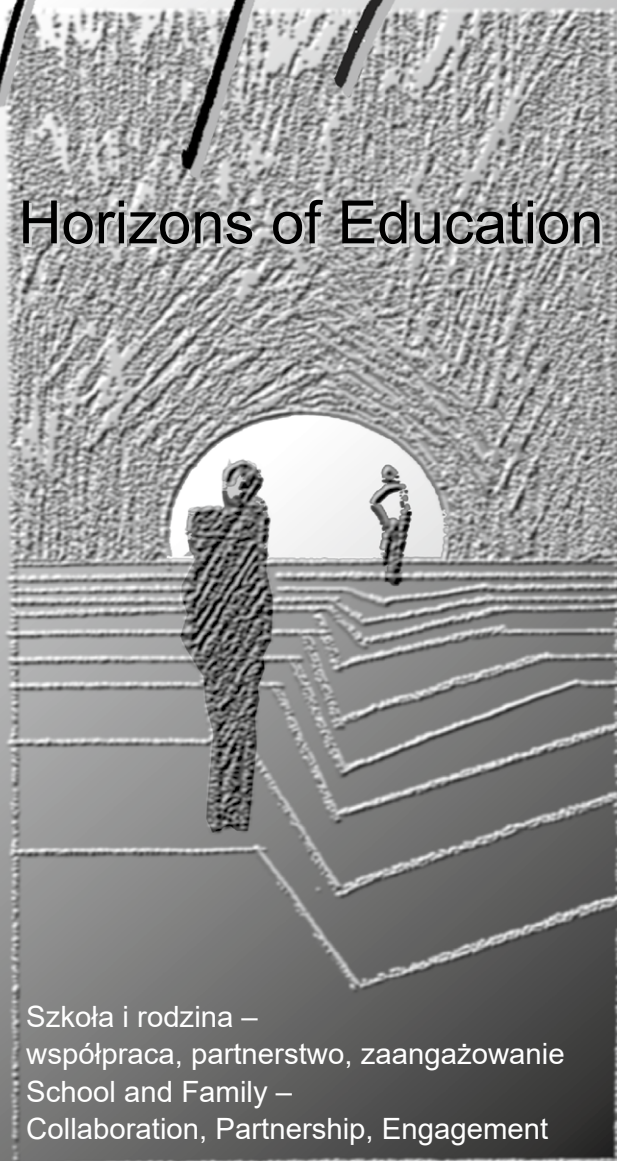


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Szkoła i rodzina –
współpraca, partnerstwo, zaangażowanie
School and Family –
Collaboration, Partnership, Engagement

WYDAWCA / PUBLISHER
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie / Ignatianum University in Cracow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief

dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTORKI TEMATYCZNE / THEMATIC EDITORS

Gabriella Pusztai, Anna Błasiak, Ewa Dybowska

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL

Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their
summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB,
DOAJ, ERIH PLUS

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki
w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” – umowa Nr RCN/SN/0390/2021/1

Adres redakcji / Publisher Address

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl

<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.

Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.



Gabriella Pusztai, Anna Błasiak, Ewa Dybowska <i>Editorial: School and Family – Collaboration, Partnership, Engagement</i>	5
Gabriella Pusztai, Anna Błasiak, Ewa Dybowska <i>Edytorial: Szkoła i rodzina – współpraca, partnerstwo, zaangażowanie</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Gabriella Pusztai, Katalin Pallay, Cintia Csók <i>Real-Life Contexts of Spontaneous Family Life Education / Rzeczywiste konteksty spontanicznej edukacji w zakresie życia rodzinnego</i>	11
Anett Rusznák, Gabriella Pusztai <i>School-Friendly Parents? Characteristics of Parents' Involvement in Vocational Schools in Hungary / Rodzice przyjaźni szkole? Charakterystyka zaangażowania rodziców w szkołach zawodowych na Węgrzech</i>	23
Anna Błasiak, Sylwia Michalec-Jękot <i>Cooperation of the School With the Family and the Local Community – Selected Aspects / Współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym – wybrane aspekty</i>	37
Marta Wiatr <i>Interested, client i partner. Różne oblicza obywatelstwa w relacji rodziców ze szkołą / User, Client, and Partner: Various Facets of Citizenship in the Relationship Between Parents and the School</i>	49
Teresa Zubrzycka-Maciąg <i>The Pros and Cons of Preschool and Early School Teachers' Collaboration With Parents in the Light of Their Experiences / Blaski i cie(r)nie współpracy z rodzicami nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w świetle ich doświadczeń</i>	61
Ewa Dybowska <i>Relacja rodzina–szkoła w kontekście pedagogiki towarzyszenia / Family–School Relationship in the Context of Pedagogy of Accompaniment</i>	73
Katarzyna Jarosz <i>Wykorzystanie koncepcji profilaktyki pozytywnej w obszarze współpracy szkoły i rodziny / The Use of the Concept of Positive Prevention in the Area of School and Family Cooperation</i>	83
Zsófia Vincze <i>The Career of Students who Use a Different Language at Home and at School / Kariera uczniów posługujących się innym językiem w domu i w szkole</i>	95

Tímea Ceglédi, Emese Alter, Katalin Godó, Hunor Papp
Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of Roma Students at School from the Students' Perspective / Czy duże zaangażowanie romskich rodziców może zwalczyć skutki ubóstwa? Odporność i zaangażowanie rodziców w sukcesy szkolne uczniów romskich z perspektywy uczniów 107

ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA 121

Amelia Krawczyk-Bocian
The Family as a Place of Experiencing Critical Events – Case Study / Rodzina jako miejsce doświadczania zdarzeń krytycznych – studium przypadku 123

Bożena Józefów-Czerwińska
Development of Empathy When Raising a Child in a Cultural Environment That Sanctions Aggression and Violence / Rozwijanie empatii w procesie wychowania dziecka w środowisku kulturowym mogącym sankcjonować agresję 135

Katarzyna Stadnik
From Seeing to Understanding: The Conceptual Metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT in Julian of Norwich's Revelations of Divine Love / Od widzenia do rozumienia. Metafora pojęciowa ROZUMIENIE JEST ŚWIATŁEM w Objawieniach Bożej Miłości Julianny z Norwich 145

Dorota Kubicka
Psychologiczne procesy wychowawczego wpływu na dzieci i młodzież w zmieniających się środowiskach wychowawczych / Psychological Processes of Educational Influence on Children and Adolescents in Changing Educational Settings 155



Gabriella Pusztai

<https://orcid.org/0000-0002-6682-9300>
 Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
 University of Debrecen, Hungary
 pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Anna Błasiak

<https://orcid.org/0000000208242640>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
 anna.blasiak@ignatianum.edu.pl

Ewa Dybowska

<https://orcid.org/0000-0002-0454-772X>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
 ewa.dybowska@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.01>

Data zgłoszenia: 29.04.2024
 Data akceptacji: 06.05.2024
 Data publikacji: 30.06.2024

Editorial: School and Family – Collaboration, Partnership, Engagement

School and family cooperation is not a new topic, it is constantly present in the discourse on education, which in the 21st century is seen as one of the conditions for the success of societies. It is observed and experienced that there is a large gap between theory and practice in the field of cooperation, so there is a need for these issues to be constantly addressed by theoreticians and practitioners, in order to develop new solutions adequate to the specifics of the times in which we have come to function. Family and school are two important environments for development and upbringing. The educational success of children and young people largely depends on them. The school, in order to fulfill its tasks, must co-create with parents a school climate that will foster the integral development of students, but also enable the development of adults. Cooperation is a process that relies on human potential, and its quality and results will depend on these people. The authors of the various articles published in issue 66 of *Horizons of Education* convince us that cooperation should be always oriented towards the good of the student, be based on partnership, trust, dialogue, mutual concern, commitment that increases the sense of responsibility, the pursuit of the same goals and values. The basis of the created culture of cooperation is the mutual relationship between the interacting entities and the type of educational leadership prevailing in the school. Active involvement of parents in cooperation with the school has a positive impact on the involvement of students in the learning process. We hand over the texts referring to the various spaces of cooperation between school and family to the Readers. We hope that they not only can

Horyzonty Dydaktyki

inspire, lead to reflection, further questions, and undertaking analysis, but also indicate the way of action, as well, so that the expected change can take place

Gabriella Pusztai
Anna Błasiak
Ewa Dybowska
Theme issue editors



Gabriella Pusztai

<https://orcid.org/0000-0002-6682-9300>
Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
University of Debrecen, Hungary
pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Anna Błasiak

<https://orcid.org/0000-0002-0824-2640>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.blasiak@ignatianum.edu.pl

Ewa Dybowska

<https://orcid.org/0000-0002-0454-772X>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
ewa.dybowska@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.02>

Data zgłoszenia: 29.04.2024

Data akceptacji: 06.05.2024

Data publikacji: 30.06.2024

Edytorial: Szkoła i rodzina – współpraca, partnerstwo, zaangażowanie

Współpraca szkoły i rodziny nie jest tematem nowym, jest on ciągle obecny w dyskusie o edukacji, która w XXI wieku jest postrzegana jako jeden z warunków sukcesu społeczeństw. Obserwowany i doświadczany jest duży rozdźwięk między teorią a praktyką w zakresie współpracy, dlatego istnieje potrzeba ciągłego podejmowania tych kwestii przez teoretyków i praktyków, by wypracowywać nowe rozwiązania adekwatne do specyfiki czasów, w którym przyszło nam funkcjonować. Rodzina i szkoła to dwa ważne środowiska rozwoju i wychowania. Od nich zależy w dużej mierze sukces edukacyjny dzieci i młodzieży. Szkoła, aby mogła realizować swoje zadania, musi wspólnie z rodzicami współtworzyć klimat, który będzie sprzyjał integralnemu rozwojowi uczniów, ale także umożliwi rozwój dorosłym. Współpraca to proces, który opiera się na ludzkim potencjale, i od zaangażowanych w niego osób będzie zależała jej jakość i efekty. Autorzy poszczególnych artykułów publikowanych w numerze 66 „Horyzontów Wychowania” przekonują nas, że współpraca powinna mieć na uwadze zawsze dobro ucznia, opierać się na partnerstwie, zaufaniu, dialogu, wzajemnej trosce, zaangażowaniu, które zwiększa poczucie odpowiedzialności, dążenie do tych samych celów i wartości. Podstawą kreowanej kultury współpracy są wzajemne relacje między współdziałającymi podmiotami oraz rodzaj przywództwa edukacyjnego panujący w danej szkole. Aktywne włączenie się rodziców we współpracę ze szkołą pozytywnie oddziałuje na zaangażowanie się uczniów w proces uczenia się. Oddajemy w ręce Czytelników teksty, które odnoszą się do różnych przestrzeni współpracy szkoły i rodziny, które inspirują i skłaniają do refleksji,

do stawiania kolejnych pytań, podejmowania analiz, ale także wskazują drogę działania, by mogła dokonać się oczekiwana zmiana.

Gabriella Pusztai
Anna Błasiak
Ewa Dybowska
Redaktorki tematyczne numeru

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



Real-Life Contexts of Spontaneous Family Life Education ***Rzeczywiste konteksty spontanicznej edukacji*** ***w zakresie życia rodzinnego***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the research is to explore how spontaneous family life education and preparation for adult life takes place in students' immediate environment in Hungary.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Our main research question is "what are teachers' and support professionals' perceptions of patterns of family life education in different family milieus?" The target group for the individual and focus group interviews was teachers working with grades 5–13 and school support staff (N = 53).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical basis of enhancing family life has undergone considerable change in recent decades. Several international studies have addressed the extreme context sensitivity of family and adult life education in societies with significant regional and social inequalities, such as Hungary, and have called for the compilation of a problem map on which adult life education is based.

RESEARCH RESULTS: One important finding of the study is that spontaneous family life education in Hungarian families varies widely according to social and regional aspects. Four family models emerged from the analysis (rural low status, rural or small-town strivers, urban middle class, and urban educated high status).

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Preparation for various aspects of adult life is a challenging school task that requires special preparation

and extra work by teachers and school support staff. Because of the dialogue between spontaneous family life education and family life education in schools, there is no uniform curriculum and method for family life education that can be used in all social contexts.

→ **KEYWORDS** FAMILY LIFE EDUCATION, FAMILY MILIEUS, TEACHERS, SCHOOL SOCIAL WORKERS, SCHOOL COUNSELLORS

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badań jest ustalenie, w jaki sposób spontaniczna edukacja w zakresie życia rodzinnego i przygotowanie do dorosłego życia odbywa się w bezpośrednim otoczeniu uczniów na Węgrzech.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Nasze główne pytanie badawcze brzmi: Jak nauczyciele i specjaliści ds. wsparcia postrzegają wzorce edukacji rodzinnej w różnych środowiskach rodzinnych? Grupą docelową wywiadów indywidualnych i zogniskowanych wywiadów grupowych są nauczyciele pracujący z klasami 5–13 i personel pomocniczy szkoły (N = 53).

PROCES WYWODU: Teoretyczne podstawy poprawy życia rodzinnego uległy znacznym zmianom w ostatnich dziesięcioleciach. W kilku międzynarodowych badaniach zwrócono uwagę na wyjątkową wrażliwość kontekstową edukacji rodzinnej i edukacji dorosłych w społeczeństwach o znacznych nierównościach regionalnych i społecznych, takich jak Węgry, i wezwano do opracowania mapy problemów, na której opiera się edukacja dorosłych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Jednym z ważnych wniosków płynących z badania wywiadów jest to, że spontaniczna edukacja rodzinna w węgierskich rodzinach jest bardzo zróżnicowana pod względem społecznym i regionalnym. Z analizy wyłoniły się cztery grupy modeli rodzinnych (wiejski niski status, wiejscy lub małomiasteczkowi stratedzy, miejska klasa średnia, miejski wykształcony wysoki status).

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Przygotowanie do różnych aspektów dorosłego życia jest trudnym zadaniem szkolnym, które wymaga specjalnego przygotowania i dodatkowej pracy ze strony nauczycieli i personelu pomocniczego szkoły. Ze względu na dialog między spontaniczną edukacją na temat życia rodzinnego a edukacją na temat życia rodzinnego w szkołach nie ma jednolitego programu nauczania i metody edukacji na temat życia rodzinnego, które mogłyby być stosowane we wszystkich kontekstach społecznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** EDUKACJA NA RZECZ ŻYCIA RODZINNEGO, ŚRODOWISKA RODZINNE, NAUCZYCIELE, SZKOLNI PRACOWNICY SOCJALNI, PEDAGODZY SZKOLNI

Introduction

In recent years, the concepts of family life, marriage, and family have diversified, fertility and marriage rates have declined, and the number of divorces and single-parent households have increased (Ulferts, 2020). There is a high proportion of ethnically and culturally mixed families, where some of the complex and sensitive issues of family life education tend to be avoided, as they can easily lead to cultural conflicts (Buehler, 2020). The functioning of traditional extended families, local communities, and nuclear families is also challenged by rapid social and geographical mobility (Dafinou et al., 2022). Hungary has one of the highest rates of births to teenage mothers in Europe (7%), who are largely single (Makay, 2019); moreover, two fifths of women are abused in their relationships (Tóth, 2018) and the country ranks tenth regarding the proportion of children at risk of poverty or social exclusion (European Court, 2020).

One of the consequences of all this is that new generations have become less confident in their views on family life and adult life management. Schools must be involved in providing professional support and prevention. Preparation for independent adult life, family life education, and life skills are part of the public education curriculum all over the world; since 2020, family life education has been among the key development tasks of the new National Core Curriculum in Hungary (Engler et al., 2020). Its aim is to prepare school-age pupils for independent adult life, responsible relationships, and to start a family.

There is general agreement among researchers on the subject that the introduction of family life education programs requires caution. Family life education planning starts with problem analysis and the definition of the program's overall goal (Duncan & Goddard, 2016). It is reiterated in the international literature that family and adult life education programs can only be developed with contextual knowledge, because their effectiveness depends on their relevance. While research on family life education often focuses on the psychological hardships that families face (e.g. Myers-Walls, 2020), it rarely takes into account the structural, geographical, and social diversity of families, which has a significant impact on their culture, values, attitudes, and capabilities.

Several authors address the extreme context sensitivity of family life education (Myers-Walls, 2000; Ballard & Taylor, 2011; Darling et al., 2022), specifically, the fact that there is a great need to educate clients and partners about culturally identical family life, in terms of both content and methodology, and that this approach must be given importance in planning and implementation. In different cultures, the practice and content of family life education can be quite different. In addition to the diversity of families according to religion/culture, language, social status, region and settlement, the diverse structures within the same cultures must also be taken into account. Therefore, in the daily practice of education for family life, the professional teacher must carefully decide what to teach and how to teach it, even when choosing between procedures and teaching materials proven by research. In other words, in addition to being evidence-based, sociocultural relevance is an important principle of education for modern family life (Ballard & Taylor, 2011). One of the most authoritative handbooks on family life education, for

example, lists the specific solutions for family life education in many contexts. It devotes separate chapters to those living in rural areas and different minority groups, discussed separately according to language and culture (Asian, Arab, Latin American, and African American families), to children being raised by grandparents, to children of prisoners and detainees, etc. (Ballard & Taylor, 2011). The authors also emphasize that, based on the intersectional characteristics, the methodology of family life education can be divided into further intersectional types, i.e. students from certain families can be categorized several ways. It is an important and recurring idea that, when considering sociocultural diversity in the implementation of education for family life, it is important not only to consider what unique difficulties and problems can be identified in the specific setting, but also to discover what strengths the families of the pupils in question have (Myers-Walls, 2000). Thus, accounting for geographical and social diversity is inevitable in this respect (Demo & Acock, 1993; Wiley & Ebata, 2004; Mancini et al., 2020). In Hungary, there is a high degree of diversity in social status and place of residence among parents of young school-age children (Pusztai & Csók, 2023). Socioeconomic status and family stability are the most favorable in urban areas and the worst in rural areas.

International research exploring the views of educators suggests that without knowledge of family realities and parental involvement, the education of students for family and adult life cannot be achieved (Oz, 1991; Plaza-del-Pino et al., 2021; Varani-Norton, 2014; Yildirim, 2019). The experience of teachers and school support staff in family education can be well utilized in the implementation process. In this paper, we review how spontaneous family life education is taking place in students' families. Spontaneous family life education is defined as a process whereby students, growing up in their own families, experience patterns of spousal and parental role fulfilment and practices of managing human and material resources within the family. The main research question of our study is "what are teachers' and support professionals' perceptions of patterns of family life education in different family milieus?" In order to answer this question, we recorded 53 interviews and processed the interview texts using open coding. Below, we present the methods of the interview research, followed by the main results of the analysis.

Research Tools (Methods)

The target group of the research was class teachers and subject teachers in grades 5–13, as well as school support staff (school social workers and counsellors). In the international literature we reviewed, which examined existing systems of family and adult life education in terms of teachers' perceptions, we almost without exception found qualitative research based on individual and focus group interviews. In light of this, the research team opted for the same instruments and processing procedures. The measurement instrument was designed following the logic we had encountered in the international literature on the subject (Darling et al., 2022; Duncan & Goddard, 2016). The first major content unit of both the class teacher interviews and the focus group interviews

with teachers and school support staff included the presentation of their schools, complemented by a problem map pertaining to the spontaneous family life education of students belonging to the respective school units.

The interviews took place in spring 2022. The areas we chose to include in the research were the three most disadvantaged counties in Hungary with the highest proportion of low-status, disadvantaged pupils (Borsod-Abaúj-Zemplén county, Hajdú-Bihar county, and Szabolcs-Szatmár-Bereg county). Quotas were set for the selection of respondents according to county, school type, school provider, and career stage; then, taking the quotas into account, interviewees were invited by means of snowball sampling. Ten teachers with experience as class teachers were interviewed individually, a further 39 subject teachers were interviewed in seven focus groups, and four school support staff members were interviewed in one focus group (N = 53).

The texts were transcribed and the data was subjected to thematic analysis. Spontaneous family life education was a separate thematic unit that underwent inductive coding. We created types according to the problems mentioned in each family background. We used qualitative interpretive phenomenological analysis. In addition to triangulation within the qualitative method, validity was also ensured by the fact that different researchers processed the data in successive stages of open coding; in other words, investigator triangulation made it possible to minimize the biasing effect of subjectivity. The composition of respondents is summarized in the tables below.

Table 1. Demographic and Professional Data of Class Teacher Interviewees (Number of Persons)

Gender	Career stage	Grade level	School type
female:	early career: 2	upper primary: 4	state-run primary school: 2
8	>5 years in the profession: 1	secondary: 6	church-run primary school: 2
male:	>10 years in the profession: 2		state secondary grammar school: 2
2	>20 years in the profession: 4		state secondary vocational school: 3
	nearly 30 years in the profession: 1		state technical college: 1

Own source.

Table 2. Demographic and Professional Data of Focus Group Interviewees (Number of Persons)

Gender	Career stage	School type
female:	early career: 4	state primary school: 3
35	>5 years in the profession: 6	church primary school: 5
male:	>10 years in the profession: 10	state primary-level art school: 1
8	>20 years in the profession: 15	church primary and secondary grammar school: 5
	>30 years in the profession: 7	foundational primary and secondary grammar school: 3
	>40 years in the profession: 1	state secondary grammar school: 6
		church secondary grammar school: 6
		state secondary grammar school and technical college: 2
		church secondary grammar school and technical college: 1
		state vocational institution: 3
		state technical college: 7
		church technical college: 1

Own source.

Analysis of the Interviews

The school professionals who were interviewed worked with students from fundamentally different family backgrounds, and their responses reflected a varied picture of spontaneous family life education in homes. Based on the responses, we were able to construct a school typology in terms of social composition and then to summarize the experiences of teachers and support staff about the family models that belonged to each type. The family models are presented here based on the following criteria: parents' education, labor market activity, financial situation, lifestyle, family structure, parents' relationship with each other, parental attention to the child, problems at school, and the child's vision of the future. To establish the social status of families, we drew on the results of an earlier representative national study (Pusztai & Engler, 2020) and differentiated between four family models during the qualitative analysis (rural low status, rural or small-town strivers, urban middle class, and urban educated high status). Rural or small-town stable educated families were not represented in the interviews.

The group of rural low-status families is represented here by parents who are in the worst situation in terms of residence, education, employment, and income. These parents predominantly have a primary school education and a significant proportion of them are unemployed, in public employment, or in casual undeclared work. In addition, many are employed as unskilled or semi-skilled workers in factories or plants close to their place of residence. Mothers are typically unpaid homemakers or receive childcare benefits. Their disadvantaged position in the labor market places a significant proportion of these parents in the lowest income decile. According to our interviewees, in families which face difficulties making ends meet, students' attitudes to work is often characterized by the desire to make money easily and quickly. School professionals have found that in addition to multigenerational family communities, there is an increasing proportion of children in structurally changed, non-intact families, and foster care or residential care. Under these circumstances, preparation for adult life within the family often means the transmission of deviant behavior (e.g., alcohol and drug abuse or delinquency), as well as physical and verbal violence. In rural low-status families, school experiences and children's academic progress are hardly ever discussed and the amount of time spent on traditional child-rearing activities (e.g., story reading, homework help, and joint leisure activities) is low. Several interviewees highlighted physical neglect, unjustified absenteeism, early school-leaving, conflicts within the community, and behavioral difficulties. In addition to these, school-related crimes also exist, although less frequently, with mentions of stabbings, theft, or drug distribution. Mothers sometimes ask for teachers' help in preventing early school-leaving or in concealing academic failure (e.g., from the father). In the experience of the interviewees, some children living in serious multigenerational poverty aim to start a family in their teens and work in public service (public workers' foreman), prostitution (pimping), or drug trafficking.

Of course, they want to copy the models and patterns that are easily available to them, or these are the ideas that can be detected in their plans. However, I can often see that they don't really mean these things seriously. They seem to be resolute, but I know that the course of their families' lives and their financial status make them realize it's all very well saying that they are going to pimp and traffic drugs, but they see that things work differently, because everybody in their surroundings is struggling to make ends meet, so these aren't really good options. (F8/2)

Occasionally, working abroad seems to be a possible way out (e.g., manual labor in Austria or Germany). This observation also emerged later in relation to family life education, as weak attachment to parents anticipates the break with the tradition of caring for the elderly.

In the narratives of our interviewees, Roma families living in segregated areas formed a separate subgroup. During family visits, interviewees found that families suffer from disadvantages due to a lack of economic, cultural, and linguistic capital; furthermore, anomic conditions could be detected within some communities. Children's family socialization reflects the openness of family life to the outside world, children's autonomy and freedom of movement, and the early entrenchment of traditional gender roles.

The Roma girls who come to our secondary school are clever and smart. [...] They do quite well, but the problem is that when they're between 16 and 18, their families will come up with the idea that they should stay at home to look after a sick relative. Or they become pregnant and the pregnancy will be declared high-risk due to their age, so they will have to stay at home. As a result, they drop out and fail to acquire the qualifications they would otherwise be able to obtain. I have followed the lives of many girls who finally did not manage to learn even a trade, although they could have obtained a high school diploma and found a way out... but they didn't. (F8/4)

The group of rural or small-town strivers is dominated by parents with vocational education, who fall into the low-income group due to the limited socioeconomic opportunities of their places of residence. Socioeconomic status is closely correlated with family structure according to the findings of the 2020 Parent Survey (Pusztai & Engler, 2020), which observed that the proportion of families with intact structures in lower-status families was strongly decreasing and the number of children was increasing. This means that an unfavorable family structure pattern is imprinted on a growing number of children during spontaneous family life education. Single parents are seeking to share their increased child-rearing responsibility with more educational partners (e.g., grandparents or teachers). School professionals very often encounter family crises. A distinctive subgroup of this family type is that of skilled agricultural workers. As strengths of this status group, our interviewees cited cohesive local communities and the transmission of strong family values (e.g., educating children for work or respect and appreciation for work), which also shape children's perceptions of work. Students tend to be oriented towards vocational training, which offers scholarships and benefits. An important consideration in these young people's career choices is that a regular income can provide significant additional income for their families.

The value preferences that today's parents inherited from their families of origin are very important. I mainly mean farmer families, for whom work was a core value. They did agricultural work and the only way to get by was to work 10–12 hours a day to earn their daily bread. This is something that still motivates these families. They strive to transmit these values to their children, convincing them that work indeed is the way to earn a decent living. [...] In those remote, disadvantaged areas, parents do consider education as a value which gives their children the only opportunity to move upwards. They do their best and some even sacrifice everything for that purpose. (F8/2)

Much of the urban middle class is made up of self-employed skilled workers (small business owners, tradesmen, craftsmen, and family business owners) or white-collar workers with a high-school diploma, who are in an advantageous position in terms of income. The staff in schools with a more favorable social composition and in church-run educational institutions encounter families with a more promising social situation, which means that children's achievement, future prospects and relations with parents are better, but it is also characteristic of these schools that children often come from single-parent or patchwork families. Overall, students have much more ambitious plans for the future than in the groups described above.

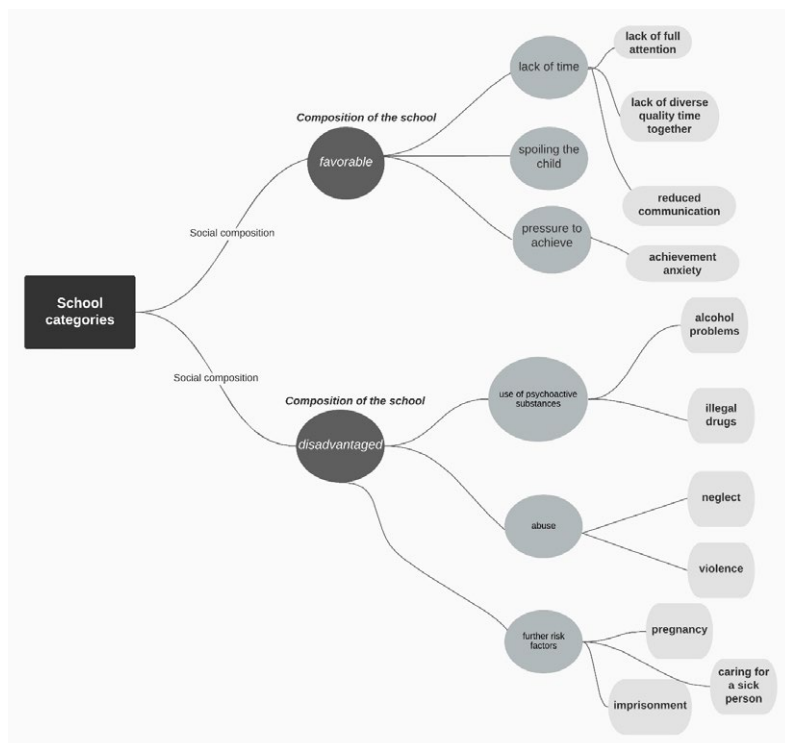
"It is also typical in our school, though, that many of them live in broken families or patchwork families" (F3/6).

Among urban educated high-status families, parents are usually civil servants, but the number of people employed in the private sector is the highest here. Furthermore, the group is made up of those with the most favorable income, predominantly living in complete families. Teachers and support staff, however, report limited childcare activities and less diverse interactions. The middle classes are now characterized by the loss of quality time and full attention, and a decline in communication and activities promoting intellectual and emotional development. They also suffer from anxiety associated with a strong pressure to achieve. Students are likely to plan to get a higher education, but they sometimes consciously opt for a different career path than that of their parents.

It is very difficult to get into contact with parents, because they usually work long hours and are unavailable. They have often let me know that they are very busy, which leaves its mark on the children as well. No wonder that especially the older ones are prone to reject their parents' lifestyles or career paths because they feel they have been badly affected by them. They even articulate it by complaining that mom is very stressed about her work, and she has so much trouble because of her work. (F8/3)

Figure 1 summarizes the problem types most commonly perceived by teachers and support staff, comparing schools with a favorable and disadvantaged student composition.

Figure 1. Code Sets of the Family Problem Map Which Serves as a Basis for Adult Life Education



Own source.

Conclusion

Family life education has been part of the National Curriculum in Hungary since 2020, but the curriculum takes account of average, middle-class families, while the composition and problems of families vary widely across regions and social classes. Schools catering for pupils from more advantaged family backgrounds and schools catering for children from low-status families encounter very different family subcultures. Not only do the sociodemographic and cultural backgrounds of families differ, but spontaneous family life education within families also varies widely. In our study, spontaneous family life education is defined as the process whereby students, growing up in their own families, experience patterns of spousal and parental role fulfilment and practices of managing human and material resources within the family.

In today's Hungary, the variety of spontaneous family and adult education experienced by children and young people in families is extremely large, the individual family

subcultures are at an incredible distance from each other, and the distances are much greater than in a stable, bourgeois society. Education for family life in schools must take this into account. An almost universal feature is the impoverishment of communication within the family, the reduction – in some cases the complete disappearance – of the time that family members spend together, and the dysfunction of family structures, as a result of which the family is unable to fulfil its traditionally well-functioning role as an educator of adults. The dysfunction of family and adult education is even more prevalent in single-parent families, the premature maturation of children, the experience of belonging nowhere in the patchwork family, or the negative consequences of parental competition. A special feature of the middle classes is the use of parental time – especially the reduction of full attention and quality time – and the lack of communication, attention, and activities that ensure emotional and intellectual development, which parents compensate for with objects. In the case of middle-class adults, there is also a strong pressure to perform, which causes anxiety. In low-status families, the preparation for family and adult life is often marked by verbal violence, physical abuse, child mistreatment, and the perpetuation of deviant behavioral patterns. We have confirmed the suggestion of researchers (Myers-Walls, 2000; Ballard & Taylor, 2011; Darling et al., 2022) that context is essential: without knowing and interpreting the family life experienced in families and the behavioral patterns of adults, it is not possible to start relevant development and implementation of content and methods; there is no procedure that can be fully standardized.

These patterns have a powerful impact on students' success at school, their future plans and the positions they intend to occupy in society. Our study points to the need for a thorough understanding of spontaneous patterns of family life education prior to the implementation of family life education in schools and for curricula and teaching aids to address the diversity of family subcultures. Teachers must also be aware of the fact that adult or family life education involves different activities for students coming from different subcultures. A limitation of our study is that the picture revealed by teachers and school support staff is obviously subjective, but they are still the most authentic sources of information on the diversity of families. The limitation of our research is that we focused on one deprived region. A nationwide quantitative analysis would be needed to get a full picture of what is happening to families.

REFERENCES

- Ballard, S.M., & Taylor, A.C. (Eds.). (2011). *Family life education with diverse populations*. Sage Publications.
- Buehler, C. (2020). Family processes and children's and adolescents' well-being. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 145–174. <https://doi.org/10.1111/jomf.12637>
- Dafinou, A., Olaya, B., & Essau, C.A. (2022). Parental economic migration and children's outcomes in Romania. The role of social support, parenting styles, and patterns of migration. *Journal of Family Issues*, 43(3), 567–587.
- Darling, C.A., Cassidy, D., & Ballard, S.M. (2022). *Family life education: Working with families across the lifespan*. Waveland Press.
- Demo, D.H., & Acock, A.C. (1993). Family diversity and the division of domestic labor: How much have things really changed? *Family Relations*, 42(3), 323–331. <https://doi.org/10.2307/585562>
- Duncan, S.F., & Goddard, H.W. (2016). *Family life education: Principles and practices for effective outreach*. Sage Publications.
- Engler, Á., Kozek, L., & Németh, D. (2020). The concept and practice of family life education. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 55–61.
- European Court of Auditors (2020). *Combating child poverty: Better targeting of Commission support required. Special report 20*. Publication Office of the European Union. <https://www.eca.europa.eu/en/publications?did=54614>
- Makay, Z. (2019). Fiatalokori gyermekvállalás Magyarországon. *Korfa*, 19(1), 1–4. <https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/korfa/article/view/2763/2669>
- Mancini, J.A., O'Neal, C.W., & Lucier-Greer, M. (2020). Toward a framework for military family life education: Culture, context, content, and practice. *Family Relations*, 69(3), 644–661.
- Myers-Walls, J.A. (2000). An odd couple with promise: Researchers and practitioners in evaluation settings. *Family Relations*, 49(3), 341–347.
- Myers-Walls, J.A. (2020). Family life education for families facing acute stress: Best practices and recommendations. *Family Relations*, 69(3), 662–676. <https://doi.org/10.1111/fare.12452>
- Oz, S. (1991). Attitudes toward family life education: A survey of Israeli Arab teachers. *Adolescence*, 26(104), 899–912. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1789177/>
- Plaza-del-Pino, F.J., Soliani, I., Fernández-Sola, C., Molina-García, J.J., Ventura-Miranda, M.I., Pomares-Callejón, M.Á., & Ruiz-Fernández, M.D. (2021). Primary school teachers' perspective of sexual education in Spain. *Healthcare*, 9(3), 287. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030287>
- Pusztai, G., & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401–1409.
- Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékeremtő nevelés az iskolában és a családban. *Kapocs*, 3(2), 5–132.
- Tóth, O. (2018). A nők elleni párkapcsolati erőszak Magyarországon. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 8(4), 1–28. <https://socio.hu/index.php/so/article/view/688>
- Ulferts, H. (2020). *Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development*. OECD. <https://doi.org/10.1787/129a1a59-en>
- Varani-Norton, E. (2014). "It's good to teach them, but... they should also know when to apply it": Parents' views and attitudes towards Fiji's family life education curriculum. *Sex Education*, 14(6), 692–706. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.934443>
- Wiley, A.R., & Ebata, A. (2004). Reaching American families: Making diversity real in family life education. *Family Relations*, 53(3), 273–281. <http://www.jstor.org/stable/3700345>

Yildirim, G. (2019). The views of pre-service primary school teachers regarding the concept of "basic life skills" of life science course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 64–79. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.4>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The research on which this paper is based was conducted by the MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group with the support provided by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



School-Friendly Parents? Characteristics of Parents' Involvement in Vocational Schools in Hungary
Rodzice przyjaźni szkole? Charakterystyka zaangażowania rodziców w szkołach zawodowych na Węgrzech

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Our goal is to examine parental involvement in schools with higher dropout rates, lower dropout rates and disadvantaged family backgrounds.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In our study, we focus on vocational schools that do not offer a baccalaureate (matura) degree as well as vocational schools that do offer a baccalaureate (matura) degree. In the present study, we used data from a large sample database in Hungary.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: A number of international studies have examined the importance of parental involvement, especially for pre-school children and primary school students. Few studies have focussed on parental involvement in secondary education, especially in Hungary where it has only recently become a focus of educational research, but the relationship between secondary education and parental involvement has only been partially investigated.

RESEARCH RESULTS: Our results show that we need to pay more attention to these two types of schools.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Based on our questions on parents' involvement in school, we obtained several significant results. Of the barriers we investigated, we found one to be relevant. Our study is exploratory in nature and aims to gather data and information on parents of VET students. Our objective was to obtain results relevant to VET.

→ **KEYWORDS:** PARENTAL COOPERATION, PARENTAL INVOLVEMENT, PARENT INVOLVEMENT IN SECONDARY SCHOOL, VOCATIONAL TRAINING, TECHNICAL COLLEGE

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Naszym celem jest zbadanie zaangażowania rodziców w szkołach zarówno o wyższym, jak i niższym wskaźniku porzucenia nauki i w rodzinach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Skupiamy się zarówno na szkołach zawodowych, które nie oferują matury, jak i na tych, które maturę oferują. W niniejszym badaniu wykorzystaliśmy dane z dużej bazy danych na Węgrzech.

