku społecznym w każdej sytuacji życiowej i zawodowej. Przejawiają się one szczególnie w sytuacjach ekspozycji społecznej, współpracy, budowania relacji, a także w sytuacjach intymnych i bliskich (Matczak 2001: 212–217).

Umiejętność współdziałania z innymi oraz zdolność do integracji są traktowane jako podstawowe predyspozycje umożliwiające rozwój kompetencji społecznych. Są one silnie powiązane z rozwojem kompetencji emocjonalnych, a ich rozwój jest niemal równoległy. Kandydat na mediatora powinien osiadać takie predyspozycje ze względu na dużą interakcyjność podczas bycia w roli, ale też zdolność zdystansowania się od problemu (przedmiotu sporu) bez zbytniego zdystansowania się od samych stron konfliktu.

Myślenie krytyczne

Współczesne złożone problemy społeczne, etyczne, polityczne, gospodarcze czy wychowawcze, z jakimi współcześni ludzie muszą się konfrontować, wymagają refleksji, pogłębionej analizy oraz rozpatrywania z różnych perspektyw. Ta kategoria problemów – wielokontekstowych, wieloaspektowych, otwartych, zawiłych i niejednoznacznych – znajduje się w centrum zainteresowania postulatorów nauczania myślenia krytycznego. Te problemy, co łatwo zauważyć, są kwestiami, co do których wydać można zgoła odmienne sądy, ponieważ można podejść do nich z różnymi założeniami i celami, z odmiennym rozumieniem idei i pojęć, w ramach różnych systemów wartości. Osoby myślące krytycznie tę złożoność i wzajemną zależność różnych czynników powinny rozumieć i brać pod uwagę. Co więcej, do sądów powinny dochodzić samodzielnie (Wasilewska-Kamińska 2016: 95).

Jolanta Szempruch zauważa, że „Każdy człowiek jest «mądry inaczej», ponieważ ludzie różnią się między sobą dostępem do danych oraz umiejętnością ich przekształcania w informacje, a informacji w wiedzę. W związku z tym, ważnym zadaniem edukacji jest kształtowanie kompetencji krytycznego selekcjonowania informacji i przetwarzania ich w wiedzę oraz niwelowania przepaści między liczbą informacji a ich rozumieniem i ewaluacją” (Szempruch 2011: 65). Krytyczna selekcja informacji jest wstępnym warunkiem kształtowania kompetencji myślenia krytycznego. Jak zauważa Bożena Muchacka, kształtowanie kompetencji krytycznego i samodzielnego myślenia możliwe jest wyłącznie dzięki rezygnacji z tradycyjnego, adaptacyjnego podejścia do procesu kształcenia (Muchacka 2007: 37). W związku z tym istnieje potrzeba zmiany podającego paradygmatu nauczania – na rzecz paradygmatów konstruktywistycznego i konektywistycznego. Motywacja do uczenia się w modelu konstruktywistycznym wynika z wrodzonej ciekawości każdego ucznia, a źródło zadowolenia związane jest z rozwiązaniem problemu lub z samym poszukiwaniem tego rozwiązania. Nagroda, której potrzebę dostrzegają behawioryści, jest jedynie dodatkiem. Metodami, właściwymi z punktu widzenia koncepcji poznawczej, są metody problemowe i aktywizujące. Ponadto realizacja założeń konstruktywizmu i konektywizmu zakłada konieczność właściwego

wyposażenia szkoły, w której powinny być dostępne dla uczniów odpowiednie środki dydaktyczne, w tym media (Strykowski 2007: 31–33).

Z myśleniem krytycznym wiąże się umiejętność „myślenia przewidującego”, która jest kluczowa w procesie planowania działań zarówno swoich, jak i innych osób. Myślenie przewidujące związane jest z procesem podejmowania decyzji, ponieważ umożliwia osobie symulowanie kierunków rozwiązania problemu i możliwych skutków podjętych decyzji. Jest zatem niezbędne do planowania i zmiany planu, przygotowania do zmiany kierunku podjętych działań (por. Klein, Snowden, Lock Pin 2007). Jest także kluczowe dla współpracy w grupie – członkowie zespołu powinni przewidywać zachowania pozostałych osób oraz antycypować reakcje i zachowania wobec zaskakujących zdarzeń. Glen Evans uważa, że dla kształtowania kompetencji myślenia przewidującego wśród uczniów warto korzystać z technik tworzenia różnego rodzaju tekstów². Podobnego zdania są eksperci UNESCO – twórcy portalu dla nauczycieli: *Teaching & Learning for a Sustainable Development*, którzy rekomendują ćwiczenia opierające się na tworzeniu tekstów, na przykład *List z przyszłości*³. Ponadto metodami, które służą nabywaniu i rozwijaniu tych kompetencji, są metody aktywizujące oraz gry dydaktyczne.

Podsumowując analizę kompetencji określaną jako „myślenie krytyczne”, można za Ewą Wasilewską-Kamińską powiedzieć, że jest to „zamierzony, samoregulujący sąd, którego skutkiem jest interpretacja, ewaluacja i wnioskowanie, jak również wyjaśnienie dowodów, pojęć, metod, kontekstu lub kryteriów, na jakich ten sąd został oparty. [...] jest kluczowym narzędziem dociekania i jako takie jest wyzwalającą siłą w edukacji oraz zasobnym źródłem w osobistym, cywilnym życiu jednostki. [...] Ideał człowieka myślącego krytycznie prezentuje się następująco: jest dociekliwy, dobrze poinformowany, ufa rozumowi, ma otwarty umysł, jest elastyczny, bezstronny oraz ostrożny w osądzaniu, ma świadomość własnych uprzedzeń, jest chętny do ponownego

2 Zob. *Teaching Better – Anticipatory Thinking*, <http://www.hondurasweekly.com/culture/item/17107-teaching-better-anticipatory-thinking.html> [dostęp: 12.02.2021].

3 Zob. materiały dostępne na platformie UNESCO: *Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161849> [dostęp: 12.02.2021].

rozważania kwestii, klarowny w danej sprawie, pilnie poszukuje rzetelnych informacji, rozsądnie dobiera kryteria, [jest] skoncentrowany na dociekaniu, dąży do uzyskania rezultatów adekwatnych do tematu i okoliczności dociekania” (Wasilewska-Kamińska 2016: 101).

Diagnostując predyspozycje do pracy mediatora rówieśniczego u dzieci, szczególnie ważne będą: umiejętność rozwiązywania problemów (w tym sytuacji trudnych) i próba przewidywania konsekwencji, jak i wcześniejsze zapobieganie im. Dziecko, które podejmuje próby poradzenia sobie z trudnościami (bez względu na rezultat), będzie bardziej skłonne do przyjmowania wyzwań także w przyszłości. Są to predyspozycje, które dzięki odpowiedniemu treningowi mogą rozwinąć w uczniu gotowość do działania w sytuacjach kryzysowych w sposób zorganizowany, analityczny i pozwalający przewidywać następstwa podejmowanych działań, włączając w to przyjęcie na siebie odpowiedzialności za efekty własnych decyzji. Ponadto działania te są kreatywne i często wyłamują się poza ustalony schemat. Należy pamiętać, że chcąc rozwinąć myślenie krytyczne w młodym człowieku konieczne jest jednoczesne budowanie poczucia jego własnej wartości i asertywności, a zatem równoległe trzeba troszczyć się o rozwój jego kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Szacunek wobec zasad

Uznanie i szacunek dla wartości oraz autorytetów to podstawa kompetencji moralnych. Jest to kategoria kompetencji, która najsilniej ze wszystkich rozwija się poprzez wychowanie i socjalizację. Tego rodzaju kompetencje wskazują także na rozumienie przez dziecko, czym są wartości w życiu człowieka, dzięki nim poznaje ono i hierarchizuje wartości w swoim życiu i poddaje je refleksji.

Autorytet stanowi swoistą personifikację społecznie pożądanym i norm, wartości oraz wzorów życia społecznego. Autorytet personalny związany jest z istotnymi rolami społecznymi: doradcy, pomocnika, przewodnika, interpretatora, obrońcy wartości (Jarmoszko 2013: 27). Według Marka Dietricha „autorytetem jest (lub autorytet posiada) osoba, która dzięki zespołowi cech i kompetencji, poprzez swoje myśli, słowa i działanie wpływa na kształtowanie się sądów i postaw innych osób lub grup społecznych, uznających wpływ ten za wartościowy” (Dietrich 2002: 7). Autorytet pochodzi od łacińskiego słowa

auctoritas i oznacza powagę, znaczenie. Człowiek z autorytetem jest poważny, wiarygodny, znaczący i godny zaufania (Korbelak, Burkot 2016: 7). Według Wincentego Okonia autorytet oznacza powagę, „znaczenie, wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego (Okoń 1998: 27).

Podmiotowe traktowanie uczniów stanowi fundament dialogu pedagogicznego, podstawę wolności partnerów dialogu. Przekonywanie i argumentowanie są formami doprowadzenia do akceptacji przez uczniów wiedzy, poglądów i wartości. To najwłaściwsza droga prowadząca do rozbudzenia zainteresowań, kształtowania motywacji do samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz szacunek do głoszonych poglądów (Zieliński 2017: 12). Kształtowanie postaw, szczególnie tych oczekiwanych od przyszłych mediatorów, powinno się odbywać właśnie poprzez dialog pedagogiczny. Z jednej strony nauczyciel/wychowawca pozostaje autorytetem, z drugiej – powstaje przestrzeń do rozwijania postaw refleksyjności i zrozumienia dla różnorodnych wartości, priorytetów i sposobów postrzegania świata. Dzięki temu zasady, które młody człowiek zaczyna wdrażać świadomie w swoje życie, stają się wynikiem umowy społecznej, a nie przymusu, wobec którego młody człowiek najprawdopodobniej będzie się buntował albo przyjmie bezpieczną postawę konformistyczną.

Jak wskazują wyniki badań prowadzonych wśród licealistów, uczniowie przede wszystkim domagają się równego traktowania, bezstronności, sprawiedliwego oceniania pozbawionego osobistych sentymentów i uprzedzeń. Sprawiedliwość jest w tym zakresie główną cechą świadcząca o autorytecie każdego nauczyciela. W dalszej kolejności wymieniane są: szczerść i partnerstwo (Aleksander, Panek, Topa 1999: 2). Wśród atrybutów kompetencji moralnych wskazać można także przyjęcie zasad etyki i postępowanie w sposób określany jako profesjonalny.

Z perspektywy diagnozy predyspozycji do mediacji ważną będzie również skłonność do trzymania się zasad, jak i partycypacja w ich tworzeniu, szacunek do innych wartości niż osobiście reprezentowane oraz postawa refleksyjna wobec świata wartości, które otaczają młodego człowieka.

Metoda

Celem prowadzonych badań był pomiar poziomu predyspozycji uczniów przygotowujących się do pełnienia funkcji mediatora rówieśniczego w swojej szkole. Badania prowadzono wśród uczniów klas 6. i 7. z pięciu szkół podstawowych na terenie Małopolski. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu „Akademia Mediacji Rówieśniczych”. Projekt miał na celu rozwijanie kompetencji mediacyjnych oraz edukację prawną młodzieży. Doboru próby do badań dokonano w dwóch etapach. W pierwszej kolejności spośród państwowych szkół podstawowych w Małopolsce wylosowano 10 placówek (zarówno miejskich, jak i wiejskich), a następnie w każdej szkole, zgodnie z założeniami projektu, dobrowolnie zgłaszali się uczniowie klas 6. i 7. (w wieku 11–13 lat). Wybór tego przedziału wiekowego, został podyktowany dwoma głównymi czynnikami: psychologicznym (dynamiczne zmiany rozwojowe, w tym społeczne i emocjonalne) oraz prawnym (od 13. roku życia dziecko zyskuje częściową zdolność do czynności prawnych i może w pełni się podjąć pełnienia funkcji wymagających dużej samodzielności, takich jak np. funkcja mediatora). Wykluczono natomiast z udziału w projekcie, a tym samym w badaniach, uczniów klas 8., ponieważ jako członkowie klas kończących edukację w danej szkole nie mieliby możliwości kontynuowania praktyki mediacyjnej w grupie znanych sobie rówieśników. W każdej szkole do projektu zgłosiło się około 30 osób, które utworzyły próbę badawczą. Dobór miał częściowo charakter ochotniczy, głównie ze względów etycznych i z racji konieczności uzyskania zgody opiekuna prawnego na udział dziecka w badaniu. Badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiego narzędzia, jakim był Kwestionariusz predyspozycji mediacyjnych, zawierający 5 kategorii umiejętności uważanych za niezbędne i pożądane u osób pełniących funkcję mediatora rówieśniczego. W każdej kategorii znajdowały się trzy itemy, w których każdy mógł osiągnąć wartość od 0 do 1 punktów, w zależności od wybranej odpowiedzi. Itemy składały się na podskale, w których minimalny wynik możliwy do uzyskania na każdej podskali to 0 (wszystkie trzy odpowiedzi ocenione jako złe), a maksymalny – 3 (wszystkie trzy odpowiedzi ocenione jako w pełni zgodne z kluczem). Maksymalnie uczniowie mogli zgromadzić 15 punktów w całym teście predyspozycji. Podskale nazwano zgodnie z głównymi umiejętnościami w każdej

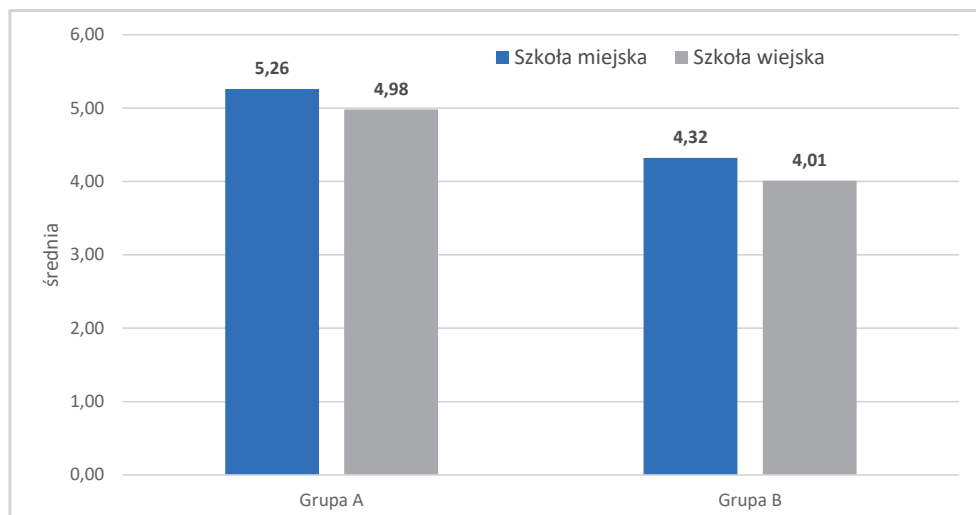
predyspozycji. Czas badań to wrzesień–październik 2019 roku oraz wrzesień–październik roku 2020. Utworzono w ten sposób dwie grupy badanych, zwane dalej A (rok szkolny 2019/20) i B (rok szkolny 2020/21)⁴. Uczestnicy badania jako osoby niepełnoletnie przedstawiły wymagane formularze zawierające zgody rodziców.