PROCES WYWODU: W wielu międzynarodowych badaniach analizowano znaczenie zaangażowania rodziców, zwłaszcza w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów szkół podstawowych. Niewiele badań koncentruje się na zaangażowaniu rodziców w szkolnictwie średnim, zwłaszcza na Węgrzech, gdzie dopiero niedawno stało się ono przedmiotem badań edukacyjnych, ale związek między szkolnictwem średnim a zaangażowaniem rodziców został zbadany tylko częściowo.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Nasze wyniki pokazują, że należy poświęcić więcej uwagi tym dwóm typom szkół.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uzyskaliśmy kilka znaczących wyników. Jedną spośród badanych przeszkód uznaliśmy za relewantną. Nasze badanie ma charakter eksploracyjny i ma na celu zebranie danych i informacji na temat rodziców uczniów VET. Naszym celem było uzyskanie wyników relewantnych dla VET.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WSPÓŁPRACA RODZICIELSKA, ZAANGAŻOWANIE RODZICÓW, ZAANGAŻOWANIE RODZICÓW W NAUKĘ W SZKOLE ŚREDNIEJ, KSZTAŁCENIE ZAWODOWE, TECHNIKUM**

Introduction

The research literature on national education has been concerned with changes in vocational education and the characteristics of students for decades (Fehérvári, 2021; Józsa, 2022), but very few studies have focused specifically on parental involvement.

In Hungary, the role of parents in vocational schools has not been sufficiently studied. The paucity of recent research focusing on this specific area has resulted in a lack of empirical evidence. Vocational school students often come from disadvantaged backgrounds, which renders such studies indispensable for longitudinal, regional and contextual comparisons.

The objective of this study is to characterise parental participation in a vocational school located in a disadvantaged region of Hungary. The article begins with an overview of theoretical findings, followed by the results of a quantitative survey of parents. This study is novel in that it addresses the issue of secondary school student and parental involvement in Hungary, which has not been extensively studied, with few international examples.

Theoretical Overview

A Historical Overview of Vocational Education and Training From the 2000s to the Present

The Hungarian education system is comparable to continental models observed in Germany and Poland, with a greater emphasis on classical secondary education than is typical of community schools in the British and American systems. General characteristics of continental education systems include tripartism (primary, secondary and tertiary education), selectivity and early choice of the type of training (Kozma, 2006). The history of vocational education in Hungary is rich (Benke & Rachwał, 2022), and the development of our public education system started long before the regime change.

The objective of our study is to provide an overview of the relevant background of vocational education and training, with a particular focus on recent changes. It is not our intention to provide a comprehensive history of the subject.

Frameworks for Parental Involvement

There is a considerable body of educational research literature on the definitions and domains of parental involvement. However, the conceptual frameworks employed by researchers sometimes adopt disparate perspectives and emphasise different aspects of the topic (Bakker & Denessen, 2007).

The theoretical framework for this study is Epstein's model. The Epsteinian category system is based on Bronfenbrenner's ecological model and begins with the innermost micro-environment. Epstein identified six different forms of parental involvement. 1. parenting refers to the skills that parents use to create emotional and physical safety within the family, thereby facilitating the child's learning and development. 2. communication: communication between the school and the family, which can be initiated by either party. 3. Volunteerism: involving the parent in the life of the school through volunteerism. 4. Home learning: the provision of assistance to students in their studies outside the classroom, such as helping them with homework. 5: Participation in decision-making at school. 6: Engagement with the local community. In a reinterpretation of the term, Epstein et al. (2002) suggested using the term "family-school partnership" in place of "school policy," suggesting that the latter term may be too narrow.

Parental Involvement in Hungarian Secondary Education

Previous research has demonstrated that the parent-teacher relationship is somewhat impersonal at the secondary education level (Lannert & Szekszárdi, 2015). This process is partly natural, but there are reasons for the narrowing of the parent-teacher relationship.

Parents frequently feel less of a need for more profound involvement at this level, while teachers are often constrained by a lack of time for interaction. In most cases, schools offer parents and teachers a limited number of opportunities for interaction, such as parent-teacher conferences and welcome events. One of the primary factors contributing to these constraints is the distance between parents and schools, which is often influenced by the age of the child (Lannert & Szekszárdi, 2015).

In examining parental involvement, it is of paramount importance to analyse the barriers and obstacles that may impede such involvement. A significant factor influencing parental participation is their socioeconomic status and level of education (Auerbach, 2007; Diamond & Gomez, 2004; Driessen et al., 2005; Imre, 2017; Smit et al., 2007).

In light of the above, it can be concluded that research focusing on secondary schools, both those that provide A levels and those that do not, is of utmost importance. It can be observed that parental involvement is less common in secondary schools, and the social status of families is lower in this type of schools. Consequently, it is particularly important to investigate the extent to which parents are considered a resource in secondary schools. The current study aims to address this gap and contribute to national research on parental involvement.

Purpose of the Study

A review of the literature revealed a paucity of research on vocational education in secondary schools in Hungary. Moreover, there is a lack of studies on parental involvement in vocational education, with the majority of existing research focusing on the characteristics of parental involvement in primary schools and the children's academic achievement (Bacskai, 2020; Fehérvári, 2016; Harsányi, 2021; Józsa & Fejes, 2010; Koltói et al., 2019; Nyitrai et al., 2019; Pusztai, 2004; Szemerszki, 2015). There is little research on the participation of parents of VET students in Hungary.

The current research is limited to data from Hungary and VET. The present study is exploratory in nature and aims to obtain data and information on parents of children enrolled in VET schools. The objective is not to make comparisons between different types of schools, but rather to obtain results pertaining to this specific type of school that can serve as a foundation for future research. The current study is limited to examining parental involvement in the school and does not extend to the home. In the current study, we formulated two research questions, which are:

1. What are the characteristics of parental involvement in vocational schools and training institutions?
2. What are the most common barriers to parental involvement?

Based on the literature reviewed, the following hypotheses were formulated:

H1: A methodical analysis by Kocsis & Pusztai (2022) indicated that parents' volunteerism is more prominent in primary schools and kindergartens. Thus, based

on the literature, we hypothesise that low engagement rates will be observed in different areas of school participation.

H2: We hypothesise, based on the literature (Walker & Hoover-Dempsey, 2008), that barriers will be mainly related to family difficulties, with few school-related barriers.

Research Methods and Tools

Method and Sampling

The current quantitative research was conducted under the leadership of the MTA-DE "Families and Teachers' Cooperation" research group. The current data collection is titled "Family-school relations through the eyes of parents." The questionnaire was completed anonymously and voluntarily. A total of 1002 parents participated in the survey. The questionnaire was sent to 100,000 parents from Hungary, Transcarpathia and Transylvania. During the survey, parents from the districts of Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén and Jász-Nagykun-Szolnok were interviewed. The research team considered parents to be primarily involved in their child's upbringing and have the most information about their child's affairs. In terms of educational level, parents were contacted whose children attended upper primary school, upper secondary vocational school (with a school-leaving certificate), vocational school (without a school-leaving certificate), and general secondary school (gymnasium)). A paper questionnaire was used for the data, which took place in autumn 2022. The non-representative sample is a limitation of the research, and therefore our results cannot be generalized, and our findings are specific and valid only for the study sample.

Despite the limitations, the research is of great importance because it surveyed a group that is less frequently studied and more difficult for researchers to reach, and it was possible to collect data that is incomplete in Hungary. SPSS 22 was used to analyse the data, and descriptive statistics were used in the analysis.

Measurement Tools

The main structural elements of the questionnaire were: (1) questions about the child and the child's school, (2) experiences with school, (3) habits of working with the child, (4) barriers to the child's participation in school programmes, (5) questions about school-family collaboration, and (6) questions about the respondent.

Responses were narrowed to Hungarian data and to vocational education and training only. This survey focused on parents' involvement in school and their experiences with school. Parents' social backgrounds were examined using closed-ended questions. For school participation, we included 19 questions. These questions were answered

on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). For barriers, 10 questions were included. Respondents were also asked to indicate their response on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree).

Sample

The questionnaire was completed by 1002 respondents from 4 counties in Hungary, Transcarpathia and Transylvania. The vast majority of respondents were mothers/caregivers (84%). The gender distribution of respondents' children was almost the same, 55% girls, and 45% boys. Preliminary examination of the questionnaires revealed that the majority of parents who completed the questionnaire had the highest level of education, at the university level, followed by secondary education, and then primary education.

Preliminary analysis of the questionnaires provided information on the schools that the respondents' children attended. The distribution of the subjects' children in the sample was as follows: 38% children attended a school run by a school district, 23% by a church, 19% by a municipality, 16% by a vocational training centre and 4% by other institutions.

Primary analysis of the questionnaire yielded information on the type of school attended by the child. Of the children of the respondents, 41% attended a primary school (upper secondary) (N = 225), 38% attended an upper secondary school (N = 214), 13% attended an upper secondary vocational school (N = 83), and 7% attended a school that does not offer a high school diploma (N = 65).

A cross tabulation was used to obtain the correlation between the county and school type. In the Hajdú-Bihar county, 79 of the 201 respondents' children attended an upper primary school, 61 attended an upper secondary school, 35 attended a vocational secondary school/technical school with a school-leaving certificate, and 19 attended a vocational school without a school-leaving certificate. In the Szabolcs-Szatmár-Bereg county, 61 of the 249 respondents' children attended an upper secondary primary school, 130 attended an upper secondary school, 17 attended an upper secondary vocational schools/technical schools with a baccalaureate degree, and 41 attended a vocational school without a baccalaureate degree. In the Borsod-Abaúj-Zemplén county, 90 of the 153 respondents' children attended an upper secondary primary school, 32 attended a grammar school, 26 attended a vocational secondary school/technical school with a baccalaureate diploma, and 5 attended a vocational school without a baccalaureate diploma. Of the 24 respondents from Jász-Nagykun-Szolnok county, 7 of their children attend upper primary school, 3 attend secondary school, 14 attend vocational secondary school/technical school with a diploma, and 0 attend vocational school without a diploma.

With regard to the education of the respondents, a higher proportion have a baccalaureate or university/college degree than a certificate from other types of schools. In terms of the labour market status, the percentage of parents who are employed is underrepresented in non-grammar schools. On the other hand, they are overrepresented

in terms of the educational status. Among the parents of these students, the proportion of parents who are public employees or have another labour market status is higher, but no significant correlation was found in this respect.

Results

Study of the Characteristics of Parental Involvement

Involvement in School

Research suggests that parental involvement is lower in secondary schools than in primary schools, partly because older students require less parental presence. Our study examines parental involvement in school programmes and events in vocational schools. Of the 19 questions, a significant correlation was found for whether parents can get their child to read every day.

Table 1. School Attendance in Upper Secondary and Vocational Schools

		Technical secondary school/ technical school (baccalaureate)	Vocational training (without baccalaureate)	Sign.
I always support my child's participation in excursions, theatre visits and community activities organised by the school.	I disagree	1.2%	6.3%	.016
	yes and no	2.4%	9.4%	
	I agree	96.3%	84.4%	
I always take part in the doors open day organized in our child's group, and in classroom observations open to parents.	I disagree	17.1%	20.3%	.000
	yes and no	24.4%	31.3%	
	I agree	58.5%	48.4%	
I take suggestions from my child's teachers about how I could help him/her study.	I disagree	41.5%	48.4%	.308
	yes and no	23.2%	15.6%	
	I agree	35.4%	35.9%	
I successfully control the time my child spends on the phone and computer.	I disagree	25.6%	25.8%	.000
	yes and no	35.4%	22.6%	
	I agree	39.0%	51.6%	

In the past 12 months, I have participated several times in events organized specifically for parents at my child's school, such as family day, school party, charity fair, school dance, etc.	I disagree	47.6%	41.3%	.009
	yes and no	26.8%	22.2%	
	I agree	25.6%	36.5%	
In the past 12 months, I have participated in several sporting events organized by my child's school.	I disagree	62.2%	57.1%	.063
	yes and no	13.4%	19.0%	
	I agree	24.4%	23.8%	
In the past 12 months, I have participated several times in art events at my child's school	I disagree	59.8%	57.8%	.045
	yes and no	12.2%	17.2%	
	I agree	28.0%	25.0%	
Talking to my child's current teacher is always uncomfortable.	I disagree	82.9%	74.6%	.897
	yes and no	11.0%	14.3%	
	I agree	6.1%	11.1%	
I do not understand the homework that my child brings home from school.	I disagree	47.6%	43.8%	.000
	yes and no	35.4%	32.8%	
	I agree	17.1%	23.4%	
I feel very uncomfortable when I have to talk to the headmaster or headmistress of my child's school.	I disagree	79.0%	73.4%	.168
	yes and no	14.8%	12.5%	
	I agree	6.2%	14.1%	
If my child was having problems at school, I wouldn't know how to ask for special help for him or her.	I disagree	79.3%	64.1%	.021
	yes and no	12.2%	10.9%	
	I agree	8.5%	25.0%	
I know the laws that apply to schools.	I disagree	22.2%	11.3%	.009
	yes and no	19.8%	22.6%	
	I agree	58.0%	66.1%	
Over the past 12 months, I have attended several school meetings.	I disagree	34.1%	39.1%	.092
	yes and no	18.3%	18.8%	
	I agree	47.6%	42.2%	

I have volunteered at my child's school in the last 12 months.	I disagree	59.8%	51.6%	.021
	yes and no	15.9%	17.2%	
	I agree	24.4%	31.3%	
In the past 12 months, I have made a voluntary donation to my child's school.	I disagree	58.5%	56.3%	.010
	yes and no	14.6%	15.6%	
	I agree	26.8%	28.1%	
I know of many school programmes for students.	I disagree	27.2%	31.7%	.019
	yes and no	22.2%	22.2%	
	I agree	50.6%	46.0%	
I always attend programmes and information sessions organised by the school counselor for parents.	I disagree	58.5%	61.3%	.437
	yes and no	20.7%	14.5%	
	I agree	20.7%	24.2%	
I often receive the help of a teaching assistant in my child's progress.	I disagree	56.1%	40.6%	.034
	yes and no	12.2%	23.4%	
	I agree	31.7%	35.9%	

Source: Author's calculations.

A review of the literature indicates that parents who view involvement in school as an integral aspect of parenting are more likely to be effectively engaged in their child's education. Among the 18 questions, we identified significant correlations in the following areas: parents' participation in open doors days was notably lower among respondents from secondary schools without a graduation certificate. Furthermore, the effective management of children's screen time demonstrated significant results. Moreover, the results indicated that parents' attendance at various school events over the past year, the fact that they understand homework and are familiar with school regulations were also significant. It was observed that respondents from high schools without diplomas were over-represented for some questions. The types of involvement identified by Epstein (2011), already cited in our study, confirm that parents who place a high priority on their child's academic performance are more likely to be involved in school life and organise various programmes.

Barriers to Parental Involvement

Previous research has demonstrated that parents encounter difficulties in participating in school programs. Questionnaires were designed to assess the barriers faced by parents, with respondents able to indicate whether each was experienced as a full, partial or non-existent barrier.

Table 2. Barriers to Parental Involvement

		Technical secondary school/ technical school (baccalaureate)	Vocational training (without baccalaureate)	Sign.
The time was not convenient for me.	not obstructed	74.4%	56.3%	.061
	yes and no	11.0%	21.9%	
	obstructed	14.6%	21.9%	
I couldn't get off work.	not obstructed	63.4%	55.6%	.271
	yes and no	8.5%	20.6%	
	obstructed	28.0%	23.8%	
There was no one to look after my child.	not obstructed	84.0%	74.2%	.100
	yes and no	2.5%	8.1%	
	obstructed	13.6%	17.7%	
The road to school is not safe.	not obstructed	98.8%	87.5%	.252
	yes and no	0.0%	9.4%	
	obstructed	1.2%	3.1%	
Transportation is difficult.	not obstructed	92.7%	79.7%	.062
	yes and no	2.4%	10.9%	
	obstructed	4.9%	9.4%	
I did not feel welcome at my child's school.	not obstructed	97.5%	92.2%	.096
	yes and no	0.0%	7.8%	
	obstructed	2.5%	0.0%	
I usually felt uncomfortable at the school.	not obstructed	91.5%	88.9%	.203
	yes and no	4.9%	7.9%	
	obstructed	3.7%	3.2%	
I felt like I didn't understand what they were talking about at the school.	not obstructed	96.3%	90.6%	.205
	yes and no	2.4%	7.8%	
	obstructed	1.2%	1.6%	
I thought that participation was not important for my child's development.	not obstructed	91.1%	85.9%	.236
	yes and no	5.1%	10.9%	
	obstructed	3.8%	3.1%	

I did not know how I could participate in school activities.	not obstructed	81.7%	79.0%	.358
	yes and no	9.8%	14.5%	
	obstructed	8.5%	6.5%	
My child did not want me to participate.	not obstructed	86.6%	83.3%	.005
	yes and no	6.1%	10.0%	
	obstructed	7.3%	6.7%	

Source: Author's calculations.

The table indicates that the primary obstacle to parental involvement is children's reluctance to engage with their parents in school activities. A series of 10 questions yielded significant results in this regard. The Hoover–Dempsey factors indicate that the main obstacles to parental involvement originate from within the family, rather than from school-related issues. This also supports our second hypothesis, based on the literature (Walker & Hoover-Dempsey, 2008), that the barriers would be mostly related to family difficulties, with few school-related barriers.

Conclusion

The present study was confined to analysing Hungarian VET data on schools both with and without a high school diploma. The study was exploratory, with the objective of collecting information on parents of students enrolled in vocational education and training programmes and obtaining VET-specific results. No comparisons were made with other types of schools or of differences between providers. A study of parent-school relationships in the four selected counties was conducted with a focus on vocational education. A review of the literature revealed a paucity of data on the quality and content of interaction with the target group.

In terms of parental involvement in VET institutions, significant correlations were found that are consistent with the types of involvement identified by Epstein (1987). Parents who prioritise their child's academic success tend to be more involved in school activities. In terms of barriers, family-related challenges were expected to outweigh school-related ones, but the main barrier appears to be children's reluctance to involve parents in school programmes. The study highlights significant differences between types of school, underlining the need for closer examination, particularly in institutions that offer A levels and those that do not.

REFERENCES

- Auerbach, S. (2007). Visioning parent engagement in urban schools. *Journal of School Leadership*, 17(6), 699–734. <https://doi.org/10.1177/105268460701700602>
- Bacsikai K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192.
- Benke, M., & Rachwał, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989–2035. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 328356. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00061>
- Diamond, J.B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427. <https://doi.org/10.1177/0013124504266827>
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). Walter De Gruyter
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Fehérvári, A. (2016). Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio*, 25(1), 70–83.
- Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosságkutatások a magyar közoktatásban Szisztematikus irodalomáttekintés 1990–2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34344>
- Harsányi, K. (2021). A „konnekt éketűt” – egy mentorprogram hatásai. *Önkéntes szemle*, 1(3), 72–84.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. [Doctoral dissertation]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Józsa, G. (2022). *Érettségít adó szakképzésből a felsőoktatásba: a továbbtanulási szándék és a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata*. [Doctoral dissertation]. Debreceni Egyetem.
- Józsa, K., & Fejes, J.B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Tankönyvkiadó.
- Kocsis, Zs., & Pusztai G. (2022). Student employment as a possible factor of dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17(4), 183–199.
- Koltói, L., Harsányi, Sz.G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86–103.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 1, 15–34.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz.G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2>
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12192/12192.pdf>

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Sleegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1, 45–52.

Szemerszki, M. (2015): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Walker, J.M.T., & Hoover-Dempsey, K.V. (2008). Parent involvement. In T.L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 382–391). SAGE Publications.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The research underlying the study was carried out by the MTA-DE-Families and Teachers' Cooperation Research Group and supported by the Public Education Development Research Programme of the Hungarian Academy of Sciences.

“SUPPORTED BY THE ÚNKP-23-3 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR CULTURE AND INNOVATION FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.”

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s)



Cooperation of the School With the Family and the Local Community – Selected Aspects ***Współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym – wybrane aspekty***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article describes the conditions, assumptions and benefits regarding the process of cooperation of the school with the family and the local community in the context of selected educational aspects.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research questions were as follows: for what purpose should the school cooperate with the family and the local community, and what are the conditions for and the benefits of this cooperation? Analysis of scientific literature and analysis of existing data was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Referring to scientific studies, the key concepts for the analysis were defined descriptively and the meaning and conditions of multi-stakeholder school cooperation were characterized in view of contemporary human needs in the context of lifelong education.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that school is one of the most important social institutions to promote the ideas of continuous learning and the value of education. It provides education for knowledge society. The quality of education depends on the school's openness to the family and community. Building a culture of cooperation requires partnership and involvement of everyone, an activity based on dialogue, shared goals and values and mutual benefits.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Education is not an individual activity, but a collective endeavor, and the changes in civilization generate new challenges in this area, so multi-stakeholder cooperation of the school, family and local community is necessary, based on the identification of resources, needs and social capital of the

actors, in order to meet the intellectual and moral challenges. Educational leaders – the school principal and teachers – play a key role here.

→ **KEYWORDS:** **MULTI-STAKEHOLDER COOPERATION, FAMILY – STUDENT’S HOME ENVIRONMENT, EDUCATION, LIFELONG LEARNING, MODELS OF COOPERATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: W artykule dokonano opisu uwarunkowań, założeń i korzyści dotyczących procesu współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym w kontekście wybranych aspektów edukacyjnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Postawiono następujące problemy badawcze: w jakim celu szkoła powinna współpracować z rodziną i ze środowiskiem lokalnym oraz jakie są warunki tej współpracy i korzyści. Zastosowano metodę analizy literatury naukowej i analizę danych zastanych.

PROCES WYWODU: Odwołując się do naukowych opracowań, zdefiniowano w sposób opisowy kluczowe dla analizy pojęcia oraz scharakteryzowano znaczenie i warunki współpracy wielopodmiotowej szkoły ze względu na współczesne potrzeby człowieka w kontekście edukacji całościowej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że szkoła to jedna z najważniejszych instytucji społecznych, która ma promować idee ustawicznego uczenia się i wartość edukacji. Chodzi o edukację na miarę społeczeństwa wiedzy. Jakość edukacji zależy od otwarcia się szkoły na rodzinę i społeczność lokalną. Budowanie kultury współpracy wymaga partnerstwa i zaangażowania wszystkich, działalności opartej na dialogu, wspólnych celach i wartościach oraz obopólnych korzyściach.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Edukacja nie jest działalnością indywidualną, lecz przedsięwzięciem zbiorowym, a zmiany cywilizacyjne generują nowe wyzwania w tym zakresie, dlatego konieczna jest współpraca wielopodmiotowa szkoły, rodziny i środowiska lokalnego, oparta na identyfikacji zasobów, potrzeb i kapitału społecznego podmiotów, by móc sprostać intelektualnym i moralnym wyzwaniom. Kluczową rolę odgrywają tutaj przywódcy edukacyjni – dyrektor szkoły i nauczyciele.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WSPÓŁPRACA WIELOPODMIOTOWA, RODZINA – ŚRODOWISKO DOMOWE UCZNIĄ, EDUKACJA, UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE, MODELE WSPÓŁPRACY**

Introduction

“There is a strong and well-founded belief today that education determines the future of countries and societies” (Mazurkiewicz, 2016, p. 18). This is due to the fact that education can change social structures and improve social processes, as well as foster social progress. Therefore, education is faced with the task of lifelong learning and coping with constant changes and crises. With this being said, education is not an individual activity, but a collective endeavor. Consequently, most governments consider the steady improvement of the quality of education as one of the most important goals of educational policy (Mazurkiewicz, 2016). Promoting lifelong learning, which ties in with promoting the merits of education, is the task of schools. The goal is to raise awareness that learning lasts a lifetime and can be an interesting experience, enabling one to understand the world, help solve problems and promote one’s growth. Given all this, we need a message about “how to learn.” The school, as one of the most important social institutions, is also there to promote the idea of lifelong learning in the community, by creating programs and offering educational activities that will advance the potential of the local community. The point is to provide education for knowledge society, which will facilitate the development of individual talents and abilities and make individuals more sensitive to the community (Kołodziejczyk & Starypan, 2012).

It is inconceivable today to envisage the daily functioning of a school in isolation from the various organizations active in its local community. This has to do with the status of the school as an educational institution, shaping certain attitudes (including democratic relations) and the world of values of the youngest generation, as well as the need to implement requirements related to teaching supervision. Hence, the school is expected to be active in the local community and aware of social expectations, and to spearhead certain activities for the benefit of learners and the local community. Cooperation with the local community is a long-term activity that improves the quality of life of individuals and social groups. The institutions for cooperation are selected depending on where the school is located. The criteria for selection should be based on a conscientious analysis of the correspondence and differences in goals and modes of action from the point of view of the educational processes implemented at the school.

The ability to open up to the surrounding world and build such organized forms of cooperation is a key characteristic that defines a “good school” today. This skill is especially important for the role that the school should play in the process of building a democratic society (Dorczak, 2012, p. 312).

Accordingly, one important task of the school is to open up to local problems, support the development of the residents in the area, collaborate with other educational institutions and organizations or individuals, as well as actively and consistently interact with the community to promote education in order to develop the potential of the local community in accordance with the needs of knowledge society and democratic ideas.

This approach calls for education that is continuous, i.e. lifelong learning; multidimensional, i.e. encompassing various aspects of reality; interactive, where individual human development is integrated with the development of society; and that carries out specific functions: pro-democratic, civic, multicultural, training for critical analysis and screening of information, for coping in the labor market and actively participating in the creation of reality (Kołodziejczyk & Starypan, 2012).

The objective of the article is a theoretical reflection on the conditions, principles and benefits of implementing the process of school collaboration with the family and the local community in the context of selected educational aspects and new challenges of the changing world.

The research questions are as follows: for what purpose should the school work together with the family and the local community, what are the conditions of this collaboration today and what benefits can ensue from it? We used the method of analysis of scholarly literature in the area and an analysis of existing data.

Parents as “Equal Members of the School Community”

Education, in the broadest sense, begins in the family, and then, once the child reaches the appropriate age, proceeds simultaneously in two settings: the natural one – the family – and the institutional one – the school. Both settings bear (co)responsibility for education. However, in order for the child to develop in a wholesome way and acquire knowledge, the school and family must work closely and regularly together in a spirit of dialogue. In this way, the student’s parents become important partners of the school (Błasiak, 2017).

Collaboration between the school and the family is mainly due to official and legal regulations of a global and national nature (e.g., the Education System Act of 1991 and the legal acts introducing the 1999 education reform, the Universal Declaration of Human Rights, the UN Declaration of the Rights of the Child), where parents are included as “equal members of school collaboration” and “partners of the school.”

This entails the interaction of both actors towards common goals, consistent decision-making and tangible actions. Such collaboration, which should be based on mutual trust and loyalty, is contingent on the creation of a community in action (Musiał, 2019).

Parents are essential for achieving educational goals. Maria Mendel (1998, 2004) pointed out that we can talk about collaboration between school and parents when both parties perceive and accept the common goal of (co)action, namely the best possible education of children and adolescents, which should be conducive to their all-round and full development. The researcher stresses that education is the main way to overcome current problems. Therefore, it is important for parents to take part in this area in order that educational goals can be achieved. The family home, in which a student grows up, shapes him or her to the greatest extent and has the greatest impact on their achievements at school and in life. Mendel puts forward the claim that a teacher oriented to the

educational progress of his or her students must open up to the community from which the student comes.

There is a link between the effects of children's education and their parents' cooperation with the school. This cooperation

[...] fosters a good atmosphere in the classroom; the development of positive attitudes of students towards school, willingness to attend classes and their approval of the school – it contributes to a sense of being listened to and children paying attention to each other, as well as showing better focus of attention in lessons (Zalewska-Bujak, 2020, p. 155).

Moreover, the parents' trust in their children increases as does children's motivation to learn and behave better. Properly implemented cooperation provides an opportunity for the teacher to get to know the child and his or her needs, potential and interests through the parents, to agree on a shared vision of home and school learning, to involve parents in the school's educational activities, and to get their support in overcoming students' difficulties (Zalewska-Bujak, 2020). School-parent cooperation can contribute to growing trust between parents and teachers and vice versa, as it is an opportunity to forge subjective relationships that facilitate resolving misunderstandings, and increases the sense of responsibility of all stakeholders towards the entire educational community. However, certain criteria must be met: the competence of parents and students must be recognized, parents must be seen as allies of the school, the school must be open to their expectations, the right to co-determination must be honored, and individualized forms of cooperation and knowledge sharing must be put in place.

Mendel (2000, 2004) notes that for the sake of cooperation and partnership in this area, it is important to build a culture of collaboration, based on dialogue, shared goals and values, beliefs and objectives, mutual space of interdependence and win-win benefits. This culture is underpinned by relationships between all actors: teachers and students, between teachers, between teachers and parents, school staff, and the local community. It is essential that everyone contributes to the positive atmosphere of relations between actors based on proper communication and principles that foster a climate of mutual kindness and respect, openness and mindfulness. One may mention here the principle of positive motivation, which encourages responsible behavior and volunteer involvement, since there are well-known advantages and gains from working together towards the educational benefit; the principle of partnership, which implies equality of rights and obligations; the principle of unity of influence of all actors, based on common goals; as well as the principle of active and regular cooperation (Musiał, 2019). Today, there is also an emphasis on the empowerment of parents in the education system due to the prospect of lifelong learning (lifelong education), and the integration of formal education with informal and non-formal education.

The system tasks in the field of education are, according to the intention of the lawmakers, to be carried out under conditions of reciprocity, interconnection between stakeholders, goals and forms of action. Schools have parent boards, which, for example, have the right to co-create school curricula and influence school affairs. Such solutions,

which expand the scope of socialization at school, promote democratization of life and empowerment of parents in the educational system, according to Mendel (b.d.). Actions taken by the school to open up to parents and the community contribute to the merging of various forms of education. This involves educational offers involving parents: education for children on the one hand, and education for families and communities on the other, as well as education for parents themselves. The school then becomes a significant place for the life of the local community, which influences its development, through the formation of partnerships: school-family-community and other networks, where different types of education can intersect and integrate. This results in changes throughout society, which increase the quality of life and the development of community ties.

Importance of Educational Leadership of Teachers and School Principal for Collaboration

It is very difficult to imagine an authentic learning process without the involvement of all its participants. Education is a process in which a community of learners emerges, thanks to the involvement of the mind, emotions, previous experiences, sensitivity to the circumstances of action and to other people, with simultaneous reference to the values that are accepted by the community (Mazurkiewicz, 2012, p. 392).

This is where the issue of leadership, educational leadership is revealed. According to Grzegorz Mazurkiewicz (2012), an educational leader “is someone who has the power to externalize the potential of others” (p. 392). In this view, the leader, together with the group, creates situations that enable everyone to learn and solve problems. Interaction between people is key. In fact, the strength of cooperation depends on the potential of human capabilities and personality differences that all work together. Therefore, an authentic leader understands that their “greatest success is the people, co-workers who are responsible for their tasks, who creatively approach problems” (Mazurkiewicz, 2012, p. 394). In a modern school, an educational leader is a planner and facilitator who knows the community in which he or she works. It is a person who, through close, personal rapport, triggers in others the ability to perform tasks to the best of their ability, in a spirit of meaningfulness, dignity, respect and satisfaction (Mazurkiewicz, 2012).

When it comes to collaboration, teachers play a key role in initiating and sustaining educational partnerships, unleashing potential and inspiring development, or guiding change.

They can either foster these processes or impede them. Mendel (b.d.) identifies two kinds of obstacles in this regard. On the one hand, the teachers’ professional code, which, combined with a sense of teacher ethos, mandates that they view their work as a mission to society and the world, rather than to the student and the community from which they originate. This complicates seeing the potential and importance of parents in their child’s education. On the other hand, studies reveal some ignorance about the potential power of parents. A tendency has been observed for teachers to teach in isolation

from the students' family environment or to take little account of it. The school does not recognize that opening up to parents and the community is conducive to the goals of the school environment. Parents also do not help to bridge the gap that has formed between them and teachers. Parents are often resentful of school, which comes from their own or their child's bad experiences of school, various types of anxiety, unfavorable circumstances of collaboration and situational drawbacks in this regard, as well as lack of respect, or dysfunctional family life patterns as well as being influenced by stereotypes and prejudices.

At this point, it is worth pointing out the role and place of the school principal in the implementation of joint activities of the school and local communities, and in promoting and supporting these relations. By virtue of educational leadership, the principal's task is to create a culture of working together and steering these activities accordingly. As Joanna Madalińska-Michalak (2017) has pointed out, the principal, while moderating the interactions within the team of teachers, creates patterns of cooperation with parents and other entities, that include confronting problems together, helping each other, appreciating each other's competences, building relationships that allow for mutual learning from each other and continuous self-improvement, exchanging information using various channels, openness, engaging in joint projects, uniting around common values, shared experiences and seeking solutions to emerging difficulties. The quality of collaboration in a school "depends on the open and trusting attitude of the principal, as it is the principal's responsibility to build open relationships within the school and of the school with the local community" (Wójcik, 2016, p. 68).

Educational Interplay of School, Family and Local Community

The ongoing socio-cultural and economic changes make it increasingly difficult for the stakeholders of cooperation to act alone for the benefit of education, and the alienation of the school from the rest of the community is not conducive to the effectiveness of the school's goals. The first mentions of public involvement in the work of the school refer to the activities of the National Education Commission, which pointed to civic education as one of the forms of active participation of the community in the education and upbringing of the younger generation. At the beginning of the twentieth century, a trend of involving the local community, especially the family, in the work of the school gained momentum (Lulek, 2011). The linking of the school with the local community was first studied academically by Znaniecki, Radlińska and Chałasiński, who introduced the principle of socialization of students into the school. To this day, the idea that school work should be tied to the community is still relevant and has been repeatedly addressed by researchers and practitioners (Hajduk, 2018). This is due, in part, to the task that a modern school faces: preparing a young person for life in a rapidly changing world, who, through education, should

by referring to the past, acquire the ability to recognize the present, the phenomena and processes taking place, the contingencies and entanglements that occur, analyze them, predict the course and consequences in order to prepare for them in advance (Zajac, 2013, p. 7).

Today there are various forms of inter-organizational cooperation. The “four C’s model” is most common, with the main forms of cooperation identified according to goals and modes of action. The first is cooperation, when the objectives and methods of cooperating institutions are similar. The second form is confrontation, when the goals and modes of action are different. The third form is complementarity, when the goals of the organizations are similar, but their ways of operating differ. The last form is co-optation, and takes place when the goals are different and the ways of operating are similar. Another typology of forms of cooperation distinguishes a network of mutual relationships (multiple links with different organizations), coordination (common goals, corrective cooperation, complementing and support), co-optation (joint planning and organizing activities, joint transformation for change) and partnership cooperation (trust and familiarity between partners, openness to change, mutual support and learning of cooperating entities, sustainable change in organizational culture). At the same time, with regard to cooperation of schools with the local community, the most common models include the negative co-operation model (undertaking cooperation only for one’s own benefit, aggressor-victim relationship), the “hot potato” model (handing over problems without solving them), the domination model (when one party imposes goals, rules and course of action), the parallel action model (cooperation based on momentary, occasional, and random patterns) and the cooperation/partnership model (equal and equally committed partners working towards a common goal, learning and developing together). Knowledge of models for entering into relations with other entities can be an important element in improving the effectiveness of schools and contributing to better organization of educational processes (Dorczak, 2012).

The list of partners that can cooperate with the school from both the public and business sectors and non-governmental organizations depends on the location and availability of a given partner in the local area, their needs, and willingness to cooperate, as well as on the school’s needs, resources (material, human and social capital) and projects. The school can cooperate with local government bodies, institutions of the educational system, law enforcement agencies, social welfare institutions, schools and other educational institutions, including universities, cultural institutions, sports clubs and sports facilities, administrative units of the State Forests (e.g. nature parks), churches and religious associations, businesses, non-governmental organizations, volunteer fire departments and other emergency services, health care facilities, the media, parent councils and student government, and foreign partners (Hajduk, 2018).

Awareness of the benefits that joint action can bring to all players is important for cooperation. Hajduk (2018) points out that through cooperation the school multiplies its capital. Additionally, cooperation is educational, as it contributes to building a local community, and educational, as it gives access to new sources of knowledge and experience.

The phenomenon of networking, or “being part of a network of contacts,” is often mentioned in this regard. Entities then have access to people they would never reach without this network. However, it is worth noting that effective networking requires commitment and a focus on what can be offered, not on what is needed. The interaction of actors is synergistic (Błasiak, 2017), because the effect is always larger than the sum of individual actions. The school gains access to networks and contacts, transfer of technology and knowledge, a greater chance for innovation, inclusion of new partners, and expansion of offerings as a result of combining potential (Hajduk, 2018).

Possible Areas of Cooperation Between the School, Family and Local Community – the Example of Crisis Intervention and Counselling Centre in Myślenice

Nowadays people identify and experience many situations with the markings of a crisis, hence an effective system of crisis intervention is an important element, whose purpose

is to restore mental balance and the ability to cope on one's own, and thus prevent the crisis reaction from turning into a state of chronic psychosocial failure (Wojtanowicz at al., 2023, p. 7).

Crisis is viewed as a sudden disruption of the normal course of life by critical events and represents a temporary period of internal imbalance, requiring major changes and decisions, as it involves a loss of the normal basis of a person's daily existence (Michalec-Jękot, 2023). Defined in this way, the crisis is part of the dynamics of intervention work that is carried out at the Crisis Intervention and Counselling Centre in Myślenice (OIKiP). The center serves all people experiencing crises in accordance with the recommendations of the legislature, as stipulated in the Law on Social Assistance.