Dyskusja wyników

Łącznie w badaniach wzięło udział 219 uczniów, w tym 125 w roku szkolnym 2019/20 oraz 94 w roku 2020/21. W grupie A 56% stanowiły dziewczynki, a w grupie B – 62%. W badaniach wzięto także pod uwagę rodzaj szkoły (wiejska/miejska) i ustalono, że w Grupie A 60% respondentów to uczniowie szkół wiejskich, zaś w grupie B – 39%.

Tym, co różnicowało wyniki uczniów w teście predyspozycji, był rodzaj szkoły (wiejskie/miejskie). Zarówno w grupie A, jak i B dzieci uczęszczające do szkół na wsi uzyskiwały średnio niższe wyniki niż ich rówieśnicy w miastach (Wykres 2).

Wykres 2. Średnie wyniki testu predyspozycji mediacyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań (NA = 125; NB = 94).

4 Rok szkolny 2020/21 był obciążony wydarzeniami związanymi z pandemią COVID-19 i ograniczeniami, które w znaczącym stopniu regulowały życie społeczne. W roku szkolnym 2020/21 zdalne nauczanie w szkołach rozpoczęło się 17 października. Do tego czasu dane były już zgromadzone.

Stan ten można wynikać z ograniczonego dostępu do szeroko rozumianych usług mediacyjnych w gminach wiejskich, a także ofert edukacyjnych pozwalających na wprowadzanie innowacji w szkołach i jednostkach oświatowych, które w placówkach miejskich są powszechne. Raport na temat młodzieży wiejskiej z 2011 roku (Strzezińska, Wiśnicka 2011) ukazał także, że w szkołach wiejskich jest o wiele słabsze zaplecze profilaktyczne niż w szkołach miejskich. Chociaż od 2011 roku sytuacja ta poprawiła się, to w dalszym ciągu jest to niższy poziom niż w miastach, gdzie wynik równy jest 100%. Na zmianę sytuacji szkół wiejskich nie miała pozytywnego wpływu reforma likwidująca gimnazja, bowiem w wielu szkołach zwiększono liczbę uczniów, bez wystarczającego dofinansowania infrastruktury szkoły.

Uczniowie w wieku 11–13 lat (klasy 6 i 7) udzielali odpowiedzi wybierając wariant zachowania najbardziej im odpowiadający w konkretnej sytuacji. Zdobywając punkty, mogli uzyskać następujące wyniki w kategoriach predyspozycji: niskie, poniżej przeciętnej, przeciętne, powyżej przeciętnej, wysokie. Zarówno w grupie A, jak i B średnie wyniki uzyskiwane na każdej z podskal były większe niż 2,00 i mniejsze niż 3,00, co oznacza, że ogólne wyniki były ponadprzeciętne i wysokie. Nie jest to jednak jednolite dla wszystkich podskal. Ważne jest również, że wszystkie analizowane rozkłady znacząco odbiegały od rozkładu normalnego ($p < 0,001$) i były rozkładami lewoskośnymi – większość osób posiadała predyspozycje mediacyjne wyższe niż średnie uzyskane dla każdej z podskal. Wyniki dla podskal zaprezentowano w Tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka rozkładu wyników uzyskanych w teście predyspozycji mediacyjnych – wszystkie podskale, grupa A i B.

Podskala	<i>M</i> [CI 95%]	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Grupa A (2019/20)							
Rozwiązywanie problemów	2,37 [2,26; 2,48]	2,50	0,62	-0,98	0,44	0,85	< 0,001
Współpraca	2,53 [2,43; 2,63]	2,50	0,57	-1,51	2,51	0,78	< 0,001
Rozumienie innych	2,63 [2,54; 2,72]	3,00	0,52	-1,39	1,61	0,73	< 0,001

Podskala	M [CI 95%]	Me	SD	S	K	W	p
Pomaganie innym	2,50 [2,43; 2,58]	2,50	0,44	-0,53	-0,47	0,84	< 0,001
Szacunek wobec zasad	2,53 [2,43; 2,63]	2,50	0,60	-1,18	0,63	0,79	< 0,001
Grupa B (2020/21)							
Rozwiązywanie problemów	1,81 [1,62; 2,00]	2,00	0,94	-0,28	-1,13	0,91	< 0,001
Współpraca	1,95 [1,76; 2,13]	2,00	0,89	-0,38	-1,11	0,89	< 0,001
Rozumienie innych	2,05 [1,87; 2,23]	2,00	0,88	-0,86	0,04	0,87	< 0,001
Pomaganie innym	2,11 [1,93; 2,29]	2,50	0,89	-0,74	-0,59	0,86	< 0,001
Szacunek wobec zasad	2,20 [2,03; 2,37]	2,50	0,84	-1,00	0,22	0,84	< 0,001

Adnotacja: CI – confidence intervals 95% (przedziały ufności), Me – mediana, S – skośność, K – kurtoza, W – wartość statystyki testu Shapiro-Wilka.

Warto zauważyć, że wyniki dla grupy A były wyższe w każdej z podskal niż dla grupy B, w której skład wchodziły dzieci realizujące przez blisko 4 miesiące edukację zdalną. Nie ma jednocześnie jednoznacznych dowodów na to, które powyższe wyniki można by bezpośrednio łączyć z sytuacją pandemiczną. Mogą na to wskazywać dane przedstawione w raportach z badań dotyczących zdrowia ogólnego oraz zdrowia psychicznego w czasach pandemii COVID-19. Wstępny raport z badań *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19* opublikowany pod kierownictwem Małgorzaty Dragan (*Zdrowie psychiczne w czasie pandemii... 2020*) wskazuje, że ponad 62% badanych postrzega obecną sytuację jako wysoko stresującą, co wpływa na ogólne funkcjonowanie w codziennym życiu. Podobny odsetek badanych odczuwa lęk związany z przebywaniem w ich otoczeniu społecznym. Chociaż przekrój wiekowy badanych był bardzo szeroki (18–70 lat), to dużą grupę stanowiły osoby najmłodsze. Kolejny raport, przygotowany przez OECD (europarl.europa.eu), którego głównym przedmiotem zainteresowań było zdrowie psychiczne dzieci w wieku szkolnym, wskazuje między innymi, że odnotowano niskie poczucie bezpieczeństwa, co przekłada się na jakość życia i funkcjonowania, utratę poczucia ciągłości relacji z rówieśnikami

(wiąże się to z ograniczeniem treningu społecznego). Wskazano także na pogłębiające się problemy z przemęceniem czy nasilaniem się stanów lękowych. Inny raport, przygotowany niezależnie przez Fundację „Dajemy Siłę Dzieciom”, *Zdrowie psychiczne młodzieży w czasach COVID-19* (Makaruk, Włodarczyk, Szeredzińska 2020) wskazał ponadto, że 19% dziewcząt i ponad 11% chłopców objętych programem wsparcia (a zarazem badaniami) ($N = 500$) wskazywało, że stali się ofiarami przemocy rówieśniczej, zarówno fizycznej, jak i psychicznej (hejt w internecie ze strony rówieśników również podczas zajęć online).

Poddając analizie poszczególne podskale, zauważa się, że najniższą średnią dla obu grup odnotowano w podskali „Rozwiązywanie problemów” ($M = 1,81$), czyli powiązanej z myśleniem krytycznym i przewidującym, zaś najwyższą dla podskali „Szacunek wobec zasad” ($M = 2,20$), odpowiadającej za rozwijanie kompetencji moralnych. Podskala „Pomaganie innym”, jako wyznacznik predyspozycji emocjonalnych, jest na wysokim poziomie w obu grupach. Jest to zgodne z założeniem, że rozwój emocjonalny w wieku adolescencji ukierunkowuje się na innych i pogłębiają się w tym czasie zdolności do empatycznego myślenia i działania, a także do przeżywania uczuć wyższych (por. Dobrenko 2013). Jest to silna baza do rozwijania kompetencji emocjonalnych w kierunku wykorzystania ich w procesie mediacji. Podskale „Rozwiązywanie problemów” i „Szacunek wobec zasad” różnicowały się również ze względu na typ szkoły. Uczniowie szkół miejskich przewyższali średnią uczniów szkół wiejskich, co można powiązać z bogatszą w mieście, w porównaniu do wsi, ofertą zajęć rozwijających kompetencje kluczowe, w tym krytyczne myślenie. Natomiast podskala „Pomaganie innym” zrównuje się w obu typach szkół, ale różnicuje się ze względu na płeć. Dziewczynki w większym niż chłopcy stopniu wskazują gotowość do podjęcia działań pomocowych i okazywania empatii wobec innych, co jest zgodne z rozwojem kompetencji emocjonalnych we wczesnej adolescencji (por. Dobrenko 2013; Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015).

„Rozumienie innych” – powiązane z komunikowaniem się – jest na poziomie wysokim (3,0) w Grupie A, zaś w Grupie B już na poziomie ponadprzeciętnym (2,0), czyli dwa progi punktowe niżej. Średnie wyniki w tej podskali dla szkół wiejskich i miejskich są zbliżone. Ta predyspozycja warunkuje kompetencje komunikacyjne,

które rozwijają się w procesie treningu społecznego i komunikacji interpersonalnej. Grupa B, w której znajdowały się dzieci korzystające głównie z komunikatorów i komunikacji pośredniej przez kilka miesięcy edukacji zdalnej, miały mniejszą możliwość interakcji w realnych sytuacjach z rówieśnikami. Krótkotrwały powrót do szkoły, podczas którego zebrano dane dla grupy B, był niewystarczający dla wyrównania powstałego deficytu.

Wnioski i postulaty

Właściwe wydaje się docenienie faktu, że – pomimo często powielanej opinii o „nieczułej i coraz słabiej komunikującej się młodzieży” (sic!) – wśród badanych uczniów zdiagnozowano wysokie i ponadprzeciętne predyspozycje we wszystkich pięciu podskalach. Wyniki pozwalają przyjąć, że posiadają oni predyspozycje mediacyjne. Jest to bardzo optymistyczny wniosek. Chociaż badania miały charakter wstępny (pilotażowy), co nie pozwala przyjąć uogólnień obejmujących współczesną młodzież we wczesnej adolescencji, to ich rezultat pozwala wskazać ważny aspekt w rozważaniach o rozwoju młodzieży. Wszyscy uczniowie objęci badaniem po odpowiednim treningu mieliby możliwość pełnienia roli mediatorów, jak i mogliby w przyszłości korzystać ze zdobytych kompetencji.

Jednocześnie ważne jest, aby poza zdiagnozowanymi predyspozycjami uczniów do pełnienia określonych funkcji w szkole, uwzględniać także ich osobiste preferencje. Preferencje rozumiane są tutaj jako decyzje podejmowane indywidualnie przez uczniów w zakresie wyboru ścieżki rozwoju osobistego, edukacji i kariery. Jest to przestrzeń doradztwa edukacyjnego i zawodowego (Wołoszyn-Spirka, Krause 2012: 46–47).

Diagnozowanie predyspozycji uczniów do pełnienia roli mediatora rówieśniczego jest procesem, a nie jednorazowym działaniem (akcją) podjętym przez nauczyciela, wychowawcę czy pedagoga w szkole. Stworzone narzędzie diagnostyczne, jak i wyniki uzyskane w badaniach mają na celu wskazanie kierunków poszukiwań uczniów zdolnych pod względem radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych mających miejsce szczególnie wśród rówieśników. Narzędzie jest zatem wsparciem dla nauczyciela/pedagoga/trenera mediacji, rekrutującego mediatorów rówieśniczych spośród uczniów i powinno być

wykorzystywane razem z innymi metodami i narzędziami diagnostycznymi, jak i sposobami poznawania uczniów (obserwacja, wywiad itp.). W przeprowadzonych badaniach grupa była zbyt mała, aby wskazywać jej reprezentatywność, dlatego też uzyskane wyniki należy interpretować jako zaobserwowaną tendencję w rozwoju wczesnych adolescentów, aniżeli jego stały wskaźnik. Nauczyciel pełniący rolę opiekuna mediatorów rówieśniczych w szkole nie powinien traktować narzędzia diagnostycznego jako podstawy do wykluczenia danego ucznia, który chciałby się szkolić w tym zakresie.

Zarówno wyniki testów predyspozycji mediacyjnych, jak i praktyka w zakresie przygotowania uczniów do roli mediatorów rówieśniczych w szkole potwierdziła, że dziewczynki w wieku 11–13 lat mają większe predyspozycje niż chłopcy, co ma związek z ogólnym rozwojem społeczno-emocjonalnym oraz poznawczym w tym wieku (Zawisza, Lubińska-Bogacka 2015). W kolejnych latach różnice te stopniowo się zacierają. Warto się zatem przyjrzeć, jaki jest poziom predyspozycji starszych uczniów, którzy wcześniej nie mieli styczności z mediacjami. Również interesujące wydaje się przeprowadzenie badań porównawczych opisujących różnice rozwojowe pomiędzy uczniami bez przygotowania mediacyjnego a uczestniczącymi w szkoleniach czy warsztatach z zakresu mediacji.

Biorąc pod uwagę deficyty, jakie się ujawniły i powstały w wyniku pandemii COVID-19, w obszarach kompetencji społecznych, emocjonalnych, komunikacyjnych czy myślenia krytycznego, konieczne jest prowadzenie działań w zakresie wyrównania, wsparcia oraz rozwijania tych rodzajów kompetencji w najbliższym czasie. Po pierwsze, młodzież, która obecnie prezentuje niższy poziom predyspozycji, bez podjęcia odpowiednich działań może doświadczać w późniejszej dorosłości trudności w funkcjonowaniu w życiu osobistym, jak i zawodowym. Ponadto osłabienie tych kompetencji u młodych osób może prowadzić do abulii, czyli zaburzenia psychicznego opisywanego jako utrata motywacji do działania i aktywności, szczególnie intelektualnej, co może skutkować przyjmowaniem postawy biernej, zależnej oraz różnymi objawami bezsilności. Jest to zaburzenie spowodowane długotrwałym stresem utrzymującym uczucie niemocy.