The activities of the Myślenice center consist of a wide range of support services and are constantly being expanded. This includes building a network of support by coordinating in the Myślenice district the work on preventing domestic violence and helping people who are experiencing various types of crises, conducting in-patient crisis intervention and providing shelter, carrying out supportive therapy, running support groups and psychoeducation and specialized counseling.

With appropriately focused activities, OIKiP can effectively support everyone experiencing a crisis: individuals, families and entire communities. The facility provides social support to residents of the Myślenice district. Since April 1, 2017, OIKiP has been offering a 24-hour service. The most common problems that the center's staff face are addictions, including the ACA syndrome and codependency; domestic violence (those who experience violence and those who engage in violence); relationship difficulties; family crisis; bereavement; mental disorders; self-harm; parenting difficulties; adolescence crisis; legal problems; PTSD; work-related difficulties; violence outside the home;

illness-related crises; “autumn of life” crises; midlife crises; suicide attempts and others. OIKiP statistics show that mainly individuals and families experiencing an emergency difficult situation benefit from such support.

Helping a family requires the development of a support network for a particular individual case. One of the links in this network is working with educational institutions in the district in order to help effectively. The severity of the crisis in families today is due to the rapid changes in society. The family, which is the natural and most important environment for life, development and upbringing, is undergoing a series of changes, both positive and negative, as a result of global transformations. In the work of the center today, it is evident that psychological support and emergency action must be integrated with educational impact. And this form of interaction is being developed by OIKiP to respond to the current needs of the local community. Schools in the Myślenice district are keen to cooperate with the center. This is a corollary of building a network of social support: joint meetings, expert groups and conferences. These meetings lead to taking action on behalf of children and families experiencing crisis. Interventionists participate in meetings for parents, so parents are provided with information: a kind of road map of difficult situations in the family. Crisis interveners support students in various crisis situations: death, traffic accidents, and critical events. The map of these events becomes steadily filled over the years of collaboration. If a group of students is experiencing bereavement due to the death of a classmate or teammate, or a parent dies in a tragic way, the intervention team instantly supports the students and the teaching team. In 2023, about 50 people were helped on account of a distressing situation at the school. Support is also provided to children and adolescents from war-stricken Ukraine residing in Poland; in 2023, 7 children from Ukraine participated in the support group. OIKiP employees also frequently attend pedagogical councils, and introduce teachers to the issues of crisis intervention and the possibilities of assistance and social support for students, their parents and teachers experiencing a crisis. The center’s staff makes efforts to develop various forms and areas of social support in accordance with community needs and resources.

Conclusion

“New times and new circumstances require an entirely new approach to emerging problems and new ways of doing things” (Mazurkiewicz, 2012, p. 389). This entails the need to look at education and the role of the school in a new, rational, future-oriented way. Therefore, an important task of the school reveals itself, which is to work together with the student’s family and the local community to adapt education to the contemporary needs of individual organizational learning skills.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia [Cooperation Between School and Family as an Important Factor in Optimizing the Processes of Upbringing and Educating the Youngest Generation]. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 11–26. <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163801>
- Dorczak, R. (2012). Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym. In G. Mazurkiewicz (Ed), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (pp. 311–331). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hajduk, Ł. (2018). Szkoła w środowisku lokalnym. Pomiedzy networkingiem a alienacją [The school in the local environment. Between networking and alienation]. *Hejnał Oświatowy*, 11/(177), 7–10.
- Kołodziejczyk, J., & Strypan, I. (2012). Cenniejsze niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji. In G. Mazurkiewicz (Ed), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (pp. 80–93). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lulek, B. (2011). Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku. In B. Szluz, & W. Walc (Ed), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Współczesne wyzwania* (pp. 88–96). Koraw.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków [The headmaster's leadership in view of change and of teacher learning in communities of practice]. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 217–229.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora. In G. Mazurkiewicz (Ed), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (pp. 389–399). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2016). Ewaluacja w edukacji. Dylematy systemu ewaluacji oświaty w Polsce. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), 17–26. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.16.002.4936>
- Mendel, M. (n.d.). *Po co nam rodzice w szkole?* [Why do we need parents at school?]. https://tolstoj.eu/wp-content/uploads/2013/10/3.M.Mendel_Rodzice-w-szkole_tekst.pdf
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* [Parents and school. How to co-participate in children's education?]. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy* [Family, school and community partnership]. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2004). Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły [Parents' spaces in the school]. In I. Nowosad, & M. Szymański (Ed), *Nauczyciele i rodzice: w poszukiwaniu znaczeń i interpretacji współpracy* (pp. 185–195). Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Michalec-Jękot, S. (2023). Interwencja kryzysowa jako potrzeba współczesności. In K. Wojtanowicz, M. Duda, & J. Bursová (Eds), *Interwencja kryzysowa – implikacje badawcze i praktyczne* (pp. 45–59). Wydawnictwo „Scriptum”, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe.
- Musiał, E. (2019). Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna [The cooperation of parents and teachers is a factor conditioning the effectiveness of schoolwork (with particular emphasis on early education) – theoretical perspective]. *Wychowanie w Rodzinie*, 21(2), 257–271. <https://doi.org/10.34616/www.2019.2.257.271>
- Wojtanowicz, K., Duda, M., & Bursová, J. (2023). Wstęp [Introduction]. In K. Wojtanowicz, M. Duda, & J. Bursová (Eds.), *Interwencja kryzysowa – implikacje badawcze i praktyczne* (pp. 7–9). Wydawnictwo „Scriptum”, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe.
- Wójcik, A. (2016). Obszary współpracy w szkole i środowisku lokalnym w opinii dyrektorów szkół – przegląd dotychczasowych badań [Fields of cooperation at the school and the local community

in the opinion of headmasters – a review of existing studies]. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(16), 62–69. <https://doi.org/10.15584/eti.2016.2.7>

Zajac, A. (2013). *Stan i znaczenie kapitału ludzkiego oraz społecznego w cywilizacji wiedzy* [The condition and importance of human and social resources capital in the knowledge civilisation]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji [Teachers' cooperation with the students' parents – through the prism of teachers' narratives]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2), 154–176. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Interesant, klient i partner.

Różne oblicza obywatelstwa w relacji rodziców ze szkołą

User, Client, and Partner: Various Facets of Citizenship

in the Relationship Between Parents and the School

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to reflect on the factors influencing the relationship between family and school, fostering parental involvement in education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The text raises inquiries into non-individualistic and psychosocial factors shaping the relationship between family and school. These explorations take the form of theoretical heuristics derived from critical readings of texts.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Three types of rationality governing the state-user client are presented, alongside three parental roles in the school relationship: user, client, and partner.

RESEARCH RESULTS: Each role corresponds to a particular type of rationality and implies different levels of civic engagement, from passivity to active participation.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In researching the family-school relationship, it's important to consider the broader political-legal context that frames citizens' daily and political activities. Particularly promising are Mouffe's concepts of radical citizenship and Biesta's notion of public space for understanding deep parental engagement. Referring to these findings directly in relation to empirical and theoretical research on parental involvement conducted in Poland is recommended.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, SCHOOL, RELATIONSHIP, INVOLVEMENT, CITIZENSHIP

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest refleksja nad uwarunkowaniami relacji między rodziną i szkołą, która sprzyja rodzicielskiemu zaangażowaniu w edukację.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Tekst stawia pytanie o inne niż indywidualistyczne i psychospołeczne uwarunkowania relacji między rodziną i szkołą. Dociekania mają postać teoretycznej heurystyki na podstawie krytycznej lektury tekstów.

PROCES WYWODU: Zaprezentowano trzy typy racjonalności wyrażające się w sposobie zarządzania państwem i obywatelami oraz trzy obywatelskie role rodziców w relacji ze szkołą: interesanta, klienta i partnera.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Każda rola odpowiada innemu typowi racjonalności i zawiera oczekiwanie określonego zaangażowania/aktywności obywatelskiej: od pełnej pasywności do głębokiej partycypacji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: Przy badaniach nad relacją rodzina–szkoła warto uwzględnić szerszy kontekst polityczno-prawny, który „ramuje” codzienną (i polityczną) aktywność obywateli. Szczególnie obiecujące są koncepcje radykalnego obywatelstwa Mouffe oraz przestrzeni publicznej Biesty dla rozumienia głębokiego zaangażowania rodziców. Wskazane jest odniesienie tu poczynionych ustaleń bezpośrednio do prowadzonych w Polsce badań empirycznych i teoretycznych na temat zaangażowania rodziców.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: RODZINA, SZKOŁY, RELACJA, ZAANGAŻOWANIE, OBYWATELSTWO**

Wstęp

Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój i edukację dziecka jest zbadany i dobrze udokumentowany (Department of Education and Science, 1967; Coleman, 1966; Radlińska, 1937). Wsparcie rodziców i ich zaangażowanie w życie szkoły są istotnymi czynnikami sukcesu akademickiego uczniów. Podnoszą frekwencję, pozytywnie korelują z lepszymi wynikami w nauce, poprawiają samopoczucie uczniów i podwyższają ich aspiracje edukacyjne (np. Henderson i Mapp, 2002). Rodzicielskie zaangażowanie w edukację dzieci korzystnie wpływa również na funkcjonowanie szkół, a działania rodziców na rzecz poprawy sąsiedztwa wspierają szkoły w ulepszaniu programów nauczania, infrastruktury i przywództwa (Gold i in., 2001).

Badacze przyjrzeni się zatem czynnikom sprzyjającym oraz utrudniającym rozwijanie i rozpowszechnianie tego zaangażowania. Ustalono, że obejmują one aspekty demograficzne (takie jak płeć rodziców i dzieci), status społeczno-ekonomiczny, tożsamość rasową lub etniczną rodziny, a także wysiłki szkół na rzecz budowania pozytywnych relacji z rodzicami (por. Helgøy i Homme, 2017). Okazało się, że rodzice są bardziej zaangażowani, gdy czują się w szkole szanowani i mile widziani oraz gdy widzą, że ich wartości i perspektywy są uwzględniane (np. Henderson i Mapp, 2002). Oznacza to, że na zakres i formę zaangażowania rodzicielskiego można wpływać za pomocą pozytywnej relacji między szkołą a rodzicami opartej na wzajemnym uznaniu, szacunku i zaufaniu (np. Henderson i Mapp, 2002). Trudności w budowaniu takiej relacji najczęściej

sprowadza się do indywidualnych deficytów o charakterze osobowościowym i wolicjonalnym po obu stronach (np. lenistwo, brak chęci lub zainteresowania) lub trudności psychospołecznych w postaci niedrożnej komunikacji (Wiater, 2019).

W tym artykule proponuję rzadko przyjmowaną perspektywę rodziny i szkoły widzianej na tle dynamicznie zmieniającego się związku łączącego obywatela i państwo. Z tego punktu widzenia prawo do edukacji i konieczność jego realizacji staje się punktem spotkania sfery prywatnej (rodzinnej) i sfery publicznej (szkolnej) – obywatela i państwa. Punkt ten nie jest neutralny, lecz zarządzany przez logikę dominujących racjonalności regulujących sposoby wytwarzania się podmiotowości i mechanizmów władzy. Racjonalność rozumiem tu za Henrym Giroux (2010) jako

zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. U podstaw każdego typu racjonalności leży zbiór interesów, które określają, jak odzwierciedla się świat (s. 153).

Zdaniem badaczy zmieniające się relacje między rodziną a szkołą na przestrzeni ostatnich kilku dekad odzwierciedlają ewolucję w postrzeganiu form podmiotowości i zaangażowania obywatela w relacji z państwem, widoczną także w prawie oświatowym (Bridges, 2010; Kristoffersson, 2007; Martin i Vincent, 1999).

Punktem wyjścia rozważań jest tekst Danuty Urygi (2017), która wyodrębniła trzy rodzaje ról rodzicielskich w kontekście relacji ze szkołą: petenta, klienta i obywatela. Petenta wpisała w biurokratyczną maszynę urzędowych relacji, klienta – w logikę rynku i konsumenckiego wyboru, zaś obywatela w kontekst demokratyczno-liberalnej wspólnoty¹.

Podtrzymując zaproponowany podział ról, odniosę je do relacji obywatel–państwo. Dokonam przy tym modyfikacji ich określeń, by precyzyjniej i możliwie rozłącznie obejmowały konstytuujące je cechy. W przeciwieństwie do Urygi wszystkie wyróżnione role uznaję za obywatelskie.

Obywatelstwo traktuję jako tożsamość polityczną wypływającą z relacji między jednostkami a państwem (Martin i Vincent, 1999, s. 138; Mouffe, 1993). Twierdzę, że zmieniające się typy racjonalności oferują różne wizje obywatela oraz obywatelskiego zaangażowania w życie społeczności. Oznacza to, że niektóre formy obywatelskiej aktywności nie zaistnieją bez wykreowania przestrzeni służącej ich realizacji (Clarke, 1996, s. 44, za: Martin i Vincent, 1999). W tym kontekście wyróżniam trzy role: interesantów², klientów

¹ Uryga, charakteryzując rolę obywatela, *de facto* odnosiła się tylko do jednej z form obywatelstwa, tej wpisującej się w racjonalność społeczeństwa obywatelskiego.

² W literaturze nie ma jednego określenia tej roli rodzicielskiej. Uryga używa pojęcia petenta, jednak potoczne skojarzenia i pejoratywne zabarwienie tego określenia sprawiły, że zdecydowałam się na przyjęcie terminu „interesant”. Jestem świadoma dyskretnych różnic znaczeniowych i niedoskonałości tej nazwy. Postanowiłam za pomocą tego określenia podkreślić uprawnienia obywatela do uzyskania publicznej usługi. W literaturze obcojęzycznej pojawiają się też określenia „klient usług publicznych” lub „klient pasywny”. Są one jednak mylące, bo klient dokonuje wyboru i płaci za usługę, co nie ma miejsca w państwowych usługach publicznych. Jeszcze innymi określeniami są „odbiorca usług” lub „pasywny użytkownik” i będę z nich korzystać wymiennie z „interesantem”.

i partnerów. O ile w pierwszej z nich mamy domniemanie bierności i braku wpływu na pobieraną usługę, o tyle w pozostałych pojawia się pewne oczekiwanie aktywności.

Interesant

Interesant jest szczególną odsłoną obywatela, sprzężoną z racjonalnością kształtujących się w XIX i na początku XX w. państw opiekuńczych. W tym modelu obywatel jest uprawniony do korzystania z publicznych dóbr i usług, a państwo jest ich gwarantem i realizatorem. Obywatelstwo w tym modelu widziane jest „po marshallowsku”, w kategoriach ujednoczonych praw i obowiązków dla wszystkich posiadających status obywatela (Marshall, 1992).

W oświacie relacja między rodziną a szkołą wyrasta z prawa do edukacji oraz obowiązku szkolnego. Państwo bierze na siebie odpowiedzialność tworzenia sieci placówek i rozbudowywania systemu oświaty, tym samym monopolizując tę usługę (Bridges, 2010; Glenn, 1989). Agenda wspólnej szkoły prowadzonej przez państwo ma na celu kształtowanie młodego pokolenia w służbie tego państwa (Bridges, 2010; Glenn, 1989; Jakubiak, 2015; Radziejewicz, 1989). Państwo przejmuje odpowiedzialność za edukację dzieci i kreśli warunki, cele i metody swojego działania (Bridges, 2010). Rola i zaangażowanie rodziców są tu mocno ograniczone i komunikowane wprost; brytyjskie „No parents beyond this point” [„Żadnych rodziców po tej stronie”] (Bridges, 2010) i polskie „Rodziców uprasza się o niewchodzenie na korytarze szkolne” określają zasięg požądanej obecności i aktywności rodziców. Linie, bramy, furtki i wideofony to ważne znaczniki rewirów rodzinnych i szkolnych, wskazujących granicę kontroli i odpowiedzialności (Paseka i Killus, 2022). Rola rodziców jest ściśle zdefiniowana: to widzowie, współorganizatorzy lub odbiorcy informacji obecni w szkole na specjalne zaproszenie.

Relację rodzica i nauczyciela oprócz dystansu charakteryzuje również hierarchiczność. Nauczyciel jest przedstawicielem państwa – wykształconym ekspertem odpowiedzialnym za realizację zadań oświatowych, zaś rodzic ma „dostarczyć” mu dziecko (Smit i Driessen, 2005; Uryga, 2017). Edukacja jest pojmowana wąsko, jako aktywność ograniczona do murów szkolnych (Kiely i in., 2021). Ten model wyraża się dziś w postaci zgłaszanej przez nauczycieli potrzeby zachowania zawodowego dystansu w relacji z rodzicami (Paseka i Killus, 2022; Smit i Driessen, 2005).

Z czasem wizja rodzica biernego i zdystansowanego (od lat 70.) traci na aktualności, a oczekiwania rodzicielskiej aktywności zaczynają wzrastać. W tym asymetrycznym modelu owa aktywność sprowadza się do oczekiwania, że rodzic – dotychczasowy bierny odbiorca – zacznie aktywnie wspierać szkolny przekaz i pomagać nauczycielom w ich pracy, nie zyskując przy tym wpływu na kształt nauczania i sposób jego realizacji przez placówkę. Nauczyciel utrzymuje dominującą pozycję – kontroluje zakres i formę rodzicielskiego uczestnictwa w życiu szkolnym (Paseka i Killus, 2022; Smit i Driessen, 2005).

Można wyróżnić dwie odsłony tak funkcjonującego rodzica. Obie są „produktem” szkoły i stanowią składową praktyk opisanych przez Larry’ego Ferlazza jako *involvement*

(2011). W tym modelu szkoła jest źródłem pomysłów i zadań, które rodzice pomagają realizować. Tak pojmowana aktywność rodziców – jako pomocników szkoły – jest traktowana jako oczywista, pożądana, a przede wszystkim osiągalna przez wszystkich – niezależnie od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego i etnicznego³ (Paseka i Killus, 2022). Wiążą się z tym jednak dwa poważne zastrzeżenia. Pierwszym z nich jest nieuprawniona totalizacja rodziców jako grupy jednorodnej pod względem wartości, celów czy interesów i zasobów. Prowadzi ona do wykluczania ze szkolnego życia wielu rodzin ze środowisk nieuprzywilejowanych i doświadczających presji ekonomicznej. Z badań wynika bowiem, że zadania formułowane przez szkołę chętniej i częściej podejmują ci, którzy czują przynależność do szkolnego świata wartości, czyli rodzice ze środowisk uprzywilejowanych kulturowo, społecznie i ekonomicznie (np. Gewirtz i in., 1994; Martin i Vincent, 1999). Drugim zastrzeżeniem jest powierzchowność i brak autentyczności, co Martin i Vincent (1999) określają „obywatelstwem bez praw”. Umożliwia bowiem realizowanie tych aktywności, które zostały zaprojektowane przez kogoś innego, bez reprezentacji swojego głosu i wpływu na usługę przez samych zainteresowanych.

Ci, którzy nie odnajdują się w narzuconej przez szkołę wizji współpracy, stają się kłopotliwymi interesantami – tzw. „biernymi rodzicami” lub „rodzicami niezainteresowanymi”. Postrzega się ich jako gorzej przygotowanych do prawidłowego wychowania swoich dzieci (Hanafin i Lynch, 2002; Paseka i Killus, 2022). Stają się obiektami naprawczych oddziaływań państwa (Paseka i Killus, 2022), które mają im pomóc lepiej odpowiadać szkolnym wyobrażeniom o dobrej współpracy między rodziną i szkołą. Prowadzi to do totalizacji szkolnych wartości i wizji oraz usuwania różnic w obszarze szkolnych społeczności i w edukacji w ogóle. W konsekwencji wycisza inne głosy, wykluczając możliwość zaistnienia różnorodności i zamykając przestrzenie sporu i partycypacji (Martin i Vincent, 1999).

Przedstawiony wyżej sposób realizacji usług publicznych i wyrastająca z niego relacja między państwem i obywatelem zostały skrytykowane jako narzędzie protekcjonistyczne i nieefektywne (Needham, 2008) – prowadzące do wychowania biernych, wręcz bezwolnych odbiorców usług publicznych. Kluczowe zatem stają się pytania: jak zwiększyć wpływ odbiorców usług publicznych na ich kształt? Jak uwzględnić różnorodność potrzeb i interesów obywateli, zapewnić efektywność i wysoką jakość usług oraz utrzymać koszty w ryzach (Ball, 1993)? W sukurs zdaje się przychodzić rozwijająca się dynamicznie racjonalność rynkowa.

Klient

Nowe podejście zaczyna zdobywać zwolenników w świecie zachodnim w latach 80. i 90. Upowszechnia logikę działania rynku w myśleniu o sektorze usług publicznych. Prowadzi do zwiększania różnorodności usług dostępnych w ramach sektora publicznego

³ Warto nadmienić, że tak intensywny nakład pracy był głównie oczekiwany od matek i już w latach 80. spotkał się z ostrą krytyką autorek feministycznych (np. Enders-Drägässer, 1982).

i przyznania prawa obywatelom do wyboru spośród nich. Hasła popytu, podaży, konkurencji i konsumenckiego wyboru wchodzą na stałe do domeny publicznej. Logika rynku zasilana neoliberalną ideą wolności, osadzoną w silnym indywidualizmie i ukierunkowaniu na realizację własnego interesu (Martin i Vincent, 1999), zmienia układ sił, co znajduje wyraz w takich sformułowaniach jak: „klient nasz pan” lub „płacę i wymagam”. Niespostrzeżenie rozmontowaniu ulega bezpośrednia relacja obywatela i państwa, pośredku umieszczając „poddostawcę” (Crouch, 2003).

Rezygnacja z monopolu państwa w usługach oświatowych to zarazem zerwanie z iluzją wspólnej szkoły i otwarciem sektora oświaty na różnorodne podmioty, modele nauczania i profile szkół. Mechanizm konsumenckiego wyboru – w postaci wyboru szkoły przez rodziców – ma z jednej strony sprzyjać różnicowaniu się oferty zgodnie z preferencjami klientów (Glenn, 1989), z drugiej zaś przyczyniać się do wzmocnienia pozycji użytkownika usług, który – przez dokonywany wybór – sprawia wrażenie bardziej sprawczego (Needham, 2008). Działanie we własnym interesie zdaje się gwarantem podejmowania najlepszych decyzji; wystarczy dostęp do odpowiedniej informacji, by tego wyboru dokonać.

Możliwość wyboru szkoły zagwarantowana jest w prawie oświatowym wielu krajów. Tworzy ono grunt dla rozwoju nowej relacji między rodziną i szkołą, kreując rolę klienta na quasi-ryнку⁴ usług edukacyjnych. Relacja między rodzicem a nauczycielem pozostaje asymetryczna, jednak tym razem to klient zdaje się dominować. Nauczyciele stają się oferentami, którzy muszą się natrudzić w staraniach o klienta.

Bridges (2010) podkreśla, że pomimo takich oczekiwań wybór szkoły przez rodzica-klienta nie gwarantuje rzeczywistego zaangażowania. Rodzic może wprawdzie dokonać wyboru, a – w sytuacji niezadowolenia – reklamować usługi realizowane niezgodnie z umową⁵ lub zmienić szkołę, jednak nie może negocjować oferty. Akceptując ją, zgadza się na wizję i misję szkoły, a tym samym może ją wspierać, ale – znów jak w przypadku aktywizowanego interesanta – jedynie w sposób w pełni kontrolowany przez szkołę (Martin i Vincent, 1999). Ogranicza to rolę rodziców do zewnętrznych klientów, często widzianych jako uciążliwi, bo roszczeniowi.

Dynamika mechanizmów rynkowych odkrywa niejawnie założenia na temat działania rynku, np. przyjęcie za pewnik, że każdy obywatel ma do czynienia z paletą różnorodnych ofert. Sytuacja na terenach słabiej zaludnionych pokazuje, że to fikcja. Nie istnieje też uniwersalny zasób potrzebnej informacji, na podstawie której „uniwersalny klient” dokona rozsądnego wyboru zgodnie z własnym interesem. Rynek jest wyjątkowo ekskluzywną przestrzenią dokonywania wyborów. Sprzyja tym, którzy dysponują wymaganą „walutą” i zasobami (Simola i in., 2002).

⁴ Określenie „quasi” wskazuje na fakt, że wprawdzie sytuacja, w której różne podmioty prywatne i publiczne biorą udział w grze rynkowej przypomina zjawiska mające miejsce w sektorze prywatnym, ale publiczne finansowanie dotyczy usług, które w mniejszym lub większym stopniu są formatowane i kontrolowane przez państwo.

⁵ W niektórych krajach rodzice i szkoły podpisują rodzaj kontraktu na czas realizacji usługi (Bridges, 2010; Smit i Driessen, 2005).

Partner

Od lat 70. rozwija się także koncepcja relacji obywatel–państwo, przewidująca polityczną partycypację obywateli w przestrzeni publicznej (Sadowska i Węsierska-Chyc, 2014). Jest ona oparta na fundamentalnej zgodzie na ujawnianie się różnic tożsamości kulturowych i klasowych oraz na istnieniu sporu przeplatane go kruchymi jedynie momentami konsensusu (Martin i Vincent, 1999; Mouffe, 1993). Ta relacja wpisuje się w nową racjonalność społeczeństwa obywatelskiego widzianego jako sieć instytucji pośredniczących między rodziną a państwem i równoważących dominację tego ostatniego (Gellner, 1994, za: Martin i Vincent, 1999). Podkreśla się tu kluczowe znaczenie interakcji obywateli z instytucjami, zazwyczaj występujące na poziomie lokalnym – w miejscach pracy, życia towarzyskiego, wychowywania dzieci i załatwiania codziennych spraw. Wiąże się z tym oczekiwanie, że przekazywanie władzy na poziomy samorządów, wspólnot i stowarzyszeń sprzyjać będzie obywatelskiemu zaangażowaniu i procesom demokratycznym.

W tym sposobie myślenia ważne miejsce ma idea *local governance* jako rządzenie bez rządu (Rhodes, 1996). Przewiduje ona nie tyle aktywność, ile głębokie zaangażowanie obywateli, wynikające z poczucia realnego wpływu na decyzje oraz ich realizację w ramach sieci i partnerstw w miejscach zamieszkania. Obywatele-partnerzy współdzielą wysiłki i zasoby oraz realnie uczestniczą w zarządzaniu (Sadowska i Węsierska-Chyc, 2014). To podejście, bliskie ideom demokracji partycypacyjnej, partnerskiej i deliberytywnej, ożywia oddolne demokratyczne procesy. Partnerstwo w tym ujęciu jest formą współdziałania i współrządzenia, w którym obywatele-partnerzy mają wpływ na podejmowane decyzje i stają się „współproducentami” usług (Alford, 1998).

Szkoły stanowią tu przykład instytucji pośredniczących w społeczeństwie obywatelskim. Tworzą punkt styku prywatnego z publicznym, połączenie szczególnego z uniwersalnym, co Mouffe (1993) uważa za warunek silnej demokracji. Stają się potencjalnym miejscem partnerskiego dialogu z rodzicami wyrażającymi różnorodne wartości i opinie.

Ta rola rodzica-partnera znajduje wyraz w zapisach prawa oświatowego (Bridges, 2010; Smit i Driessen, 2005; Uryga, 2017), które wprowadzają do szkół organy reprezentujące rodziców. Stanowią formalną próbę wzmocnienia ich pozycji w relacji ze szkołą i stwarzają szanse na włączenie do wachlarza szkolnych spraw kwestii związanych z codziennością lokalnych społeczności zamieszkujących okolice szkoły (Gold i in., 2002). Przepisy te jednak okazują się zbyt słabe, by umożliwić realne partnerstwo. W polskiej szkole zwykle przybiera ono formę zrytualizowanych gestów (Kołodziejczyk i in., 2012) i skutkuje niewielkim realnym wpływem rodziców na szkolną rzeczywistość. Ta pozostaje zależna od centralnych regulacji i zarządzeń (np. Śliwerski, 2015), jakby zastygła ona w innej racjonalności – tej związanej z hierarchicznym państwem opiekuńczym. Daleko jej do idei *local governance*. Decentralizacja, tak ważna w tworzeniu partnerstwa i oddolnych procesów demokratyzacji, wciąż czeka na swój moment w polskiej szkole.

Istnieją jednak wyjątki, gdy rzeczywista partycypacja wszystkich uczestników relacji staje się faktem. Przykładem są wspólne wysiłki rodziców i nauczycieli angażujących się

w organizację środowisk edukacyjnych na obrzeżach systemu szkolnego (Wiatr, 2018a, 2018b; Uryga i Wiatr, 2019; Gawlicz, 2020). Wymienić można również solidarność rodziców i nauczycieli występujących razem przeciwko wygaszaniu szkół wiejskich przez władze samorządowe (Uryga, 2018), a także doświadczenia rodziców z nieuprzywilejowanych dzielnic miast amerykańskich, walczących o zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla swoich dzieci (Mendel, 2022). Dowodzą one zaistnienia autentycznej partnerskiej relacji między rodzinami a szkołą, a w dwóch ostatnich przypadkach – także instytucjami lokalnymi. Maria Mendel (2023) podkreśla znaczenie takich zdarzeń jako głęboko politycznych, gdyż angażują ludzi wokół wspólnych trosk i spraw, widzianych z różnych perspektyw ludzi ich doświadczających. To one są źródłem głębokiego zaangażowania – określanego przez Ferlazzo (2011) mianem *engagement*. Aktywne zaangażowanie ludzi wokół ważnych dla nich spraw stwarza szanse na zaistnienie partnerstwa, które uwzględni działania na rzecz sąsiedztwa oraz otworzy drogę do autentycznego i satysfakcjonującego uspołecznienia szkoły wbudowywanej w tkankę lokalnych społeczności i przez nie kształtowanych (Gold i in., 2001).

Zakończenie

Przedstawione trzy typy racjonalności posłużyły refleksji nad uwarunkowaniami zaangażowania rodziców w edukację dzieci. Każdy typ racjonalności inaczej porządkuje relacje między obywatelem i państwem, dostarczając trzech różnych obywatelskich ról. Każda z nich przewiduje różną formę, zakres aktywności czy zaangażowania obywatelskiego.

Nie należy sądzić, że poszczególne relacje zachodziły jedna po drugiej, kolejno zastępując poprzednie. O ile rola interesanta zdaje się pierwotna, bo wywołana prawem do edukacji i obowiązkiem szkolnym, to nietrudno jest znaleźć współczesne jej przejawy współwystępowania pozostałych ról. Przykładem quasi-partnerstw są powoływane w różnych krajach rodzicielskie, sąsiedzkie lub gminne organy nadzorujące i wspierające pracę pierwszych szkół w miastach i na wsiach (np. Jakubiak, 2015; Kristofferson, 2007). Także dziś wymienione role współlegzystują „w gotowości” do odzwierciedlenia w życiu, np. w czasie zebrań z rodzicami.

Najkorzystniejsza z punktu widzenia dziecka, szkoły, rodziców i społeczności lokalnej zdaje się relacja partnerska. Jako jedyna obiecuje równowagę w relacji, uznając także wiedzę i kompetencje spoza świata ekspertów. Uwzględnia różnorodność, tworzy przestrzeń do partycypacji i znosi dystans. W kontekście społeczeństwa obywatelskiego pomaga poszerzać przestrzeń publiczną poprzez zaangażowanie i wspólnie działania. Przedstawia wizję obywatelskiego udziału w rządzeniu i wpływie na kształt usług.

Rola rodzica-partnera szkoły, mimo że zapewniona prawnie, daleka jest od realizacji, tak jakby ta „infrastruktura” legislacyjna nie sprzyjała lub była niewystarczająca do ujawnienia się partycypacyjnej formy obywatelstwa. Potwierdzają to wieloletnie studia Śliwerskiego (np. 2015) nad centralnym zniewalaniem polskiej szkoły, pielęgnującej hierarchiczne zależności.

Pewnych podpowiedzi i tropów na przyszłość dostarczają przywoływane w tekście „wybuchy” aktywizmu i partycypacji. Próby ich zrozumienia każą włączyć do teoretycznej refleksji nad obywatelskim aktywizmem i bezkompromisowym udziałem rodziców i nauczycieli w sprawy dla nich ważne radykalną politykę Mouffe (1993), opartą na konflikcie, dynamizmie i ciągłych zmianach. Wskazują, jak myśleć i jak rozumieć gotowość do działania, które ma głębszy, polityczny sens, wykraczający poza poprawę ocen danego ucznia, traktowania rodziców-obywateli jako partnerów. Warto dostrzec, że w ten właśnie sposób, wyrastający z lokalnych potrzeb i pragnień wszystkich zainteresowanych, dzieje się polityka w postaci obywatelskiego uczestnictwa. Tylko ono daje szansę na ważne i głębokie zmiany, bo naprawdę ożywia, choćby na chwilę, miejsca publiczne (Biesta, 2012). Stawanie się miejscem publicznym, politycznym, wymaga uznania istnienia różnic (Biesta, 2012; Mouffe, 1993). To jedyny sposób na zawiązanie się głęboko politycznych przestrzeni sporu i konfliktu, które mogą zmieniać rzeczywistość, nie tylko „po powierzchni”. Czas na polską szkołę.

BIBLIOGRAFIA

- Alford, J. (1998). A public management road less travelled: Clients as co-producers of public services. *Australian Journal of Public Administration*, 57(4), 128–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.1998.tb01568.x>
- Ball, S.J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Bridges, D. (2010). Government's construction of the relation between parents and schools in the upbringing of children in England: 1963–2009. *Educational Theory*, 60(3), 299–324.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity, reexamined. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2(2–4), 347–354.
- Crouch, C. (2003). *Commercialization or citizenship: Education policy and the future of public services*. Fabian Society. <https://fabians.org.uk/wp-content/uploads/2003/03/CommercialisationOrCitizenship.pdf>
- Department of Education and Science. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Vol. 1: Report. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Enders-Drägässer, U. (1982). Hausaufgaben. Die unbezahlte Arbeit der Mütter für die Schule. W: I. Brehmer (red.), *Sexismus in der Schule. Derheimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (s. 23–33). Beltz.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement? *Educational Leadership*, 68(8), 10–14. <https://www.ascd.org/el/articles/involvement-or-engagement>
- Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. i Bowe, R. (1994). Parents, privilege and the education market-place. *Research Papers in Education*, 9(1), 3–29.

- Giroux, H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H.A. Giroux i L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Glenn, C. (1989). *Choice of schools in six nations: France, Netherlands, Belgium, Britain, Canada, West Germany*. US Department of Education.
- Gold, E., Rhodes, A., Brown, S., Lytle, S., i Waff, D. (2001). *Clients, consumers, or collaborators? Parents and their roles in school reform during Children Achieving, 1995-2000*. Consortium for Policy Research in Education. <https://repository.penn.edu/handle/20.500.14332/8367>
- Gold, E., Simon, E. i Brown, C. (2002). *Strong neighborhoods strong schools: The indicators project on education organizing*. Research for Action, Cross City Campaign for Urban School Reform. <https://abfe.issuelab.org/resources/12086/12086.pdf>
- Hanafin, J. i Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49.
- Helgøy, I. i Homme, A. (2017). Increasing parental participation at school level: a ‘citizen to serve’ or a ‘customer to steer’? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 144–154.
- Henderson, A.T. i Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on study achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jakubiak, K. (2015). Polskie tradycje i koncepcje społecznienia edukacji i szkoły w XIX i XX wieku. W: R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki i T. Maliszewski (red.), *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw oferowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin* (s. 496–505). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kiely, J., Toole, L.O., McGillacuddy, D., O’Brien, E.Z. i O’Keeffe, C. (2021). *Parental involvement, engagement and partnership in children’s education during the primary school years: Final report*. Marino Institute of Education. https://www.mie.ie/en/research/research_projects/completed_projects/parental_involvement_engagement_and_partnership_in_their_childrens_learning_during_the_primary_school_years/
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. i Kasprzak, T. (2012). Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna. *Polityka Społeczna*, 1, 33–36.
- Kristoffersson, M. (2007). The paradox of parental influence in Danish schools: A Swedish perspective. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 124–131. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18258>
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Martin, J. i Vincent, C. (1999). Parental voice: An exploration. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 133–154.
- Mendel, M. (2022). Parents, crises and beyond. Towards school as a shared place and a more-than-human world. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 26, 69–82.
- Mendel, M. (2023). Parental public pedagogy: A Polish leader about being together, where action is possible and freedom can emerge. *International Journal about Parents in Education*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.54195/ijpe.16412>
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Verso.
- Needham, C. (2008). Citizens, consumers and co-producers. *Kurswechsel*, 2, 7–16. http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/2008_2_007-016.pdf
- Paseka, A. i Killus, D. (2022). Home-School partnership in Germany: Expectations, experiences and current challenges. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 26(63), 45–56.
- Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.

- Radzewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Wydawnictwo Społeczne Kos – Zespół Oświaty Niezależnej.
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 46, 652–667. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/rhodes.pdf>
- Sadowska, B. i Węsierska-Chyc, L. (2014). Partnerstwo jako nowa instytucja demokracji lokalnej. *Ekonomia Społeczna*, 1, 9–19.
- Simola, H., Rinne, R. i Kivirama, J. (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 247–264.
- Smit, F. i Driessen, G. (2005). *Parent and community involvement in education from an international comparative perspective*. *Challenges in changing societies*. Conference: Children At-Risk in Education. https://www.researchgate.net/publication/235968207_Parent_and_community_involvement_in_education_from_an_international_comparative_perspective_Challenges_in_changing_societies
- Śliwerski, B. (2015). O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 57(3), 17–51.
- Uryga, D. (2017). *Rodzice w szkole – petenci, klienci czy obywatele*. *Rodzice w Edukacji*. <http://rodzicwedukacji.pl/rodzice-w-szkole-petenci-klienci-czy-obywatele/>
- Uryga, D. (2018). Mała szkoła – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej. *Forum Oświatowe*, 30(1), 103–118.
- Uryga, D. i Wiatr, M. (2019). Quasi-Schools: New Parental Ventures on the Fringes of the Polish Education System. W: M. Mendel (red.), *Parent Engagement as Power: Selected Writings*. Wolters Kluwer; Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wiatr, M. (2018a). Polish quasi-schools – the ideological background of parental educational initiatives. *Pedagogika Społeczna*, 67(1), 107–128.
- Wiatr, M. (2018b). Wokół miejskiej szkoły środowiskowej. Quasi-szkoły między uspołecznieniem a parentokracją. *Pedagogika Społeczna*, 68(2), 193–205.
- Wiatr, M. (2019). Rodzice w edukacji – między dyskursem instrumentalno-technicznym a krytyczno-emancypacyjnym. *Studia Edukacyjne*, 54, 199–220.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



The Pros and Cons of Preschool and Early School Teachers' Collaboration With Parents in the Light of Their Experiences
Blaski i cie(r)nie współpracy z rodzicami nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w świetle ich doświadczeń

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the research was to demonstrate the nature of collaboration of preschool and early school teachers with parents, based on the teachers' experiences.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research sought answers to questions concerning the positive and negative aspects of working with parents of teachers of the youngest children and the significance of these experiences for the functioning of the respondents in their profession. The diagnostic survey was used as the research method, and the research tool consisted of a proprietary survey questionnaire.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Today the parents are increasingly willing to influence the work of the teachers, which undermines the teachers' autonomy, and leads to numerous conflicts. Teachers of children entering education are in a peculiar situation, due to the specific nature of their collaboration with parents. Determining the causes of difficulties in mutual relations may constitute the basis for implementing corrective actions in this area.

RESEARCH RESULTS: The surveyed teachers appreciate the involvement of parents, but they also require acceptance and appreciation from their side. When faced with comments or claims, they experience stress, which they try to alleviate through maladaptive coping styles. This, in turn, makes them indifferent and discouraged, and even triggers thoughts of leaving their careers.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In order to improve the quality of collaboration with parents, teachers need to work on their assertiveness, which will improve their self-esteem and autonomy and allow them to build constructive interpersonal relationships. Universities preparing candidates for this profession and vocational training centers should support teachers in developing the personality dispositions that are required in their work.

→ **KEYWORDS:** **COLLABORATION WITH PARENTS, PARENTS AT SCHOOL, PARENTS AT PRESCHOOL, PRESCHOOL TEACHERS, EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHERS**

Suggested citation: Zubrzycka-Maciąg, T. (2024). The Pros and Cons of Preschool and Early School Teachers' Collaboration With Parents in the Light of Their Experiences. *Horizons of Educations*, 23(66), 61–71. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.07>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badań było ukazanie specyfiki współpracy z rodzicami nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na podstawie ich doświadczeń.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W toku badań poszukiwano odpowiedzi na pytania o pozytywne i negatywne aspekty współpracy z rodzicami nauczycielek najmłodszych dzieci oraz o znaczenie tych doświadczeń dla funkcjonowania badanych w zawodzie. Metodą wykorzystaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, zaś narzędziem ankieta własnej konstrukcji.

PROCES WYWODU: Obecnie rodzice chcą mieć coraz większy wpływ na sposób pracy nauczycieli, co podważa ich autonomię i prowadzi do wielu konfliktów. W szczególnej sytuacji są nauczyciele dzieci rozpoczynających edukację ze względu na specyficzny charakter ich współpracy z rodzicami. Ustalenie przyczyn trudności we wzajemnych relacjach może być podstawą do podejmowania działań naprawczych w tym obszarze.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badane nauczycielki potrzebują akceptacji i docenienia ze strony rodziców. Kiedy spotykają się z uwagami lub roszczeniami z ich strony, doświadczają stresu, który starają się zniwelować poprzez nieadaptacyjne strategie radzenia sobie. W efekcie pojawia się u nich obojętność i zniechęcenie, a nawet myśli o zmianie pracy.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Dla poprawy jakości współpracy z rodzicami nauczycielki potrzebują rozwijać własną asertywność, która wzmocni ich poczucie własnej wartości i autonomię oraz pozwoli budować konstruktywne relacje międzyludzkie. Wspieraniem nauczycieli w rozwijaniu dyspozycji osobowościowych niezbędnych w ich pracy powinny zająć się uczelnie wyższe przygotowujące kandydatów do tego zawodu oraz centra doskonalenia zawodowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI, RODZICE W SZKOLE, RODZICE W PRZEDSZKOLU, NAUCZYCIELE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ, NAUCZYCIELE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Introduction

Efficient collaboration between teachers and parents helps them properly care, socialize, nurture and educate the young generation, and thus determines the optimal development of children and adolescents.

Wincenty Okoń defines collaboration as

partnership between individuals or groups of people performing their partial task in order to achieve a common goal; collaboration is based on mutual trust and loyalty and is subordination to a goal duly realized by all individuals or groups (Okoń, 2007, p. 461).

The collaboration of teachers and parents should be grounded in concern for the welfare of the child, which requires mutual support and consistent efforts for the benefit of the child. This means “a conscious advocacy by one and the other for such a form of interaction in which teachers and parents strive to be on the same side: on the side of the child” (Charczuk, 2015, p. 10). Ensuring that the child has the right conditions for all-round development, and supporting his or her subjectivity and self-esteem requires consistent action by both parents and teachers.

Good, meaningful collaboration between teachers and parents allows a free exchange of opinions on various aspects of school and family life. As a result, teachers can learn more about children's interests, aptitudes and limitations, their family situation, parents' educational competence and their expectations of the school. Parents, on the other hand, can learn how their child functions in a peer group and how he or she copes with the demands of the role of a preschooler or pupil. Teachers do a great service to parents by detecting early abnormalities in their child's behavior or schooling and making effective attempts to overcome the deficiencies. If necessary, teachers can also provide parents with pedagogical advice or encourage them to contact an educator, psychologist or doctor. Proper collaboration thus increases the chances of learning about and meeting the children's developmental needs (Łobocki, 2004; Zubrzycka-Maciąg & Wosik-Kawala, 2012). Mutual respect, kindness and understanding during meetings between teachers and parents brings the added benefit of satisfaction and contentment for both partners.

Although it is obvious that a school/preschool and the family as the primary educational environments need to work together, mutual relations are often far from desirable.

The role of parents in their children's education has changed over the years, and today we can distinguish two main areas of their influence: the first, where they are involved in, i.e.: solving the educational problems that emerge in the school, organizing events and trips, deciding on fees, selecting extracurricular activities, and important financial decisions of the school; and the second, which used to be reserved for professionals, i.e. staffing of teachers, evaluation of their work, including their educational methods and grading approaches, selection of textbooks and the moral values they teach. Research shows (Putkiewicz et al., 1999) that while teachers accept greater parental influence on the first area of school activity, they seek to protect the second. This gives rise to many conflicts; the roots of the disputes lie in values and attitudes that are hard to change, as well as views and expectations about educational and didactic issues mainly. Most conflicts are fueled by miscommunication and powerful emotions, which are stoked by stereotypes in the perception of others, overinterpretation of others' motives and imputing ill intentions to the other party (Szymański, 2009; Ziółkowska-Maciaszek, 2010).

Preschool and early childhood education teachers are in an especially difficult situation, as by virtue of the age of their pupils they are obliged to keep in touch almost constantly with all parents. For many of the parents, on the other hand, putting their child in the care of a teacher is difficult and fraught with many distressing emotions. Parents, on the one hand, want their child to succeed, while on the other hand, they have to rely on the teacher, trusting that he or she will provide the best possible care and conditions

for the optimum development of their child (Nowosad, 2014). Depending on the parents' attitude toward the institution and the teacher's skills in building a reciprocal relationship, the collaboration of school or kindergarten and home can offer invaluable support to both parties, although, if there is no agreement, it can also be a source of anguish and significant stress.

Research Methodology

The purpose of the study whose findings are reported here was to show the bright sides and dark sides of collaboration with parents of female preschool education teachers based on the teachers' experiences. Thus, when identifying the details of this partnership, the focus was on pointing out the positive and negative aspects of this collaboration and their significance for the psychosocial functioning of the surveyed teachers in their profession. Additionally, in the course of the research, we attempted to find out the needs of the respondents for improving the collaboration between home and school/preschool, in order to make conclusions for pedagogical practice.

The method used in the study was a diagnostic survey, while the tool was a questionnaire of our own design, consisting of a dozen open-ended and closed-ended questions, in which respondents could choose one or more answers.

The research was carried out in 2023. It encompassed 50 female teachers from early childhood education and preschool education institutions, employed in elementary schools (64%) and kindergartens (36%), located in rural areas (38%), small towns (26%) and large cities (16%) of the Lublin Province. Each of the teachers was employed at a different institution, and all of the women were postgraduate students at the time of the survey.

The age of the women surveyed ranged from 24 to 52, with most of them being between 30 and 35 years old or between 41 and 50 years old (26% each). There was 20% each of respondents aged 24 to 29 and 36 to 40, and the remaining women (8%) were over 50. Most of the teachers (44%) had worked in their profession for 6 to 15 years. Thirty-six percent had up to 5 years of seniority, 14% had worked as teachers for 16 to 25 years, and 6% had worked in the profession for more than 25 years. The largest number of respondents held the professional rank of contract teacher (36%), appointed and novice teacher (24% each), and 16% were certified teachers.

Survey Results

The majority of the surveyed teachers (78%) positively assessed their overall satisfaction with their collaboration with the parents of their students/pre-schoolers, but one in five was not satisfied with this area of work.

Also according to the majority of teachers (74%), parents are involved in the life of the class/preschool group, with their participation being mainly visible in organizing

excursions and special events, during which they look after the children, prepare decorations and costumes or raise money. Parents are also helpful when equipment in the classrooms or toys need to be repaired. The experience of the other women surveyed (26%) led them to negatively evaluate the involvement of parents in activities for their children's group.

All female teachers surveyed regarded the welfare of the child as the main goal of working with parents, the main purpose of which is to obtain information from the parent about the child's problems and limitations, to search together for the sources of the child's difficulties, to learn about the parent's expectations from the teacher, to build mutual understanding and trust and to establish a common line of educational interactions with children, as well as to extend professional assistance to parents.

For the majority of respondents (92%), the most preferred form of communication with parents is face-to-face conversations, as these provide the best opportunity to learn about each pupil, his or her problems and family situation, as well as to provide parents with information about the child's functioning at school.

Apart from individual meetings, the favorite form of communication with parents for almost a quarter of the respondents (24%) are general meetings, in which all the parents can be given important information about the group at the same time. Eighteen percent of the teachers consider occasional meetings useful in bringing the group together and showing the parents the children's art. According to 12% of the teachers surveyed, an electronic diary is a good tool for communicating with parents, and 6% like using Messenger, because it instantly confirms that the parent has read the message and also gives them a chance to think about their response, which is not possible in face-to-face interaction.

Evaluating their dealings with parents in terms of mutual understanding, only 6% of respondents felt that they had a very good relationship with all parents, based on mutual respect and understanding. Nearly half of the respondents (48%) said that they manage to maintain good relations with most of their parents, while 46% of the women revealed that they find it difficult to communicate with as many as half of their parents.

The surveyed teachers listed the following as behaviors/attitudes of parents that positively influence mutual collaboration: regularly contacting the teacher, honesty, being able to admit a mistake and willing to change one's behavior, being willing to solve problems together, being open to accepting help, following established rules, communication skills, positive attitude towards school and teacher, kindness, empathy and forbearance.

When asked to share good, uplifting experiences in the area of cooperation with parents, the vast majority of female teachers surveyed (78%) mentioned situations in which they felt appreciated by parents: "When a parent comes to me with a smile and thanks me for my contribution" (age 30, elementary school, large city); "When a parent notices the child's progress and sees that it is my contribution" (age 41, elementary school, rural area); "When the parents express their gratitude" (age 36, kindergarten, small city); "When they speak well of me to other parents" (age 27, elementary school, small city); "When the parent is satisfied, listens to me and respects my recommendations" (age 38,

elementary school, large city). The respondents said that they experienced the following emotions in such situations: joy, satisfaction, elation, fulfillment, satisfaction, pride, happiness, and excitement. These positive experiences, the respondents said, contribute to their self-esteem and motivation to keep working.

Some female teachers (12%) viewed as good moments of collaboration with parents those situations in which they were able to evaluate themselves positively: "When a conversation with a parent about difficult issues is calm then I have the satisfaction that I have created the right conditions for this conversation" (29 years old, elementary school, small town); "When parents come to me with a problem and I listen to them then I feel needed and am satisfied that I have helped them" (42 years old, elementary school, rural area); "When a parent shares difficulties with me and expects me to help, then I feel important" (44 years old, primary school, rural area); "When I tell parents about their child's progress then I have a sense of a job well done and feel my efficacy" (33 years old, primary school, small city).

For 8% of the respondents, positive experiences in working with parents are associated with the absence of difficult emotions: "When a parent talks to me respectfully, doesn't raise his or her voice and doesn't accuse me of anything, then I feel safe" (39 years old, primary school, rural area); "When a parent jokes, chats, is happy to establish a rapport with me, it feels nice" (31 years old, primary school, large city). For one teacher, the positive experience in dealing with parents is tantamount to the sense of relief after finishing a conversation with the parent (25 years old, kindergarten, large city).

It is obvious that in working with parents, who often have a different idea of their child's educational goals than the teacher, conflicts are inevitable. However, it should be a matter of concern that for many teachers, it is interactions with parents that are one of the key sources of professional stress (see Zubrzycka-Maciąg, 2013). Thus, in view of the above, the surveyed teachers were asked to estimate the percentage to which cooperation with parents is a stressor in their work.

The responses show that for as many as 26% of the respondents, the need to contact parents is the main source of stress at work, accounting for 70% to 90% of overall occupational stress. For another 28% of respondents, collaboration with parents generates between 40% and 60% of overall stress. For the remaining women (46%), relations with parents are the cause of 10% to 30% of stress.

For the largest group of teachers surveyed (70%), interactions with demanding parents, who have unreasonably high expectations of the teacher and require the teacher to meet those expectations, are the most stressful. For a slightly smaller group of the surveyed women (68%), negative emotions are caused by dealing with parents who neglect their children, disregard their issues and needs, and avoid working with the teacher. Another difficult group of parents (for 66% of the respondents) are those who also complain about everything and blame the teacher and the school for all the child's difficulties. Half of the women surveyed (50%) complain about parents who are aggressive, disrespectful or attack the teacher. Almost as many (48%) have upsetting experiences with so-called "professional" parents, who have their own ideas about teaching

and parenting issues and constantly lecture teachers. Fourteen percent of the studied women find it stressful to deal with parents who are helpless, and rely on the teacher in all matters concerning the child, his or her education and development.

Some of the most challenging and frequent behaviors of parents which significantly hinder collaboration, according to the surveyed teachers, include: denying the child's difficulties and ignoring the child's problems; being unaware of the child's real needs; making parenting mistakes and stubbornly sticking to one's beliefs; having a negative attitude toward the school and the teacher; being passive and reluctant to collaborate in any way; criticizing, attacking and slandering the teacher to others; having unreasonable expectations and putting pressure on the teacher.

Emotions that the teachers experience due to difficulties arising in their relationships with parents are irritation (54%), anger (52%), helplessness (50%), discouragement (48%), disappointment (40%), feeling misunderstood (40%), anxiety (30%), disbelief (26%), and sadness (24%).

These emotions are accompanied by distressing thoughts. The teachers surveyed indicated how they feel about conflict with a parent: "I think I'm incompetent" (29 years old, kindergarten, large city); "I'm afraid the parent will complain to the principal, and then I become indifferent and think about quitting" (37 years old, primary school, large city); "I wonder what will happen next, can the conflict be resolved at school, will the parent report it to the governing body?" (37 years old, primary school, small city); "I think it's not worth the effort, because everything will always be wrong anyway" (32 years old, primary school, small city); "I blame myself that I can't talk to people, that I chose the wrong profession" (35 years old, primary school, rural area); "I think about leaving my job, because the stress is incommensurate with the salary" (27 years old, kindergarten, large city).

To offset the stress they feel, 80% of the respondents use coping strategies focused on processing and venting their emotions: "I tell my husband, parents, friends about what happened" (52 years old, elementary school, rural area); "I vent my emotions in conversation with a friend, there are often tears" (39 years old, elementary school, rural area); "unfortunately, I take it out on my loved ones" (37 years old, kindergarten, rural area); "I isolate myself from everyone and in solitude I scream with anger and cry" (33 years old, elementary school, small city); "I let it get to me until a new problem comes up" (36 years old, kindergarten, large city); "I can't cope with difficult emotions and it takes a toll on my personal life" (30 years old, primary school, large city). In a stressful situation, almost one in six of the women surveyed (14%) tries to detach herself from the problem by using avoidant coping strategies: "I unwind when doing physical exercise" (47 years old, kindergarten, rural area); "I practice yoga" (27 years old, primary school, small city); "I do something enjoyable" (35 years old, kindergarten, rural area); "I go out with friends to have a nice time"; (32 years old, kindergarten, large city); "I go dancing" (34 years old, primary school, large city); "I listen to music" (42 years old, primary school, rural area); "I sleep off the problem" (33 years old, primary school, large city). A small group of respondents (6%) focus on the problem and try to solve it: "if I have

made a mistake, I figure out how to fix it or try to learn constructive lessons" (43 years old, primary school, small city).

The respondents were also asked what they would like to ask of parents in order to increase the effectiveness of mutual collaboration for the benefit of children.

The teachers' statements show that they have many requests and demands for parents. Regarding the educational function of the family, they ask parents to support them in raising their children and become more consciously involved in their children's development by: devoting more time to them, learning about their true needs, supporting them in building their self-esteem, helping them build the necessary skills and revise their knowledge, instilling rules of proper behavior, setting boundaries and limiting the use of electronic devices. It is important, the respondents stressed, for parents to be firm in doing so and to abide by the rules they agree on with the teacher. It is also vital that parents help teachers understand the reasons for their children's problem behavior, speak frankly about difficult issues and do not withhold facts that can be useful in working with the child. Aware of their own sincere intentions in supporting all their pupils in their development, the women surveyed expect parents to: respect teachers, believe in the teachers' sincere efforts, appreciate their competence and be open to their suggestions, refrain from judging and accusing teachers for something over which they have no control, not comment on the teacher's decisions and become open to dialogue.

When asked what they would like to improve/change in themselves to improve collaboration with parents, the largest group of the teachers (52%) confessed that they needed to work on their assertiveness in order to become more confident and decisive. Relatively few women felt they were not tolerant enough (14%) and not open-minded enough (8%), and some respondents assessed that they lacked patience, composure and empathy. About one-sixth of respondents (15%) said they had sufficient resources and competencies to build good relationships with parents and work with them constructively.

Summary and Conclusions

The above picture of collaboration between teachers and parents as seen by female teachers of the youngest children indicates that this collaboration has its bright sides, which give them strength and motivate them to continue working, but it also has dark sides, which can become stumbling blocks if the other party is not open-minded and willing to build understanding and work together.

Our findings indicate that although most of the teachers surveyed are generally satisfied with the collaboration with the parents of their pupils and appreciate their involvement in helping to organize excursions and special celebrations, they need more openness and support from parents in achieving the most important goal of mutual activities of the school/preschool and home, which is the well-being of each child. For this reason, the respondents most value one-on-one meetings with parents, in which they expect

parents to share important and frank information about their child and the atmosphere in their home. In return, they want to relay to the parents their insights and suggestions about the child and together with them decide on the course and goal of the desired educational interactions.

Unfortunately, only slightly more than half of the female teachers have a good relationship with most of the parents, while the rest of the respondents manage to do so with half of the parents. The teachers derive satisfaction and joy from meeting with parents when they are appreciated for their efforts and dedication contributing to the child's success. When they do, they feel important and useful.

For nearly half of the women surveyed, unfortunately, having to deal with parents is a major source of professional stress, and they find meetings with entitled, neglectful and complaining parents the most distressing. The respondents try to reduce this stress mainly through maladaptive coping strategies, which results in indifference and discouragement, and even with thoughts of changing their jobs. To improve mutual relationships, teachers expect parents to become more supportive, respectful and to consciously exercise their parenting roles. In turn, they themselves need to hone their own assertiveness, which will boost their resolve, self-esteem and autonomy in action, while helping them to be tolerant of parents' differing points of view and show empathy for their emotions.

The study shows that teachers sorely need acceptance and appreciation from parents, as this reinforces their sense of importance. However, when they do not receive positive feedback, but negative comments or expectations instead, they feel unfairly treated and experience stress. Focusing on the negative emotions breeds a sense of hurt and not being understood, and this creates distance between them and parents, thus fueling a spiral of mutual resentment.

Our results correspond with the findings of other researchers (Lendzion, 2010; Ziólkowska-Maciaszek, 2010; Papugowa, 2010) and demonstrate the need for teachers to develop such subjective resources as self-esteem, a sense of efficacy, assertiveness or stress management strategies that have, as confirmed by previous studies (Grzegorzewska, 2006; Tucholska, 2009; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Nowosad, 2023), crucial importance for the performance of teachers.

Support for teachers is essential, because although parents and teachers are partners in activities for children, it is the teacher's task to take the initiative, define the type of collaboration and get parents on board. This task becomes particularly difficult when parents have an increasing, though not always constructive, influence on the process of children's education and on the functioning of institutions, as well as entitled attitudes towards teachers, while the prestige of the teaching profession is falling. This threatens to upset the balance between parents' rights and expectations of teachers and limit teachers' autonomy in action. Therefore, the principal plays an important role in building a healthy relationship between home and school/preschool. It largely depends on him or her whether teachers feel secure in their roles and dare to stand up for their rights, beliefs and views when dealing with parents.

Although the results of our study, due to the small number of respondents and the inability to make statistical calculations, cannot be considered representative, they indicate the need for more extensive and in-depth research in this area, which would take into account the sociodemographic data of the subjects and their personality dispositions.

The presented study can therefore be viewed as preliminary, and its conclusions as a guideline for further reliable investigations. It is worth undertaking this task, because determining what benefits and what does not benefit the collaboration between home and school will identify the conditions for such teacher and parent partnerships that will not only be satisfactory to both parties, but will serve the children for the sake of whom they are undertaken.

REFERENCES

- Charczuk, B. (2015). *Szkoła dialogu. Scenariusze i prezentacje multimedialne na spotkania z rodzicami* [School of dialogue: Scenarios and multimedia presentations for meetings with parents]. Rubikon.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa* [Stress in the teaching profession: Specifics, determinants, and consequences]. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lendzion, A. (2010). Relacja nauczyciel–rodzic, współpraca czy konflikt? [Teacher-parent relationship, cooperation or conflict?]. In K. Stępień (Ed.), *Zawód: nauczyciel. Trudności i perspektywy* [Profession – teacher. Difficulties and prospects] (pp. 57–68). Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej.
- Łobocki, M. (2004). O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym [On collaboration between teachers and parents in the traditional sense]. In I. Nowosad & J. Szymański (Eds.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* [Teachers and parents: In search of new meanings and interpretations of collaboration] (pp. 85–94). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowosad, I. (2014). W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami [In the self-fulfilling prophecy loop: On teachers' expectations in contact with parents]. *Studia Pedagogiczne*, 67, 201–220.
- Nowosad, K. (2023). Motywacja osiągnięć zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a ich samoocena [Motivation for professional achievements of early childhood education teachers and their self-esteem]. *Kultura i Edukacja*, 139, 149–170.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny* [New pedagogical dictionary]. Wydawnictwa Akademickie „Żak”.
- Papugowa, W. (2010). Toksyczny pokój nauczycielski [Toxic teachers' lounge]. *Hejnat Oświatowy*, 11, 6–8.
- Putkiewicz, E., Siellawa-Kolbowska, K.E., Wilkomirska, A., & Zahorska, M. (1999). *Nauczyciele wobec reformy edukacji* [Teachers and the educational reform]. Wydawnictwa Akademickie „Żak”.
- Szymański, M.J. (2009). Nieuchronność dialogu [Inevitability of dialogue]. *Nowa Szkoła*, 5(3).
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli* [Burnout among teachers]. Wydawnictwo KUL.
- Ziółkowska-Maciaszek, D. (2010). Konflikty szkoła–rodzice [School-parent conflicts]. *Dyrektor Szkoły*, 10, 30–32.

Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów* [Psychosocial determinants of stress among primary and secondary school teachers]. Wydawnictwo UMCS.

Zubrzycka-Maciąg, T., & Wosik-Kawala, D. (2012). *Wychowanie w szkole – wskazówki dla nauczycieli* [Education in school – guidelines for teachers]. Wydawnictwo UMCS.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Relacja rodzina–szkoła w kontekście pedagogiki towarzyszenia *Family–School Relationship in the Context of Pedagogy of Accompaniment*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of these analyses is to identify the pedagogy of accompaniment as a context for the relationship between family and school.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is: How can the pedagogy of accompaniment serve as a background for parents' and teachers' relationships? In the reflection that has been done, a critical analysis of the research papers has been applied and the results of previous research in the field undertaken have been reviewed.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Selected viewpoints focusing on the family-school relationship were reviewed and analysed. Particular focus is given to the model of Joyce L. Epstein. A general characteristic of pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy, which has its roots in the educational tradition conducted by the Society of Jesus, is presented. An educational practice-oriented reflection on the possibility of using elements of the Ignatian tradition in building an educational partnership between parents and teachers is given.

RESEARCH RESULTS: As a result of the analyses conducted, it was found that the most optimal solution for the family-school relationship is an educational partnership that places the child/student and his/her needs at the centre of the activities being undertaken, in which the perspective of pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy can be helpful.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Pedagogy of accompaniment/Ignatian pedagogy is a less known pedagogical approach. Its dissemination makes it possible to broaden educational thinking and educational practice. It extends the options for educational actors to choose their own individual view of partnership and collaboration adapted to the capacities of the child/student and parents and teachers. It is a line of thinking that places the adult in a non-directive, accompanying position, rather as an 'invisible' one which can give a different quality to the relationship between parents and teachers.

→ **KEYWORDS:** **FAMILY–SCHOOL RELATIONSHIP, EDUCATIONAL PARTNERSHIP, PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT, IGNATIAN PEDAGOGY, JOYCE L. EPSTEIN**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem podjętych analiz jest wskazanie pedagogiki towarzyszenia jako kontekstu dla relacji rodziny i szkoły.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęty problem badawczy: W jaki sposób pedagogika towarzyszenia może stanowić tło dla relacji rodziców i nauczycieli? W refleksji zastosowano krytyczną analizę literatury naukowej oraz dokonano przeglądu wyników dotychczasowych badań.

PROCES WYWODU: Dokonano przeglądu i analizy wybranych stanowisk koncentrujących się wokół relacji rodzina–szkoła. Szczególny akcent położono na model Joyce L. Epstein. Przedstawiono ogólną charakterystykę pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej, która ma swoje źródła w tradycji edukacyjnej prowadzonej przez Towarzystwo Jezusowe. Podjęto refleksję ukierunkowaną na praktykę edukacyjną dotyczącą możliwości wykorzystania elementów tradycji ignacjańskiej w budowaniu partnerstwa edukacyjnego rodziców i nauczycieli.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W wyniku podjętych analiz ustalono, że najbardziej optymalnym rozwiązaniem dla relacji rodzina–szkoła jest partnerstwo edukacyjne, które w centrum podejmowanych aktywności stawia dziecko/ucznia i jego potrzeby, w czym pomocna może być perspektywa pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pedagogika towarzyszenia/ignacjańska jest mało znaną koncepcją pedagogiczną. Jej popularyzacja pozwala na rozszerzenie edukacyjnego myślenia i praktyki edukacyjnej. Poszerza możliwości wyboru dla podmiotów edukacyjnych własnego, indywidualnego podejścia do partnerstwa i współpracy dostosowanej do możliwości dziecka/ucznia oraz rodziców i nauczycieli. Jest to nurt myślenia, który dorosłego stawia w pozycji niedyrektywnej, towarzyszenia, raczej jako „niewidzialnego”, co może dać inną jakość relacji rodzice–nauczyciele.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RELACJA RODZINY I SZKOŁY, PARTNERSTWO
EDUKACYJNE, PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA,
PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, JOYCE L. EPSTEIN

Wprowadzenie

Rodzina i szkoła to podstawowe środowiska wychowawcze. Pamiętać należy, że rodzina pozostaje pierwotnym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym. Dwa środowiska, które przez większość dnia oddziałują na dziecko czy młodego człowieka, powinny ze sobą współpracować, charakteryzować się spójnością działań, mając na uwadze cele wychowania. Problematyka relacji rodzice–szkoła z perspektywy pedagogicznej podejmowana jest z przyjęciem założenia pierwszorzędnej roli rodziców w edukacji i wychowaniu dziecka oraz ich wpływu na jego rozwój (Śliwerski, 2001). Nie ulega wątpliwości, że rodzice w kontaktach ze szkołą nie są już biernymi odbiorcami, a coraz częściej są aktywnymi podmiotami kształtującymi tę relację (Błasiak, 2017). Najbardziej optymalna

relacja rodziny i szkoły jest nazywana partnerstwem edukacyjnym. Rozumiane jest ono jako równorzędne relacje (tutaj) dwóch podmiotów, które charakteryzuje wspólny cel, dobrowolność udziału, określenie obowiązków i zasad relacji, prawo do niezależności i zobowiązanie do lojalności. W partnerstwie edukacyjnym rodziców i szkoły tworzona jest wspólna płaszczyzna działania, która stanowi także jego cel i wspólnie uznawaną wartość (Gulczyńska i in., 2020). Jeśli obydwa środowiska wychowawcze – rodzina i szkoła – chcą uczynić partnerstwo efektywnym, to powinno ono mieć miejsce na poziomie działania i postawy. Działanie przejawia się możliwością współdecydowania i wspólnego kształtowania rzeczywistości szkolnej. Wraz z podejmowaniem decyzji pojawia się poczucie wpływu i zwiększenie zaangażowania. Partnerstwo na poziomie postawy dotyczy otwartości na drugą stronę i szacunku dla drugiej osoby (Błasiak, 2017).

Poczucie efektywności partnerstwa oraz współpracy rodziców i nauczycieli zależy w dużej mierze od form i metod współdziałania (Ordon i Gębora, 2017; Wołk, 2018). Relacje rodziny i szkoły powinny być nieustannie poddawane refleksji, tak aby odpowiadały dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i były realizowane za pomocą adekwatnych form współpracy, tworząc w ten sposób szkołę jako miejsce przyjazne rodzicom (Mendel, 2003, 2004). Współpraca i partnerskie współdziałanie jest ważnym obszarem z punktu widzenia zapewnienia optymalnego i w miarę możliwości najpełniejszego rozwoju dziecka/ucznia (Wołk, 2018).

Celem artykułu jest refleksja dotycząca relacji rodziny i szkoły ukazanej w kontekście pedagogiki towarzyszenia/pedagogiki ignacjańskiej. Przyjęto założenie, że istnieje niewiele analiz dotyczących wprowadzania pedagogiki towarzyszenia/ignacjańskiej lub jej konstytutywnych elementów do ogólnej praktyki edukacyjnej.

Relacje rodziny i szkoły – wybrane aspekty

Relacje między rodziną, rodzicami a szkołą charakteryzowane są za pomocą takich pojęć, jak: współdziałanie, współpraca, partnerstwo (Błasiak, 2017; Gulczyńska i in., 2020; Lulek, 2008; Wołk, 2018). Procesy współdziałania, współpracy i partnerstwa łączy to, że opierają się na dialogu i świadomości celów. Charakteryzuje je także obustronne zaangażowanie w celu zdynamizowania i wsparcia rozwoju dziecka we wszystkich sferach oraz na każdym etapie życia (Opozda, 2009). Charakteryzując współpracę rodziców i nauczycieli, uwzględnia się relacyjność, transakcyjność, wzajemność, a nie tylko zasadę przyczynowości czy liniowość (Gulczyńska, 2020).

Relacje rodziny i szkoły oparte na współpracy wydają się w kontekście wyzwań trzeciej dekady XXI wieku konieczne dla optymalizacji oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych wobec dzieci i młodzieży. Badania wskazują, że istnieje zależność między zaangażowaniem uczniów w aktywność edukacyjną, ich rozwojem a jakością współpracy między szkołą, nauczycielami i rodzicami (Błasiak, 2017; Bőrü, 2021; Kochan, 2001; Łukasiewicz-Wieleba, 2014; Rachmah i in., 2022; Sebastian i Allensworth, 2019). Współpraca między rodzicami a nauczycielami w świecie wielu czynników ryzyka, które

mogą zaburzać przebieg rozwoju i destrukcyjnie oddziaływać na dzieci i młodzież, jawią się jako szczególna potrzeba (Błasiak, 2017).

Jeden z modeli współpracy rodziny i szkoły prezentuje Joyce Epstein (2004; Epstein i in., 2018; Epstein i Steven, 2019). Jest to model, na który składa się 6 typów zaangażowania rodziców w relację ze szkołą: 1) rodzicielstwo; 2) komunikowanie się szkoły i rodziców; 3) wolontariat rodziców; 4) uczenie się w domu; 5) podejmowanie decyzji; 6) współpraca ze społecznością lokalną (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021; Pusztai i in., 2024). Pierwszy rodzaj zaangażowania to rodzicielstwo. Koncentruje się on na wzajemnym wspieraniu się środowiska rodzinnego i szkolnego. Jego celem jest przede wszystkim stworzenie wspierającego środowiska dla dzieci jako uczniów. Zwiększa się w ten sposób wzajemna świadomość siebie (szkoły i rodziny). Aktywności podejmowane są zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Odbywa się także edukacja rodziców dotycząca rozumienia procesów wychowawczych i rozwojowych dziecka. Rodzicom może pomóc wzmocnić się w rodzicielstwie, a nauczycielom lepiej zrozumieć uwarunkowania rodzinne ucznia, jego pochodzenie, kulturę, potrzeby. Drugi typ zaangażowania rodziców w rzeczywistość szkolną został określony jako komunikacja, komunikowanie się szkoły i rodziców. Charakteryzuje się on dwukierunkową wymianą informacji przy użyciu różnych technologii. Wymiana informacji dotyczy programów szkolnych oraz postępu dzieci. Zwiększa się w ten sposób świadomość rodziców dotycząca osiągnięć uczniów w nauce, a nauczyciele mają bezpośrednie i przejrzyste kanały komunikacji z rodzicami. Zaangażowanie typu trzeciego określone zostało jako wolontariat rodziców. Polega on na angażowaniu i organizowaniu rodziców w pomoc i wsparcie dla szkoły. Pozwala to rodzicom na poczucie, że są mile widziani w przestrzeni szkoły, nauczycielom zaś umożliwia zauważenie zasobów rodziców i włączenie ich efektywnie w działalność szkoły. Kolejny, czwarty, typ zaangażowania określony przez J.L. Epstein to uczenie się w domu. Uwaga skoncentrowana jest na edukowaniu i dostarczaniu informacji i pomysłów rodzicom na temat sposobów pomagania uczniom w uczeniu się w domu i planowania innych aktywności związanych z programem nauczania. Piąty typ zaangażowania nazwany został podejmowaniem decyzji. Cechuje go włączanie rodziców w procesy decyzyjne mające miejsce w przestrzeni szkoły. Rodzice mają poczucie, że ich głos się liczy w tym, co dotyczy ich dzieci w szkole. W ten sposób może wyrażać się sprawczość rodziców, ich wpływ na podejmowane decyzje dotyczące szkoły i edukacji ich dziecka. Współpraca ze społecznością lokalną to szósty typ zaangażowania rodziców w rzeczywistość szkoły. Polega na włączeniu zasobów różnych instytucji na rzecz wzmocnienia programów szkolnych, funkcjonowania rodziny oraz procesu uczenia się i rozwoju uczniów. Takie podejście pozwala na optymalizację korzystania z otaczających szkołę i rodzinę zasobów, a także uatrakcyjnienie procesów uczenia się. Jednocześnie aktywność szkoły, rodziców i uczniów może wzbogacić działalność innych instytucji (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021; Pusztai i in., 2024).

W prezentowanym modelu relacji rodzice–szkoła akcent położony jest na dwukierunkowy proces. Takie podejście pozwala na angażowanie rodziców w przestrzeni szkoły na wiele sposobów. Ujęcie Joyce L. Epstein odnosi się do różnych miejsc, w których

rodzice są zaangażowani oraz do tego, że inicjatywa relacji szkoła–rodzina podejmowana jest zarówno ze strony rodziców, jak i ze strony szkoły (Epstein i in., 2018; Kołodziejczyk i Walczak, 2021).

Z perspektywy pedagogiki towarzyszenia najbardziej optymalne jest to właśnie podejście charakteryzujące się partnerstwem, gdyż zakłada równorzędność szkoły i rodziny oraz jednakowy udział w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka/ucznia (Lulek, 2008).

Pedagogika towarzyszenia dla dobra dziecka/ucznia

Pedagogika towarzyszenia jest rozwijana przez środowisko związane z Towarzystwem Jezusowym na podstawie wielowiekowej już tradycji zaangażowania w edukację i wychowanie. Nawiązuje do edukacyjnej działalności prowadzonej i rozwijanej przez zakon jezuitów i ludzi zebranych wokół nich (Marek, 2021). W literaturze bywa ona określana mianem „pedagogii”, a nawet „pedagogiki” ignacjańskiej albo jezuickiej (Dybowska, 2013; Królikowska, 2010; Marek, 2021; Pasierbek, 2008). Bywa, że określenia „pedagogika towarzyszenia”, „pedagogia jezuicka”, „pedagogia ignacjańska” są używane zamiennie, uważane za tożsame. Ta pedagogika swoje źródło ma w osobistym (mistycznym) doświadczeniu założyciela zakonu jezuitów Ignacego Loyoli, które spisał w niewielkiej książeczce *Ćwiczenia duchowe* (Loyola, 2002). To doświadczenie na przestrzeni wieków inspirowało i było odczytywane w zmieniających się okolicznościach, a także w wielu obszarach aktywności człowieka (Dybowska, 2022). Pedagogika towarzyszenia (ignacjańska) zwykle odnoszona jest to obszaru edukacji i wychowania zinstytucjonalizowanego w prowadzonych przez jezuitów i ich współpracowników placówkach edukacyjnych. Takie podejście do wychowania wyrosło z doświadczenia i potrzeby uporządkowania codzienności w prowadzonych przez jezuitów szkołach. Dzięki ignacjańskiej zasadzie dostosowania do osób, miejsca i czasu charakterystyka ignacjańska pedagogiki towarzyszenia może być zastosowana i odczytywana także w odniesieniu do partnerstwa edukacyjnego rodziców i nauczycieli, rodziny i szkoły (*Charakterystyczne cechy...*, 2006; Dybowska, 2022; Loyola, 2002, nr 18). Pedagogika towarzyszenia będzie się zatem odnosiła do tradycji działalności edukacyjnej Towarzystwa Jezusowego, do tzw. tradycji ignacjańskiej (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). Model edukacji w tradycji ignacjańskiej zakłada integralny rozwój osoby, który zaprasza lub wręcz domaga się otwarcia na wymiar życia horyzontalny, a także wertykalny i transcendentny (Marek, 2021; Walulik, 2023).

Towarzyszenie jako główna cecha pedagogiki towarzyszenia będzie polegało na tworzeniu odpowiednich warunków wszechstronnego rozwoju dziecka i młodego człowieka. Dzieje się to przez podjęcie wspólnej drogi, która prowadzi do autonomii i dojrzałości. Towarzyszenie wychowawcze wobec dziecka mogą podejmować rodzice, nauczyciele, wychowawcy w różnych placówkach opiekuńczych, wychowawczych czy edukacyjnych (Dybowska, 2014). W tej perspektywie nauczyciele i rodzice funkcjonują w takiej formie współdziałania, w której stają się sprzymierzeńcami i razem starają się być po stronie

dziecka/ucznia, są z nim (Mendel, 2007). Tworzy się w ten sposób perspektywa towarzyszenia jako wspólnej drogi, która prowadzi dziecko/ucznia oraz rodziców i nauczycieli do wspólnie wyznaczonego celu, jakim jest poznawanie i ukochanie prawdy o sobie i o świecie. Tak rozumiane towarzyszenie ma wspomagać osiągnięcie wyznaczonych celów, dostarczając doświadczeń dziecku w taki sposób, aby umożliwiały rozwój i dążenie do doskonałości (Marek i Walulik, 2020). Specyfiką jest wspólne (dziecka/ucznia, rodziców i nauczycieli) bycie w drodze rozwoju (Dybowska, 2013; Marek, 2017). W tym nurcie podejścia do edukacji i rozwoju dziecka/ucznia podkreślana jest jego aktywność własna, umożliwiająca zbieranie doświadczeń i uczenie się z nich poprzez zaplanowany i zorganizowany porządek działania dostosowany do możliwości i potrzeb dziecka/ucznia (Dybowska, 2013; Marek, 2018).

W centrum pedagogiki towarzyszenia jest dziecko, a raczej nieustanne odkrywanie jego indywidualności i specyficznych cech (Dybowska, 2014). Dziecko ma indywidualne potrzeby, możliwości i zasoby, które powinny być rozpoznane przez rodziców i nauczycieli. Jakość tego rozpoznania oddziałuje na efektywność pracy z dzieckiem i skuteczność towarzyszenia mu w jego rozwoju. Różnorodność dziecięcych potrzeb ma związek z rozwojem i zdrowiem dziecka, jego ograniczeniami czy potencjałem edukacyjnym. Znajomość dziecka, jego możliwości i zasobów z perspektywy pedagogiki towarzyszenia powinny być punktem wyjścia do wypracowania wspólnych celów i zadań dla współpracy rodziców i nauczycieli (Łukasiewicz-Wieleba, 2014). Uwaga na potrzeby dziecka/ucznia w pedagogice towarzyszenia określana jest jako cecha *cura personalis*. Oznacza to indywidualną troskę o osobę poprzez uwzględnianie jej talentów, uzdolnień, historii życia czy też posiadanych ograniczeń. Przejawia się to budowaniem i pozostawianiem w relacji dziecka/ucznia i dorosłego (rodzica, nauczyciela) oraz wsłuchiwanie się w to, o czym dziecko mówi werbalnie i niewerbalnie, sygnalizując to, co dla niego ważne i czym żyje. Wsłuchiwanie się w potrzeby dziecka/ucznia ma umożliwiać jego rozwój, wzrastanie i dojrzewanie (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). Pozostawianie w dynamice ignacjańskiego *cura personalis* prowadzi do tego, by wiedzieć dziecko/ucznia w miejscu, w którym ono rzeczywiście jest, a nie w miejscu, w którym chciałby je widzieć nauczyciel czy rodzic. To miejsce, gdzie ono rzeczywiście jest, stanowi punkt wyjścia i pozwala mu towarzyszyć w rozwoju.

Konkluzja

Przyglądając się relacji rodzice–szkoła na przestrzeni ostatnich dekad, można dostrzec ich ewolucyjny charakter (Gulczyńska, 2020). W trosce o dobro dziecka w relacji rodziny i szkoły zdecydowanie pożyteczna jest perspektywa synergiczna, stawanie razem po stronie dziecka (Opozda, 2017). Założenie synergii w relacji rodziny i szkoły zakłada wymianę doświadczeń i prawidłowe kontakty interpersonalne. Oznacza to emocjonalne współbrzmienie, wzajemną akceptację, szacunek i podtrzymywanie więzi (Lulek, 2008; Marek i Walulik, 2020; Opozda, 2017). Pozwoli to w mniejszym stopniu koncentrować się

na prawach i obowiązkach rodziców oraz pracowników szkoły, a bardziej koncentrować się na potrzebach, rozwoju, wzrastaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży. Zaangażowanie rodziców i nauczycieli jest pozytywnie związane z samopoczuciem dziecka, jego orientacją społeczną, emocjonalnością i uczeniem się, a także z jego adaptacją do warunków panujących w placówce (Pirchio i in., 2023). Jeśli się przyjmie, że celem zarówno rodziców, jak i szkoły jest rozwój, wychowanie i edukacja dziecka, to samo partnerstwo czy partnerstwo edukacyjne nie będą wymuszane regulacjami prawnymi, lecz staną się naturalną potrzebą i chęcią działania dla dobra dziecka. Wobec pojawiających się opinii o trudnościach w kontakcie między szkołą a rodzicami (Zalewska-Bujak, 2020) ze względu na dobro dzieci/uczniów warto poszukiwać modeli i koncepcji, które będą umożliwiały budowanie pozytywnych relacji na linii rodzina–szkoła. Pedagogika towarzyszenia/ignacjańska w centrum aktywności edukacyjnych stawia dziecko/ucznia, jego potrzeby, uczenie się, rozwój. Pozostali uczestnicy rzeczywistości edukacyjnej, przede wszystkim rodzice i nauczyciele, mają tylko umożliwić, stworzyć warunki, ukazać wartości oraz dostarczyć narzędzi ułatwiających zaistnienie przestrzeni dla uczenia się i rozwoju (Dybowska, 2014; Marek i Walulik, 2020). W związku z tym partnerstwo edukacyjne dwóch najbardziej istotnych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły – winno być otaczane troską i szczególną uwagą. Tym bardziej że współczesna rzeczywistość, w dużej mierze zdominowana przez świat wirtualny, cyfrowy, tzw. cyberprzestrzeń (Walulik, 2023), stanowi dużą konkurencję dla rodziny i szkoły i jednocześnie jedno z większych wyzwań.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 11–26. <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163801>
- Börü, N. (2021). Principals' views on factors affecting academic success: A case study from Turkey. *Educational Research Quarterly*, 44(3), 3–33.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania. (2006). W: B. Steczek (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej* (s. 7–95). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska, E. (2014). Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej. *Teologia i Moralność*, 9(16), 81–93. <https://doi.org/10.14746/tim.2014.16.2.6>
- Dybowska, E. (2022). Pedagogika ignacjańska w świetle VUCA. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 11–19. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.57.03>
- Epstein, J.L. (2004). *Epstein's framework of six types of involvement*. Johns Hopkins University Center for the Social Organization of Schools.
- Epstein, J.L. i Steven, B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31–42. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.31-42>
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.T., Greenfeld, M.D., Hutchins, D.J. i Williams, K.J. (2018). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (wyd. 4). Corwin.

- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 181–193. doi:<http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.181-193>
- Gulczyńska, A., Rybińska, A. i Segiet, W. (2020). Współdziałanie rodziców i nauczycieli. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 346–370). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kochan, K. (2001). Współpraca nauczycieli i rodziców jako jeden z warunków pomyślnej integracji dzieci niepełnosprawnych w edukacji wczesnoszkolnej. W: I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu* (s. 153–159). Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kołodziejczyk, J. i Walczak, B. (2021). Co państwo wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców w edukację szkolną dzieci? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 60(4), 49–60. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.5791>
- Królkowska, A. (red.). (2010). *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Loyola, I. (2002). *Ćwiczenia duchowne* (M. Bednarz, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Lulek, B. (2008). *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice: komunikacja, relacje, współpraca* (s. 59–67). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. (2018). Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 231–248. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.010>
- Marek, Z. (2021). Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka). *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 11–21. <https://doi.org/10.35765/hw.2071>
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- Mendel, M. (2003). The space that speaks parents' spots in school. W: S. Cestelli, M. Mendel i B. Ravn (red.), *School, family and community partnership in world of differences and changes* (s. 65–74). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2004). Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń? W: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań* (s. 297–310). Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Wydawnictwo Harmonia.
- Opozda, D. (2009). Współpraca rodziny i szkoły – o lepszą jakość relacji rodzice–nauczyciele. *Paedagogia Christiana*, 23(1), 137–145. <https://doi.org/10.12775/PCh.2009.010>
- Opozda, D. (2017). Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 27–40. <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163802>
- Ordon, U. i Gębora, A.K. (2017). Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(9), 57–64.
- Pasierbek, W. (red.). (2008). *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. i Taeschner, T. (2023). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18223>

- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E. i Bacskai, K. (2024). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Rachmah, D.N., Putri, N.I., Rizkika, R., Magfirah, S. i Halimatussa'diah, S. (2022). Do peer attachment, perceived school climate, and parental involvement influence self-awareness in students? *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 388–403. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.30117>
- Sebastian, J. i Allensworth, E. (2019). Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: A moderation mediation analysis. *Teachers College Record*, 121(9). <https://doi.org/10.1177/016146811912100903>
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walulik, A. (2023). Towarzystwo wychowawcze wobec wirtualnego świata. W: S. Jaskuła (red.). *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza* (s. 61–75). Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381389624.03>
- Wołk, K. (2018). Współpraca rodziców ze szkołą – założenia i realia. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 573(8), 42-50. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7472>
- Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(256), 154–176. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Wykorzystanie koncepcji profilaktyki pozytywnej w obszarze współpracy szkoły i rodziny

The Use of the Concept of Positive Prevention in the Area of School and Family Cooperation

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present the possibility of using the concept of positive prevention in the area of school and family cooperation.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem concerns the answer to the question as to whether and how the concept of positive prevention can be used in the area of school and family cooperation and what practical implications arise from its assumptions. The article uses a desk research method.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: On the basis of the literature on the subject, an analysis was made of the relationship between prevention and positive prevention and the process of cooperation between the school and family. Referring to the main objectives and directions of school and family cooperation, in the context of the challenges of children and adolescents' development, a range of topics is presented and effective prevention programmes are reviewed in order to support the development of parents' child-rearing skills.

RESEARCH RESULTS: The results coming from the analyses show that positive prevention significantly extends the educative function of the school while supporting the parental function of the family. It focuses on supporting the development of parents' child-rearing skills in terms of building a community in the family based on dedicated involvement, replacing common-sense strategies with positive strategies, strengthening protection in adolescent environments, and subjective participation in the prevention programmes.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The use of the principles of positive prevention in the area of school and family cooperation makes it possible to carry out activities focused on the positive development of children and adolescents as an alternative to a problem-focused approach. The implication of this approach is that the educational activities of the school and the family are extended to include preventive and developmental goals.

→ **KEYWORDS:** **POSITIVE PREVENTION, PARENTS' CHILD-REARING SKILLS, PREVENTION PROGRAMMES, DEVELOPMENTAL POTENTIAL**

Sugerowane cytowanie: Jarosz, K. (2024). Wykorzystanie koncepcji profilaktyki pozytywnej w obszarze współpracy szkoły i rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 83–93. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.09>

**OF CHILDREN AND ADOLESCENTS, SCHOOL AND FAMILY
COOPERATION****STRESZCZENIE**

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania koncepcji profilaktyki pozytywnej w obszarze współpracy szkoły i rodziny.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy i w jaki sposób koncepcję profilaktyki pozytywnej można wykorzystać w obszarze współpracy szkoły i rodziny oraz jakie praktyczne implikacje wynikają z jej założeń. W artykule zastosowano metodę danych zastanych *desk research*.

PROCES WYWODU: Na podstawie opracowań literatury przedmiotu dokonano analizy zależności pomiędzy profilaktyką oraz profilaktyką pozytywną a procesem współpracy szkoły i rodziny. Odwołując się do głównych celów oraz kierunków współpracy szkoły i rodziny w kontekście wyzwań rozwoju dzieci i młodzieży, ukazano zakres tematów oraz dokonano przeglądu skutecznych programów profilaktycznych, wspierających rozwój umiejętności wychowawczych rodziców.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że profilaktyka pozytywna w znaczny sposób poszerza funkcję wychowawczą szkoły, wspierając jednocześnie funkcję wychowawczą rodziny. Koncentruje się przy tym na wspieraniu rozwoju umiejętności wychowawczych rodziców w zakresie: budowania wspólnoty w rodzinie opartej na zaangażowanej obecności, zastępowania strategii zdroworozsądkowych strategiami pozytywnymi, wzmacniania ochrony w środowiskach dorastania, podmiotowego uczestnictwa w programach profilaktycznych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wykorzystanie założeń koncepcji profilaktyki pozytywnej w obszarze współpracy szkoły i rodziny umożliwia realizację wspólnych działań skupionych na pozytywnym rozwoju dzieci i młodzieży jako alternatywy wobec podejścia skoncentrowanego na problemach. Implikacją tego podejścia jest poszerzenie działań edukacyjnych szkoły i rodziny o cele profilaktyczne oraz prorozwojowe.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PROFILAKTYKA POZYTYWNA, UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE RODZICÓW, PROGRAMY PROFILAKTYCZNE, POTENCJAŁ ROZWOJOWY DZIECI I MŁODZIEŻY, WSPÓŁPRACA SZKOŁY I RODZINY

Wprowadzenie

Głównym celem współpracy szkoły i rodziny jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży (Młynek, 2021, s. 19). Dążąc do jego realizacji, należy uwzględnić fakt, że współczesne wyzwania rozwoju młodego pokolenia dynamicznie się zmieniają, odzwierciedlając nie tylko konsekwencje przełomu cywilizacyjnego późnej nowoczesności

(Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 29–30), lecz również nowe grupy zagrożeń związane z wydarzeniami i zjawiskami między innymi takimi, jak: pandemia COVID-19, wojny, uzależnienia behawioralne (Jarczyńska, 2014), triada kryzysu psychicznego dzieci i młodzieży (Dębski i Flis, 2023, s. 6) oraz nowe zachowania ryzykowne młodzieży (Kania, 2017a, s. 373–382).

Ważne w tym kontekście jest zwrócenie uwagi na wzmocnienie i kreowanie czynników budujących odporność psychiczną młodego pokolenia, będących fundamentem ich pozytywnego rozwoju (Grzelak, 2015, s. 22–23). Dwoma podstawowymi agendami socjalizacyjnymi mogącymi odegrać znaczącą rolę w tym temacie jest rodzina i szkoła. Szkoła, dążąc do wypełnienia misji sprostania wyzwaniom współczesnego i przyszłego świata, jest zobowiązana do urzeczywistniania autentycznej i zaangażowanej współpracy z rodzicami (Nowosad, 2003, s. 127). Budowa tego procesu powinna być oparta na dobrze przemyślanych koncepcjach oraz modelach, umożliwiających realizację i optymalizację zadań w praktyce wychowawczej, których głównym celem jest wspólne wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, w tym również wspólne poszukiwanie rozwiązań niepokojących problemów (Łobocki, 2007, s. 176–177).

Teorią, która w szczególności zwraca uwagę na czynniki umożliwiające rozwój mimo zagrożeń, jest koncepcja profilaktyki pozytywnej Krzysztofa Ostaszewskiego. Jej głównym założeniem jest projektowanie działań umożliwiających wykorzystanie naturalnego potencjału rozwojowego młodych ludzi. Realizacja tego procesu następuje poprzez diagnozowanie mocnych stron, zasobów i talentów jednostek, a następnie wspieranie rozwoju ich umiejętności życiowych, uwzględniając przy tym zewnętrzne zasoby, których źródłem są środowiska wychowawcze (Ostaszewski, 2014, s. 121–123).

Współpraca szkoły i rodziny a profilaktyka

Szkoła odpowiada za inicjowanie współpracy z rodziną ucznia oraz jest zobowiązana do wspomagania wychowawczej funkcji rodziny. Dzięki współpracy następuje wspieranie rodziny na różnych płaszczyznach, również w sytuacjach doświadczania przez nią trudności (Młynek, 2021, s. 24–27). Dążąc do realizacji powyższych zadań, należy uwzględnić i wykorzystać relacje występujące między procesem wychowania a profilaktyką. Działania profilaktyczne uzupełniają niedostatki wychowania i są kierowane do uczniów, nauczycieli oraz rodziców (Gaś, 2004, s. 32).

W ramach procesu wzmocnienia wychowawczej funkcji szkoły nastąpiło określenie znaczenia profilaktyki w działalności edukacyjnej szkoły. Na mocy przepisów ustawy Prawo oświatowe (Ustawa..., 2017, art. 26) doszło do połączenia programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument, którym stał się program wychowawczo-profilaktyczny (Wieczorek, 2018, s. 7–8). Rada rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną jest zobowiązana do 30 września każdego roku szkolnego uchwalić szkolny program wychowawczo-profilaktyczny. Realizacja tego zadania powinna uwzględnić zasady współpracy oparte na idei podmiotowości (Szempruch, 2009, s. 84–86), poczuciu

skuteczności (Kania 2017b, s. 59), współdziałaniu i partnerskim dialogu w relacjach rodziny i szkoły (Błasiak, 2017, s. 16–18).

W obszarze współpracy rodziny i szkoły w profilaktyce najczęściej występują dwa kierunki. Pierwszy z nich opiera się na stosowaniu metod podających z elementami metod aktywizujących, a formami jego realizacji są zebrania, spotkania, sesje, wykłady, warsztaty oraz wywiadówki profilaktyczne. Z kolei drugi kierunek opiera się na zaangażowaniu rodziców do udziału w programie profilaktycznym i polega na wspólnym wykonywaniu aktywności wspierających rozwój więzi oraz umiejętności wychowawczych rodziców (Kmieciak-Jusięga, 2017, s. 52). Powyższe formy współpracy szkoły z rodziną należy wzbogacić o rozwiązania wynikające z teoretycznych i empirycznych założeń profilaktyki pozytywnej.

Procedura badawcza

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości zastosowania teoretyczno-empirycznych założeń profilaktyki pozytywnej w wybranych obszarach współpracy szkoły i rodziny. Problem główny podjętych badań literatury dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy i w jaki sposób koncepcję profilaktyki pozytywnej można wykorzystać w obszarze współpracy szkoły i rodziny oraz jakie praktyczne implikacje wynikają z jej założeń. Do realizacji badań wykorzystałam metodę danych zastanych *desk research* i dokonałam narracyjnego przeglądu literatury przedmiotu (Kawecki, 2018, s. 126–127). Analizą objęłam: książki, raporty, artykuły, a także strony internetowe, prezentujące rekomendowane programy profilaktyczne.

Przyjęłam następujące kryteria włączenia materiału badawczego: działania profilaktyczne nastawione na wzmacnianie poziomu ochrony w podstawowych środowiskach rozwoju i wzrastania dzieci i młodzieży, wyrażające się kształtowaniem konstruktywnych relacji pomiędzy młodymi ludźmi a rodzicami i nauczycielami oraz efektywnym monitorowaniem rodzicielskim; działania profilaktyczne zmierzające do wprowadzenia strategii pozytywnych w środowisku rodzinnym i szkolnym; działania profilaktyczne rozwijające umiejętności, talenty, zainteresowania oraz kształtujące postawy zaangażowane w życie społeczne szkoły oraz społeczności lokalnej; działania profilaktyczne obniżające prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożeń w środowiskach dorastania młodych ludzi; działania profilaktyczne wspierające rozwój umiejętności psychospołecznych dzieci i młodzieży. Ponadto kryteriami wyłączenia z analiz materiału badawczego są działania profilaktyczne oparte na koncepcji profilaktyki defensywnej – negatywnej.

Koncepcja profilaktyki pozytywnej

Dążąc do tworzenia spójnego systemu oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny wobec młodych ludzi w celu zaspokojenia ich rozwojowych i edukacyjnych potrzeb, warto wykorzystać założenia koncepcji profilaktyki pozytywnej Krzysztofa Ostaszewskiego.

Profilaktyka pozytywna jest opisywana jako „kierunek w działaniach adresowanych do dzieci i młodzieży, który opiera się na równoważeniu lub redukowaniu siły czynników ryzyka (zagrożeń) poprzez rozwijanie i wzmacnianie istotnych zasobów indywidualnych i środowiskowych (czynników chroniących i wspierających)” (Ostaszewski, 2006, s. 7). Mechanizm działania profilaktyki pozytywnej polega na wzmacnianiu czynników i procesów sprzyjających zdrowiu i pozytywnemu rozwojowi jednostek, które stanowią przeciwwagę dla stresorów, sytuacji kryzysowych, wyzwań i sytuacji trudnych, występujących w życiu jednostki (Ostaszewski, 2016, s. 5–6).

Profilaktyka pozytywna określana jest jako działalność ofensywna i przeciwstawiana jest tradycyjnej profilaktyce, której zachowawczy, defensywny lub negatywny charakter wyraża się w tym, że skupia się ona na usuwaniu lub likwidowaniu czynników ryzyka. Natomiast analizowana koncepcja umożliwia projektowanie działań profilaktycznych, które nie koncentrują się na „usuwaniu samych zagrożeń, bo ich wyeliminowanie z naszego życia jest praktycznie niemożliwe, ale dąży do wzmocnienia tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia” (Ostaszewski, 2016, s. 6).

Powyższa koncepcja opiera się na idei pozytywnego rozwoju oraz mechanizmie odporności *resilience*. Koncepcja pozytywnego rozwoju opisuje pięć kluczowych atrybutów świadczących o pozytywnym rozwoju nastolatka, do których należy: obszar umiejętności życiowych; pozytywny stosunek do siebie; pozytywne więzi z rodziną, szkołą, gronem rówieśniczym oraz społecznością lokalną; stan rozwoju moralnego; postawy wobec innych ludzi oparte na życzliwości, empatii i szacunku wobec nich (Ostaszewski, 2014, s. 117).

Natomiast teoria *resilience* wyjaśnia fenomen dobrego funkcjonowania jednostki mimo doświadczanych przez nią niepomyślności losu (doświadczanie stresu o wysokim stopniu natężenia, doświadczanie ryzyka w różnych obszarach egzystencji, przeżycie traumatycznych wydarzeń) i jest wykorzystywana do opisu zestawu czynników, procesów i mechanizmów, które sprzyjają jej pozytywnemu funkcjonowaniu (Borucka, 2011, s. 11–12).

Dziesięć lat po przedstawieniu koncepcji profilaktyki pozytywnej jej twórca sformułował zrównoważony model pozytywnej profilaktyki. Określa on wspólny cel dla działań profilaktycznych i prorozwojowych, którym jest wejście młodych ludzi na ścieżkę pozytywnego rozwoju: podejmowanie wyzwań życiowych i pełnienie funkcji społecznych oraz ograniczenie występowania zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego. Model umożliwia realizację programów pozytywnej profilaktyki nastawionych na: wzmacnianie poziomu ochrony w podstawowych środowiskach rozwoju i wzrastania dzieci i młodzieży; rozwijanie umiejętności, talentów, zainteresowań oraz kształtowanie postaw zaangażowania w życie społeczne szkoły oraz społeczności lokalnej; obniżanie prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń w środowiskach dorastania młodych ludzi poprzez aktywny wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa. Ścieżka pozytywnego rozwoju wiedzie poprzez następujące procesy: *resilience*, wspierania prawidłowego rozwoju psychospołecznego oraz „rozkwitania” (aktywne działania na rzecz innych, pogłębianie wiedzy, osiągnięcie sukcesu) (Ostaszewski, 2016, s. 8–11).

Kluczowymi elementami profilaktyki pozytywnej jest wspieranie konstruktywnych relacji międzyludzkich w środowiskach dojrzewania, do których należą: relacje rodzice–dzieci; relacje ze szkołą i nauczycielami; relacje ze znaczącymi osobami dorosłymi oraz relacje z rówieśnikami i otoczeniem społecznym (Ostaszewski, 2014, s. 7).

W ramach koncepcji profilaktyki pozytywnej zostały opracowane strategie, które mogą być wykorzystywane w środowisku rodzinnym. Koncentrują się one na wzmacnianiu poszczególnych czynników chroniących, do których należy: pozytywna dynamika życia rodzinnego, autorytet rodzica (strategia pozytywnych inicjacji); spójność rodziny, silna więź, zaufanie w rodzinie, pozytywna dynamika życia rodzinnego (strategia pielęgnacji obrzędów rodzinnych); spędzanie czasu, budowanie więzi osobowej (towarzyszenie rodzicielskie); kontrola demokratyczna, dyscyplina (monitoring rodzicielski); zmiana własnych zachowań, komunikowanie oczekiwań (strategia dobrego przykładu) (Kania, 2017b, s. 64–68).

Powyższe strategie stanowią alternatywę dla zdroworozsądkowych strategii chroniących, do których należą: strategia straszenia, wyolbrzymiania (fałszu), strategia polegająca na monologach, strategia uników oraz zalewania miłością. Działania realizowane w ich ramach opierają się w znacznym stopniu na profilaktyce negatywnej i tym samym odznaczają się niską efektywnością wychowawczą (Zajączkowski, 2003, s. 58–59).

Ważnym elementem profilaktyki pozytywnej w kontekście wspierania konstruktywnych relacji rodzice–dzieci jest efektywne monitorowanie dorastających dzieci. Stanowi ono kluczową umiejętność rodziców z perspektywy profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży i tym samym jest najsilniejszym czynnikiem chroniącym dzieci przed nadużywaniem substancji psychoaktywnych, zachowaniami antyspołecznymi, ryzykownymi zachowaniami seksualnymi i ogólnie zachowaniami ryzykownymi (Ostaszewski, 2014, s. 135). Do warunków skutecznego monitorowania należy zbudowanie odpowiedniej relacji pomiędzy dorastającym dzieckiem i rodzicami, wyrażającej się w zaufaniu nastoletniego dziecka do metod wychowawczych rodziców oraz akceptowaniu przez nastolatka sytuacji, w której rodzice uzyskują lub posiadają informacje na temat miejsca jego przebywania i form aktywności poza domem, co łączy się z gotowością młodych ludzi do dzielenia się z rodzicami swoimi doświadczeniami i przeżyciami (Ostaszewski, 2014, s. 137).

Konkretyzacją idei integracji profilaktyki pozytywnej z edukacją szkolną są działania zmierzające do ciągłości edukacji psychospołecznej przez cały okres obowiązkowego szkolnego i jej powiązanie z poszczególnymi programami przedmiotów nauczania oraz budowanie poczucia więzi ze szkołą (Ostaszewski, 2014, s. 127–128, 138–140).

W innych obszarach egzystencji młodych ludzi profilaktyka pozytywna zwraca uwagę na znaczenie odpowiedniego wsparcia mentora w okresie adolescencji, tworzącego sprzyjające warunki dla pozytywnego rozwoju oraz na udział w zorganizowanych zajęciach, wzmacniających konstruktywny rozwój relacji z rówieśnikami i otoczeniem społecznym (Ostaszewski, 2014, s. 141–147).

Istotną rolę w tym temacie odgrywa strategia alternatyw. Jej zastosowanie polega na stworzeniu warunków i zaangażowaniu młodych ludzi do społecznie akceptowalnego

działania, które przynosi im satysfakcję i umożliwia samorealizację. Ważne jest, aby proponowana forma aktywności była adekwatna do predyspozycji jednostki, związanych z jej naturalnym potencjałem rozwojowym. Ponadto powinna zawierać bezpieczną alternatywę dla zaspokajania potrzeb związanych z naturalną skłonnością do eksperymentowania w wieku młodzieńczym z nowymi formami zachowań i poszukiwaniem silnych wrażeń (Jarosz, 2019, s. 27). Przykładami jej urzeczywistnienia w praktyce są konstruktywne zajęcia indywidualne wykonywane w domu, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne oraz programy zagospodarowywania wolnego czasu (Ostaszewski, 2014, s. 144–147).

Programy z zakresu profilaktyki pozytywnej a wspieranie rozwoju umiejętności wychowawczych rodziców

W ramach współpracy szkoły z rodziną rodzice powinni być wspierani w przygotowywaniu potomstwa do radzenia sobie z problemami i zagrożeniami. W tym celu profilaktyka pozytywna, opierając się na badaniach naukowych, proponuje wzmacnianie rozwoju następujących umiejętności wychowawczych rodziców:

wspieranie emocjonalne dzieci, utrzymywanie z nimi dobrych relacji, monitorowanie, utrzymywanie dyscypliny bez stosowania przemocy, komunikowanie oczekiwań dotyczących zasad i wartości oraz zachowań problemowych (Ostaszewski, 2014, s. 7–8).

Jednym z narzędzi, rozwijającym umiejętności wychowawcze rodziców, są programy profilaktyczne. Mając na uwadze kryteria włączenia i wyłączenia materiału badawczego, do jego analizy zakwalifikowano programy profilaktyczne o potwierdzonej skuteczności (programy rekomendowane) z zakresu profilaktyki promocji zdrowia psychicznego, profilaktyki uniwersalnej oraz programy oparte na modelu profilaktyki zintegrowanej.

Pierwsza grupa programów profilaktycznych ukierunkowana jest na wspieranie rozwoju umiejętności wychowawczych rodziców, takich jak: efektywne monitorowanie potomstwa, wzmacnianie wewnętrznych relacji rodzinnych, mających na celu przeciwdziałanie inicjacji alkoholowej oraz problemom wynikającym ze spożywania alkoholu (programy: „Domowi detektywi”, „Fantastyczne możliwości”, „Program wzmacniania rodziny”) (Ostaszewski, 2014, s. 137).

Podobne zadania realizowane są również w ramach programów „Laboratorium wiedzy pozytywnej” oraz „Unplugged”. Pierwszy z programów uwzględnia oprócz alkoholu inne substancje psychoaktywne i koncentruje się na edukowaniu rodziców na temat kształtowania podstawowych zasad budowania relacji interpersonalnych oraz umiejętności rozwiązywania problemów ze swoimi dziećmi poprzez urzeczywistnianie zasad nieaprobujących używania tego typu substancji. Z kolei program „Unplugged” dodatkowo ukierunkowany jest na poszerzenie wiedzy rodziców na temat kwestii psychologicznych i społecznych związanych z dojrzewaniem (rozwój autonomii i tożsamości, informacje na temat używania substancji psychoaktywnych jako elementu eksperymentalnych zachowań ryzykownych młodzieży) oraz konfliktu pokoleń (Krajowe Centrum..., b.d.).

Kolejnym programem, który koncentruje się na poszerzeniu wiedzy rodziców na temat potrzeb okresu adolescencji i towarzyszenia nastolatki w kryzysie oraz przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym, jest program „Szkoła dla rodziców i wychowawców”. W jego ramach następuje rozwój umiejętności wychowawczych rodziców w obszarze relacji dorosły–dziecko poprzez: naukę rozpoznawania i rozmawiania o uczuciach, stawiania jasnych granic, przeciwdziałanie niekorzystnemu etykietowaniu młodych ludzi, wzmacnianie ich poczucia wartości oraz budowę relacji między rodzeństwem (Krajowe Centrum..., b.d.).

Druga grupa programów profilaktycznych koncentruje się na rozwoju umiejętności wychowawczych rodziców przeciwdziałającym zachowaniom wśród młodych ludzi, niosących ryzyko uzależnień behawioralnych. Program „Wspólne kroki w cyberświecie” dąży do ukształtowania wśród dzieci postaw sprzyjających bezpiecznemu korzystaniu z Internetu i innych mediów, wspiera rozwój wiedzy i umiejętności rodziców w następujących zakresach: wzmacniania pozytywnych więzi z dziećmi; konstruktywnego wspierania dzieci w realizacji celów rozwojowych; wyznaczania zasad korzystania z Internetu oraz mediów i ich przestrzegania (Krajowe Centrum..., b.d.).

Z kolei program „Cuder – żyj z sensem” ukierunkowany jest na wzmacnianie więzi między rodzicami i dziećmi z uwzględnieniem tematyki uzależnienia od Internetu, co następuje poprzez poszerzanie wiedzy rodziców na temat: stylów wychowania, metod budowania więzi z dorastającymi dziećmi, znaczenia autorytetu rodzica w formowaniu dojrzałej jednostki, zrozumienia relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi opartymi na miłości, uznanej za najistotniejszy czynnik chroniący (Kmieciak-Jusięga, 2017, s. 48).

Trzecia grupa programów profilaktycznych wspiera rozwój umiejętności wychowawczych rodziców, umożliwiających wyposażenie dzieci (program „Przyjaciele Zippiego”) i młodzież (programy „Epsilon”, „Lustro”) w podstawowe kompetencje społeczno-emocjonalne, które pomagają im radzić sobie w sytuacjach trudnych, a w przyszłości pozwolą im dobrze funkcjonować w relacjach z innymi i unikać zachowań ryzykownych (Krajowe Centrum..., b.d.).

Wysoko ocenianym programem, który realizuje powyższe cele, uwzględniając dodatkowo profilaktykę wielu problemów młodzieży, takich jak: przemoc i cyberprzemoc, depresja i myśli samobójcze, trudności w akceptacji płci i ciała, korzystanie z substancji psychoaktywnych oraz pornografii, jest program profilaktyczny „Gwiazda mocy”. Treści spotkań z rodzicami skupiają się na omówieniu metodyki programu oraz poszerzeniu ich wiedzy na temat obrazu pozytywnego potencjału, jak również potrzeb wychowawczych i profilaktycznych młodzieży we wczesnej fazie dojrzewania (Grzelak i Żyro, 2023, s. 137–141).

Z kolei głównym celem programu „Archipelag skarbów” w zakresie pracy z rodziną nastolatka jest wspieranie rozwoju wiedzy rodziców na temat włączania skutecznego przekazu profilaktycznego do codziennej pracy wychowawczej w rodzinie oraz umiejętności rozmawiania z dorastającymi dziećmi o sprawach miłości i seksualności (Kmieciak-Jusięga, 2017, s. 47–48).

W ramach współpracy szkoły z rodziną wybór programu profilaktycznego powinien być poprzedzony diagnozą pozytywnego potencjału dzieci, młodzieży, rodziców oraz

nauczycieli, co niewątpliwie będzie stanowiło istotny czynnik wzmacniający skuteczność programu.

Wnioski i rekomendacje dla praktyki pedagogicznej

Współpraca jako najwyższy stopień relacji między nauczycielami a rodzicami wymaga od podmiotów pełnej świadomości i akceptacji przyjętych celów oraz jednolitego programu działania (Młynek, 2021, s. 18). Profilaktyka pozytywna umożliwia wypracowanie modelu edukacyjnej działalności, w którym szkoła i rodzina wspólnie dążą do pełnego zdiagnozowania i wykorzystania naturalnego potencjału rozwojowego dzieci i młodzieży poprzez zapewnienie im dostępu do prorozwojowych zasobów w środowiskach dorastania.