Widoczna jest potrzeba wdrożenia działań, które w większym stopniu niż jest to przewidziane w programach godzin wychowawczych pozwolą rozwijać kompetencje społeczne, emocjonalne,

myślenie krytyczne itp., co będzie szczególnie ważne w procesach regulacyjnych i wyrównawczych po ustaniu pandemii.

Należy pamiętać, że kompetencje mediacyjne stanowią zbiór kompetencji kategorialnych w dużej mierze zaliczanych do kompetencji kluczowych dla przyszłości i zrównoważonego rozwoju. Troska o rozwój predyspozycji w kierunku powstania trwałych kompetencji mediacyjnych nie jest zadaniem nowym. Tego rodzaju kompetencje są pomocne zarówno w negocjacjach biznesowych, jak i w życiu codziennym. Z perspektywy konsumpcjonistycznej nie są kompetencjami pożądanymi, zmniejszają bowiem poziom atomizacji społeczeństwa. Natomiast z perspektywy humanistycznej stają się niezwykle cenne, pozwalają bowiem zadbać o równowagę między pracą a życiem osobistym (Brenedt, Brenedt 2011: 16–21) czy o poczucie wspólnotowości (Peret-Drążewska 2016).

Bibliografia

- Aleksander A., Panek A., Topa D. (1999). *Drogi i bezdroża, czyli słów kilka o autorytecie i kondycji nauczyciela w okresie przemian*, „Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego”, nr 1(22), http://www.bg.up.krakow.pl/plikownia/pdf/aleksander-panek-topa_01.pdf [dostęp 21.04.2021].
- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balawajder K. (2010). *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, Warszawa: Difin, s. 137–179.
- Bardziejewska M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 345–377.
- Błaszczyk K., Błaszczyk M. (2013). *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(2), s. 123–143.
- Brenedt J., Brenedt B. (2011). *Równo(u)waga*, [w:] M. Kułakowski (red.), *Harmonia w życiu prywatnym i biznesie*, Warszawa: Zacharek Dom Wydawniczy, s. 13–22.
- Brosch A. (2013). *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej*, Katowice: Uniwersytet Śląski; Oficyna Wydawnicza.

- Cybulka A., Siedlecka-Andychowicz A. (2009). *Mediator: role, umiejętności, osobowość*, [w:] E. Gmurzyńska, R. Morka (red.). *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 167–178.
- Czajowska A. (1998). *Procesy emocjonalne*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 235–248.
- Czub M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Davis M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przeł. J. Kubiak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dietrich M. (red.) (2002). *Autorytet uczelni*, Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Dobrenko K. (2013). *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, [w:] E. Sokołowska (red.), *Psychologia kształcenia i wspierania rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 146–166.
- Duda A. (2019). *Zarys pracy mediatora szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda A.K., Skrzypek W., Mróz A., Koperna P., Sobieszkańska K., Zawisza-Wilk E. (red.) (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dudzikowa M. (1993). *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4(44), s. 18–34.
- Gruca-Miąsik U. (2019). *Teoria rozumowania moralnego – zarys syntezy*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 5, s. 123–141.
- Grudziecka M. (2007). *Rozwiązywanie konfliktów szkolnych przy użyciu technik mediacyjnych – mediacje rówieśnicze w szkole*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hoffman M.L. (1981), *Is Altruism Part of Human Nature?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 40, nr 1, s. 121–137.
- Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hymes D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa: Czytelnik, s. 41–79.
- Jarmoszko S. (2013), *Autorytet czy może władza – u podstaw nieporozumień, uproszczeń i mistyfikacji*, [w:] D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, s. 22–57.
- Jarymowicz M. (1984). *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Klein G., Snowden D., Lock Pin Ch. (2007). *Anticipatory Thinking*, [w:] K.L. Mosier, U.M. Fisher (red.), *Informed by Knowledge: Expert Performance in Complex Situations*, New York–London: Psychology Press, s. 2–11.
- Korbelak M., Burkot J. (2016). *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, t. 2, nr 1, s. 7–16.
- Kwaśnica R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–323.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Szeredzińska R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf [dostęp: 29.02.2021].
- Martowska K., Matczak A. (2013). *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychology of Quality of Life”, t. 12, nr 1, s. 43–56.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Muchacka B. (2007). *Globalna kultura i jej wyzwania dla edukacji*, [w:] B. Muchacka (red.), *Edukacja wobec wyzwań globalnego społeczeństwa*, Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 67–85.
- Musiał D. (2007). *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 14, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 73–92.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Peret-Drażewska P. (2016). *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 91–101.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J. (2014). *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania, wiek 11/12–14/15*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Reber A.S. (2000). *Słownik psychologii*, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strykowski W. (2007). *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo eMPI², s. 7–61.
- Strzemińska A., Wiśnicka M. (2011). *Młodzież na wsi. Raport z badań*, Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, https://www.rownacszanse.pl/uploads_public/cms/parameter-1599/18702_mlodziuz_na_wsi_raport.pdf [dostęp: 12.02.2021].
- Szempruch J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Teaching Better – Anticipatory Thinking*, <http://www.hondurasweekly.com/culture/item/17107-teaching-better-anticipatory-thinking.html> [dostęp: 12.02.2021].
- Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161849> [dostęp: 12.02.2021].
- Tucholska K. (2007). *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- White S. (2008). *Równość*, przeł. M. Wilk, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/4874/predyspozycja> [dostęp: 12.02.2020].
- Wilczek-Rużyczka E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wołoszyn-Spirka W., Krause E. (2012). *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zawisza E., Lubińska-Bogacka M. (2015). *Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnica w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo, s. 185–198.
- Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19. Raport wstępny z badania naukowego kierowanego przez dr hab. Małgorzatę Dragan*, 4.05.2020, <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> [dostęp: 12.02.2021].
- Zieliński J. (2017). *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna”, t. 2(29), s. 10–16.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Anna K. Duda

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: anna.duda@up.krakow.pl

Miscellanea

SPI Vol. 25, 2022/1 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Christian Joppke
ORCID: 0000-0002-4740-450X
University of Bern, Switzerland

The Rise of Earned Citizenship

Narodziny nabytego obywatelstwa

ABSTRACT

The author examines the concept of “citizenship” and shows how the definition of the concept and its scope have changed. “Citizenship” entered the social science lexicon as a code word for the capacity of post-WWII capitalism to reform itself by providing formal, and even a modicum of substantive equality for those who were initially at its losing end: workers or the “proletariat.” Citizenship connoted rights and equality as counterforce to a simultaneously wealth- and inequality-producing capitalism. It was then generalized beyond its original meaning as counter-concept to class, to other types of equality-seeking movements. Citizenship thus became a metaphor and platform for intra-societal claims-making by excluded groups. The author traces the development of citizenship in the altogether different context of international migration, from being a “right” to something that needs to be “earned.”

ABSTRAKT

Autor artykułu analizuje pojęcie „obywatelstwa” oraz ukazuje, jak zmieniała się sama jego definicja oraz zakres przedmiotowy. Termin „obywatelstwo” wszedł do leksykonu nauk społecznych jako słowo kluczowe określające zdolność powojennego kapitalizmu do

KEYWORDS

citizenship, liberalism,
nationalism,
neoliberalism,
globalization

SŁOWA KLUCZOWE

obywatelstwo,
liberalizm, nacjonalizm,
neoliberalizm,
globalizacja

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.007

Submitted: 08.11.2021

Accepted: 20.01.2022

zreformowania się poprzez zapewnienie choćby w minimalnym stopniu formalnej równości materialnej tym, których początkowo postrzegano jako osoby przegrane: robotnikom lub „proletariatowi”. Obywatelstwo kojarzyło się z prawami i równością i jednocześnie stało w opozycji do kapitalizmu, który wytwarza bogactwo i nierówności. Termin ten został następnie uogólniony, wychodząc poza swoje pierwotne znaczenie jako kontrkoncepcja wobec społeczeństwa klasowego, i przeniesiony na inne rodzaje ruchów dążących do równości. W ten sposób obywatelstwo stało się metaforą i platformą do wewnątrzspołecznego wysuwania roszczeń przez wykluczone grupy. Autor śledzi rozwój koncepcji obywatelstwa w całkowicie nowym kontekście migracji międzynarodowych, reflektując nad nim jako nad „prawem” do czegoś, na co trzeba „zapracować”.

Introduction

“Citizenship” entered the social science lexicon as a code word for the capacity of post-WWII capitalism to reform itself by providing formal, and even a modicum of substantive equality for those who initially were at its losing end: workers or the “proletariat,” as Marx called it. In T.H. Marshall’s classic formulation (1950), citizenship connoted rights and equality as counterforce to a simultaneously wealth- and inequality-producing capitalism. It was then generalized, beyond its original meaning as counter-concept to class, to other types of equality-seeking movements, “Pandas, Tamils, Women,” in the sarcastic diction of Niklas Luhmann (1986: 213). Citizenship thus became a metaphor and platform for intra-societal claims-making by excluded groups.

The great postwar migrations, at first postcolonial and guest-worker, and later asylum and family, led to a fundamental conceptual reorientation, the focus shifting from citizenship’s “internally inclusive” to its “externally exclusive” function (Brubaker 1992: chapter 1). Henceforth, citizenship no longer connoted rights but status, from which all non-citizens were categorically excluded: citizenship as mechanism of “social closure,” as Rogers Brubaker put it in a Weberian mode (*ibidem*). Ever since, the concept of citizenship, in the real world as much as in the world of scholarship, has been marked by a tension between fundamental right—the “right to have rights”

(Arendt 1948)—and formal status that by definition must exclude all non-citizens and thus reinforces global inequality (for the new vista of citizenship as expressing and consolidating global inequality, see Harpaz 2019).

A decade ago, I argued that citizenship in the liberal state had undergone a process of “lightening” (Joppke 2010). This meant that the access to the status of citizenship was facilitated, rights were less exclusively attached to citizenship but extended to immigrants, and nation-state identities were becoming increasingly liberal and universalistic. In retrospect, the lightening hypothesis has two problems. First, it does not allow to distinguish between what is liberal and what is neoliberal in changing citizenship; it swallows the ever more important neoliberal aspect under the liberal umbrella.¹ Secondly, it misses entirely citizenship’s inherently bounded and thus potentially nationalist dimension, which has acquired renewed prominence with the resurgence of nationalist populism across the Western state world.

As I shall suggest, a better formula to capture these other-than-liberal elements and processes, which empirically have moved to the fore in the contemporary context of neoliberal globalization and resurgent nationalism, is “earned citizenship.” Unlike citizenship light, earned citizenship is not primarily an analytical category, but the practical idiom in which citizenship operates on the ground.² To a degree, earned citizenship is reactive to the liberal lightening of citizenship. Liberalization is said to have profaned the “precious good” of citizenship by handing it out too easily and indiscriminately. The new diction is that citizenship is not a right but a privilege that “needs to be earned,” with naturalization considered not as tool to further integration, as in the liberal past, but as “last step of a successful integration” (as Stern and Valchers 2013: 41 argue for the case of

1 About the delicate question how to distinguish “liberal” and “neoliberal,” see Joppke (2021b: 5–8). Both make the individual the lynchpin of social and political order; but “liberal” also includes a democratic and social justice dimension that is precisely repudiated by “neoliberal”. Another word for “neoliberal” is “market fundamentalist” (Block, Somers 2014).

2 The concept of “earned citizenship” was first used in a British proposal for nationality law reform, in 2008, by the late Blair government (Home Office 2008a, 2008b).

Austria). That citizenship needs to be “earned” is *the* central theme in new-millennium restrictive citizenship discourse, unlikely to disappear soon, and thus in need to be adequately charted.

Importantly, earned citizenship still operates on a liberal basis. Not even the populist radical right wishes to return to a past where entire groups were categorically excluded from the status of citizenship itself, like non-whites, or left with lesser rights within the status, like women and workers. However, the heft of earned citizenship is its neoliberal and nationalist elements. Three Dutch sociologists appositely speak of “neoliberal communitarian citizenship” (van Houdt et al. 2011). This sounds contorted but it is the concise formula for a citizenship that is neoliberal and nationalist in tandem: “Under a neoliberal communitarian regime, it becomes one’s responsibility, expressed in the form of ‘earning’ one’s citizenship to convert to a nation that is sacralized as a bounded community of value” (ibidem 423–424).

Earned citizenship is *neoliberal* because it is contingent on the demonstrated capacity of the self-responsible individual to achieve and to contribute. In its premier site, which is the post-birth acquisition of citizenship through naturalization, earned citizenship means asking more in terms of knowledge and virtue of the citizenship applicant than of the average citizen, requiring the aspiring citizen to be a kind of “super-citizen” (Badenhoop 2017); earned citizenship is a “prize for performance rather than a status of equality,” as an American jurist put it with an eye on the US case, where the concept appeared in the context of legalizing the meritorious portion of the country’s vast illegal immigrant population (Ahmad 2017: 260).

At the same time, earned citizenship is *nationalist* because citizenship is conceived of as a privilege not a right, reserved for the select few, whereby the exceptional quality if not sacredness of the citizenship-conferring community is confirmed and enhanced. But it is nationalism of a specific kind. When fleshing out their “neoliberal communitarian citizenship,” Friso van Houdt et al. (2011: 424) pointedly speak of a “community of value,” not of descent. Instead of being ethnic and wishing to restore homogeneity of this kind, the new nationalism has porous boundaries, it includes everyone who can contribute and is proven worthy—which warrants calling this nationalism neoliberal itself (see Joppke 2021a). Neoliberal

nationalism is thus perfectly compatible with, if not altogether permeated by, the gospel of diversity that reigns across Western societies, despite repeat-declarations that multiculturalism is “dead” (see Joppke 2017).

What is liberal citizenship?

Through its neoliberal-cum-nationalist coating, earned citizenship moves away from a liberal conception. But what is the status quo ante, liberal citizenship, to begin with? This question is surprisingly difficult to answer. To anticipate the counterintuitive part of the answer, it requires the anchoring of liberalism in something like nationhood, but a conception of it that connotes less merit and contribution, which become dominant under a neoliberal arc, than shared fate and thrownness, thus recovering the etymological origin of the word “nation,” which is the Latin word *nasci*, to be born.