Dążąc do planowania i realizacji współpracy szkoły i rodziny opartej na koncepcji profilaktyki pozytywnej, należy:

- poszerzać działania edukacyjne w szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym o praktyki realizujące cele prorozwojowe, skupiające się na pozytywnym rozwoju jednostki;
- wprowadzać, na podstawie decyzji rady rodziców oraz rady pedagogicznej, do programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły rekomendowane treści z zakresu profilaktyki zdrowia psychicznego, profilaktyki uniwersalnej oraz oparte na modelu profilaktyki zintegrowanej jako zadania przeznaczone do realizacji na dany rok szkolny;
- pogłębiać wiedzę rodziców na temat wspólnot opartych na obecności, a więc warunków kształtowania relacji osobowych; elementów konstytuujących proces budowy najważniejszych czynników chroniących, takich jak umiejętne postępowanie wychowawcze rodziców, budowanie poczucia więzi ze szkołą (Wojcieszek, 2017, s. 26–28; Ostaszewski, 2014, s. 138–140);
- zapoznać rodziców z wynikami badań naukowych na temat skuteczności udziału dzieci i rodziców w programach profilaktycznych z zakresu profilaktyki pozytywnej opartych na koncepcji SEL (*social and emotional learning*); ma to na celu poszerzenie wiedzy rodziców na temat umiejętności psychospołecznych, zwiększających szansę młodych ludzi na odnoszenie sukcesów rozwojowych, społecznych i akademickich (Ostaszewski, 2016, s. 7–8);
- wspierać rozwój wiedzy rodziców na temat negatywnych funkcji wynikających ze stosowania zdroworozsądkowych strategii chroniących, a tym samym poszerzać zakres ich umiejętności wychowawczych w odniesieniu do stosowania strategii pozytywnych w środowisku rodzinnym, w tym strategii alternatyw;
- motywować rodziców do podejmowania skutecznych form monitorowania zachowań swoich dzieci poprzez dostarczanie im przez nauczycieli rzetelnej wiedzy, opartej na wynikach badań naukowych z obszaru profilaktyki skoncentrowanej na umiejętnościach rodziców i procesów dziejących się w rodzinie (*family-based prevention*) (Ostaszewski, 2019, s. 40).

BIBLIOGRAFIA

- Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań. W: W. Junik, (red.), *Resilience. Teoria, badania, praktyka* (s. 11–28). Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 11–22.
- Dębski, M. i Flis, J. (2023). *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Fundacja UNAWEZA.
- Gaś, Z.B. (2004). *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*. Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”.
- Grzelak, S. (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych. Jak wspierać młodzież w PODRÓŻY ŻYCIA? Ośrodek Rozwoju Edukacji*.
- Grzelak, S. i Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie. Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jarczyńska, J. (2014). Wstęp. W: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, diagnoza, profilaktyka, terapia* (s. 7–15). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jarosz, K. (2019). *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kania, S. (2017a). Nowe zachowania ryzykowne młodzieży charakterystyka i tendencje rozwoju. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 7, 373–382.
- Kania, S. (2017b). W poszukiwaniu pozytywnych strategii dla rodzinnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. W: K. Kmieciak-Jusięga (red.), *Profilaktyka społeczna. Kontekst rodzinny i szkolny* (s. 55–70). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Kawecki, I. (2018). *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kmieciak-Jusięga, K. (2017). Miejsce rodziny w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży. W: K. Kmieciak-Jusięga, (red.), *Profilaktyka społeczna. Kontekst rodzinny i szkolny* (s. 35–54). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. (b.d.). *Lista programów rekomendowanych*. Programy rekomendowane. <https://programyrekomendowane.pl/programy/lista-programow-rekomendowanych/>
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Młynek, P. (2021). *Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ostaszewski, K. (2006). Profilaktyka pozytywna. *Świat Problemów*, 3(158), 6–10.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów*, 1(276), 5–10.
- Ostaszewski, K. (2019). W kierunku profilaktyki opartej na wiedzy. W: Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce* (s. 35–53). Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Szempruch, J. (2009). W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły. *Chowanna*, tom jubileuszowy, 79–89.

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (2017). Dz.U. 2017, poz. 59. (Polska).
- Wieczorek, M. (2018). *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki. Krok po kroku*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wojcieszek, K.A. (2017). Co nas chroni? Rola relacji osobowych i uczuć w profilaktyce kreatywnej, W: K. Kmieciak-Jusięga, (red.), *Profilaktyka społeczna. Kontekst rodzinny i szkolny* (s. 17–33). Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Zajączkowski, K. (2003). *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***The Career of Students who Use a Different Language
at Home and at School***
***Kariera uczniów posługujących się innym językiem
w domu i w szkole***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the research is to understand how the ethnic composition of the family and the choice of the language of the school are related.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: Minorities are often the subject of research, and within, bilingualism, language use arenas and state language education are prominent topics, however, the issue of ethnic minority students studying in majority institutions is relatively unexplored.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Our research is focused on the ethnic Hungarian minority in Romania, their decisions and their experiences of education in the majority language. The present qualitative research was carried out in a semi-structured interview format in November 2023 with 14 respondents, reached by snowball method.

RESEARCH RESULTS: Our results show that, in addition to proximity to the institution and the increased possibility of doing well in the country, the school experience of parents and older children are factors behind the decision made by parents. Nevertheless, we also find that extended family, even the third generation, has an impact on school choice.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The research presents a perspective that focuses on the educational results of respondents most of whom proved to be successful in their respective fields. The results we found confirm hypotheses from the literature regarding the language choices of different nationalities. The research is a part of a larger project which aims at the exploration the research upon the students attending non-native language schools.

→ **KEYWORDS:** MINORITY, MAJORITY LANGUAGE OF INSTRUCTION, PARTIUM, LANGUAGE POLITICS, QUALITATIVE RESEARCH

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badania jest zrozumienie, w jaki sposób skład etniczny rodziny i wybór języka instytucji są ze sobą powiązane.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Mniejszości są często przedmiotem badań, a w ich obrębie dwujęzyczność, areny używania języka i państwowa edukacja językowa, jednak kwestia studentów z mniejszości etnicznych studiujących w instytucjach większościowych jest stosunkowo niezbadana.

PROCES WYWODU: Nasze badania koncentrują się na etnicznej mniejszości węgierskiej w Rumunii, jej decyzjach i doświadczeniach związanych z edukacją w języku większości. Niniejsze badanie jakościowe zostało przeprowadzone w formie częściowo ustrukturyzowanego wywiadu w listopadzie 2023 r. z 14 respondentami, do których dotarliśmy metodą kuli śnieżnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Nasze wyniki pokazują, że oprócz bliskości instytucji i zwiększonej możliwości osiągnięcia dobrych wyników w kraju doświadczenie szkolne rodziców i starszych dzieci są czynnikami wpływającymi na decyzje podejmowane przez rodziców. Niemniej jednak stwierdzamy również, że dalsza rodzina, nawet w trzecim pokoleniu, ma wpływ na wybór szkoły.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badanie przedstawia perspektywę, która koncentruje się na wynikach edukacyjnych respondentów, z których większość odniosła sukces w swoich dziedzinach. Wyniki, które znaleźliśmy, potwierdzają hipotezy z literatury dotyczące wyborów językowych różnych narodowości. Badanie jest częścią większego projektu, który ma na celu zbadanie uczniów uczęszczających do szkół uczących w nierodzimych językach.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** MNIEJSZOŚĆ, WIĘKSZOŚCIOWY JĘZYK NAUCZANIA, PARTIUM, POLITYKA JĘZYKOWA, BADANIA JAKOŚCIOWE

Introduction

In minority contexts, the difference between the language of instruction and the language spoken at home poses a challenge in education. Minorities are often studied, and researchers are unanimous in assessing the causes and effects of attending a majority educational institution on one's school and career. The international literature is replete with studies on the educational situation of minority groups, and there is consensus that young people attending non-native institutions are disadvantaged and less successful than their majority peers (Kilpi-Jakonen & Alisaari, 2022; Kyriazi, 2018; Lopez-Agudo et al., 2021). Although we do not have precise data on the number of Hungarians living in Romania who study in state language institutions, we can draw conclusions from the results of the 2011 census.

Our research is focused on the ethnic Hungarian minority in Romania (Pallay, 2020), their decisions and experiences with education in the majority language. At present, all levels of education, including higher education, can be taught in Hungarian according to

the language preservation model in Romania (Pusztai & Engler, 2014). Nevertheless, the possibility of state language education is also being raised among native speakers of Hungarian in hopes of better labour market prospects, which can lead to assimilation (Papp, 2012). The theoretical basis, facts and data from the literature are presented below. These studies and research look at the language situation of Hungarian minorities and some other minorities at an international level. Afterwards, the research is presented in detail.

Minority Students' Performance

The emergence of the concept of the nation can be linked to the decline of feudalism and the breakdown of a society based on the privileges of hierarchy, and two types of nations can be distinguished (Pallay, 2020). John Ogbu's (1978) typology of minorities distinguishes between voluntary (immigrant) and involuntary (ethnic) minority communities. Immigrant (voluntary) minorities move to a foreign country of their own free will in the hope of improving their prosperity. Involuntary (ethnic) minorities relocate to a foreign country as a result of external factors or the shifting of borders. A prominent problem is minority failure in education, which is more prevalent in industrialised and urbanised societies but is not necessarily inherent in the minority way of life. The paradox of assimilation, as formulated by Rumbaut (1997), is the phenomenon in which a child of assimilationist parents fails to perform adequately at school and therefore turns against education and social norms.

Although Anglo-Saxon countries are mostly inclusive and open to different cultures, the educational situation of minority students is often a challenge for them. In Anglo-French Canada, in addition to the two official languages, there are also native language schools for larger minorities, including Hungarian. Surveys show that children from non-native English-speaking families do well, but this is not the case for Indigenous families. Cultural differences and teachers' lack of knowledge about the culture make it difficult to work together with families. The situation is similar in Australia, where there is a high rate of truancy among indigenous youth, with roughly 50% of them staying in secondary school. In the United Kingdom, minority students generally perform well, but (Middle) Eastern and black students face more serious problems (Kovács & Pető, 2005).

Lopez-Agudo, González-Betancor and Mercenaro-Guetierrez (2021) investigated the impact of the PISA test language and home language difference on academic achievement among 15-year-old Spanish students in Catalonia, Spain. Their results show that the language of the test influences the students' performance in the sense that if they do not understand the content, they cannot give the correct answer. Researchers in Finland have also studied students from former Yugoslav states and Turkey (Kilpi-Jakonen & Alisaari, 2022). Their study describes how parents with higher education are more inclined to use a second language with their children at home and may abandon their native language in favour of the majority language in the long run. Those students who primarily use their native language score lower on literacy tests.

Native language education can also contribute to increased migration, as a significant proportion of Romanian-born Hungarian language learners complete their higher education in their home country (Hungary) or even in another country. According to the PISA survey, language of instruction is a determinant of minorities' academic performance (Papp Z., 2012). Hungarian students learn the state language as a first language, and this is also the case in Transcarpathia. This challenge accompanies students throughout their school careers, as the teaching of the state language is compulsory in Hungarian education institutions. This is often perceived as a challenge and a failure, as the curriculum does not take into account the fact that most students first encounter the majority language in the first grade. One consequence of this perceived failure is that parents enrol their children in Romanian schools in the hope that this will make it easier for them to overcome school barriers and integrate more easily.

Bilingualism in the Family

One of the functions of the family is to reflect and filter incoming value and norm systems that influence the life of the family (Szilágyi & Flóra, 1998). The language chosen in the family strengthens the identification with one's national consciousness: since one can really only identify with one, this reinforces the demarcation function of language use. Children growing up in bilingual families can, if there is a balance, also benefit from a dual upbringing: they learn two languages, are more flexible and more receptive. The choice of the language of instruction matters to parents (Keller, 2007), who can also impose their own values, principles and culture in the context of secondary socialisation.

When choosing a kindergarten or school, it is important to consider the labour market situation (Papp Z., 2012), i.e. to make a decision that will return the resources invested in the future. However, while market needs changing rapidly, the time spent in school can span 10 to 20 years, which makes it more difficult to calculate the impact of the decision. Papp Z. distinguishes between factors influencing school choice at three levels: macro, meso and micro. The macro level refers to the legal framework, the meso level to the characteristics of the school, and the micro level to the socio-economic situation of the family. Although the choice of non-native education is an individual decision, it also has an impact at the macro level, as the risk of assimilation affects the community at the macro level. At the meso level, the quality of the school is a decisive factor. At the micro level, it can be observed that in more socio-economically developed families, the ability and willingness to make decisions is more pronounced, as social class is also chosen along with the school (Papp Z., 2012).

Goals, Research Questions, Assumptions

The idea of interviewing people who have experience being taught in Romanian was inspired by the research of the Bálványos Institute (n.d.). The goal of our research is to understand how the ethnic composition of the family and the choice of the language of the institution are related. Not only statistics, but also those with experience in Romanian minority circles and even interviewees report that in Hungarian educational institutions, the performance of Hungarian students in Romanian language and literature is generally poorer than in other subjects. The exploratory research questions aim to assess the experiences of such learners. How did they come to be Hungarian in a Romanian institution? Who made this decision? How did the Hungarian students experience the foreign language environment? How did the students perform in the foreign language? What are the indicators of success? What support did the students receive, what factors contributed to their academic progress? How did their career paths develop?

Sampling, Topics

Sample size and sample selection in our qualitative research required special consideration. As our research was aimed at a target group that is difficult to identify, it can be described as exploratory research in preparation for subsequent large-scale quantitative research. In this type of study, a sample size of only ten individuals provides an adequate basis for analysis if a purposive, expert sample selection procedure is followed, whereby members of the target population who possess these career characteristics are willing to respond (Creswell & Creswell, 2018).

Several databases in Romania deal with statistics, and several of these websites provide data on all aspects of education. We have analysed statistical data for the Romanian part of the Partium region, which has been interpreted by education researchers as a single learning region (Kozma & Ceglédi, 2010; Pusztai & Torkos, 2001), i.e. the counties of Bihor, Maramureş, Satu Mare and Sălaj. Data on the Hungarian population by age group and by county are not yet available from the 2022 Census, so we can rely on the 2011 Census. Based on existing incomplete data, we estimate that about one-third of the Hungarian student population attends Romanian-language schools.

Data Collection and Processing

A list of questions was prepared before the interviews were conducted. The semi-structured interview questions covered demographics, family background, experiences at different levels of education, relationships, with classmates and future plans. The target group included Hungarian learners in Romanian-speaking schools or kindergartens who have completed or are completing higher education, i.e., those who can essentially be

considered successful students. Respondents were selected using the snowball method. The first respondents were selected on the basis of familiarity, and then each respondent was asked to suggest additional potential respondents. The survey was conducted in November 2023. Data was collected through online and in-person interviews, which were audio-recorded and conducted in Hungarian. The interviewer and the respondent understood each other, although there were some individuals who spoke with an accent. Providing answers was voluntary, and respondents were assured of anonymity. In total, we obtained data from 14 respondents. Depending on the amount of time the respondent spent at a Romanian-speaking educational institution, the interviews lasted from about 15 minutes to an hour.

Characteristics of the Respondents, Family Background

All respondents declared that they were Hungarian, but in terms of the nationality of their parents, their fathers were more likely to come from mixed families: while only one of the mothers was from a mixed family, there were three fathers with a third-generation member from a different minority background. Thus, some grandparents were of Romanian nationality and also influenced the family's language situation. The language spoken in the nuclear family was Hungarian in most cases; in four cases, Romanian grandparents and distant relatives, both consanguineous and nonconsanguineous, were mentioned, with whom there was closer contact and with whom conversation took place in Romanian. One interviewee spoke Romanian with his wife. An interviewee from an entirely Hungarian family also occasionally spoke Romanian with her mother and sister: the mother worked in a Romanian community, and his sister followed her brother to a Romanian school; all tended to spend time in the company of Romanian-speaking friends and acquaintances. They were the only family, completely Hungarian at the nuclear level, in which Romanian was part of daily life. The majority of respondents were primarily members of Hungarian communities, but there was also a sizable number of those who had a mixed group of friends; this was more common among those who graduated from a Romanian high school. Time spent in Romanian kindergarten did not bring lifelong relationships. In terms of parents' occupations, there was a wide variety. There were actors, entrepreneurs, and tram conductors. The respondents can generally be said to have stable financial capital and to have been raised in secure financial conditions.

Reasons for Choosing a Romanian-Language Institution

Based on the conversations, we can see how the reasons for choice, performance and quality of experiences are related. We identified the categories of *hope for prosperity* and *others* as reasons for choosing an educational institution. Interviewees who made it clear that they enrolled in a Romanian-speaking school in order to live successfully in the country were included in the former category. The second category contains people

who made their choice based on distance, as well as those whose older siblings' and parents' school experience played some role in their choice.

Performance

The second topic studied is the issue of performance: here we took into account the achievements in Romanian-speaking educational institutions. We divided the respondents into *outstanding* and *non-outstanding* categories: those who achieved outstanding results at one level of education in a Romanian institution and those who did not. In terms of performance, there were just as many outstanding achievers as non-outstanding ones. All respondents who achieved outstanding results had an accepting and open attitude. Another three interviewees with positive experiences did not declare a particularly successful career at school.

Quality of Experiences

In terms of the quality of experience, we separated those who reacted positively and negatively to their school environment. We classified the interviewees who were open to the state language school, made friends and learned the language easily into the *receptive-open* category. They are the ones who said: In Romania, *knowing Romanian well is an advantage*. The *anxious* category included those who had difficulties in integrating and learning the language. We found that 4 respondents reported anxiety and frustration when speaking Romanian which persists to this day. There is also a correlation between the groups without anxiety and with anxiety: none of the respondents with anxiety reported outstanding results. Taking all this into account, we can conclude that an open-minded attitude is an essential condition for language learning and thus for a successful career.

Types of Language Dominance of the Educational Career and the Family Background

Our respondents pursued Romanian- and Hungarian-dominant studies, depending on the language in which the person attended school or kindergarten for a long time. All men had Romanian-dominated academic careers. For women, on the other hand, the distribution of the two languages of instruction, is not so clear-cut. Men and their families typically made more informed choices and decisions about their future, including a student who chose the best high school in the area rather than being influenced by his parents. All but one of the men performed exceptionally well at a Romanian-speaking educational institution, and we can also mention competitive performances, doctoral thesis, and outstanding grades.

It is clear that in mixed families, the language of instruction was always Romanian-dominant, while in the case of all-Hungarian parents, the language of instruction was mixed. The latter fact strengthens the assumption that the educational careers of students from mixed families will follow the majority path. Although the majority of the parents were native speakers of Hungarian, we must mention a few grandparents who were present in the respondents' lives as blood relatives or step family members. During data collection, it was revealed that grandparents of Romanian nationality were also considered authoritative in shaping the language spoken at home. This drew our attention to the fact that the third generation of respondents should also be taken into account when investigating the language spoken at home.

In the case of the respondent who completed grades 5–8, her high school education was only available in Romanian, and her parents did not want her to commute to the city every day. Her initial enthusiasm was soon followed by negative experiences, so she describes grades 5–8 as a “dark period” (A.11). She was one of those who had a completely negative experience with education in Romanian. Another respondent stated the following: “I think I would have learned it the same way I learned every other subject very diligently, because that is typical of me. So I cannot say that it brought great benefits” (A.13). The rest of the interviewees spoke favourably about this period: according to their statements, they were not discriminated against, and apart from minor disagreements, they had positive experiences.

Half of the respondents graduated from secondary school in Romanian. The respondent who finished grades 5–8 in Romanian longed to return to a Hungarian-speaking environment, so she decided to commute from grade 9 onward: “I longed to be able to speak my native language and continue my education, so I decided that I wanted to go to a Hungarian school from 9th grade” (A.11). One young man made his own decision about his schooling, and already had concrete plans for his studies, so he chose the most prestigious school in the city.

We were also interested in performance. Seven respondents declared outstanding results: a distinction in an accounting competition, 4th–5th place in a group of fifty, a scholarship, a high admission average on the entrance exam, physics and chemistry Olympiads, scores in physics competitions guaranteeing admission to university, the best qualification in Romanian, a volume of Romanian poetry, and a doctoral thesis. Not all of them attended educational institutions in Romanian since kindergarten, but they performed outstandingly in certain areas.

Twelve people positively evaluated their experience in a Romanian educational institution. A few mentioned that it was necessary to know the language of the country, but they also liked to practice and read in Hungarian, and overall they were happy that they know both languages well, with the exception of Hungarian spelling. For a respondent from Berlin, being a member of a minority is associated with positive, homely feelings: “I have never lived in Hungary, but it would be strange for me if everyone around me spoke Hungarian; this is how I grew up, when I was a child, I didn't necessarily understand it on the bus, or I could ignore what they were talking about. And now it's the same.

They speak German around me, but I don't necessarily pay attention to it" (A.2). This reveals a habit of early linguistic alienation. There is also an example where a person who completed her education in Romanian actually felt that both languages and cultures belong to her: "It's like having two personalities. So I cry even when Romania wins a soccer game, but also when the Hungarians do. If they play against each other, I support the Hungarians." (A.9). Most of them are grateful that they were able to establish a good foundation for their command of the Romanian language, thus enabling them to fare better in the world of work: "I'm grateful that I went to Romanian kindergarten, because that's really why I can say yes, that's why I can speak Romanian" (A.3). Even at a young age, it becomes apparent that those who attended kindergarten in Romanian are less likely to struggle in Romanian classes in primary school. In the case of one respondent, whose half-Romanian father insisted on the child's education in Romanian, his Hungarian mother took him to a Hungarian class on Fridays: "And so, looking back, my mother made such attempts, as she once said, to keep the Hungarian sentiment alive in me" (A.12). Despite the fact that he could have got into any university based on his scores, this person chose Hungary because he "always had the urge to speak Hungarian" (A.12). The same person changed his Romanian-spelled surname into Hungarian spelling. Two of these individuals regret having been in a Romanian language environment and clearly describe the time they spent there as painful.

Conclusions

Although this is not a representative survey, we can say that despite the difficulties, excellent results can be achieved in Romanian language class. Several Olympiads, scholarships and top rankings were mentioned in the reports, even for students coming from purely Hungarian families. In the case of students who achieved success, internal motivation and diligence helped them overcome language difficulties in most cases.

The fact of the parents' mixed marriage did not prove to be conclusive with regard to the respondent's stay abroad. Two of the three respondents from mixed families live abroad (if we trace the mixed marriage back to the third generation, where the relationship with the grandparents is still intense), one in France and the other in Germany. Consequently, the Romanian language did not result in long-term plans in the country.

It is remarkable that the decision was mostly insisted on by the parent from the Romanian family, and met little resistance from the other side. Most respondents reported language difficulties and frustration at least at the beginning of their school careers, but several referred to childlike openness when overcoming difficulties. Such challenges arise regardless of whether the Romanian language training began in kindergarten or in higher grades. A successful academic life was characteristic not only of those who followed the majority path from kindergarten to university; strong motivation and a sense of purpose also helped. It also happened that parents came from rural areas, where they spoke the language less well, and felt that it would be important for their child's

progress in the city to thoroughly master the language of the state, even at the expense of the native language, as it turned out. Most of the respondents worked or still work in a Romanian-speaking environment. Lack of knowledge of Hungarian spelling was mentioned as a disadvantage, but those who also completed studies in Hungarian or regularly spend time in Hungarian circles and educate themselves can overcome this obstacle. During interviews with respondents, there were a few occasions when a respondent spoke Romanian, mostly in cases where they were looking for words from an institutional context. Mention was made of *serbare* (ceremony), *mențiune* (praise), the Romanian name for training courses (economic), and an interviewee who lives mainly in a foreign environment asked in English what he simply hadn't thought of (student, sentence). Respondents who had completed several levels of education in Romanian spoke with an audible accent.

Limitations

This is a non-representative study; it is also important that the interviewees come from similar social backgrounds and have similar financial situation. It should be mentioned that when interpreting the interviews, the self-verification used to reduce cognitive dissonance must be taken into account. For the majority, there is a possibility that an earlier decision will be evaluated positively afterwards. Due to the structured nature of the questions, the interviews provided objective rather than descriptive data, which will be further analysed. Our assessment of success is also a limitation, as we had an interviewee who only attended kindergarten in Romanian, where there are not as many opportunities for success as, for example, in high school. While conducting this pilot study, we identified the aforementioned limitations and will correct the errors that will arise in the future.

REFERENCES

- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Keller, M. (2007). *Otthon és itthon. Határon túli magyar hallgatók egy határmenti régióban* [PhD Dissertation]. University of Debrecen.
- Kilpi-Jakonen, E., & Alisaari, J. (2022). Language choices at home and their relationship with educational outcomes, with a special focus on children with origins in former Yugoslavia and Turkey in six European countries. *Frontiers in Sociology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.841847>
- Kovács, M., & Pető, I. (2005). A kisebbségi tanulók helyzete és tanulmányi eredményei az angol-szász országokban. *Új pedagógiai szemle*, 55(12), 81–91.
- Kozma, T., & Ceglédi, T. (Eds.). (2010). *Régió és oktatás: A Partium esete. Vol. VII*. CHERD-Hungary.
- Kyriazi, A. (2018). The education of minorities in Bulgaria and Romania: Analyzing the formation and articulation of preferences. *Ethnicities*, 18(3), 412–433. <https://www.jstor.org/stable/26497934>
- Lopez-Agudo, L.A., González-Betancor, S.M., & Marcenaro-Gutierrez, O.D. (2021). Language at home and academic performance: The case of Spain. *Economic Analysis and Policy*, 69, 16–33.

- Bálványos Intézet (n.d.). *Nyelvhasználat és közélet Nagyváradon és Bihar megyében 2020*. Bálványos Intézet. <https://balvanyos.org/nyelvhasznalat-es-kozelet-nagyvaradon-es-bihar-megyeben-2020/>
- Ogbu, J.U., & Simons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Pallay, K. (2020). Nemzeti kisebbségi közösségek. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 159–176). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Papp, Z.A. (2012). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 399–417.
- Pusztai, G., & Engler, Á. (Ed.). (2014). *Teacher education case studies in comparative perspective*. Center for Higher Education Research and Development.
- Pusztai, G., & Torkos, K. (2000). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*, 3, 584–589.
- Rumbaut, R. (1997). Paradoxes (and orthodoxies) of assimilation. *Sociological Perspectives*, 40(3), 483–511.
- Szilágyi, G., & Flóra, G. (1998). Többarcú otthonok. Őnazonosság és szocializáció vallásilag és/vagy nemzetileg vegyes családokban. *Keresztény Szó*, 9(11), 16–18.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Tímea Ceglédi

<https://orcid.org/0000-0001-9943-1801>
Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
University of Debrecen, Hungary
ceglédi.timea@arts.unideb.hu

Emese Alter

<https://orcid.org/0000-0002-4441-9853>
Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
University of Debrecen, Hungary
emesealter@gmail.com

Katalin Godó

<https://orcid.org/0000-0002-6290-7105>
Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
University of Debrecen, Hungary
katalin1en@gmail.com

Hunor Papp

<https://orcid.org/0009-0008-1718-8157>
Uniwersytet w Debreczynie, Węgry
University of Debrecen, Hungary
papphunor76@gmail.com
<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11>

Data zgłoszenia: 08.02.2024

Data akceptacji: 07.05.2024

Data publikacji: 30.06.2024

***Can High Involvement of Roma Parents
Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental
Involvement in the Success of Roma Students at School
from the Students' Perspective***

***Czy duże zaangażowanie romskich rodziców może zwalczyć
skutki ubóstwa? Odporność i zaangażowanie rodziców
w sukcesy szkolne uczniów romskich z perspektywy uczniów***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: A recurring question in Romani studies is why it is difficult to achieve breakthrough successes in inclusion programs. These programs focus mainly on school subjects, although the role of parents is crucial to solving the problem. This study, therefore, concerns parents and their roles in school success.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The purpose of this study is 1) to reveal how Roma and non-Roma pupils perceive their parents' involvement (PI) and 2) to come closer to explaining how PI affects students' school success under the control of other variables. The analysis sheds light on the views of children of Roma and non-Roma parents in Hungary. Cross-tabulation analysis and linear regression analysis were applied.

Suggested citation: Ceglédi, T., Alter, E., Godó, K., & Papp, H. (2024). Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of Roma Students at School from the Students' Perspective. *Horizons of Education*, 23(66), 107–120. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11>

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The database called Discovery of Hidden Value of Mentoring (DHVM) was analysed, which includes data from 13–14-year-old students (N = 206; 31.1% Roma, 68.9% non-Roma).

RESEARCH RESULTS: For all school-based and home-based PI indicators apart from one (parent–teacher conferences), Roma and non-Roma parents showed the same results. A student's disadvantaged financial situation most strongly determined their level of school success, overriding the compensatory effect of PI. The variance explained by the regression model was 30.4%, and the model was significant ($F(7) 5.18, p < 0.001$).

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Although financial disadvantage overrides the compensatory effect of PI on school careers and political entities need much action to improve people's financial situation, schools and families cannot look only to the outside for solutions. The most significant finding of the research is that there is a hidden resource to improve the school success of Roma pupils, namely PI. Based on the results, the schools are recommended to conduct the partner cooperation with parents, because together they can increase the children's future opportunities and resilience.

→ **KEYWORDS:** **ROMA PARENTS, PARENTAL INVOLVEMENT, RESILIENCE, MENTORING, SCHOOL SUCCESS**

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Powtarzającym się pytaniem w literaturze dotyczącej studiów romskich jest to, dlaczego trudno jest osiągnąć przełomowe sukcesy w programach inkluzji. Programy te koncentrują się głównie na podmiotach szkolnych, chociaż rola rodziców jest kluczowa dla rozwiązania problemu. Dlatego też niniejsze badanie dotyczy rodziców i ich roli w sukcesie szkolnym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Celem niniejszego badania jest 1) ujawnienie, w jaki sposób uczniowie pochodzenia romskiego i nieromskiego postrzegają PI swoich rodziców oraz 2) zbliżenie się do wyjaśnienia, w jaki sposób PI wpływa na sukces szkolny uczniów pod kontrolą innych zmiennych. Analiza rzuca światło na poglądy dzieci romskich i nieromskich rodziców na Węgrzech. Zastosowano analizę krzyżową i analizę regresji liniowej.

PROCES WYWODU: Przeanalizowano bazę danych o nazwie Discovery of Hidden Value of Mentoring (DHVM), która obejmuje dane uczniów w wieku 13–14 lat (N = 206) (Romowie: 31,1%, nie-Romowie: 68,9%).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Dla wszystkich szkolnych i domowych wskaźników PI z wyjątkiem jednego (zebranie rodziców), rodzice romscy i nieromscy wykazali takie same wyniki. Niekorzystna sytuacja finansowa ucznia najsilniej determinuje poziom jego sukcesów szkolnych, przeważając nad efektem kompensacyjnym PI. Wariancja wyjaśniona przez model regresji wynosi 30,4%, a model jest istotny ($F(7) 5,18, p < 0,001$).

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Chociaż niekorzystna sytuacja finansowa przeważa nad kompensacyjnym wpływem PI na karierę szkolną, a podmioty polityczne potrzebują wielu działań, aby poprawić sytuację finansową, szkoły i rodziny nie mogą szukać rozwiązań tylko na zewnątrz. Najważniejszym wnioskiem z badań jest to, że istnieje ukryty zasób, który może poprawić sukces szkolny uczniów romskich, a mianowicie PI. Na podstawie wyników można zalecić szkołom partnerską współpracę z rodzicami, ponieważ wspólnie mogą zwiększyć przyszłe możliwości i odporność dzieci.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RODZICE ROMSCY, ZAANGAŻOWANIE RODZICÓW, REZYLIENCJA, MENTORING, SUKCES SZKOLNY

Introduction

Parental Involvement in Roma Students' School Success

Why do international and national programs aiming to support Roma pupils' success in school have difficulty achieving breakthroughs? This is one of the leading questions in the literature on the topic, from the world of policy, school realities and research on resilient individuals' life trajectories (Brüggemann & Friedman, 2017; Rutigliano, 2020; Wilkin et al., 2009; Husz, 2023). The factors underlying the successes and failures of these programs are complex, and the question of what factors and regularities drive the broader social context in which these small-scale programs are supposed to achieve change is still unanswered (Fejes, 2013; Ferge, 2015; Gzásó, 2019; Pusztai, 2015; Schleicher, 2023). A full understanding of this broader social context is almost unattainable for a school, but there is one important actor with whom it can be in daily contact and through whom the success of Roma students can be facilitated more effectively. These are the parents of Roma children, who are often perceived as outsiders not only by schools but also by programs designed to help their children (Rutigliano, 2020; Desforges & Abouchaar, 2003; Khalfaoui et al., 2020). Our study therefore shifts the focus from the role of the school to Roma parents and their parental involvement (PI).

In the international literature, PI is broadly understood to include all activities of parents that promote the students' success in school. In a narrower sense, it refers to the parents' activities, attitudes, beliefs and expectations that specifically support a child's academic progress at school or at home. Following the international literature, the term refers to both school-based and home-based forms of PI. The former includes the parents' presence at school, whilst the latter entails the parents' activities at home which help the child to complete school tasks, taking into account the child's individual needs and paying attention to the child's school-related activities. Within school-based PI, we can distinguish between formal and informal forms. The formal subgroup includes activities such as participating in parent-teacher conferences or other official events. The informal forms of school-based PI include activities such as attending casual events or

talking to teachers (Desforges & Abouchaar, 2003; Jeynes, 2011; Imre, 2017; Marton, 2019; Epstein, 2009; Koltói et al., 2019).

Epstein highlights the importance of active communication between parents and the school, shared responsibility and community involvement in supporting a child's education (2009). But how does this play out for Roma pupils and their parents? Often, Roma parents feel alienated from educational institutions, as if their walls are symbolically and effectively closed to them (Flecha, 2014; Hafičova et al., 2020; Lukács et al., 2023; Merchán-Ríos et al., 2023; Rutigliano, 2020; Wilkin et al., 2009). It is common for schools to understand education in terms of a two-part (teacher/student) system, in which the parent is forgotten or ignored. However, research has shown that all parties (students, teachers, parents, the wider local community and society as a whole) benefit from moving away from this narrow view, building closer cooperation between the family and the teachers and coordinating the educational goals (Desforges & Abouchaar, 2003; Jeynes, 2011; Coleman, 1988; Killus & Paseka, 2020; Ritók, 2009). One of the prerequisites for this to occur is ample opportunities for interaction between parents and teachers, often in the form of extra-curricular activities (Epstein, 2009).

Ongoing communication between parents and teachers, as well as reaching out to each other, not only helps to foster a trusting relationship in which information about the child's behaviour, development and education can be shared, but also provides a space for discussing uncomfortable and difficult topics. Ultimately, this creates an opportunity for educational actors to move away from problem-oriented communication towards partnership-based solutions and for eliminating mutual prejudices (Killus & Paseka, 2020; Bempechat & Shernoff, 2012). An important cornerstone of all this is that both parties in their respective roles feel jointly responsible for the child's development and realise that together they are serving the best interest of the student (Bacskai, 2020; Blumenthal et al., 2020; Horváth et al., 2023; Wood & Mayo-Wilson, 2012; Koltói et al., 2019).

It is difficult to distinguish which aspects of PI can best maximise student outcomes, and the often hidden nature of PI at home makes it difficult for educators to learn about the "blind spot" that is PI. Therefore, in the present study, we focus on students who are authentic mediators of their parents' PI with the school and their sense of support at home in school-related activities. We shed light on the issue from the perspective of Roma and non-Roma students aged 13–14. The purpose of the study is 1) to reveal how Roma and non-Roma pupils perceive their parents' PI and 2) to come closer to explaining how PI affects students' individual-level school success under the control of other variables.

Roma Students in Hungary

The Roma are the most populous ethnic minority, not only in Hungary but also in Europe as a whole (FRA, 2014; Polónyi, 2016; Ćurčić et al., 2014; Rutigliano, 2020; Eurofound, 2017), with a rapidly growing population currently estimated at 700,000–900,000 people

nationwide¹ (Pénzes et al., 2018; Pásztor et al., 2016; Polónyi, 2016). After the turn of the millennium, European studies unanimously noted significant differences between Roma and non-Roma students at all levels of education (Bocsi & Ceglédi, 2021; FRA, 2014; Polónyi, 2016; Ćurčić et al., 2014; Brüggemann & Friedman, 2017; Kárpáti et al., 2014). Programs that were intended to create bridges for the Roma populations reported sparse progress in many European countries (Brüggemann & Friedman, 2017; Ćurčić et al., 2014). The school success of Roma students is below that of non-Roma students in Hungary as well (Polónyi, 2016; Széll & Nagy, 2018; Hajdu et al., 2015). A slight increase can be seen in the educational attainment of the population aged 15 years or higher who identify themselves as Roma in the microcensuses and censuses of recent years, but their school success compared to the overall population is still significantly lower (Table 1).

Table 1. Highest Educational Level of the Population Aged 15 and Above in Hungary (Self-Reported, in per cent)

		Less than eight classes	Eight classes	Secondary vocational education without school-leaving exam	School-leaving certificate	Higher educational degree
2022 Census	Whole population	2.3	21.2	21.1	33.1	22.3
	Gypsy (Roma)	13.2	54.1	19	10.7	2.9
2016 Microcensus	Whole population	3.2	23.2	20.9	32.2	20.5
	Gypsy (Roma)	17.3	60.3	14.2	6.9	1.3
2011 Census	Whole population	4.9	26.8	21.3	30.1	17
	Gypsy/Roma	23.1	57.6	13.1	5	1.2

Note: Gypsy (Roma) – “The respondent belonged to the given nationality if he/she indicated the given nationality in at least one of the questions concerning nationality, mother tongue, or language used in the family or among friends” (KSH, 2018, p. 7). In 2022, the proportion of people identifying themselves as Roma decreased compared to the previous census (244,834 in 2011; 209,909 in 2022).

Source: KSH, 2014a, 2014b, 2018, 2022.

To summarise the above, we argue that it is important to understand the issue in a much broader context than the school, and we have focused on one factor of particular importance: PI. 1) The first research question is: Do children of Roma versus non-Roma

¹ The most recent complete research recorded a population of 876,000. The future Roma population in Hungary is estimated at 961,000 in 2030 and approximately 1.1 million in 2100 (Pénzes et al., 2018; Polónyi, 2016).

parents differ in perceiving PI, and if so, in what ways? 2) How does PI affect school success, controlling for other variables? The analysis sheds light on the views of pupils aged 13–14 of Roma and non-Roma parents in Hungary.

Research Tools (Methods)

Instrument

The Discovery of Hidden Value of Mentoring (DHVM) study was carried out by a research team of students studying the impact of the Let's Teach for Hungary (LTH) mentor program and researchers of the MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group.² The instrument contains a total of 247 items, based on newly created and adapted questions (NABC, 2021; Bacskai, 2020; Pusztai & Engler, 2020).³

Data Collection

The data collection was carried out in person in the second (spring) semester of the 2021/22 academic year. The technical background was provided by the Evasys survey creation and evaluation system. The instructor-supported online and in-person surveys were administered by members of our research team, who work as mentors in schools.⁴

Sampling Procedure and Sample Presentation

The participants of the survey were a total of 206 7th- and 8th-grade students who are attending primary schools in Hajdú-Bihar County, Hungary, where the LTH mentoring program is run. The sampling was designed to control for the effect of subject variables that were significantly related to the variables we investigated (e.g. classes with mentored students or not, schools' settlement type and institutional context measured by the students' social background).

² Emese Alter, PhD student; Tímea Ceglédi PhD, Katalin Godó, PhD student, Irén Godó, PhD student; Hunor Papp, MA student; Annamária Horváth, MA student; and Emese Tóth, MA student took part in developing the measurement tool and collecting the data.

³ Based on the study Value-Creating Education in 2020 (Maria Kopp Institute for Demography and Families). The research was led by Prof. Dr Gabriella Pusztai.

⁴ As our participants were 13–14-year-old students, their parents were informed about the details of the research via an informed consent form, and their permission was obtained before data collection took place.

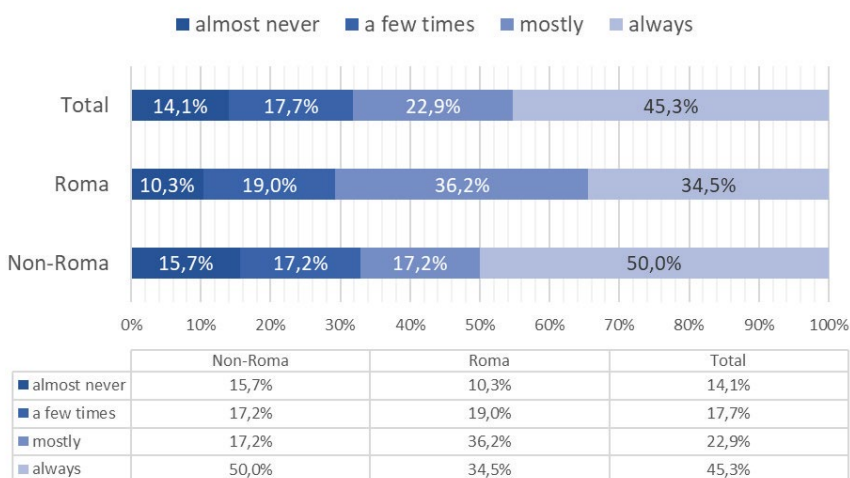
Results

Characteristics of Roma Parents' PI

As mentioned above, to answer the research questions we analysed the database of 13–14-year-old students, including Roma and non-Roma respondents. The questionnaire was based on the students' perception; therefore, all the results can only shed light on their point of view.

First, we investigated students' perceptions of their parents' formal school-based PI. Attendance at parent–teacher conferences was considered a key indicator of formal school-based PI. In Figure 1 it can be seen that non-Roma students' parents had the highest attendance at parent–teacher conferences (always attended), whilst among Roma students the second option (my parents mostly attended) was the most frequent answer.

Figure 1. Responses to the Question “How Often do Your Parents Attend Parent–Teacher Conferences?” Among Roma and non-Roma Students, in per cent



Note: N = 206; p = 0.024

Source: DHVM, 2022.

However, attending parent–teacher conferences was the only PI indicator in which we found a difference. For all other PI indicators, the children of Roma and non-Roma parents gave similar answers. Roma parents help their children with homework and studying as much as non-Roma parents. The same was true for discussing future goals with their children and being involved in school activities. Values and attitudes according to

PI are equally important for Roma and non-Roma students, and both groups equally felt that their parents and teachers share the same opinions about the world (Table 2).

Table 2. Summary of Further Analysis About Differences Between Roma and non-Roma Students' Perceptions About Their Parents' PI

Home-based PI	School-based PI	Values and attitudes
Help with studying and homework (NS) Talking about plans and further education, discussing what happened at school (NS) Packing the school bag, checking homework and learning (NS)	Formal: Attending parent–teacher conferences (non-Roma parents slightly more often) Participating in other official school events (school celebrations, opening and closing ceremonies of the year) (NS) Informal: Contacting teachers (NS) Participating in other school events (paper collection, school fair, family day) (NS)	PI is equally important for students. (NS) They equally feel that their parents and teachers have the same opinion about the world. (NS)

Note: NS – non-significant differences. N = 206, two-sample t-tests and crosstabs.

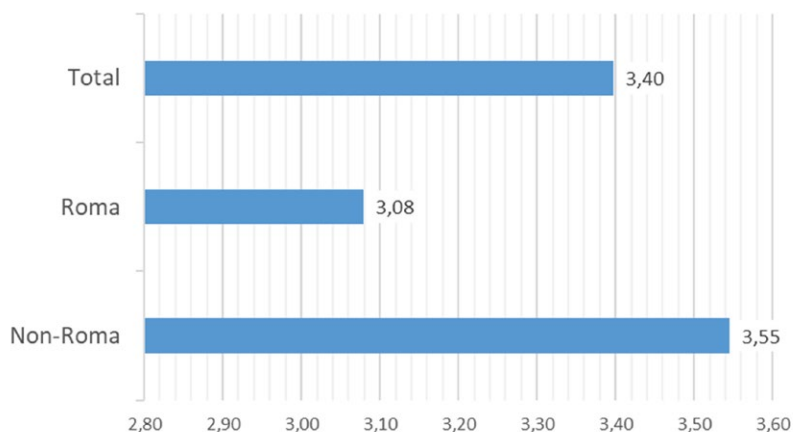
Source: DHVM, 2022.

Predictors of School Success

The second research question focuses on how perceived PI affects the school success of students (when controlling for other variables). The analysis looked at whether the above-seen active PI of Roma parents is reflected in students' school success. This time, the school success was measured by grade point average (GPA).

When looking at the raw data, the results show that Roma students had a lower GPA than their non-Roma peers. In this education system, students are graded from 1 to 5, where 5 represents the best grade. The difference between the two study groups was almost half a grade (0.47) in favour of non-Roma students, a difference that has a particularly large impact on the chances of further education in secondary school, which is relevant in this age group (Boudon, 1998; Bourdieu, 1977; Ceglédi, 2018; Mohammed & Engler, 2021; Fényes, 2000; Tódor, 2022; Papp, 2022).

Figure 3. GPA of Roma and non-Roma Students (Averages on a Scale of Grades 1–5, Where 5 is the Best Grade) (Literature, Mother Tongue, History, Mathematics and Science)



Note: Independent-sample t-test: $t(1) = 11.044$, $p = 0.001$; $N = 167$.

Source: DHVM, 2022.

We were curious to find out what deeper factors were behind the lower grades. Thus, we examined the effect of social status indicators on the variance in student GPA: mother's and father's education (0 – below high school graduation; 1 – at least high school graduation), objective financial capital (measured by an index based on the family owning/ having access to a laptop, a washing machine, a refrigerator, running water, a computer, a smartphone, stable internet connection, an e-book reader, mobile data, the children having their own room and a place where they can study without being disturbed), being Roma (0 – yes; 1 – no), financial situation measured as “ever having received child protection assistance”⁵ (0 – yes; 1 – no). The model explains 28.5% of the variance and is significant ($F(5) = 6.59$, $p < 0.001$). As shown in Table 3, in this model receiving child protection assistance (which indicates a very low family income) has significant explanatory power, and those whose families who have never received such assistance had a higher student GPA than those who did. Objective financial capital and Roma ethnicity did not have any explanatory power for student GPA.

⁵ Child protection assistance is a state subsidy for families who have an extremely low income.

Table 3. Variables Predicting GPA (1st Model)

	B	Std Error	Beta	t	Sig.
Constant	2.802	.264		10.61	<.001
Objective financial capital	.054	.036	.178	1.497	.139
Never received child protection assistance (indicating a very low income)	.682	.203	.403	3.360	.001***
Non-Roma ethnicity	-.113	.225	-.058	-.502	.618
Father's education	-.253	.207	-.142	-1.223	.226
Mother's education	.399	.214	.232	1.867	.066*

Note: The model explains 28.5% of the variance in school success, and is significant ($F(5) = 6.59$, $p < 0.001$; $N = 206$). Linear regression, beta coefficients; dependent variable: GPA.

Source: DHVM, 2022.

After this, we used another linear regression model to examine how the explanatory power of each variable for GPA varies when PI is also considered as a predictor. In this model, we included resilience (measured by the Connor–Davidson Scale), to see whether the parents' effort or the students' characteristics are enough to overcome the significant effect of requiring child protection assistance. The variance explained by the new model is 30.4%, and the model is significant ($F(7) 5.18$, $p < 0.001$). As can be seen from the coefficients (Table 4), the disadvantage of children receiving child protection assistance remained significant. Proactive involvement of the parent does not have significant explanatory power, but the child's resilience is a significant positive predictor of school success; therefore, unlike involvement, it may be an important protective factor against failure, even in financially disadvantaged families (Kovács et al., 2022; Varga, 2018).

Table 4. Variables Predicting GPA (2nd Model)

	B	Std Error	Beta	t	Sig.
Constant	2.193	.403		5.436	.000
Objective financial capital	.023	.037	.077	.632	.530
Never received support from child protection assistance	.711	.202	.423	3.520	.001***
Non-Roma ethnicity	-.170	.228	-.087	-.742	.461
Father's education	-.234	.211	-.132	-1.113	.27
Mother's education	.386	.219	.223	1.761	.083*
Proactive involvement of the parent	-.032	.178	-.019	-.181	.857
Student resilience	.243	.100	.263	2.443	.018*

Note: The model explains 30.4% of the variance in school success, and is significant ($F(7) = 5.18$, $p < 0.001$; $N = 206$). Linear regression; beta coefficients; dependent variable: GPA.

Source: DHVM, 2022.

Conclusions

The aim of the study was to answer the essential question of what is needed to improve the school success of Roma pupils. In the theoretical part, we argued that the issue should be understood in a much broader context than the school, and we focused on PI as a particularly important factor. The analysis is based on the responses of 13–14-year-old Hungarian children of Roma and non-Roma parents.

For all school-based and home-based PI indicators apart from one (parent–teacher conferences), Roma and non-Roma parents showed the same results. Although the non-Roma students had a better GPA than the Roma students, the linear logistic regression model showed that self-identifying as Roma alone does not explain the difference in school success. However, when we included the indicator of receiving child protection assistance (which indicates a very low family income) in the regression model, the explanatory power of being Roma disappeared. After these results, we deepened the question even further: Could PI be the solution? Unfortunately, the active PI of Roma parents is not enough to improve school success (if it is measured only by GPA), but the resilience of students had a significant impact. The result can be cause for hope that the learning of their children is important to Roma parents and that they devote a lot of time and energy to supporting them.

An important limitation of the research is that, due to the small sample size, the results are less generalizable. Nevertheless, it should be stressed that the research could be a conducive basis for further studies of Roma pupils in a larger sample and could contribute to a deeper understanding of the topic. Furthermore, it is important to highlight that we have seen only the children's self-reported perceptions about their parents' PI.

Although financial disadvantage overrides the compensatory effect of PI on school careers and much action is needed by policy actors to improve families' financial situation, schools and families cannot look only to the outside for solutions. Parents can be seen as partners within reach of the school. The most significant finding of our study for schools is that there is a hidden resource to improve the school success of Roma pupils, namely PI. Based on the results, it can be recommended that schools collaborate with parents as partners, because together they can increase the children's future opportunities and resilience. Good practices for collaboration are well-known in the international literature.

REFERENCES

- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata [The relationship between school and family]. *Kapocs*, 19(2), 11–20.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–339). Springer Science and Business Media.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M.C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.

- Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, 30(3), 329–343. <https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- Boudon, R. (1998). Limitations of rational choice theory. *American Journal of Sociology*, 104(3), 817–828.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 56–68). Oxford University Press.
- Brüggemann, C., & Friedman, E. (2017). The decade of Roma Inclusion: Origins, actors, and legacies. *European Education*, 49(1), 1–9.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródesztkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban* [On a springboard: Resilience and social inequalities in higher education]. CHERD-Hungary.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), Article 1.
- Ćurčić, S., Miscovic, M., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2013). Inclusion, integration or perpetual exclusion? A critical examination of the decade of Roma Inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257–267.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Great Britain: Department for Education and Skills Queen's Printer.
- DHVM (2022). Discovery of Hidden Value of Mentoring database. University of Debrecen.
- Epstein, J.L. (2009). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–502.
- Eurofound. (2017). *Social mobility in the EU*. Publications Office of the European Union.
- Fejes, J.B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? [Why is desegregation necessary?]. In J.B. Fejes (Ed.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram: öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale.
- Fényes, H. (2000). Az eltérő továbbtanulási hajlandóságok vizsgálata [Examination of different willingness to further education]. *Társadalom és Gazdaság Közép- és Kelet-Európában*, 22(2), 153–187.
- Ferge, Z. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? [Is it possible to reduce the inequality of children's learning opportunities with laws?]. In A. Fehérvári, E. Juhász, V.Á. Kiss & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Flecha, R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- FRA. (2014). *Education: The situation of Roma in 11 EU member states*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/education-situation-roma-11-eu-member-states>
- Gazsó, F. (2019). *Iskola, társadalom, rendszerváltás* [School, society, change of the regime]. Belvedere Meridionale.
- Hafičová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T., & Kaleja, M. (2020). *Mentor and social support as factors of resilience and school success: Analyses of life narratives of university students from marginalized Roma communities*. Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM Hanna Bicz.
- Hajdu, T., Kertesi, G., & Kézdi, G. (2015). *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételeknek 2006 és 2012 közötti hullámaiból* [Roma young people in high school: Report on the waves of Tárki career path survey from 2006 to 2012]. Magyar Tudományos Akadémia – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Horváth, G., Fehérvári, A., Felső, E., & Varga, A. (2023). "My tutor was the one who..." – Tutoring in a Roma Student Society. In A. Óhidy (Ed.), *Mentoring-Projekte für Roma-Kinder in Europa* (pp. 357–374). Universität Pécs.

- Husz, I. (2023). *Esélyteremtés projekt alapon* [Creating opportunities on a project basis]. Gondolat Kiadói Kör Kft.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában* [The role of parental participation in the development of students' school careers]. [Doctoral dissertation]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Jeynes, H.W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Kárpáti, A.D., Molnár, E., & Munkácsy, K. (2014). Pedagogising knowledge in multigrade Roma schools: Potentials and tensions of innovation. *European Educational Research Journal*, 13, 325. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.325>
- Khalfaoui, A., Garcia-Carrion, R., & Villardon-Gallego, L. (2020). Bridging the gap: Engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 701–711. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817241>
- Killus, D., & Paseka, A. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie*. Beltz.
- Koltói, L., Harsányi, S.G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, S. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel [The correlation of parents' involvement in studies with school performance]. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86–103.
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E.B., Hafíčová, H., & Dubayová, T. (2022). "Things I didn't even know about myself until now." *Reflective research. Development of the training method of the project called Spotting and Strengthening Resiliency Skill from Early Childhood*. National Transit Employment Association.
- KSH. (2014a). *2011. évi népszámlálás. A népesség iskolázottsága* [Census 2011: The educational level of the population]. Központi Statisztikai Hivatal.
- KSH. (2014b). *2011. évi népszámlálás. Nemzetiségi adatok* [Census 2011: Data on nationality]. Központi Statisztikai Hivatal.
- KSH. (2018). *Mikrocenzus 2016. Nemzetiségi adatok* [Microcensus 2016: Nationalities]. Központi Statisztikai Hivatal.
- KSH. (2022). *A 2022. évi népszámlálás adatbázisa* [2022 Census database]. Központi Statisztikai Hivatal. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/>
- Lukács, J.Á., Szabó, T., Huszti, É., Komolafe, C., Ember, Z., & Dávid, B. (2023). The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' adjustment to college in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education*, 34(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2144051>
- Marton, E. (2019). *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában* [The relationship between parents and the school, their role in the implementation of successful co-education]. [Doctoral dissertation]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of Roma families in the educational system: Difficulties and successful practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64–90. <https://doi.org/10.17583/remie.11616>
- Mohammed, P., & Engler, Á. (2021). The role of family and family context in the learning process of children. *Vietnam Journal of Education*, 6(1), 1–9.
- NABC. (2021). *Országos Kompetenciamérés* [National assessment of basic competencies]. Országos jelentés.
- Papp, H. (2022). *Segítség a pályaválasztás küszöbén* [Help on the verge of choosing a career]. *Y.Z.*, 2(1), 40–45.
- Pásztor, I.Z., Péntes, J., Tátrai, P., & Pálóczi, Á. (2016). The number and spatial distribution of the Roma population in Hungary – in the light of different approaches. *Folia Geographica, Acta Facultatis Studiorum Humanitatis et Naturae Universitatis Prešovensis*, 58(2), 5–21.

- Pénzes, J., Tátrai, P., & Pásztor, I.Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben [Changing the territorial distribution of Roma population in Hungary in the last decades]. *Területi Statisztika*, 58(1), 3–26.
- Polónyi, I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada* [The 21st century of our human resources]. Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G. (2015). *Pathways to success in higher education: Rethinking the Social Capital Theory in the light of institutional diversity*. Peter Lang.
- Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban [Value-creating child-rearing in the family and education]. *Kapocs*, 3(2), 5–12.
- L. Ritók, N. (2009). A személyes kapcsolatépítés lehetőségei [Possibilities of building personal relationships]. In L. Brezsnaynszky & I. Fenyő (Eds.), *Pedagógia új horizontja* (pp. 120–125). Debreceni Egyetem.
- Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en>
- Schleicher, A. (2023). *PISA 2022: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Székely, K., & Nagy, Á. (2018). Oktatási helyzetkép iskolai életutak, tervek és lehetőségek [Educational situation: School paths, plans and opportunities]. In Á. Nagy (Ed.), *Margón kívül. Magyar Ifjúságkutatás 2016* (pp. 54–97) [On the margin: Hungarian Youth Survey 2016]. Excenter Kutatóközpont.
- Tótor, I. (2022). Rational choice theories and school careers. In G. Pusztai (Ed.), *Sociology of education: Theories, communities, contexts* (pp. 43–55). Debrecen University Press.
- Varga, A. (2018). Life stories in the community of Wislocki Henrik Roma Student College (WHSZ). In J. Schäffer & M. Szemenyei (Eds.), *Successes and challenges summary of the Roma Student College Program in Pécs* (pp. 9–68). University of Pécs, Wislocki Henrik Student College.
- Wilkin, A., Derrington, C., & Foster, B. (2009). *Improving the outcomes for gypsy, Roma and traveller pupils: Literature review (research report no. DCSF-RR077)*. National Foundation for Educational Research.
- Wood, S., & Mayo-Wilson, E. (2012). School-Based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 257–269. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10497315111430836>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The research on which this paper is based was implemented by the MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group (University of Debrecen, Department of Humanities) and with support provided by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. This presentation was supported by the János Bolyai Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences, ÚNKP-23-5, ÚNKP-22-2-I, ÚNKP-23-2-III and ÚNKP-23-4-I-DE-323 of the New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the National Research, Development and Innovation Fund and the National Young Talents Scholarship (NTP-NFTÖ-22-B-0165).

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



The Family as a Place of Experiencing Critical Events – Case Study *Rodzina jako miejsce doświadczania zdarzeń krytycznych – studium przypadku*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main aim is to show the narrative of a woman who experienced critical events in her personal life.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: 1. How does the narrator describe critical events based on her family experience? 2. What meaning does she ascribe to the events experienced in retrospect? The presented research is situated in the interpretative research tradition. A descriptive-theoretical type of case study was used. Empirical data was collected using Fritz Schütze's narrative interview technique.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The interview began by presenting the narrator's life story from her childhood to the present day. Attention was paid to her understanding of herself and her life, her relationship with her parents, and critical events that occurred in her family. The empirical material was then interpreted based on Schütze's process structures, which revealed her current life course, critical events in the family and landmark events in the narrator's individual biography.

RESEARCH RESULTS: The interpretation of the empirical material showed the narrator in the process of change, internal metamorphoses. It revealed poor intra-family relations, which became the cause of illness, lack of self-acceptance, and depressive and anxious states. The therapy that she underwent, satisfying professional work and mutual feelings of love allowed the narrator to overcome her limitations, weaknesses and take a critical look at the family relationships that were the cause of her pain and suffering.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The narrative presented in the paper can become a stimulus for change in people who are currently struggling with family problems, illness or suffering: all those people who experience anxiety and loneliness in the space of family life.

→ **KEYWORDS:** **A FAMILY, A CRISIS, A CRITICAL EVENT, AN EXPERIENCE, A NARRATIVE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem jest ukazanie narracji kobiety, która doświadczyła zdarzeń krytycznych w przestrzeni życia rodzinnego.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Postawiono problemy badawcze: 1. W jaki sposób narratorka opisuje zdarzenia krytyczne na bazie swoich rodzinnych doświadczeń? 2. Jakie znaczenia przypisuje przeżytem zdarzeniom krytycznym z perspektywy czasu? Prezentowane badania usytuowano w interpretatywistycznej tradycji badawczej. Zastosowano opisowo-teoretyczny typ studium przypadku. Dane empiryczne zebrano techniką wywiadu narracyjnego Fritza Schützego.

PROCES WYWODU: Wywód rozpoczęto przedstawieniem historii życia narratorki, poczynwszy od dzieciństwa aż do dnia dzisiejszego. Zwrócono uwagę na sposób rozumienia siebie i swojego życia, relacji z rodzicami, krytycznych zdarzeń, które miały miejsce w przestrzeni życia rodzinnego. Następnie dokonano interpretacji materiału empirycznego na podstawie struktur procesowych Schützego, które odsłoniły dotychczasowy bieg życia, zdarzenia krytyczne w rodzinie, przełomowe wydarzenia w biografii indywidualnej narratorki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Interpretacja materiału empirycznego ukazała narratorkę w procesie zmian, wewnętrznych przemian. Ujawniła złe relacje wewnątrzrodzinne będące przyczyną wystąpienia choroby, braku akceptacji siebie, wystąpienia stanów depresyjnych, lękowych. Podjęta terapia, satysfakcjonująca praca zawodowa, odwzajemnione uczucie miłości pozwoliło narratorce pokonać ograniczenia, słabości, krytycznie spojrzeć na relacje rodzinne przysparzające bólu i cierpienia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Przedstawiona w artykule opowieść narracyjna może stać się bodźcem do wprowadzenia zmian u osób, które w chwili obecnej zmagają się z kłopotami rodzinnymi, z trajektorią choroby czy cierpieniem, tych wszystkich, którzy w przestrzeni życia rodzinnego doświadczają poczucia lęku, osamotnienia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** RODZINA, KRYZYS, ZDARZENIE KRYTYCZNE, DOŚWIADCZENIE, NARRACJA

Introduction

The discussion in this article revolves around the family, its members and the relationships that develop between them. It focuses on the family as a place where everyday situations are experienced. Those that bring joy and love, as well as those that cause pain and suffering. Thus, important and significant events occur in the family space, forcing individual members to adopt new behaviors or make new decisions. Their occurrence requires making changes, while taking into account personal goals, needs and values.

The concept of a critical life event has been described in Polish literature as a difficult or stressful situation (Teusz, 2002), as a watershed moment that has led to substantial changes in an individual's life. M. John-Borys (1995, p. 14) believes that the experience

of critical events is embedded in human biography. They are an important link in human life, as they enrich our knowledge of feelings, show their variety and intensity, and inform us about our weaknesses and limitations, as well as our potential. Critical events affect the later course of a person's life, opening up new opportunities, and shaping needs and behavior. They can help to modify identity, understood as a sense of continuity of the self and identification with certain social structures (Dobrowolska, 1992).

Considering critical events as turning points in one's biography means that we need to name the problem, and point to the attempts made to resolve it constructively. In such a situation, a person appears as an active, engaged subject who describes his or her experiences, processes and masters the reality in which he or she lives every day.

The narrator's experience, described in the text, brings to light her suffering, illness and weakening relationship with her parents. The critical event prompted her to organize her life, to take a look at the situation she found herself in. This was made possible by structuring a story about herself and her life.

Method and Research Tool

The study described here falls within the tradition of interpretivist research, whose goal is to "understand subjective human experience" (Rubacha, 2004, p. 62). Since qualitative research does not require a representative sample, purposive sampling was used (Bauman, 1998). In this type of research, the individual, the unique and the exceptional become the object of research interest (Szkudlarek, 1997). The objective of this study was to relate the story of a woman who experienced critical events in her family life.

The following research problems were formulated:

1. How does the narrator portray and explain critical events based on her family experience?
2. What meanings does she attribute to the critical events she has experienced in retrospect?

The study also attempts to demonstrate the need to learn from one's biographical experiences (Borowska-Beszta, 2011).

The research design is a case study. The study is part of a qualitative strategy using idiographic explanations. A descriptive and theoretical type of case study was used (Rubacha, 2008). The case study researcher examines meanings, linking them to context and experience (Stake, 2009). Their work thus is reflexive.

The biographical and narrative interview was conducted in the apartment of the narrator.¹ It lasted an hour and a half. The entire interview was recorded and meticulously transcribed. Empirical data were collected using F. Schütze's narrative interview

¹ The place and time of the meeting was determined by the narrator. Responsibility for the course of the study, willingness to be together in one space, empathy, and active listening fostered the creation of stories in an atmosphere of mutual trust and understanding.

technique. Reference was made to the main narrative phase, the internal and external questions phase and the balancing phase. A preliminary phase, called narrative prompting, was added to the interview scheme. The question was worded as follows: "Tell about an experience in your family life that was a turning point, a critical moment, a watershed in your life. What happened?" This question encouraged the narrator to tell her own story about herself and her life. In the main stage of the narrative, the researcher took on the role of active listener, accompanying the narrator in her encounter with her life story. This part of the interview revealed the narrator's individual experiences and demonstrated her strategies for coping with crises. After the main narrative stage was completed, we moved on to the stage of internal questions, which referred to the topics that were brought up in the main narrative, and external questions based on the biographical interview questionnaire prepared for the study. The final stage of the interview dealt with the narrator's thoughts on the life she has led so far. This part of the interview was a kind of hiatus in the individual life story, an attempt to look back on events with some critical distance.

The empirical material was interpreted using the following stages: formal analysis of the text, structural description, abstract analysis, knowledge analysis, and contrastive comparison.²

In the formal analysis of the text, the story was divided into thematic parts, or sequences. In the structural description stage, reference was made to four structural processes of the life course: institutional conditions, biographical action plan, and life trajectory. In the final stage of the structural process, I extracted from the narrative story the development of life trajectory potential, a sense of unstable equilibrium, destabilizing factors, the collapse of life organization, attempts to reshape life, and life-changing actions to date (Schütze, 1997). In the abstract analysis stage, the narrator's life was presented in its biographical totality, and in the knowledge analysis, other elements of the story were considered in relation to the narrator's explanations of how her life unfolded. In the contrasting comparison stage, reference was made to minor stories so as not to dismiss them. No comparison was made with another case study, as only one story was interpreted. The synthesis of empirical material was guided by the idea of T. Pilch and T. Bauman (2001, p. 365) that the researcher must reflect on what the phenomena under study say, what the statements bear witness to. These words contributed to the analysis and interpretation of empirical material.

Family Experiences in Monika's Narrative

Monika is a special education teacher. She graduated from the University of Gdańsk and completed postgraduate studies in early childhood education. She currently works

² I discuss the narrative technique of F. Schütze in the monograph *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza* [The narrative in pedagogy: Theory, methodology, research practice] (Krawczyk-Bocian, 2019).

as an elementary school teacher. Monika has a younger brother, with whom she has a very good relationship, and parents. She says the following about her family and her relationship with her loved ones:

I came into the world as the first of my siblings. There was my mom and dad. In the beginning, we lived with my grandfather and with my grandmother who suffered from Alzheimer's disease. I have a feeling that I was the link between my parents, that they were not really together; there was only little Monika. For my mother, I was her beloved daughter. I was more important to her than her husband, and also I was beloved daughter for my dad, who wasn't necessarily able to show it, but there were times when he actually treated me like a princess. The relationship between me and my mom was friendly, like we were good friends. I had a very good rapport with my mother. However, it was definitely not a mother-daughter relationship, but a partner-partner relationship. My mom treated me as a partner, as a friend. As for my dad, I don't remember if I had any relationship with him. Dad may have been at home, but I actually had the feeling as if he wasn't there at all. Usually his presence was limited to lying on the couch and watching TV, or he was simply not there. There were quiet days at home. The arguments happened behind closed doors, usually at night.

Due to family arguments, and strained relations between her parents, the narrator had to take care of her younger brother. They played together and talked to each other, which helped them overcome difficult family experiences. This family bond continues to this day.

I have a brother who is three years younger. We have a very good relationship. I had the impression as a girl that he was not aware of what was going on in our house. And I actually hoped so. Because I was the one who would step into a caretaker role. I hoped that he didn't know anything, didn't suspect anything.

The role of caregiver for her brother, and the loosening of her relationship with her parents has a considerable impact on the formation of Monika's identity. She remembers herself as a reserved, shy and fearful person. The reason for her insecurities was relations inside the family, with the narrator being put in the middle.

I was quiet, shy, I felt I had no say so I didn't ask questions. A timid little sweet girl, a good daughter, who was helpful, and never caused problems. I always listened to others talk about their problems, was very shy, also wary of making friends with other people, groups. I did not speak up in class unless I had to.

The experience of a critical event in family life at the age of fourteen had a significant impact on Monika's self-perception and relationships with other people. Stress and the beginnings of depression contributed to an onset of illness. The narrator's hair, eyebrows and eyelashes fell out.

I was fourteen years old at the time. Yet again my dad came home and had a drink. It was midday. My mother came to me crying because she had discovered pornographic videos

that dad had been watching on the computer. I had discovered the videos much earlier, a few months earlier, and was heartbroken. I didn't tell anyone about it, I had to deal with it myself. There's this image in my head that my mother comes over, it's about 1pm, and asks if I knew about these videos, if I had seen them. I told her that I didn't know if he had seen the videos. My mom asked me that when my dad comes back I should talk to him about it, so that he wouldn't watch those videos again. I did so. I went to his room. I sat down in an armchair and started talking to him. I actually stepped into the shoes of an adult woman, I started asking why he was doing this. My dad didn't say anything. I feel that this was a critical moment for me and feel that this situation should never have happened. About two months after that, my body went on strike. I started having breast leakage, a cyst appeared, and I started going to different doctors. After those two months, my hair started falling out, it started thinning, I started getting bald spots. After two months I no longer had any hair on my head. After six months, I no longer had eyelashes or eyebrows.

The sense of loneliness that the narrator experienced in difficult moments caused her to escape into a state of doubt, passivity.

Usually in difficult moments I would lie down and do nothing. That's how it was in the beginning. Then I gorged on sweets, which made me happy. Because of this, I gained weight and lost my confidence, my self-worth. I also sought refuge in TV series. TV shows were becoming my life. I was vicariously involved in the lives of the characters in the series. I felt like I existed, that something was happening.

Poor relationships with her parents and peers, and a sense of inferiority caused Monika to avoid people, and to struggle to accept her appearance. Comments and remarks from her peers added to the stress and consequently led her to close in on herself.

I absolutely did not accept myself, I did not allow anyone to take pictures of me. I felt ugly, horrible, unwanted by everyone. I felt like a monster that everyone reacts strangely to. Disgusting and hideous. I think it wasn't really me who created this image of myself, but the people around me.

The disease triggered a sense of loneliness and depressive states in the narrator. It made her realize that at this point in her life she had only one person from whom she could receive support.

I had no one. I think I wasn't coping at first. That was the first step to depression. This condition dragged on for so long, until finally my psyche cracked and I was simply unable to function normally. Life seemed pointless to me. I didn't want to live. I had all kinds of thoughts. I thought about what it would be like if I was gone. Along with depression, I also saw who was close to me. It turned out that there were really not many of these people. I could even say that at that moment it was one person. It was a friend of mine in high school.

Therapy for adult children of alcoholics proved to be a turning point.

I found an external motivator, which was therapy for adult children of alcoholics. My friend and I went together. If it hadn't been for her, I probably wouldn't have gone. It turned out that there were free places, that it was therapy for free, group therapy. This therapy gave me confidence, assertiveness, the ability to talk to people, and self-worth. Thanks to therapy, I don't let people take advantage of me, I put myself in the role of a daughter, not a mother.

Graduating from college, undergoing therapy, trying to cut herself off from family problems, and entering into a relationship brought the narrator closer to God, with whom she sought contact during difficult times in her life.

First of all, I think that I am religious thanks to this event. Had it not been for my illness and the situation at home, I don't know if I would have turned to God. I don't know if I would be so close to God. Thanks to this, I am a practicing Catholic. I don't only go to Church on Sundays, but also to parish retreats. On a daily basis, I seek contact with God. I often talk to him during the day. I also see him at different moments in my life.

The narrator is convinced that the critical events she experienced in her family life, as well as her struggle with illness, allowed her to understand the meaning of her life.

I know for sure that this has shaped me a lot. I wouldn't be the person I am today if I hadn't experienced this. If my hair hadn't fallen out, if my dad hadn't left us, if he hadn't been drinking. I think that made me empathetic, kind, that I can be good and caring. I can understand people with problems. I look at everyone as someone who has some experiences, who acts in this way and not another way, because something happened in their life.

The time of disappointment with her appearance and attempts to understand the events she experienced triggered the narrator's need to change her life. Her graduation from college, taking up her dream job and entering into an intimate relationship proves that Monika is building her self-image in retrospect. She pays attention to the conceptual category of goodness and love of life. She sees where the changes, internal transformations should take her in the process of understanding herself.

I would say that good comes first in life. But there should also be a proper hierarchy in what comes first. That is, loved ones, God, and then the rest. Not to focus on work, on money. For me, the value is people first and foremost, and the time spent with them.

Monika's reflection turns her thoughts to the near future. Starting a family and the plans associated with it are the high point for her.

I am in a relationship and this man I am with now is radically different from the one I was with before. I can say that I am happy now. I am truly hoping to start a family. This is the man I have always dreamed of, always wanted to have. Most of all, I see how he treats me. I didn't know that it was possible to be so happy in a relationship, I didn't know that I could be respected and treated in such a way.

Another future task the narrator has set for herself is to leave the family home and start an independent life. The issue of improving her relationship with her mother is also important for her. The course of change and her plans for the near future have been laid out.

Interpretation of Empirical Material

Monika's story focuses attention on the experience of critical events in her family life. The gradual build-up of trajectory potential leads to difficulties in communicating feelings in her family, with all family members drifting apart from one another. The description of the critical event is dominated by an illness, which aggravates the narrator's sadness and bitterness. Going through outbursts of anger, rebellion and non-acceptance of the illness she asks the question: "Why did this happen to me?" ("It was the time when I was rebelling," "It's the time when I'm depressed, when I can't cope with my life").

Negative self-image led to loneliness ("I was isolating myself, too, distancing myself, not letting people get to know me better"). Not having a clear goal and becoming withdrawn exacerbated her depression. Poor relationships with peers and loosening family ties were signs that the narrator was suffering. She describes her surrender to the sad reality of everyday life ("I've always associated it with toilet paper, this reality of mine is long, gray"), negative emotions and hostile attitudes towards herself and others. The narrator's behavior led her to retreat from family and social life, to slowly shut out the world around her. According to Schütze, there is a stage of destabilization and a breakdown in the organization of daily life ("I was vicariously involved in the lives of the characters in the series. I felt like I existed, that something was happening").

Then, seeking support from a friend and starting therapy become a reason for her to ask fundamental questions about the meaning of life. The narrator ponders the causes of her anxiety, stress and withdrawal. She attempts to name the things she has experienced. Schütze calls this stage the first efforts at working on life. The narrator describes the critical event as a breakthrough that leads her to accept her appearance, to name her relationship with her parents as a sign of change. She goes from being shy and withdrawn to opening up to the world and to others ("It amazes me how much I've changed. I was a timid girl, so docile, always doing what I was told, and now what a woman I've become").

The reflection on her life highlights the essence of understanding what she participated in. Participation in the story being created made it possible for her to define herself as an individual inhabiting a world of meaning. As one who is becoming, rather than finished, completed (Teusz, 2010, p. 155). The effort she took to understand critical events allowed the narrator to escape the trajectory of suffering. In her words "I want to continue working on myself to be a better person." The attempts she made to reach out to people and interact with them helped her overcome her shyness and fear of being judged on her appearance. With self-acceptance came the closure of the stage of bitterness and sadness associated with the disease.