In terms of the right-privilege binary, liberal citizenship is right not privilege, both formally (in terms of access to the status) and substantially (in terms of the goods attached to it). Hannah Arendt (1948) thus famously understood citizenship as foundational “right to have rights,” pointing out that human and other rights are void if not resting on the solid basis of membership in a state that is capable of guaranteeing and implementing these rights. While not using the Arendtian formula, T.H. Marshall (1950: 11) shared her intuition when depicting “social citizenship,” his 20th-century endpoint of liberal citizenship evolution, as the “right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in the society.”

Margaret Somers (2008: 2) recovered the Arendtian formula as a foil to attack the current “contractualization of citizenship,” according to which “the relationship between state and the citizenry (is reorganized), from noncontractual rights and obligations to the principles and practices of quid pro quo market exchange.” In her view, this “distorts the meaning of citizenship from that of shared fate among equals to that of conditional privilege” (ibidem). As a result, “social inclusion” and “moral worth” are no longer “inherent rights but rather earned privileges that are wholly conditional...upon the ability to exchange something of equal value” (ibidem: 3). The discursive

mechanism (“conversion narrative,” says Somers) driving this change is the insistence on “personal responsibility,” which has become dominant under neoliberal “market fundamentalism” (ibidem).

Somers develops her dark contemporary citizenship diagnosis from an internal, Marshallian social rights perspective. In particular, Somers attacks the American federal government, under Republican President George Bush Jr., for its incapacity—even downright unwillingness—to help out its own (predominantly black and poor) citizens after the disastrous Hurricane Katrina had inundated New Orleans in late August of 2005, causing 1800 deaths. Already the citizens of a neoliberal regime, Somers says, have become “internally stateless,” at least the disadvantaged portion that does not meet the “personal responsibility” threshold and lacks the means to fend for themselves, including something as trivial as an automobile to leave the flooded city (Somers 2008: 114). Earned citizenship thus becomes a metaphor for a post-welfare society that is unwilling to redistribute its wealth and protections internally (for the social policy implications of earned citizenship, see also Joppke 2021b: 230-235).

However, the premier and explicit site of earned citizenship is external, in an immigration context. Here it perversely serves the opposite purpose of symbolically upgrading a membership that, if Somers is correct, has become materially devalued. The British government, which invented the term “earned citizenship” in the early millennium, defined it as “the expectation...on newcomers to ‘earn’ the right to stay by learning English, paying taxes, obeying the law and contributing to the community” (Home Office 2008a: 4). This citizenship reform proposal, which included a new “probationary citizenship” phase in which one’s virtuous behavior could speed up (or its absence delay) the “journey to citizenship,” never saw the light of day, apparently because it wasn’t practicable (see Anderson 2013: 105). However, it expresses well the underlying idea of rendering the access to citizenship more exclusive, even of making the entire process of integration dependent on the migrant’s examined behavior, where previously there was trust that the sheer facts of residence and time passing would yield the desired outcome.

For Joseph Carens (2013: 59), the benchmark of liberal citizenship is precisely its grounding in residence and time: “Citizenship is not something that normally is earned or that ought to be earned.

People acquire a moral right to citizenship from their social membership and the fact of their ongoing subjection to the laws.” In this view, citizenship derives from “social membership” that is “normatively prior to citizenship,” and whose only two criteria are “residence” and the “passage of time.” These thin criteria are still “proxies for richer, deeper forms of connection” that, as a matter of justice, stand to be recognized and are merely formalized by the state’s granting of citizenship.

Whether understood as “right to have rights” (Somers, following Arendt), or as premised on “social membership” (Carens), a liberally inclusive citizenship, this seems to be their joint message, must be non-contractarian. To argue that liberal citizenship is non-contractarian is surprising if one considers that the ultimately liberal way of imagining society and state is in terms of a contract. However, already T.H. Marshall (1950: 68) had looked at social citizenship as “invasion of contract by status,” thus reversing the famous diction by 19th century legal historian Henry Sumner Maine that “the movement of the progressive societies has hitherto been a movement from Status to Contract,” that is, from ascription to choice in determining the individual’s place in society. For Somers (2008: 69), “citizenship entails reciprocal but non-equivalent rights and obligations between equal citizens; contracts entail market exchange of equivalent goods or services between unequal market actors.” The meaning of this statement is not entirely clear (why do “market actors” *have to be* “unequal”? In the ideal world of neoclassical economics, for one, they are equal, and even in the real world this is certainly a possibility). But the incontrovertible part of her proposition is that the citizen proper, unlike the market participant, is not acting out of “self-interest” but “shared fate” that comes from membership in a “preexisting” community. Curiously, Somers identifies the latter not as “nation,” as one would expect, but as “civil society,” a “third sphere” between market and state (ibidem: 30), the “site of the social” that is “effaced” in the classically liberal binaries of public vs. private and state vs. market (ibidem: 150). Carens comes to the same conclusion, but from a different angle. He juxtaposes not market and citizenship, as Somers does, but human rights and citizenship rights. Unlike general “human rights,” citizenship rights are particular “membership rights,” which are “derived not from one’s general humanity but from one’s social location” (2013: 97).

Both Somers and Carens painfully avoid any reference to the semantics of nation and nationalism, presumably because of political aversion. But it is obvious that the “nation” has been the historical site of the “bounded solidarity” (Bloemraad et al. 2019: 86) that is implied in these non-contractarian articulations of liberal citizenship. T.H. Marshall was more forthright in this respect, when arguing that the evolution of citizenship coincided with the rise of “modern national consciousness” (1950: 41).

The problem is that the non-contractarian core of liberal citizenship may rest on specific historical foundations (Somers appositely speaks of “shared fate”) that it cannot itself generate and, worse still, that lose traction over time. Capitalism’s brief 20th century moment, when redistribution on the basis of steeply progressive taxes had greatly flattened the disparities in income and wealth, rested on the two most lethal wars that the world had ever seen, and on the “nationalization of social life” (Rosanvallon 2013: 183–188) that was their consequence. Note that US President Roosevelt’s famous “freedom from want,” the basis of the emergent US welfare state, was compensation for engaging Americans in war, while the building of the British and French welfare states was framed as in the “spirit of Dunkirk” and the “spirit of 1945,” respectively (ibidem: 201). T.H. Marshall (1950: 74) knew that, much as “personal gain” is the engine of the “free contract system,” so “the call of duty” is the presupposition for “social rights”—but that the required “Dunkirk spirit cannot be a permanent feature of any civilisation” (ibidem: 80).

Not just had the memory of war to fade with enduring peace and prosperity. In addition, as Irene Bloemraad et al. (2019: 86) have pointed out, the “expansion in national membership”—ethnic, racial, and religious—that followed from liberalized immigration and citizenship laws since the 1960s, had to weaken the “feelings of mutual obligation” that are required for the creation of social rights. As a result, “(a)ccess to welfare resources (has) been ... made more conditional on deservingness judgments, which in effect means it is not really a ‘right’ of membership at all, but rather something stigmatized groups need to ‘earn’ in the face of suspicions about their need or effort” (ibidem).

This is not to deny that contractual and performance-related elements have *always* undergirded citizenship to the degree that that it

is acquired by naturalization, which is the post-birth acquisition of citizenship. Unlike birthright citizenship, post-birth citizenship never was unconditional and automatic. Only birthright citizenship, be it territorial (*jure soli*) or by descent (*jure sanguinis*), is non-contractual—and this is of course the standard mode of acquiring citizenship for most people in the world, including those who later in life decide to acquire another citizenship through naturalization. In this sense, citizenship is always and exclusively non-contractual for most people in the world. Alas, what appears to the romantic as “shared fate” (Somers 2008: 3), is to the anarchist “a historically violent and ultimately totalitarian status of pre-modern nature, both rigid to the extreme and capriciously random in how it is assigned” (Kochenov 2019: xi), revealing the state as the coercive institution that it is. By contrast, for the few who are not born with it, usually immigrants, who—never to forget—make up little more than 3 percent of the world population, even in the current moment of global migrations, citizenship has always been conditional and contractual.

This raises the question what is new about earned citizenship. The mere fact of conditionality cannot be it, because this is inherent in naturalization and post-birth citizenship as such. Instead, what is new is the foregrounding and amplification of conditionality. One could summarize earned citizenship as one that is simultaneously “more difficult to get” and “easier to lose.” In the following, I will address each of these aspects in turn.

Towards earned citizenship: More difficult to get, easier to lose

More difficult to get

In a liberal understanding, naturalization must be equally possible irrespective of an individual’s ascriptive markers, in particular sex and race, on the basis of which practically all states (in the case of sex) or some states (in the case of race) in the Western world have discriminated well into the second half of the 20th century. But a liberal understanding goes further. It conceives of naturalization as just one moment in an infinite process of integration; the new citizen’s integration is to be supported by her naturalization, but the

integration outcome is otherwise outside the reach of government control. Even more importantly, sheer time passing, in terms of legal residence time, is the thin liberal prerequisite of naturalization—this is the gist of Carens’ (2013) “social membership.”

More recently, a more exacting understanding of naturalization has taken hold. It rests on a liberal fundament, in that it is not a return to the categorical exclusions of the past; naturalization *remains* an individual-level process from which no one, in principle, can be excluded on the basis of origin markers. But apart from this, earned citizenship takes on distinctly neoliberal colors: it foregrounds the element of individual merit and desert that had been low to non-existent in the liberal past (in the form of citizenship tests and behavioral requirements; see below). The new rhetoric is that naturalization is not tool in an infinite process of integration, but the end-point of, or even “prize” for, successful integration, measured and examined by the government. Accordingly, earned citizenship rhetoric goes along with more demanding cognitive and behavioral requirements as conditions for naturalization. The old trust that time passing suffices for rendering an immigrant “natural” (which is a bizarre fiction to begin with) and thus ready for citizenship, is gone.

The single most debated new conditions are cognitive-cultural, in terms of civic integration and language courses and tests that an applicant for citizenship must take or pass (for an overview, see Bauböck, Joppke 2010). While a crypto-nationalist intention may undergird these new requirements, it would be mistaken to see them as a return to cultural assimilation. Their diction, qua learning and tests, is cognitive more than cathectic and identificatory, and the particularly important language component points at a pragmatic rationale, to make newcomers a functioning and self-sufficient participant in mainstream institutions, especially the labor market.

Much less attention has been given to new penal-law and economic requirements for naturalization. On the penal-law side, there was a time when convicted murderers could become citizens, even in the United States with its archaic sense of retaliatory justice. Now, to stay with the American example, an “aggravated felony” not just forever excludes an immigrant from US citizenship, but even makes her immediately deportable (so that many immigrants with a less than spotless legal vest no longer dare to apply for citizenship). “Aggravated

felony” sounds grave, but under contemporary US immigration law, which has taken a severely restrictive direction since the mid-1990s, even trivial shoplifting is an instance of it (see Lapp 2012).

More directly identifiable as neoliberal are new economic requirements, either making naturalization itself more expensive, or making anyone who once received social benefits or is unemployed illegible for citizenship—and sometimes both. In this respect, citizenship becomes quite literally “earned.” An extreme case of making naturalization more expensive, and explicitly connecting this with a neoliberal rationale, is the UK. At the welfare state’s height, in the 1960s, the attitude of Home Office bureaucrats was that fees should be low, “not ... to form a barrier to worthy applicants of humble means” (to quote one of them, see Fargues 2019a: 343). In the early millennium, the fees have skyrocketed, to an amount that is not a small investment for the normative family of four. Importantly, to set the fees high above the actual cost of the procedure serves a symbolic purpose, to express and reinforce the “importance” and “value” of British citizenship (ibidem: 345).

The increasing conditionality of citizenship acquisition, across the cognitive-cultural, penal-law, and economic registers, which is the signature of earned citizenship, goes along with a “focus on behavior, and behavior only” (Fourcade 2021). But there is an additional twist. In the liberal past, the average citizen was the benchmark of naturalization, the person of “humble means,” to reiterate the above-quoted UK Home Office bureaucrat; in the US, with its “good moral character” requirement, the “average man of the country” used to be the legal standard (Lapp 2012: 1586). By contrast, in the neoliberal present, new citizens are expected to be not just “average” but “ideal” or “super-citizens” (see Badenhop 2017). British Immigration Minister Phil Woolas, under whose watch “earned citizenship” was invented in the UK, put it this way: “As a point of principle...if you don’t break the law and you are a citizen, that’s fine. But if someone is applying to be a citizen to our country, we don’t think that you should only obey the law but show you are committed to our country” (Anderson 2015: 187). Expecting new citizens to be “super-citizens” is complementary to a new-millennium immigration policy that, across the rich OECD world, prioritizes high-skilled immigrants (see Joppke 2021b: 78–87).

Essential to earned citizenship rhetoric, and perhaps the sharpest contrast to a liberal understanding of citizenship, is the notion that citizenship is not right but privilege. Phil Woolas, again, expressed it adroitly (if not free of tautology): “(T)he system of earned citizenship ... establishes the principle that British citizenship is a privilege that must be earned” (Home Office 2008b). At one level, the notion of privilege simply expresses that under international law the determination of citizenship is a sovereign state function. But a constant cannot explain variation. If the notion that citizenship is privilege has been recently resurgent, this is because it is re-nationalizing affirmation of the superior value of the citizenship-granting political community, in a moment where boundaries and identities are threatened by globalization and the migrations unleashed by it. The re-nationalization of citizenship, whose intention is upgrading, co-exists uneasily with its simultaneous neo-liberalization, which, in social policy respect, amounts to the downgrading of citizenship. This double movement is appositely captured in the only seemingly paradoxical notion of “neoliberal communitarian citizenship” (van Houdt et al. 2011).

Easier to Lose

A current trend toward forced denationalization or citizenship stripping is empirically rare but conceptually interesting. At the political level, forced denationalization has been a response to Islamist terror, in particular the specter of returning Islamic State (IS) fighters, who have been recruited from disaffected Muslim youth in Western countries and continue to pose a considerable security risk. A number of Western states, including France (as early as in the mid-1990s), the UK, Canada, the Netherlands, Australia and Germany, have passed laws (or tightened already existing laws) that allow the denationalization of terrorists. These laws are mostly limited to dual nationals, in observance of the international norm to avoid statelessness.

At the conceptual level, which mainly interests us here, to make citizenship “easier to lose” is the exact corollary of making it “more difficult to get.” Both are complementary sides of the same trend toward earned citizenship and the post-liberal idea that citizenship is

not right but privilege. Not only commentators have seen the logical connection between citizenship's tendency to become both "harder to get and easier to lose" (e.g., Macklin 2017: 6); also the governments driving the trend have been conscious of the connection. The British government, for instance, pointed to the latter's negative flip-side from the start, in its influential 2002 White Paper *Secure Borders, Safe Haven*: "The Government believes that a corollary of attaching importance to British citizenship is that the UK should use the power to deprive someone of that citizenship" (quoted in Mantu 2015: 185, footnote 47).

In a previous paper (Joppke 2016), I argued that citizenship stripping is an instance of the liberal "lightening of citizenship," because it "moves (citizenship) ever more toward a contractarian logic." This diagnosis has two problems. First, as the entire "lightening" concept, it conflates liberal and neoliberal—if the above analysis, following Somers (2008) and Carens (2013), is correct, liberal citizenship is non-contractarian. But even more importantly, a young French political scientist (Fargues 2017) objected that citizenship stripping is not an instance of "lightening," be it "liberal" or "neoliberal," but part of a "renationalizing" countermovement to citizenship's increasing "denationalization" in recent years; it reinvigorates the notion of the "national community as a homogenous entity" against liberal cosmopolitanism (ibidem: 985). This strikes me as a plausible objection. But there is an element of truth to my earlier argument. Of course, there is nothing liberal—properly understood as individual-rights protecting—in citizenship stripping. In fact, liberals consider it odious precisely for its close association with early 20th century totalitarian regime practice. However, there is much neoliberal in citizenship stripping, namely, the conditioning of citizenship on individual performance. Accordingly, as Emilien Fargues correctly suggests, citizenship deprivation "combines both communitarian and neo-liberal features" (2019b: 357).

In other words, citizenship stripping is both nationalist and neo-liberal. *Nationalist* is the ambition to "strengthen" and "protect the value" of citizenship, as Canadian immigration minister, Chris Alexander, had motivated the appositely entitled Strengthening Canadian Citizenship Act of 2014, which was a citizenship-stripping law. The central claim in this respect is that citizenship requires loyalty

(or allegiance, in Common Law terms) on part of the citizen, the breach of which, through an act of terrorism, most notably, requires the severing of formal ties. *Neoliberal*, to repeat, is the conditioning of citizenship on individual performance, which had already undergirded the new requirements in the access to citizenship. The difference is that in denationalization the direction is not positive but negative, the loyalty breach *itself* bringing about the severing of the citizen bond that is only rubberstamped, as it were, by an act of state. Tellingly, most citizenship stripping laws operate with the legal fiction that the individual herself, through committing a terrorist act, has expatriated herself, perhaps also to deny any association with totalitarian states, in which entire categories of people (such as Jews by the Nazis) were first deprived of their citizenship before they were killed.

Sensing the intrinsic link and symmetry between both directions of conditioning citizenship, the positive access and the negative loss direction, an Australian lawyer noted that “schemes for the revocation of citizenship encourage the idea that the allegiance of citizens should be fostered, *or even tested* by the state” (Irving 2019: 383; emphasis supplied). And in a critique of the 2019 German denationalization law, two lawyers find that “being German (*Deutschsein*) is not a quality label (*Gütesiegel*) and membership does not cease if a person was ‘disloyal’ (*illoyal*)” (Gärditz, Wallrabenstein 2019: 6–7). The notion of “quality label” is well chosen, as it stems both from the nationalist *and* the neoliberal lexicon.

More than any other recent legal-political development surrounding citizenship, the debate on denationalization raises the question what citizenship *is*: right or privilege. That citizenship is privilege has been the uniform battle cry of the proponents of denationalization, from Britain to Canada. Even in the US, where the opposite notion that citizenship is the “right to have rights” has been famously enunciated by the Supreme Court in the late 1950s (see Weil 2012), the “citizenship is privilege” discourse has taken hold, at least in politics. “United States citizenship is a privilege. It is not a right. People who are serving foreign powers ... or ... terrorists ... are clearly in violation ... of that oath which they swore when they became citizens,” declared US Secretary of State, Hillary Clinton, in support of Democratic Senator Joseph Lieberman’s 2010 proposal of a Terrorist Expatriation Act (Savage, Hulse 2010).

When commenting on the UK Government's position that "citizenship is privilege, not a right," one observer gasped that this "seems to emerge from nowhere... , with no acknowledged sources" (Sykes 2016: 754). In fact, it can be traced back to pre-democratic times, when citizens were subjects (Kingston 2005); and it persisted in the fact that, even under European Union law, the determination of citizenship remains a sovereign state function. This is even more true for naturalization, which is by definition conditional, today more than ever because of the growing list of behavioral and character requirements discussed above; its strong and recently stronger contractual element allows the state to always say No. The legal meaning of what a privilege as distinct from a right is, and why states *qua* *states* have an interest to favor the privilege line, has been crisply expressed by Audrey Macklin (2014: 53): "A privilege in law belongs not to the recipient, but to the patron who bestows it. A right belongs to the one who bears it. When members of the executive declare that citizenship is a privilege and not a right, what they are asserting is their own power to take it away."

Conclusion

In an iconoclastic essay, Dimitry Kochenov (2019: 195) concedes that citizenship, while at heart "totalitarian and oppressive" and randomly assigned by the grace or curse of birth, has recently become "more inclusive." Kochenov's end-point, not quite explicable from within his dark frame, has been our starting-point. It was argued that liberal citizenship, in a context of neoliberal globalization counterpointed by a new nationalism, has become "more difficult to get" and "easier to lose." We called the outcome "earned citizenship," and could show that it was centrally involved, both as operative category of practice and as reflective category of analysis, in both processes. At the same time, earned citizenship is still *liberal* citizenship, in the minimal sense of being no return to discriminatory categorical exclusions, on the grounds of race, sex, or class, but including or excluding at the individual level only, in consideration of what the individual *does* rather than what she *is*. But citizenship's enhanced conditionality betrays other than liberal elements, a neoliberal stress on performance

and self-responsibility, and a nationalist frame of “strengthening” citizenship by making it more exclusive and privilege not right.

The relationship between neoliberalism and nationalism is complex. The most obvious one is that of nationalism as reactive and oppositional to neoliberalism, positing “closure” against the perhaps most drastic episode of opening that human societies have ever experienced, in the current era of globalization, which is undergirded by the ideology of neoliberalism and the advancement of markets as fundamental (if not fundamentalist) social organizing principle. Earned citizenship, by contrast, seems to be an instance of neoliberalism and nationalism not being oppositional but complementary or even mutually constitutive; one could call it an expression of “neoliberal nationalism,” which is something new in the lexicon of nations and nationalism (see Joppke 2021a). This new nationalism is non-ethnic as it does not exclude on the basis of ascriptive origin categories. But in primarily including on the basis of merit and desert, it is also only incompletely described as “civic,” to invoke the opposite part of the classic ethnic v. civic binary (see Kohn 1944).

Importantly, the meritocratic infrastructure of neoliberal nationalism cuts both ways, affecting ordinary citizens also. Earned citizenship, which was discussed here on its premier site, which is the acquisition (or loss) of citizenship, is also an apt metaphor for post-welfarist social policies of workfare and social investment, whose point is not to de-commodify the individual, as was the thrust of Marshallian social citizenship, but, on the contrary, to re-commodify her as a productive working member of society, as “worker citizen” (Anderson 2015). Earned citizenship thus flags a neoliberal contractualization of citizenship more generally, according to which “real fairness ... is about the link between what you put in and what you get out.”³

Compared with immigration policy, the first-order gatekeeper of the state, citizenship, as its second-order gatekeeper, has been much less subject to a populist-nationalist onslaught that has peaked in the West with the rise of Trump and the Brexit referendum in 2016. Indeed, immigration was central to the latter, but not citizenship. Moreover, whereas on the immigration front one often sees

3 British Premier David Cameron, whose workfarist Universal Credit policy of 2012 rests on this maxim (Morris 2018: 7).

nationalism and neoliberalism operating as separate and oppositional forces, most clearly perhaps in the case of Brexit, on the citizenship front they are not easily separated and they work hand-in-hand. Earned citizenship, to repeat, is driven by a neoliberal nationalism, whose boundaries are non-ethnic, excluding only those who are deemed unwilling or incapable to contribute.

Of course, not all recent restrictiveness in citizenship policy can be reduced to neoliberal nationalism. The revival of citizenship stripping, for instance, is *also* logical response to a new kind of globally operating religious terror that targets citizens qua citizens. Why should its perpetrators be able to avail themselves of the citizenship that they have callously attacked and openly renounced? Those radical rightists, in alliance with self-aggrandizing states, have embraced this measure, does not make it any less apposite an answer to the killing of fellow-nationals just “because they are French,” as French President François Hollande put it with aghast in his own (unsuccessful) campaign for a tougher approach to citizenship stripping after a savage Islamist mass slaughter of French youngsters in a Parisian concert hall, in November 2015. If the random possibility to be hit by religious terror constitutes the contemporary citizen’s universalized “moment of conscription,” as political philosopher Paul Kahn (2011: 156) fathoms, to deprive the terrorist of this citizenship is merely a matter of consistency.

The rise of earned citizenship is a Pan-Western phenomenon, stretching from Western Europe to the classic immigrant nations. While in the latter required residence times for naturalization still tend to be shorter and the transition to citizenship more routine than in Europe, this is more a relic of the past than due to a sustained commitment to nation-building through immigration—the Canadian lawyer Catherine Dauvergne’s (2016: ch.7) called it the “loss of settlement.” The same idiom of earned citizenship has taken hold everywhere, from Ottawa to Vienna, which is broadly restrictive and mixes an economic utility rationale with a non-ethnic sense of collective self.

Bibliography

- Ahmad M.I. (2017). "Beyond Earned Citizenship," *Harvard Civil Rights. Civil Liberties Law Review*, vol. 52, no. 2, pp. 257–304.
- Anderson B. (2013). *Us and Them? The Dangerous Politics of Immigration Control*, Oxford: Oxford University Press.
- Anderson B. (2015). "'Heads I Win. Tails You Lose': Migration and the Worker Citizen," *Current Legal Problems*, vol. 68, no. 1, pp. 179–196.
- Arendt H. (1948). *The Origins of Totalitarianism*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Badenhoop E. (2017). "Calling for the Super Citizen," *Migration Studies*, vol. 5, no. 3, pp. 409–427.
- Bauböck R., Joppke Ch. (eds.) (2010). *How Liberal Are Citizenship Tests?* EUI Working Papers RSCAS 2010/41, Florence: UDO Citizenship Observatory.
- Block F., Somers M. (2014). *The Power of Market Fundamentalism*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bloemraad I., Kymlicka W., Lamont M., Son Hing L.S. (2019). "Membership without Social Citizenship?" *Daedalus. The Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, no. 148(3), pp. 73–104.
- Brubaker R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Carens J. (2013). *The Ethics of Immigration*, New York–Oxford: Oxford University Press.
- Dauvergne C. (2016). *The New Politics of Immigration and the End of Settler Societies*, New York–Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellermann A. (2019). "Human-Capital Citizenship and the Changing Logic of Immigrant Admissions," *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 46, no. 12, pp. 2515–2532.
- Fargues É. (2017). "The Revival of Citizenship Deprivation in France and the UK as an Instance of Citizenship Renationalisation," *Citizenship Studies*, vol. 21, no. 8, pp. 984–998.
- Fargues É. (2019a). *Exclu.e.s de la naturalisation: Analyse des frontières de la 'communauté nationale' en France et au Royaume-Uni*. Doctoral Dissertation, École doctorale de Sciences Po, Paris.
- Fargues É. (2019b). "Simply a Matter of Compliance with the Rules?" *Citizenship Studies*, vol. 23, no. 4, pp. 356–371.
- Fourcade M. (2021). "Ordinal Citizenship," *British Journal of Sociology*, vol. 72, no. 2, pp. 154–173.
- Gärditz K.F., Wallrabenstein A. (2019). "Staatsangehörigkeit in Geiselschaft," *Verfassungsblog*, 16.06.2019, verfassungsblog.de/staatsangehoerigkeit-in-geiselschaft/.
- Harpaz Y. (2019). *Citizenship 2.0*, Princeton (N.J.): Princeton University Press.

- Home Office (UK) (2008a). *The Path to Citizenship*, London: HMSO.
- Home Office (UK) (2008b). *Earning the Right to Stay*, London: HMSO.
- Irving H. (2019). "The Concept of Allegiance in Citizenship Law and Revocation," *Citizenship Studies*, vol. 23, no. 4, pp. 372–387.
- Joppke Ch. (2010). "The Inevitable Lightening of Citizenship," *European Journal of Sociology*, vol. 51, no. 1, pp. 9–32.
- Joppke Ch. (2016). "Terror and the Loss of Citizenship," *Citizenship Studies*, vol. 20, no. 6–7, pp. 728–748.
- Joppke Ch. (2017). *Is Multiculturalism Dead?*, Cambridge: Polity Press.
- Joppke Ch. (2021a). "Nationalism in the Neoliberal Order: Old Wine in New Bottles?" *Nations and Nationalism*, vol. 27, no. 4, pp. 960–975.
- Joppke Ch. (2021b). *Neoliberal Nationalism: Immigration and the Rise of the Populist Right*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Joppke Ch. (2021c). "Earned Citizenship," *European Journal of Sociology*, vol. 62, no. 1, pp. 1–35.
- Kahn P.W. (2011). *Political Theology*, New York: Columbia University Press.
- Kingston R. (2005). "The Unmaking of Citizens," *Citizenship Studies*, vol. 9, no. 1, pp. 23–40.
- Kochenov D. (2019). *Citizenship*, Cambridge (MA): The MIT Press.
- Kohn H. (1944). *The Idea of Nationalism*, New York: Macmillan.
- Lapp K. (2012). "Reforming the Good Moral Character Requirement for U.S. Citizenship," *Indiana Law Journal*, vol. 87, no. 4, pp. 1571–1637.
- Luhmann N. (1986). *Ökologische Kommunikation*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Macklin A. (2014). "Citizenship Revocation, the Privilege to Have Rights and the Production of Aliens," *Queen's Law Journal*, vol. 40, no. 1, pp. 1–53.
- Macklin A. (2017). "From Settler Society to Warrior Nation and Back Again," in J. Mann (ed.), *Citizenship in Transnational Perspective*, London: Palgrave Macmillan, pp. 285–313.
- Mantu S. (2015). *Contingent Citizenship*, Leiden: Brill.
- Marshall T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris L. (2018). "'Moralising Welfare' and Migration in Austerity Britain," *European Societies*, vol. 21, no. 1, pp. 76–100.
- Rosanvallón P. (2013). *The Society of Equals*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Savage Ch., Hulse C. (2010). "Bill Targets Citizenship of Terrorists' Allies," *New York Times*, 6 May, <https://www.nytimes.com/2010/05/07/world/07rights.html>.
- Somers M. (2008). *Genealogies of Citizenship*, New York–Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern J. Valchars G. (2013). *Country Report: Austria*, Florence: EUDO Citizenship Observatory.



- Sykes P. (2016). "Denaturalisation and Conceptions of Citizenship in the 'War on Terror'," *Citizenship Studies*, vol. 20, no. 6–7, pp. 749–763.
- Van Houdt F., Suvarierol S., Schinkel W. (2011). "Neoliberal Communitarian Citizenship," *International Sociology*, vol. 26, no. 3, pp. 408–432.
- Weil P. (2012). *The Sovereign Citizen: Denaturalization and the Origins of the American Republic*, Philadelphia (PA): University of Pennsylvania Press.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Christian Joppke
University of Bern, Switzerland
Institute of Sociology
e-mail: christian.joppke@soz.unibe.ch

Agnieszka Knap-Stefaniuk

ORCID: 0000-0002-9201-9889

Jesuit University Ignatianum in Krakow, Poland

Joan Sorribes

ORCID: 0000-0003-1074-0734

Escola Universitària Formatic Barcelona — Universitat de Girona, Spain

Intercultural Management as an Important Aspect of Modern Managers' Work: Educational Challenges

Zarządzanie międzykulturowe jako ważny aspekt pracy współczesnych menedżerów.
Wyzwania edukacyjne

ABSTRACT

The issue of intercultural management has become particularly pertinent because of globalization and the internationalization of economic activity undertaken by contemporary companies. Intercultural management and its challenges are extensively analysed in numerous Polish and foreign publications. The significant role played by intercultural management primarily stems from the tremendous impact it exerts on the efficient functioning of multicultural teams, the relationships between the people in these teams, and their communication and motivation. Moreover, at present it is a crucial aspect of the everyday work of managers operating in culturally diverse work environments.

KEYWORDS

intercultural management, managers' values, intercultural work environment, culturally diverse teams, educational challenges

SŁOWA KLUCZOWE

zarządzanie międzykulturowe, wartości menedżerów, międzykulturowe środowisko pracy, zespoły zróżnicowane kulturowo, wyzwania edukacyjne

SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.1.008

Submitted: 26.01.2022

Accepted: 28.02.2022

The article is of a theoretical nature. The first part describes the role and importance of manager values in the context of cultural diversity in their work environments, followed by the presentation of the concept and meaning of intercultural management. Next, the impact managers exert on the management of culturally diverse teams in modern organizations is analysed. The final part describes selected challenges connected to educating and training modern managers to work in intercultural work environments.

The aim of the article is to demonstrate the role and importance of intercultural management as a vital aspect of modern managers' work and to identify educational challenges related to this area.

ABSTRAKT

Problematyka zarządzania międzykulturowego jest szczególnie aktualna w warunkach globalizacji i internacjonalizacji działalności gospodarczej współczesnych przedsiębiorstw. Zarządzanie międzykulturowe i związane z nim wyzwania są szeroko opisywane w licznych publikacjach polskich i zagranicznych. Rola i znaczenie zarządzania międzykulturowego wynikają przede wszystkim z tego, że ma ono duży wpływ na sprawne funkcjonowanie wielokulturowych zespołów, relacje między ludźmi w tych zespołach, komunikację i motywację do pracy, a przede wszystkim jest dziś szczególnie istotnym aspektem codziennej pracy menedżerów, którzy pracują i realizują zadania w zróżnicowanym kulturowo środowisku pracy.

Artykuł ma charakter teoretyczny. W pierwszej części przedstawiono rolę i znaczenie menedżerów w zarządzaniu w kontekście różnorodności kulturowej w środowisku pracy. Następnie omówiono pojęcie i znaczenie zarządzania międzykulturowego. W dalszej kolejności przedstawiono wpływ menedżerów na zarządzanie zespołami zróżnicowanymi kulturowo we współczesnych organizacjach. W ostatnim punkcie artykułu zasygnalizowano wyzwania edukacyjne, przed jakimi stoi kształcenie współczesnych menedżerów w zakresie zarządzania ludźmi w międzykulturowym środowisku pracy.

Celem artykułu jest wykazanie roli i znaczenia zarządzania międzykulturowego jako ważnego aspektu w pracy współczesnych menedżerów oraz identyfikacja wyzwań edukacyjnych związanych z tym obszarem.

Introduction

The article addresses important and topical issues related to the management of multicultural teams in contemporary organizations. The multicultural composition of teams in organizations is nowadays an increasingly common phenomenon. However, sometimes managers lack adequate preparation to work within intercultural management because many companies tend to promote employees to managerial positions in recognition of their technical skills rather than their knowledge and experience in managing culturally diverse teams. Companies sometimes neglect the complexity of intercultural management and do not provide their managers with adequate training in this area, which often leads to a failure in the functioning of multicultural teams and unsuccessful performance of their tasks and projects.

The coexistence and interactions between different cultures within the same organization are a widespread phenomenon in contemporary management. That is why—given the vital role played by managers in intercultural management—it is particularly relevant that modern managers are well-educated, properly trained, and adequately prepared to effectively communicate and collaborate with members of multicultural teams and customers from different cultures.

Competencies of modern managers and their knowledge and experience in the area of intercultural management are fundamental in building effective multicultural teams. The openness of their attitudes and flexibility of their behaviours to a large extent determine the relationships between employees from different cultures, the atmosphere at work, cooperation within teams and with customers, the ability to share knowledge and experiences, the quality of jointly implemented projects, and the achievement of company objectives.

Building positive interactions between different cultures leads to more efficient functioning of teams and the whole company and meeting the needs of international customers. Intercultural management poses a number of challenges for contemporary enterprises, including those in the area of educating managers and preparing them to effectively manage multicultural teams. Thus, it seems indispensable to provide managers with workshops and trainings thanks to which they will broaden their knowledge and develop skills

necessary in managing multicultural teams, especially in the area of cultural differences, intercultural communication, conflict management, and—last but not least—cultural intelligence.

The role and importance of managers' values in management in the context of cultural diversity in the work environment

Numerous authors have analysed differences in values in management (e.g., Child 1981; Ralston et al. 1993). At the end of the last century, a debate was held as to whether emerging economies around the world that had adopted the Western free market system also adopted the values of the West (Bond, King 1985). The argument that the exposure to Western ways of doing business resulted in the adoption of Western values suggested that the demands and opportunities of a technologically advancing society shaped the value systems that corresponded to industrialisation rather than to indigenous cultures (Pascale, Maguire 1980). However, it seems that culture is a force powerful enough to ensure that business values endorsed by companies in different countries remain distinct despite the impact of Western-style industrialisation (Lincoln, Olson, Hanada 1978).

The results of the studies undertaken in this area reveal that the beliefs and values that made up the system of the 20th-century management in organisations are no longer adequate in the 21st century (Dolan, García 2001).

Today, the work system as a whole is contrary to what is known as the “scientific organisation of work,” in which everything is pre-determined and workers have little to contribute other than their purely physical capacities. Employees of contemporary companies play a significant role in their workplaces, and their success primarily depends on managers, whose ability to transmit values affects teams' cohesion and their members' behaviours in the face of difficulties. To this end, managers seek the participation of team members, define the framework within which teams develop, submit important decisions to the consideration of the group, and should know how to unite the group, communicate effectively and deal with problems successfully (Porret 2007).

This system of working is in line with the systemic view of an organisation and with the distinction between organic and mechanical organisations (Aguirre 2004). Burns and Stalker (1967) argue that organic organisations are desirable in changing and uncertain environments, especially because “organic” systems easily adapt to unstable conditions in which tasks cannot be divided and distributed among specialists in a clearly defined hierarchy. Individuals have to fulfil their tasks capitalising on their knowledge of the overall objectives of the company. Workers lose most of their formal definition in terms of methods, rights and obligations, all of which have to undergo a continuous process of redefinition through interactions with tasks performed by other workers.

Successful preparation of managers, which includes developing in them a deep sense of humanity and strong values, is a great challenge for contemporary organisations. Such preparation is usually based on a philosophy of management, which is defined as a structured approach that assists managers in leading others. A typical management philosophy can vary depending on the person and the management style, and it will also vary by department, by specific team goals, and company initiatives.

The management philosophy linked to values led to the formulation of management by values, which is a philosophy that, in addition to promoting a dynamic cultural revitalisation within the organisation, allows the process of change to be understood as an opportunity for personal and professional development in an increasingly changing, competitive and demanding environment.

Nowadays, the need to foster particular values in employees and managers as well as to consolidate the organisational culture to achieve objectives is commonly acknowledged; it is in this context that management by values has taken on relevance, especially in culturally diverse environments.

Management by values is a management philosophy which assumes that management based on the human factor is an essential element in the development of an organisation. It is based on seeking the maximum involvement of employees and focusing their attention on organisational values as a way of meeting the challenges posed by the need to adapt to the demands of a turbulent environment.

The evolution of management which finally led to Management by Values began in the 1920s when it was called Management by Instruction and was implemented in a simple and predictable environment, in which managers directly ordered the work to be carried out by workers with little training and directly supervised their work. In the 1960s it was replaced by Management by Objectives: in a more complex environment and with personnel with higher and diversified levels of qualification, managers developed and implemented a system of objectives in a cascade throughout the hierarchical structure of the organisation, taking it as a basis for remuneration. Management by Values appeared in the 2000s: in today's complex and dynamically changing environments, managers must seek creativity in solving complex problems by increasingly highly skilled professionals.

This new management system is based on the idea that companies which compete on the same markets and technological sectors do so on increasingly equal technical terms and that the competitive differences between them will necessarily stem from the way they are managed.

Hence, if a company implements a management system based on its own values and distinctive capabilities, it will be able to produce products and services in a way that differs from its competitors and, as a result, will be more likely to succeed. In order to achieve success, the company's Human Resources System should become the main tool for the company's competitiveness, taking on the complexity and dynamism of the environment and leading the personnel to the highest level of productivity.

Thus, it might be necessary to introduce proper ways of transmitting desirable values throughout the organisation. The main objective of the Human Resources System is to attract the right people to these values and encourage them to reach their highest levels of creativity and productivity by finding full meaning in their work. The basic idea is to develop such work philosophy which will guarantee the integration of all workers of an organisation. This requires coherence between the human resources management system and the strategic plans, both of which must be developed with a dynamically changing global environment in mind.

When business "values" are discussed, both at the popular and even academic level, they are usually restricted to ethical or moral values,

such as integrity, sincerity, honesty, fairness, dignity and respect. Of course, these ethical values are essential for the survival and evolution of the human species, and correspond to the social and environmental dimensions of the current sustainability and Corporate Social Responsibility discourse. However, in a broader perspective, a value is treated as something worthy of esteem that exceeds the ethical dimension and includes for example creativity, joy or even efficiency, so necessary in today's organisations.

An important aspect of work of managers operating in an intercultural environment is their ability to identify values, especially in case of employees from different cultures (Matić 2008). Values endorsed by culturally diverse employees can significantly affect the functioning of an organization in many ways, including conflict management, ability of the organization to implement changes, adapt to a dynamic market environment, communicate in teams and engage in the achievement of company goals.

Although the deliberate absence of an explicit values strategy can also be considered a legitimate strategy, its explicit, participatory, consensual and coherent formulation has different functions, all of them absolutely critical for the health of any business organisation. When the strategy and its values are shared, they generate cohesion and productive efficiency and build corporate identity. It is important to define the way in which the organisation reveals its philosophy and strategy through communication, behaviour and symbolism. This strategy allows a company to ensure integrity and cohesion despite the dispersion of authority, even in virtual companies. In addition, the values strategy provides a stable framework to guide decision-making in a rapidly changing work environment. Finally, it creates common language and integrates different subcultures, especially when the company branches are located in different countries and employ highly diverse workforce in terms of working styles, education and customs.

For authors such as (Alarcón 2012), values do not only serve as a measurement of an effective manager in the 21st century but also incorporate an integral diagnosis of the whole person and their ethical and emotional stability.

Managing by values is a social process which results from interactions, and management systems provide opportunities to enhance

those social interactions that motivate employees to act, which is particularly important in an environment of cultural differences.

Therefore, managers play a particularly important role in the implementation of management systems, in terms of integrating the practices of an organization with the values that are derived from employees' experiences. In culturally diverse work environments, values preferred by managers are especially important because they affect employees from different cultures: their attitudes, behaviours, cooperation in a team, and realization of goals. Managers' vital task is to integrate employees around common values, which means convincing people to apply these values in their everyday work in organizational practices (Knap-Stefaniuk, Burkiewicz 2021a).

"The internationalisation of the work environment is increasingly influencing management processes that take place in modern organisations. It should be emphasized that intercultural interactions are inseparably linked with intercultural management. Such interactions should be understood as mutual influences exerted by a person from one cultural background on another person or persons from a different culture" (Knap-Stefaniuk, Sorribes 2021: 150–151). Intercultural interactions are particularly important in the work of managers in the area of values shared and promoted in the team.

"Becoming a successful manager actually means developing a capacity to understand the nature of results and achievements and their linkages within corresponding systems of values" (Petkovski 2012: 92).

The essence of intercultural management: Concept and meaning

It is not a surprise that various issues related to culture or traditions drive the behaviour of a group of people belonging to a given nation or culture. This becomes evident when different people from different cultural backgrounds from one of 194 countries in the world are placed in work or business relationships, hence should be taken into account in the strategic planning of a global company or a company that aspires to be global.

Intercultural management results from progressive globalization processes and takes place when an organisation faces cultural differences inside or outside (Łukasik 2011). Greblikaite and Daugeliene

(2010) argue that intercultural management is management that takes into account and bridges cultural differences between employees of an organization and is primarily aimed at improving communication within the company and in its relations with the international environment.

According to Georgescu, Bulacu and Istrate (2019), intercultural management can be described as a combination of knowledge, insights and skills which are necessary for adequately dealing with national and regional cultures and differences between cultures at several management levels within and between organisations. It is not a separate area but an integral part of general and international management.

Nowadays, intercultural management is primarily aimed at creating and maintaining a work environment that values both similarities and differences of individual employees so that all of them can fulfil their potential by engaging in the achievement of corporate goals and strategies. Intercultural management assumes that employees from different cultural backgrounds can bring their ideas, insights, and experiences to the organization, which will translate into a more productive teamwork and higher quality products and services (Knap-Stefaniuk 2021a).

Intercultural management can therefore be defined as a set of principles and tools which offer individuals and companies intercultural solutions leading to a greater efficiency in the international integration process, negotiations, sales, work activities and commercial relations with people or companies from different countries and cultures.

Intercultural competence is reflected in the ability to recognise, respect, value and productively use—in oneself and others—cultural conditions and determinants in perceiving, judging, feeling and acting with the aim of creating mutual adaptation, tolerance of incompatibilities and a development towards synergistic forms of cooperation, living together and effective orientation patterns with respect to interpreting and shaping the world (Martin, Nakayama 2010). In the case of managers working in an environment of cultural differences, their intercultural competences have a significant impact on the management of multicultural teams and their success or failure.

Intercultural management promotes good relations between employees, fosters an appropriate approach to customers and suppliers from other countries, helps in negotiations between employees from different cultures, facilitates understanding of different cultural values, and presents solutions to problems generated by different practices and ways of working or trading. In this regard, adaptation, agility and cultural flexibility are not only competencies vital for managers working for global companies but also become indispensable qualities in the business world and in working relationships. By acquiring the right intercultural competencies, the company, its employees and managers will be better prepared to face the challenges that globalisation brings.

Intercultural management is the art of knowing how to work with people from other cultures. Nowadays, when global companies operate in foreign markets and in different cultural context, in order to be successful, they must first understand a new cultural context and then adapt its operations to it.

According to Elashmawi and Harris (1993), the new global market will be not only international but highly intercultural. Understandably, international management in the future will also—or even particularly—make the intercultural management an absolute necessity.

The impact of managers on management of culturally diverse teams in contemporary organizations

The development of international activities undertaken by contemporary companies has a significant impact on the growing demands for management of culturally diverse workforce (Herciu 2014). Hence, modern managers—especially those who work in culturally diverse environments—play a crucial role in successful managing of their teams and achieving company goals.

Managers who work in international environments and manage culturally diverse teams should be persons with, first, relevant and up-to-date knowledge, skills and predispositions that enable them to act flexibly in a multicultural environment and, second, with relevant

experience that enables them to effectively manage their teams and achieve set goals.

Intercultural management is the art of knowing how to work, negotiate, communicate and manage people from other countries. Sometimes little details in intercultural team management turn out to be vitally important, especially in view of the fact that the psychological and human costs of failures born by both employees and companies are very high. Companies send their executives to other countries on the basis of their technical and professional skills, but very often they do not assess their adaptability to new situations or their tolerance of differences.

According to Caputo et al. (2019), working environments have become increasingly culturally diverse and employees at all levels of organisational structures are often required to engage in cross-cultural negotiations. Thus, managers and negotiators should develop the ability to recognize cultural differences and adapt their negotiation styles to the cultural factors they face. The results of their study indicate that cultural factors (e.g., power distance, uncertainty avoidance, collectivism and masculinity) have both a direct and indirect impact on negotiation styles, the latter being mediated thanks to cultural intelligence. The study also highlights the importance of cultural values and cultural intelligence on negotiation styles and contributes to the research and practice of negotiations.

The need for a specific intercultural discipline in the management field comes from the fact that speaking a foreign language is not enough for successful communication between people belonging to different cultures. The communicative process is much more complex than the simple understanding of what the interlocutor says. This is because communication is not linear, which means that the transmission of a message is never neutral; the spoken message transmits not only words and notions but also norms and values, and some of these norms and values may not be fully shared by interlocutors.

Consequently, managers have to be aware not only of the different language used by their business partners but also of their different attitudes, time perception, behaviours, traditions and other culturally-loaded factors. At this point, intercultural management provides an opportunity to become aware of them and tools to successfully address them. Inappropriate behaviour while doing business

or misunderstandings of business partners' activities can lead to serious problems and even to a termination of partnership (Georgescu, Bulacu, Istratie 2019).

It is advisable to prepare companies, managers and employees before they have to deal with such situations, for example by explaining the main characteristics of various cultures, teaching them how to successfully promote team-building of intercultural teams, how to communicate effectively, how to encourage respect within the team, how to ensure collaboration and facilitate mutual learning, and how to identify team members' unique skills and strong points in order to use them for the benefit of the company.

In order to succeed in intercultural management, managers need to be open and able to adapt to new situations and employees from different countries. They need to be curious and willing to gain knowledge about how different cultures communicate and interact with each other. Intercultural management is also about overcoming cultural prejudices. Managers must understand and accept multiculturalism and possess knowledge and experience in managing culturally diverse teams (Knap-Stefaniuk 2021a).

Managers who effectively manage culturally diverse teams can expect positive outcomes from their work, which include employees' different ways of thinking and their diverse experiences as well as their abilities to analyse problems from different perspectives (Coote-Martin 2014).

Cultural differences can lead to a range of relationship problems among employees and between employees and managers. Therefore, managers should be aware of and understand cultural differences and to create such working conditions for their subordinates in which they can really contribute to the effective functioning of teams and the whole organization (Zi Leng, Yazdanifard 2014).

Managing people in an intercultural work environment: Challenges in educating modern managers

Contemporary organizations must be more flexible than before, must respond to increasingly unpredictable changes in their environment and attract employees from different countries and cultures

in order to develop a multifaceted approach to their activity and increase the level of adaptation, based on the competencies of their employees (Mockaitis, Zander, De Cieri 2018). Today's business environment is dynamically changing and, due to these changes, the qualitative requirements for managers' competences are also changing (Ullrich, Pokorný, Ambrozová 2017). Leading culturally diverse teams is a major challenge for many modern managers, who should possess both hard and soft competencies (Knap-Stefaniuk 2021b).

Today, the effectiveness of managers depends primarily on their skills. Thus, it is especially important to recruit and train managers whose skills make them effective in managing people and positively affect the development of the whole organization (Mehri, Ramezan 2016). Managers play a key role in contemporary organizations, and their competencies determine success of both managers themselves and the teams they lead. This is especially important in a multicultural environment, which is sensitive and prone to a lack of flexibility or tolerance from superiors and colleagues (Namiq 2018). Hence, managing people in a culturally diverse environment requires continuous, systematic development of managers' competencies necessary to effectively lead multicultural teams.

It should be emphasized that, on the one hand, the diversity of employees and the cultures they come from can be an opportunity for the development of employees, teams, and organizations, but, on the other hand, it can also give rise to resentment, conflicts, and difficult situations. Therefore, paying attention to intercultural competencies of managers should be an important element of the strategy of any contemporary organization (Knap-Stefaniuk, Burkiewicz 2021b). It is necessary to educate managers not only in the area of cultural differences—which is an absolute minimum—but also in the area of intercultural communication and intercultural conflict resolution.

Increasingly often teams are made up of people of different nationalities, languages and sensitivities. In many multicultural teams English is the language of business communication, however, not all team members are equally fluent at it, which can cause a number of problems. For example, it can lead to changes in power relations within the team or negatively affect knowledge sharing, which is crucial in innovation teams. Additionally, it can also lead to distress, emotional problems and ultimately also a trust issue, which obviously

translates into less effective cooperation. Managers should make sure that everyone has enough time to speak because people who need more time to formulate their ideas in English may fear being sidelined. And of course, poor English is also a big problem in knowledge transfer, e.g. when certain employees are not listened to just because it takes them longer to voice their ideas. Understandably, it prevents effective development of synergies in multicultural teams, and should be avoided.

Communication skills is not the only area within which managers should improve their competences. Another important area is patience, because we cannot expect a multilingual and multinational company to work as well as a domestic company. Of course, a great advantage of an international company is its greater creativity based on many different points of view, which facilitates reaching better solutions by developing synergies and extending knowledge. But it requires time.

It is also worth emphasizing that managers' cultural intelligence (Cultural Quotient—CQ) plays a crucial role in managing culturally diverse teams. It affects their openness in building positive intercultural relations in teams, their ability to understand and accept employees' attitudes and behaviours, way of communication, work style and values preferred in their cultures (Knap-Stefaniuk 2021b).

In a corporate environment where cultural diversity is increasingly present, cultural intelligence is becoming more and more relevant as part of organisational learning, as it greatly contributes to the adaptation of employees from different cultures to the way of working of the company. At the same time, it is closely linked to employees' and managers' emotional intelligence and intercultural skills, thus it also fosters the creation of personal and professional bonds.

Managers' cultural intelligence is defined as their ability to function effectively in different cultures and to adapt quickly in conditions of cultural diversity as well as their understanding of the essence of challenges and problems arising from managing culturally diverse teams (Knap-Stefaniuk 2021b). It is necessary to educate managers in the area of cultural intelligence because it is indispensable when working with employees from different cultures. For example, it sensitizes them to cultural differences, protects against prejudice and stereotypical treatment of team members, leads to greater openness

and flexibility in forming intercultural relations, and increases their ability to build multicultural, effective cooperation within and outside the team.

Moreover, managers who work in contemporary organizations and manage intercultural teams require relevant interpersonal characteristics, such as extraversion, creativity, leadership, adaptive skills, awareness and sensitivity, especially cultural sensitivity (Tewari, Sharma 2011). These features should be included in educational curricula covering competencies required by managers.

Without proper understanding of the role of cultural diversity in managing contemporary organizations, strategic plans may simply remain intentions, nothing more (Kivenzor 2018: 1). Therefore, one of the key challenges in the work of modern managers is to understand the essence and importance of intercultural management, so relevant education and training of managers in this area is a must. Managers who are well-prepared to manage multicultural teams are able to positively affect their teams' creativity, innovativeness, and teamwork.

As organizations increasingly often function in the changing and dynamic conditions of the global market, employees become valuable resource, and the high demand for competent human resources will continue to grow (Wardhani 2018), especially for managers who can effectively manage multicultural teams and are well-prepared to function in an environment of cultural differences.

Conclusions

In the contemporary world, globalization and the unprecedented growth of international companies which employ multicultural staff require recruiting managers who are able to act effectively, make rational decisions, successfully communicate with culturally diverse teams, coordinate their work and task performance, and quickly resolve conflict situations arising from cultural differences.

In the authors' opinion, it seems crucial to rethink current educational models, teaching methods and managers' competence development before organisations embark on the path of internationalisation.

Managers who work with intercultural teams should acquire and develop interdisciplinary knowledge on interculturality, understand

international and global contexts of the functioning of contemporary organizations, and be willing to learn about the cultures of their employees in order to effectively capitalise on the potential offered by multicultural teams.

Thus, educating and training managers who are responsible for managing culturally diverse employees is nowadays the foundation for shaping flexible, open and tolerant attitudes and such an environment in which multiculturalism is a normal aspect of managers' work.

To sum up, in order to raise relevant competences of their managers and improve efficiency of employees and multicultural teams, employers and HR departments should plan and effectively implement trainings aimed at developing managers' knowledge and skills. These trainings should focus on intercultural management, management of multicultural teams, especially in the context of motivating and engaging employees, conflict management in multicultural work environments, intercultural communication and cultural intelligence.

Bibliography

- Aguirre A. (2002). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Alarcón R. (2012). *Factores Claves del Éxito de los Líderes Ecuatorianos*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Bond M.H., King A.Y.C. (1985). "Coping with the Threat of Westernization in Hong Kong," *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 9, no. 4, pp. 351–364.
- Burns T., Stalker G. (1967). *The Management of Innovation*, London: Tavistock.
- Caputo A., Ayoko O.B., Amoo N., Menke C. (2019). "The Relationship Between Cultural Values, Cultural Intelligence and Negotiation Styles," *Journal of Business Research*, vol. 99, pp. 23–36.
- Child J.D. (1981). "Culture, Contingency and Capitalism in the Cross-National Study of Organizations," in L.L. Cummings, G.M. Staw (eds.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 3, Greenwich (CT): JAI Press, pp. 303–356.
- Dolan S.L., García S. (2001). "Managing by Values: Cultural Redesign for Strategic Organizational Change at the Dawn of the Twenty-First Century," *Journal of Management Development*, vol. 21, no. 2, pp. 101–117.
- Elashmawi F., Harris P.R. (1993). *Multicultural Management*, Houston (TX): Gulf Publishing Company.

- Greblikaite J., Daugeliene R. (2010), "The Growing Need of Cross-Cultural Management and Ethics in Business," *European Integration Studies*, no. 4, pp. 148–152.
- Georgescu R., Bulacu G.D., Istratie C. (2019). "Globalization and Intercultural Management," in *Risk in Contemporary Economy*, Galati: "Dunarea de Jos" University of Galati; Faculty of Economics and Business Administration, pp. 329–337.
- Herciu M. (2014). "A Synergistic Approach of Cross-Cultural Management and Leadership Style," *Journal of International Studies*, vol. 7, no. 2, pp. 106–115.
- Kivenzor G.J. (2018), "Why Cross-Cultural Issues in Management and Marketing Are That Important and Worth Our Undivided Attention?," *Journal of Management and Training for Industries*, vol. 5, no. 3, pp. 1–12.
- Knap-Stefaniuk A. (2021a). "Opinions of European Managers on Challenges in Contemporary Cross-Cultural Management," in K.S. Soliman (ed.), *Innovation Management and Sustainable Economic Development in the Era of Global Pandemic*, Seville: International Business Information Management Association, pp. 512–521.
- Knap-Stefaniuk A. (2021b). "The Role and Importance of Cultural Intelligence and Its Components in a Multicultural Environment in the Opinion of Managers from Poland, Spain, Czechia, and Italy," in K.S. Soliman (ed.), *Innovation Management and Information Technology impact on Global Economy in the Era of Pandemic*, Cordoba: International Business Information Management Association, pp. 3213–3244.
- Knap-Stefaniuk A., Burkiewicz Ł. (2021a). "Values Professed by Managers Working in a Multicultural Work Environment (Analysis of the Results of a Preliminary Study Conducted Among the Polish, Spanish and Czech Managers)," in K.S. Soliman (ed.), *Innovation Management and Information Technology impact on Global Economy in the Era of Pandemic*, Cordoba: International Business Information Management Association, pp. 1516–1527.
- Knap-Stefaniuk A., Burkiewicz Ł. (2021b). "The Role and Significance of Contemporary Managers' Intercultural Competences – Polish Managers' Opinion," in K.S. Soliman (ed.), *Innovation Management and Sustainable Economic Development in the Era of Global Pandemic*. Seville: International Business Information Management Association, pp. 2447–2454.
- Knap-Stefaniuk A., Sorribes J. (2021). "Values in Managing a Contemporary Enterprise: The Perspective of Intercultural Management," *Perspektywy Kultury*, vol. 34, no. 3, pp. 141–156.
- Zi Leng Ch., Yazdanifard R. (2014). "The Relationship between Cultural Diversity and Workplace Bullying in Multinational Enterprises," *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management*, vol. 14, no. 6, Version 1.0, <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBA/article/view/1316/1223> [access: 20.12.2021].

- Lincoln J.R., Olson J., Hanada M. (1978). "Cultural Effects of Organizational Structures: The Case of Japanese Firms in the United States," *American Sociological Review*, vol. 43, no. 6, pp. 829–847.
- Łukasz K. (2011). "Sens i wartość zarządzania międzykulturowego w zarządzaniu międzynarodowym," *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, no. 1, pp. 70–79.
- Matić J. (2008). "Cultural Differences in Employee Work Values and Their Implications for Management," *Management*, vol. 13, no. 2, pp. 93–104.
- Coote-Martin G. (2014). "The Effects of Cultural Diversity in the Workplace," *Journal of Diversity Management*, vol. 9, no. 2, pp. 89–92.
- Martin J.N., Nakayama T.K. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*, 5th edition, New York: McGraw-Hill.
- Mehri A., Ramezan J. (2016). "The Competency of Managers in 21st Century," *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège*, vol. 85, pp. 967–973.
- Mockaitis A.I., Zander L., De Cieri H. (2018). "The Benefits of Global Teams for International Organizations: HR Implications," *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 29, no. 14, pp. 2137–2158.
- Namiq F.A. (2018). "Most Effective Management Style for Modern Workplace," *International Journal of Engineering and Management Sciences*, vol. 3, no. 3, pp. 402–411.
- Pascale R.T., Maguire M.A. (1980). "Comparison of Selected Work Factors in Japan and the United States," *Human Relations*, vol. 33, no. 7, pp. 433–455.
- Petkovski K. (2012). "Required Skills and Leadership Characteristics of a Modern Manager in Tourism and Hospitality," *UTMS Journal of Economics*, vol. 3, no. 1, pp. 91–96.
- Porret M. (2014). *Recursos Humanos. Dirigir y gestionar personas en las organizaciones*, 6^a edición, Madrid: ESIC Editorial.
- Ralston D.A., Gustafson D.J., Cheung F.M., Terpstra R.H. (1993). "Differences in Managerial Values: A Study of U.S., Hong Kong and PRC Managers," *Journal of International Business Studies*, vol. 24, no. 2, pp. 249–275.
- Tewari R., Sharma R. (2011). "Managerial Skills for Managers in the 21st Century," *Review of Management*, vol. 1, no. 3, pp. 4–15.
- Ullrich D., Pokorný V., Ambrozová E. (2017). "Leadership, Situational and Systemic Critical Thinking," in K.S. Soliman (ed.), *Vision 2020: Sustainable Economic Development, Innovation Management, and Global Growth*, Madrid: International Business Information Management Association, pp. 1323–1332.
- Wardhani R.K. (2018). "Employee Career: Effect of Administrative Competence, Social Capital and Performance," *International Journal of Scientific Research and Management*, vol. 6, no. 3, pp. 112–120.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE

Agnieszka Knap-Stefaniuk
Jesuit University Ignatianum in Krakow, Poland
Institute of Political and Administrative Sciences
e-mail: agnieszka.knap.stefaniuk@ignatianum.edu.pl

Joan Sorribes
Escola Universitària Formatic Barcelona – Universitat de Girona, Spain
Facultad de ciencias económicas y empresariales – UdG
Departamento de ciencias jurídicas y empresariales – EUFB
e-mail: joan.sorribes@udg.edu

Recenzje

SPI Vol. 25, 2022/1 / e-ISSN 2450-5366

Reviews

Marzena Chrost
ORCID: 0000-0003-3309-6574
Akademia Ignatianum w Krakowie

Bogdan Nawroczyński i jego myśli na nowo odczytane

Bogdan Nawroczyński
and His Thoughts Read Anew

Bogdan Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne*.
Wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, ss. 695.

Publikacja przygotowana przez Lecha Witkowskiego jest efektem jego wielkiej, dokładnej, rzetelnej i żmudnej pracy archiwalnej nad spuścizną polskiego uczonego Profesora Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974), którego długie i pracowite życie wypadło na czas wielkich wydarzeń historycznych. Jak sam Profesor wspomina, przyszło mu „żyć nie w zaciszu, lecz w ogniu dwu rewolucji, wojny z 1920 r. i dwu wojen światowych. Nie byłem żołnierzem. Za słaby fizycznie byłem na żołnierza. Walczyłem na innym polu. Byłem naukowcem, nauczycielem i wychowawcą” (Nawroczyński 1972: 561). Natomiast Lech Witkowski w recenzowanej publikacji określa Bogdana Nawroczyńskiego jako wyjątkową postać: „Traktuję go jako ważnego, pod pewnymi względami niezwykłego i znamiennego, wartego poznania i wykorzystania reprezentanta



SPI Vol. 25, 2022/1
e-ISSN 2450-5366

Wielkiego Pokolenia, które jako takie w świadomości potomnych dostatecznie się nie przebiło. Zostało przygaszone rozmaitymi cieniami na nie rzucanymi i blaskami innych, przy których bladło, podatne tym bardziej na odsuwanie w cień czy na margines, gdy władza akademicka, także samych pedagogów, rozdawała uznanie w innym przypadku oficjalnego myślenia” (s. 18).

We wstępie publikacji Lech Witkowski zaznacza, że „W stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości warto się pochylić nad prowadzącymi do tego doniosłego wydarzenia – w całym złożonym procesie historycznym – wielopokoleniowymi zmaganiem i ich meandrami, także w wymiarze pedagogicznym: myśli i działań” (s. 9). Jest to zatem książka w pewnym stopniu „rocznicowa”, bowiem pomyślana została jako „pomnik” na stulecie odzyskania niepodległości. Tak wielkie rocznice zobowiązują i z tego zadania oraz wyzwania Lech Witkowski wywiązał się znakomicie.

Warto również podkreślić, że myśl Bogdana Nawroczyńskiego była już przedmiotem rozpraw Lecha Witkowskiego (np. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, 2013). Niemniej jednak recenzowana publikacja jest bardzo cenna i interesująca ze względu na szczególnie dobór i przedstawienie źródeł dotychczas niepublikowanych dokumentów i tekstów, które odnoszą się do myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego. Należy również zaznaczyć, że wnikliwą i szczegółową recenzję wydawniczą tej książki przygotował i opublikował Krzysztof Jakubiak (2020). W związku z tym w niniejszym tekście skupię się tylko na ogólnym omówieniu struktury i zawartości tej monografii oraz ukazę znaczenie tego dzieła dla współczesnych pedagogów. Przedstawiając recenzowaną publikację, warto zauważyć, że bardzo intrygujący i zarazem inspirujący jest już sam metaforyczny tytuł publikacji: *Oddech myśli. Archiwalia główne*. W tym kontekście trzeba stwierdzić, że oddychanie jest przecież czymś tak oczywistym i naturalnym, iż najczęściej się o nim zapomina. Z jednej strony kontrolując oddech można zapanować nad wieloma negatywnymi uczuciami, takimi jak lęk czy stres, z drugiej natomiast można dodać sobie energii, poczuć pełnię witalnych sił i fantastycznie się zrelaksować. Oddychając we właściwy sposób, człowiek staje się bardziej kreatywny, a im lepszy jest oddech, tym lepsza jest również praca. Niewątpliwie można zatem wnioskować, że nie ma nic ważniejszego dla zdrowia i dobrego samopoczucia

człowieka niż oddychanie. Natomiast myśl może być określana jako wytwór pracy umysłu czy też poglądu, idei lub koncepcji. Myślenie to również pamiętanie o kimś bądź o czymś. W związku z tym, w aspekcie naukowym i pedagogicznym, jak wyjaśnia Lech Witkowski „Pora zaczerpnąć świeżego powietrza dla życia duchowego nowej epoki w polskiej pedagogice, by oddech myśli stał się głębszy, a jednocześnie byśmy na plecach czuli wagę odpowiedzialności za te pokolenia, które zostały przez okresowe (a wydawałoby się, że bezpowrotne) wyroki historii i nierzetelne gry środowisk akademickich dotknięte najbardziej” (s. 41).

Książka jest efektem kwerendy Lecha Witkowskiego w Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Dlatego też opracowane archiwalia mają charakter bardzo cennych i interesujących materiałów źródłowych. Tym bardziej, że opracowanie i udostępnienie w jednym miejscu zestawu tekstów jakiegoś autora ukazuje niewątpliwie wielką merytoryczną wartość jego twórczego dorobku naukowego. W tym przypadku w jednej obszernej publikacji zostały umieszczone aż trzy książki jednego autora, co z pewnością jest dużym ułatwieniem przy podejmowaniu dalszych analiz naukowych. Trzeba podkreślić, że dokonany wybór dokumentów, ich opracowanie, przygotowanie komentarzy oraz umieszczenie ich w kontekście ważnych historycznie wydarzeń zostało opracowane bardzo wnikliwie i starannie.

Recenzowana publikacja składa się z trzech części. Pierwsza część, zatytułowana „Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne”, zawiera rozprawę Bogdana Nawroczyńskiego, której pierwsze wydanie miało miejsce w 1938 roku. Należy zaznaczyć, że książka ta została opublikowana i opracowana przez Agnieszkę Skulimowską w 2018 roku, niemniej jednak w obecnej publikacji zawarte zostały pewne uściślenia, wyjaśnienia i komentarze dokonane przez Lecha Witkowskiego, co niewątpliwie ubogaciło jej kolejne krytyczne wydanie. Część druga recenzowanej publikacji to pamiętnik pisany przez Bogdana Nawroczyńskiego w latach 1969–1972 i wcześniej niepublikowany, zatytułowany „Wspomnienia starego pedagoga”. Jest to swoistego rodzaju autobiografia, dlatego publikacja tego tekstu ma bardzo dużą wartość historyczno-pedagogiczną. Jak pisze Lech Witkowski, „Tekst wspomnień Bogdana Nawroczyńskiego, tu po raz pierwszy

udostępniony, czyta się, jak sądzę, nie tylko jako relację i świadectwo frapującej indywidualnej biografii, uwikłanej w rodzinne niuanse i prywatne okoliczności, ale także jako opis losu całego «pokolenia historycznego» (s. 397).

Trzecia część publikacji, zatytułowana „Ojciec chrzestny pedagogiki polskiej”, stanowi bardzo wartościowy zbiór wybranych listów, przemówień, referatów, recenzji wydawniczych książek, recenzji prac doktorskich i habilitacyjnych oraz opinii o dorobku naukowym różnych pedagogów. Archiwalia te zostały uporządkowane i podzielone na cztery okresy: przedwojenny, powojenny sprzed odsunięcia od pracy akademickiej, po powrocie na uniwersytet oraz po przejściu na emeryturę. Natomiast w końcowym tekście „Zamiast zakończenia. Przeciw niespożytkowaniu dorobku” Lech Witkowski stwierdza: „Patrząc z dystansu na zaprezentowany oraz komentowany przeze mnie materiał archiwalny, łatwo dostrzec, że żadne zwieńczenie nie jest tu możliwe, a nawet lepiej widać dalsze wyzwania dopiero do podjęcia” (s. 591).

Wartością dodaną prezentowanej publikacji są bardzo rozbudowane i szczegółowe przypisy, w których zostały zamieszczone ważne dopowiedzenia i wyjaśnienia. Również aneks zawierający między innymi odrębne notatki Profesora Bogdana Nawroczyńskiego oraz obszerny wykaz uzupełnionej, skorygowanej, uwspółcześnionej i zintegrowanej bibliografii jest cennym źródłem informacji.

Niewątpliwie przedstawione w tej publikacji wybrane teksty Bogdana Nawroczyńskiego nadal pobudzają do ponownych przemyśleń i głębszych refleksji. Niezwykle aktualna jest myśl tego pedagoga, dlatego powinna ona stanowić inspirację dla wszystkich osób uczestniczących we współczesnych dyskursach pedagogicznych.

Mam nadzieję, że praca wykonana przez profesora Lecha Witkowskiego spotka się z dużym i pozytywnym oddźwiękiem oraz stanie się inspiracją do głębszych naukowych analiz, dzielenia się doświadczeniami, sądami oraz będzie impulsem do dialogu i dyskusji, jak i do podejmowania różnorodnych pedagogicznych projektów badawczych. Ta wielkich rozmiarów (licząca aż 695 stron) i cenna poznawczo publikacja pozwala na odczucie i smakowanie intelektualnej wartości dzieł oraz myśli i poglądów pedagogicznych, jak również ukazuje niezwykle zasłużoną dla polskiej nauki postać Bogdana Nawroczyńskiego. Z pewnością charakterystyczną cechą

jego twórczości naukowej jest również precyzyjne operowanie słowem. Dlatego erudycja, trafność doboru słowa odzwierciedlającego ścisłość, uporządkowanie i precyzje sposobu myślenia naukowego, które charakteryzują zaprezentowane teksty, są dzisiaj niedoścignionym wzorem dla uczestników dyskursów pedagogicznych. Dlatego warto podejmować pogłębioną refleksję oraz odczytywać i odkrywać na nowo myśl Bogdana Nawroczyńskiego i jego idee pedagogiczne, którym do końca pozostawał wierny w swojej pracy naukowej.

Bibliografia

- Jakubiak K. (2020). *Opinia wydawnicza nt. książki: Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne, [w:] Profile integralności humanistyki i nauk społecznych. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. M. Jaworska-Witkowska, G. Piekarski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 304–308.
- Nawroczyński B. (1972). *Wychowanie i jego trzy podstawy*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 561–565.
- Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Marzena Chrost
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. AIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Budynek Zofijówka, p. 6
Tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- Historycy wychowania w latach 1945–2021
- Etyka w edukacji
- Prevention of Child and Youth Violence
[Profilaktyka przemocy dzieci i młodzieży]