Looking at oneself through the perspective of past experiences became a source of knowledge both about oneself and the surrounding world. There is a self-awareness and empathy in the narrator's life, which is expressed in sensitivity to the fate and lives of others ("I spend time with the children, with my pupils, who reciprocate what I give them, that is, love, affection"). Also noteworthy is her willingness to reach out to people, to spend time in an atmosphere of acceptance and mutual kindness. Thus, being aware of her self, the narrator is able to talk candidly to her mother, to express her objection to mistreatment. The narrator takes her fate into her own hands, and orients her life toward the future.

The reflection that follows becomes her ally in understanding life experiences.

This is undoubtedly true when the narrator tries to understand her father's new situation in life, and accepts his new family ("I learned that I have a little brother and sister"). The realization of herself in the process of education, finding out about a new love made the narrator aware of the course of her actions.

The path of Monika's biographical experiences, as shown in the narrative, led through downfalls and passivity to joy and satisfaction with life. This is clearly a process of transition to higher levels of self-development, in which planning a vision of the future is crucial. This means an individual biographical plan, featuring the narrator's clear goals. In Monika's narrative, this concerns two areas: family and professional life. In the private life, it is the desire to start a family and have children, while in terms of professional life it is further education and professional development. The narrator stressed the aspect of being able to participate in the creation of the story. Aware of the experiences and lessons learned in her family home, of the attempts she made to narrate her individual life story, she sees the story as a state of inner purification ("I feel purified in some way, fulfilled, so to speak. I'm happy that I could tell the whole story of my life to someone").

The effort to integrate different areas of life suggests that the narrator felt the need to creatively construct her world, transform it, adapt it to her own needs and desires. The unleashed inner motivation to understand biographically significant events allowed the narrator to befriend herself, to recognize the role of significant others, and to discover life in all its dimensions. In the words of P. Oleś, "stories can be complicated, and the vicissitudes of life seem to lead from a foggy past, towards an unknown future" (2004, p. 195). Monika's life story certainly supports this statement.

Monika's biographical narrative exposed critical events in her family. It revealed conflicts within the family, which caused her suffering, loneliness, illness, and rejection by peers. The attempts to name, describe the difficult situations in the family are an expression of the narrator's need to give meaning to the events in her individual biography ("I began to see who I was, I began to learn about myself, I felt happier in spite of everything").

Returning to Pilch's and Bauman's suggestion that the researcher needs to observe (during the collection of empirical material) various, minutest events, we should note the narrator's need to interpret the course of her own life.

The words that she emphasized during the story: *always, I dreamed, I wanted to have, I wished* demonstrate the need to build a life story based on reflection. This

is unquestionably the realization that “participating in the story of life is an amazing discovery”³ as Monica stressed when concluding the narrative.

Storytelling, therefore, is a human need to talk about what he or she is experiencing (has experienced) in the space of the world around him or her. Following difficult, critical as well as joyful events in a story opens up a space to meet oneself.

REFERENCES

- Bauman, T. (1998). O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych [On the possibility of using qualitative methods in pedagogical research]. In T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych* [Rules of pedagogical research] (pp. 54–175). Wydawnictwo Żak.
- Borowska-Beszta, B. (2011). Sama sobie tak postanowiłam, bo miałam dość takiego życia [I decided for myself because I had enough of such life]. In E. Dubas & W. Świtalski (Eds.), *Uczenie się z (własnej) biografii* [Learning from (one's) own biography] (pp. 105–122). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dobrowolska, D. (1992). Przebieg życia, fazy, wydarzenia [Life course-phases-events]. *Kultura i Społeczeństwo*, 36(2), 75–88.
- John-Borys, M. (1995). Kryzys rodziny jako doświadczenie życiowe [Family crisis as a life experience]. In J. Heszen-Niejodek (Ed.), *Doświadczenie kryzysu. Szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń* [Crisis experience: Opportunity for development or risk of disorder] (pp. 12–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza* [Narration in pedagogy: Theory, methodology, research practice]. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krawczyk-Bocian, A. (2021). *Homo narrator*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Oleś, P. (2004). Konstruowanie autonarracji. Refleksja teoretyczna [Constructing autonarratives: Theoretical reflection]. In E. Dryll & A. Cierpka (Eds.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* [The Narrative: Psychological concepts and research] (pp. 193–205). Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Pilch, T., & Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* [Principles of pedagogical research: Quantitative and qualitative strategies]. Wydawnictwo Żak.
- Rubacha, K. (2004). Budowanie teorii pedagogicznych [Building pedagogical theories]. In Z. Kwieciński & B. Śliwowski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* [Pedagogy. Academic textbook] (Vol. 1, pp. 59–71). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją* [Methodology of research on education]. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej [Trajectories of suffering as a subject of interpretative sociology research] (M. Czyżewski, Trans.). *Studia Socjologiczne*, 1, 11–34.
- Stake, R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku [Qualitative case study]. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Metody badań jakościowych* (Vol. 1, pp. 623–654). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki [Poststructuralism and the methodology of pedagogy]. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 13(317), 167–199.

³ I refer the reader to the monograph *Homo narrator* (Krawczyk-Bocian, 2021), in which I describe the role of the narrator in metaphorical terms.

Teusz, G. (2002). Koncepcja krytycznych wydarzeń życiowych na tle transakcyjnej teorii stresu R.S. Lazarusa [The concept of critical life events in the context of R.S. Lazarus' transactional theory of stress]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, 7–33.

Teusz, G. (2010). Historie, według których żyjemy [Stories we live by]. In M. Straś-Romanowska, B. Bartosz & M. Żurko (Eds.), *Psychologia małych i wielkich narracji* [The psychology of small and grand narratives] (pp. 151–156). Wydawnictwo Eneteia.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Development of Empathy When Raising a Child in a Cultural Environment That Sanctions Aggression and Violence
Rozwijanie empatii w procesie wychowania dziecka w środowisku kulturowym mogącym sankcjonować agresję

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this article is to deepen the knowledge of the significance of developing empathy in the upbringing of young people. This issue concerns various contexts, in which specific patterns and other cultural factors may negatively affect this process.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The primary focus of the study was to investigate the relationship between the development of cognitive empathy among the younger generations and their sociocultural environment. The research approach included a comparative analysis that utilized qualitative data collected through ethnographic fieldwork conducted in the Polish regions of Masovia and Podlasie.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The considerations involved several sequential stages, beginning with the presentation of theoretical underpinnings and followed by the examination and explanation of the results of the qualitative research. The final stage entails the construction of postulates and the derivation of conclusions.

RESEARCH RESULTS: The comparative study demonstrates the fact that there is a need to conduct further research on the significance of the social and cultural factors that influence adolescents' and children's cognitive empathy development. These phenomena not only play an important role in building peer relationships, but they also influence the quality of relationships formed later in adult life.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It is crucial to attain a more comprehensive understanding of the cultural and social factors that inhibit the development of cognitive empathy and morality in young people. Studies indicate that fostering cognitive empathy can diminish the inclination toward aggression and violence within peer groups. It is imperative to continue investigating the origins of peer violence across diverse cultural settings. Consequently, there is a pressing need to undertake further research at both the local and global scales.

→ **KEYWORDS:** **UPBRINGING CHILDREN, EMPATHY, SOCIOCULTURAL PATTERNS, AGGRESSION, VIOLENCE**

Suggested citation: Józefów-Czerwińska, B. (2024). Development of Empathy When Raising a Child in a Cultural Environment That Sanctions Aggression and Violence. *Horizons of Education*, 23(66), 135–143. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.13>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest pogłębienie wiedzy na temat znaczenia rozwoju empatii w wychowaniu młodych ludzi. Zagadnienie to dotyczy różnych kontekstów, w których np. określone wzorce i inne czynniki kulturowe mogą negatywnie wpływać na ten proces.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym było zbadanie związku zachodzącego pomiędzy społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami a rozwojem empatii poznawczej u przedstawicieli młodych generacji. W metodologii badań zastosowano analizę porównawczą bazującą na wnioskach z etnograficznych badań jakościowych przeprowadzonych na Mazowszu oraz Podlasiu.

PROCES WYWODU: Rozważania zostały zrealizowane w kilku etapach. Najpierw przedstawiono podstawy teoretyczne, by na tej podstawie odnieść się do wyników badań jakościowych poddanych interpretacji. W ostatnim etapie pracy skonstruowano uogólnione wnioski oraz postulaty badawcze.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badania porównawcze wykazały, że istnieje potrzeba pogłębienia studiów nad znaczeniem wpływu uwarunkowań społecznych i kulturowych w procesie rozwijania u dzieci i młodzieży empatii poznawczej. Te zjawiska odgrywają istotną rolę nie tylko w budowaniu relacji rówieśniczych, ale także przekładają się na jakość relacji kreowanych przez ludzi w ich dorosłym życiu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Niezwykle istotne jest zrozumienie wpływu czynników kulturowych i społecznych, które mogą hamować rozwój empatii poznawczej i moralności u młodych ludzi. Badania wskazują, że rozwijanie empatii poznawczej może zmniejszyć skłonność do agresji i przemocy w grupach rówieśniczych. Konieczne jest więc kontynuowanie badań nad przyczynami występowania przemocy rówieśniczej, obecnej w różnych środowiskach kulturowych. W związku z tym istnieje pilna potrzeba rozwijania dalszych studiów zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: PROCES WYCHOWANIA, EMPATIA, WZORCE KULTUROWE, AGRESJA, PRZEMOC**

Introduction

The process of youth education and development has long been one of the most important topics of interest in many scientific disciplines, which share the view that introducing the younger generation to the adult world, alongside educating children and adolescents, is one of the most important and difficult social tasks (Karbowiczek, 2020, pp. 225–226). Certain issues could surface during this time and impede the child's proper development; two of them are the consequences of violence and of peer aggression. The findings of the study highlight the key role that sociocultural circumstances play in the development of empathy in children (Strayer & Roberts, 2004; Hoffman, 2000), which may correlate with an increase or decrease in aggressive and violent tendencies.

In this article, I focus on disturbed patterns of social interaction and the underlying mechanisms that prevent children and adolescents from developing and expressing empathy. Research by social psychologists indicates that helping children to acquire cognitive empathy at this stage of development not only reduces aggressiveness, but also increases compassion and awareness of the needs of others through the ability to take on their perspective (Zuckerman et al., 1980; Eisenberg et al., 1991; de Vignemont & Singer, 2006; Woolrych, 2020, p. 2; Baron-Cohen, 2014, p. 31).

In my research, it is assumed that peer violence is supported by some cultural patterns, especially those from the past, which allow or even encourage the use of aggressiveness and violence as a means of resolving conflicts in Polish society. Recognizing these phenomena through the analysis of sociocultural occurrences may be the first step in reducing peer aggression and violence. Simultaneously, it is important to strengthen and model empathy by supporting sociomoral attitudes and behaviors related to it.

This study's methodology is based on my personal qualitative fieldwork (in-depth interviews) carried out in southern Podlasie (between 2010 and 2017) and Mazovia (between 2014 and 2018) at the Anthropology Department of Vistula University (previously A. Gieysztor Academy of Humanities). The results of a project carried out in cooperation with Zespół Ośrodków Wsparcia [the Complex of Support Centers] in Piastów, Poland, with the goals of social diagnosis and counteracting violence in the Pruszków district and called the District Program Against Violence in the Family for 2024–2029, as well research entitled "Młode głowy", UNaweza Foundation (2023), were also used. The study incorporated theoretical concerns and previous research results related to the topic.

The Importance of Developing Empathy Among the Younger Generation

Baron-Cohen's definition of empathy emphasizes that it involves not only recognizing another person's thoughts or feelings, but also responding appropriately with the right emotions and behavioral scripts. To better understand this phenomenon, he proposed different empathy indicators based on recognized scales (Baron-Cohen, 2014, p. 32). Hoffman (2000) presented research based on the empathy trajectory model. Firstly, it enables us to differentiate between empathy at lower and higher levels. Lower-order empathy, which entails an instinctive reaction, is usually linked to affective empathy, which is the propensity to feel other people's pain (Hoffman, 2000). This leads one to believe that empathy, from an evolutionary perspective, is essential for regulating social interactions and fostering teamwork in order to accomplish shared objectives (de Waal, 2008).¹

¹ According to Chiara Bulgarelli and Emily J.H. Jones "general frameworks identify two main components of empathy, an affective one (i.e. experiencing a feeling that is alike the one perceived to be felt by the other) and a cognitive one (i.e. understanding the other's emotional state)" (2023, p. 2).

When children acquire cognitive empathy, which is related to the ability to understand the needs and feelings of others and to decode the thoughts of others (perspective-taking), they engage in higher-order empathy (Hoffman, 2000). Young people with enhanced cognitive empathy are more sensitive and are better adapted to everyday school and social life. These individuals more easily find their way into peer groups and create support systems in the social network (Vaish et al., 2009; Taylor et al., 2013). These abilities are also important in their adult lives. In this context, we can observe how sociocultural conditioning influences the development of cognitive empathy. The experiences, knowledge sharing, and internalized relational patterns that young people perceive in their social environment contribute to this process (Woolrych, 2020). As a result, higher levels of cognitive empathy may emerge, but may also be “muted” or restricted to specific individuals or social groups (for more on empathy in rival groups, see Singer & Lamm, 2009, pp. 83–84). According to Hoffman’s study, empathy can vary in different situations and sometimes even highly empathic individuals may display less empathetic reactions and behavior (2000). Empathy is not static; it can change over time, but also depends on social interactions (Sharkey, 1985, p. 50; Assimakopoulos, 1987, p. 26).

The research of Hein and his team at the University of Zurich shows these phenomena, as well as the degree of identification with one’s own community (even if it is an imagined community) and the preference for one’s own group, which we could associate with “selective” empathy. They studied the brain activity of two opposing teams’ fans when they watched a scene where the fans’ hands were electrically shocked. Their brain activity showed empathy for members of their group and compassionate reactions toward them. The observation of their opponents’ pain indicated pleasure-related brain activity (Hein et al., 2010, pp. 149–160). The experiment shows that empathy was limited to members of one’s own group for cultural reasons; it also leads to the conclusion that inflicting pain on members of marginalized groups can generate enthusiasm when their suffering is witnessed. Alaiza Luft (2015, p. 149), who studied the reasons for violent behavior, argued that in such research we should also take into account the variability of human behavior, especially in situations where individuals may transgress the boundaries of their moral behavioral scripts. Such behavior is often rooted in social relations, which could support violence or passive attitudes toward such acts.

It is therefore worth noting under which conditions cognitive empathy is enhanced and under which conditions it is weakened or restricted to selected individuals or groups. Cultural conditions dividing people into their own kind and strangers may play an important role in such phenomena. Limited empathy may also apply to people stigmatized by negative stereotypes or others who experience the consequences of stigmatization, discrimination, social exclusion, and violence for various reasons. It may also involve cultural patterns and practices that sanction aggression related to the subordination of individuals. This phenomenon is visible when a person disrupts the constructed social order associated with explicit and implicit norms and rules and they are isolated, marginalized, or exposed to such strong social pressure that their life strategies change from active to passive. These phenomena can be evident in everyday life, which Pierre

Bourdieu (2001) defines as *symbolic violence*, when conflicts arise due to significant asymmetries in social relations (for example, according to status, position, or authority).

Cultural Conditions Affecting the Development of Empathy

In light of Hoffman's studies on the importance of developing cognitive empathy in young people, more attention should be paid to the diversity of cultural conditions that can influence this process. For example, the term "schadenfreude," which was once common in Europe (although it appeared in different linguistic forms), has often been explained as taking pleasure in the misfortune of others (Powell & Smith, 2012). This phenomenon has been observed both in adult and child groups. It may be due to resentment or jealousy, but according to other researchers, it may also be a reaction to injustice. Research conducted among children has led to the hypothesis that schadenfreude may have evolved as a reaction to the experience of injustice and inequality (Shamay-Tsoory et al., 2014).

Consequences such as inequality are also visible in cultural patterns associated with aggressive scenarios of social relations among men, referred to as the "culture of honor" (Nisbett & Cohen, 1996). As regards this study, seniors from Podlasie and Masovia were brought up in this type of culture. In a hierarchical society, family wealth, class, age, gender, role, and social position vary greatly. One of the main reasons for the fear of losing face and status in groups was the desire to protect one's honor. A combination of these elements created a fear of "what people would say," while each individual was controlled by the group (especially in the countryside). Inappropriate behavior could damage the family's reputation in their community. Even rumors had similar potential. According to Bourdieu (1977, p. 178), people may behave irrationally if they are motivated by something other than the desire to maximize their material gains or losses, such as recognition or dignity – that is, if they act in a way consistent with the values and standards of honorable behavior. Conflict sometimes leads to strong polarization in interpersonal relationships due to a combination of phenomena such as domination, inferiority, or humiliation. For these reasons, the defense of dignity (perceived as a value) may indicate a deficit of recognition, but at the same time, it could be a response to injustices, reflecting strong divisions in the social hierarchy and asymmetry in relations.

In traditional upbringing patterns, boys were trained to use force (e.g., to defend their honor or, in adulthood, for family members or communities). According to Professor Wojciszke (2004), "in the face of the slightest insult, aggression was sanctioned, which was a normal response to insults" (p. 463). Men's aggression and violence appear to be part of the cultural stereotype of masculinity in this type of community. The boys internalized the patterns of dominance and aggression; in adulthood, they often reproduced them in their family lives.

At present, young men are still experiencing the consequences of old masculine patterns transforming into new ones. Research clearly proves that men's feeling that they are unable to meet the social images of their own gender and need to prove their masculinity to

themselves and others is a source of tension that causes internal conflict, low self-esteem, and health problems. On the other hand, cooperation – not dominance – plays a major role in new patterns of masculinity, which is also visible in the new canon of partnerships and the definition of a father's role (Dzwonkowska-Godula, 2011, pp. 111–127).

According to Radzińska research of younger generations the “culture of honor,” which is often embodied by grandparents, belongs to the past. Young people aged 20–30 has revealed that their main values include respect, kindness, and pleasure in the sense of joy (Radzińska, 2023). In-depth interviews with young people rarely emphasize the value of honor; however, this does not mean that young people are no longer interested in a positive social image and the acceptance of their peers. The majority of elementary- and secondary-school students have a deficit of acceptance (including self-acceptance) and recognition, which corresponds with problems in their mental health.²

The search for recognition is often part of new trends offered by popular culture and online activities that influence peer relationships. It has been demonstrated that a person's difficulty in building their identity and forming an independently functioning component of human mental regulation is due to the incorrect development of a mature form of empathic communication established in family relationships and peer groups. Reduced empathy may also be due to a high level of stimulation caused by urbanization, a fast-paced lifestyle, and overstimulation due to the abundance of information from the digital world, which also correspond to a limited focus on tasks that require mindfulness. Difficulties in life and increased stress promote a focus on oneself (Wilczek-Różyńska, 2002, p. 18), which may hinder the development of altruistic behavior and the stable development of cognitive empathy.

The process of cultural transformation is characterized by a crisis caused by incoherence and the lack of stable foundations, which are important for the harmonious development of young people. The consequences of the changes experienced by children and adolescents are also linked to a sense of uncertainty about the development of their own identity, which should be supported by real, stable authorities and cultural role models. The influence of consumer culture trends is increasingly evident, as prestige and recognition are increasingly linked to family wealth, which can play an important role in the formation of peer relationships. Not only is this divisive, but it can also lead to economic violence among peer groups. This increases the likelihood of marginalization, which can also occur for other reasons, such as cultural differences (Zespół Ośrodków Wsparcia w Piastowie, n.d.). Groups are governed by specific formal or informal rules, which also apply to peer relationships. They include prescriptive norms that specify, for example,

² For example, research conducted among schoolchildren entitled *Młode głowy* (through the UNaweza Foundation) revealed a very low level of self-esteem among children and adolescents in Poland. The research lasted from October 25, 2022 to March 10, 2023 and involved 184,000 students aged 10–19 from elementary and secondary schools from all over Poland. The results indicate that 65.9% of students would like to have more self-respect, 58.4% of students sometimes feel useless, 46% have extremely low self-esteem, 31.6% do not like themselves, and 26.4% consider themselves to be less valuable than others (Fundacja UNaweza, 2023).

how a person should behave, what they should represent if they want to gain the approval of group members, and what consequences and punishment may be imposed if the group cohesion is destabilized. Opposing the dominant group in isolation (that is, without the support of others) in the face of peer stigma or violence is costly for a young person, which is one reason why passive people behave in a conformist manner. Dif-fused responsibility, anonymity, and deindividuation are possible phenomena as well. This could correspond with the process of losing one's moral identity (under certain cir-cumstances), making it simpler to act in a way that is compliant rather than morally right.

Summary

Hoffman's research on the importance of developing cognitive empathy in the upbringing of young people needs to be deepened, particularly in relation to the cultural conditions that influence this process. The current research highlights the fact that some of the traditional cultural influences and methods used in the upbringing of boys and girls had dysfunctional consequences for their adult lives. In particular, cultural scripts sup-porting aggressive conflict resolution strategies and reflecting stereotypes of a real man were dysfunctional. In addition, boys' ability to express empathy was hindered by their training to suppress their emotions, which was connoted as weakness. Modern culture has changed not only the basis of conventional child-rearing practices, but also the roles played by men and women in the home and the relationships between them, which also involves a new model of fatherhood.

These changes are not easy to achieve. Qualitative research in families in the Pod-lasie and Masovia regions has shown that children often receive conflicting input due to differences between traditional and modern cultural patterns. They internalize behavio-ral scripts from different sources, which leads to difficulties in building harmonious social relationships, among other things. In many families, boys are still not supposed to be weak and emotional (stereotypically like women), even if they no longer defend their honor (according to the "culture of honor").

Violence remains an ongoing social problem. Aggression and violence have not dis-appeared and even if the causes are different than in the past, the phenomenon often intensifies and takes on a new form in peer relationships. Distorted relationship patterns can create an impression of normality that young people may adopt. If the social envi-ronment promotes patterns based on domination, control, and violence, these tenden-cies may also be reflected in peer groups and in adulthood. However, evil is sometimes difficult for young people to identify, especially if the adult world offers patterns of social interaction based on sharp social divisions, aggressive behavior, relationships based on prejudice, and negative stereotypes. It is important to support the development of cognitive empathy in young people, with the support of real authorities from the adult world acting as guides, sensitizing children and adolescents to the needs of others, and helping them to transcend the social boundaries that divide people into "us" and

“them” – promoting not only altruism, but also those scripts of behavior that defy aggression, discrimination, and violence. Therefore, research on the correlation between cognitive empathy and the cultural determinants that influence the process of raising children should continue, not only on a local or national level, but also cross-culturally.

REFERENCES

- Assimakopoulos, L. (1987). Realizing loss. *Journal of Psychosocial Nursing*, 25(11), 26–29.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa* [The science of evil: On empathy and the origins of cruelty] (A. Nowak, Trans.). Wydawnictwo Smak Słowa.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press.
- Bulgarelli, C., & Jones, E.J.H. (2023). The typical and atypical development of empathy: How big is the gap from lab to field? *Journal of Child Psychology and Psychiatry Advances*, 3(1), e12136. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12136>
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathetic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- de Waal, F.B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review Psychology*, 59, 279–300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Dzwonkowska-Godula, K. (2011). Ojcostwo jako instytucja i doświadczenie w świetle wypowiedzi młodych wykształconych ojców [Fatherhood as an institution and experience in light of the statements of young educated fathers]. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 39, 111–127.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849–857.
- Fundacja UNAWEZA. (2023, April 17). *Młode głowy – raport z badania*. Fundacja UNAWEZA. <https://www.unaweza.org/aktualnosci/mlode-glowy-raport-z-badania/>
- Hein, G., Silani, G., Preuschoff, K., Batson, C.D., & Singer, T. (2010). Neural responses to ingroup and outgroup members' suffering predict individual differences in costly helping. *Neuron*, 68, 149–160.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Karbowiczek, J. (2020). Teenager towards parents: Reasons from and manifestations of aggressive and violent behavior (research report). *Forum Pedagogiczne*, 10(2), 225–242. <https://doi.org/10.21697/fp.2020.2.16>
- Luft, A. (2015). Toward a dynamic theory of action at the micro level of genocide: Killing, desistance, and saving in 1994 Rwanda. *Sociological Theory*, 33(2), 148–172.
- Nisbett, R.E., & Cohen, D. (1996). *Culture of honor: The psychology of violence in the South*. Westview Press.
- Powell, C.A., & Smith, R.H. (2012). Schadenfreude caused by the exposure of hypocrisy in others. *Self and Identity*, 12(4), 1–19.
- Radzińska, J. (2023). *Ultragen – wyjątkowe badanie młodego pokolenia. Jacy są młodzi dorośli?* [Ultragen – a unique test of the young generation: What are young adults like?; Radio broadcast of Polish Radio 4; Piotr Firan hosting Dr. Jowita Radzińska]. <https://www.polskieradio.pl/10/5367/artykul/3188874,ultragen-wyjatkowe-badanie-mlodego-pokolenia-jacy-sa-mlodzi-dorosli>

- Shamay-Tsoory, S.G., Ahronberg-Kirschenbaum, D., & Bauminger-Zviely, N. (2014). There is no joy like malicious joy: Schadenfreude in young children. *PLoS One*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100233>
- Sharkey, J. (1985). Learning not to understand. *Nursing Times*, 17.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 83–84. <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-25655>
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1–13.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., & Sulik, M.J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822–831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behaviour in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543.
- Wilczek-Różycka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Woolrych, T. (2020). *Authentic empathy: A cultural basis for the development of empathy in children*. University of Wollongong.
- Zespół Ośrodków Wsparcia w Piastowie. (n.d.). *Powiatowy program przeciwdziałania przemocy domowej na lata 2024–2029* [District program against violence in the family for 2024–2029; Report].
- Zuckerman, M., Blanck, P.D., DePaulo, B.M., & Rosenthal, R. (1980). Developmental changes in decoding discrepant and nondiscrepant nonverbal cues. *Developmental Psychology*, 16(3), 220–228.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***From Seeing to Understanding: The Conceptual Metaphor
 UNDERSTANDING IS LIGHT in Julian of Norwich's
 "Revelations of Divine Love"***
***Od widzenia do rozumienia. Metafora pojęciowa
 ROZUMIENIE JEST ŚWIATŁEM w „Objawieniach
 Bożej Miłości” Juliany z Norwich***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article discusses the interplay between language, cognition and culture from a cognitive diachronic perspective, focusing on the relation between religion and metaphorical thought. It investigates the role of the conceptual metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT in religious discourse, using the example of *The Revelations of Divine Love*, written by Julian of Norwich, a late medieval anchoress.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper draws on the Extended Conceptual Metaphor approach, Zoltán Kövecses's elaboration of the Conceptual Metaphor Theory (CMT). The universalist bias of CMT means that the theory tends to ignore the sociocultural context of historical data, prioritising the influence of universal human embodiment on metaphorical thought. Using Kövecses's approach, the paper shows how the gap in CMT methodology may be bridged to yield more reliable results.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The present study connects Kövecses's approach to Cognitive Linguistic research into sociocultural situatedness. To exemplify the problem, the analysis examines the cognitive-cultural underpinnings of Julian's use of the metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that the metaphorical conceptualisation pattern may well derive from Julian's sociocultural situatedness. The paper indicates that the anchoress's metaphorical thought should be seen as embedded in the late medieval sociocultural context, rather than being considered solely in terms of universal aspects of embodiment.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND THE APPLICATIVE VALUE OF RESEARCH: The study concludes that the idea of sociocultural situatedness may be pivotal in the analyses of historical texts. It seems important to incorporate this idea into Kövecses's approach, which may inform the methodology of cognitive diachronic research into metaphorical conceptualisations. Furthermore, the results may be applied to teaching students how to approach historical texts, helping

Suggested citation: Stadnik, K. (2024). From Seeing to Understanding: The Conceptual Metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT in Julian of Norwich's *Revelations of Divine Love*. *Horizons of Education*, 23(66), 145–154. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.14>

them gain a better understanding of the relation between metaphorical thought and culture. This has also wider implications for learning how to apprehend current social and cultural contexts, in which religion and religious discourse play pivotal roles.

→ **KEYWORDS:** **COGNITIVE LINGUISTICS, CONCEPTUAL METAPHOR, JULIAN OF NORWICH, RELIGIOUS DISCOURSE, SOCIOCULTURAL SITUATEDNESS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł podejmuje kwestię wzajemnych oddziaływań pomiędzy językiem, poznaniem a kulturą z perspektywy badań o charakterze kognitywno-diachronicznym, zwracając szczególną uwagę na relację pomiędzy religią a metaforą pojęciową. Artykuł omawia rolę metafory pojęciowej ROZUMIENIE TO ŚWIATŁO w dyskursie religijnym na przykładzie *Objawień Bożej miłości* Juliana z Norwich, późnośredniowiecznej angielskiej mistyczki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule przyjęto metodologię tzw. rozszerzonego ujęcia metafory pojęciowej, opracowanego przez Zoltána Kövecsesa na podstawie teorii metafory pojęciowej, która podkreśla rolę uniwersalnych aspektów ludzkiego ucieleśnienia jako głównych źródeł metafor pojęciowych. Artykuł ukazuje, jak uwzględnić wpływ kontekstu społeczno-kulturowego w metodologii diachronicznych badań nad metaforą pojęciową.

PROCES WYWODU: Analiza tekstu *Objawień Bożej miłości* łączy model Kövecsesa z koncepcją usytuowania społeczno-kulturowego, rozwijaną w językoznawstwie kognitywnym. Badanie omawia możliwe uwarunkowania poznawczo-kulturowe użycia metafory ROZUMIENIE TO ŚWIATŁO w dziele Juliana.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki badania wskazują, że metaforyczne konceptualizacje w tekście mistyczki motywowane są nie tylko uniwersalnymi aspektami ucieleśnionego poznania, ale wynikają one w znacznej mierze z usytuowania autorki w późnośredniowiecznym środowisku społecznym i kulturowym.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badanie wskazuje na znaczenie koncepcji usytuowania społeczno-kulturowego w badaniach tekstów historycznych. Należy powiązać podejście Kövecsesa z koncepcją usytuowania społeczno-kulturowego, co pozwoli wzbogacić metodologię badań diachronicznych dotyczących metafor pojęciowych. Wyniki mają zastosowanie praktyczne, ponieważ mogą być wykorzystane w nauczaniu analizy tekstów historycznych w sposób pomagający studentom lepiej zrozumieć relację pomiędzy kulturą a metaforą pojęciową. Takie ujęcie ma również pewne implikacje dla pogłębiania wiedzy na temat bieżących kontekstów społecznych i kulturowych, w których religia i dyskurs religijny odgrywają kluczową rolę.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DYSKURS RELIGIJNY, JĘZYKOZNAWSTWO KOGNITYWNE, JULIANA Z NORWICH, METAFORA POJĘCIOWA, USYTUOWANIE SPOŁECZNO-KULTUROWE**

Introduction

Cognitive Linguistics (CL) is often described as “a modern school of linguistic thought” (Evans & Green, 2006, p. 3), encompassing theories and methods based on the shared commitment to offer insights into the patterns of conceptualisation that underlie language in use. One of the most prominent theories of the CL movement is the Conceptual Metaphor Theory (CMT). As Evans and Green (2006) say, “metaphor is not simply a matter of language” (p. 303). It stems from the embodied nature of human cognition. Conceptual metaphors derive from mappings between conceptual domains. Such correspondences between the source and the target domain typically allow us to reason about an abstract phenomenon in terms of another (usually more concrete) concept. For instance, in the sentence *Astronomers are time travellers*, the concept of TIME is understood in terms of the concept of SPACE (hence the conceptual metaphor TIME IS SPACE).

Standard CMT is focused on the embodied nature of the mind and how it gives rise to metaphorical conceptualisation. Thus, it is argued to exhibit a universalist bias (cf. Geeraerts & Grondelaers, 1995). The disregard of intra- and intercultural metaphorical variation has not gone unnoticed in cognitive diachronic research on metaphor. Discussing the basic methodological flaws of the research, Geeraerts (2015) mentions the “natural experience only” fallacy, which “neglects the cultural background of cognitive processes” (p. 26). The scholar stresses the need to incorporate the history of both ideas and of material culture into the study of conceptual metaphors (Geeraerts, 2015, pp. 21–22).

In adopting a Cognitive Linguistic perspective, the current study addresses the need to situate historical texts in their sociocultural contexts so as to gain a better understanding of the factors that shaped them. It seeks to offer new insights into research on conceptual metaphor (CM), particularly in relation to cognitive diachronic studies. To illustrate the problem with relevant historical data, the paper offers a qualitative analysis of how the conceptual metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT is used in Julian of Norwich’s *Revelations of Divine Love*, a mystical text dating from the late Middle English period. The study adopts Zoltán Kövecses’s contextualist version of CMT and connects it to the CL notion of sociocultural situatedness. The paper shows that both conceptions may inform cognitive diachronic research. It concludes with possible practical applications of the results.

Conceptual Metaphors in Religious Discourse: Research Methods and Analytical Tools

With respect to the studies of language and religion, Richardson et al. (2021, p. 1) argue that language use is one means that affords us the possibility of exploring religious thought and practice. In the words of Sharifian (2021),

[...] spiritual systems such as religions embody particular worldviews or systems of conceptualizing life, death, morality, creation, the life hereafter, fate, and so on. Since these

conceptualizations are more or less shared across any speech community that believes in the same faith, religions can be viewed as providing systems of cultural conceptualizations (p. 9).

CL is often recognised as a theoretical and methodological framework that facilitates rigorous and principled research into the conceptualisations underpinning religion and spirituality (cf. e.g. Jindo, 2009). When applied to religious discourse, CM may be a useful tool for analysing how people reason about abstract ideas such as the relation between humans and God, truth, afterlife, etc. (DesCamp & Sweetser, 2014). Since metaphors are part of the shared repository of a community's knowledge (common ground; cf. Kövecses, 2022), the identification of such thought patterns may help gain insight into contemporary cultures and their social realities as well (Ferrando, 2019).

Advances in cognitive science have borne out the need to contextualise linguistic data. For Barsalou (2016), the recent strand of research into situated/grounded cognition shows that the mind

doesn't simply reside in a set of cognitive mechanisms. Instead, cognition emerges from these mechanisms as they interact with sensory-motor systems, the body, the physical environment, and the social environment (p. 14).

To account for those phenomena, some CL scholars have advocated the idea of socio-cultural situatedness. As Frank (2008) puts it, the conception implies

the way(s) in which individual minds and cognitive processes are shaped by their being together with other embodied minds, i.e., their interaction with social and cultural structures, such as other agents, artifacts, conventions, etc. and [...] with language itself (p. 1).

Overall, the situated/grounded approach underscores the primacy of context and the role it may play in human cognition.

The idea of sociocultural situatedness dovetails with Zoltán Kövecses's version of CMT, Extended Conceptual Metaphor Theory. What Kövecses (2005) posits is that "[b]odily experience may be overridden by both culture and cognitive processes" (p. 4). According to the scholar, there are a number of parameters that help explain how context interacts with metaphorical conceptualisation. The scholar distinguishes four types of contextual factors: situational context (physical, social and cultural), discourse context (co-text, knowledge about the topic/the speaker/the hearer and previous discourses on the same topic), conceptual-cognitive (the metaphorical conceptual system itself, which encompasses conventionalised metaphorical meanings, ideology, awareness of past events and the interests and concerns of the individuals involved) and bodily context (the individual's bodily specificities) (Kövecses, 2022, pp. 111–114). Since it is important to grasp the context as a complex whole, I argue that Kövecses's contextual types may be subsumed under the idea of the language user's sociocultural situatedness, embracing the interplay of local and global factors that influence how language users interact with one another across space and time.

The Metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT in Julian of Norwich's *Revelations of Divine Love*

The aim of the analysis is to explore metaphorical conceptualisation patterns in Julian of Norwich's *Revelations of Divine Love* (*Revelations*), which dates back to the time when mysticism thrived in England. The analysis explores the sociocultural underpinnings that underlie the mystic's use of the metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT and examines the role it may play in structuring the text that recounts her mystical experience.¹

An Overview of Research on Julian of Norwich's Writings

Julian of Norwich's *Showings*, written in the Middle English period, is one of the most intriguing mystical works. It is related to the tradition of affective piety, which centred on Jesus' incarnation and emphasised the suffering humanity of Christ (Baker, 1994). In 1373, when she was thirty years old, Julian became gravely ill; when she thought she was on her deathbed she received a series of revelations, or showings, which she recorded once she recovered. Two versions of the narrative about the event exist. One is the earlier version, the "Short Text" (ST), and the other is the "Long Text" (LT), written by Julian after many years of meditation on what she had been shown. This paper concentrates on the latter. As indicated by Jenkins and Watson (2007), the ST is also known as *A Vision Showed to a Devout Woman*, whilst the LT is sometimes referred to as *A Revelations of Love*. Thus, I also refer herein to the LT as *Revelations*.

The mystic's work has been explored from a range of scholarly perspectives. As we gather from Glasscoe (2005), some of the research lines pertain to the theological aspects of Julian's texts, whilst others concern the type of religious discourse (apophatic vs cataphatic)² or the genre the work represents. With respect to Julian's theological thought, one of the dominant research themes is the motherhood of Christ (cf. e.g. Pallicer, 1992), whose crucifixion is compared to childbirth. Another research strand focuses on the significance of the visual and material culture of the Middle Ages for Julian's spirituality and writings (Hagen, 2004).

The conventional iconography of affective piety, designed to spur the individual's emotional engagement in devotional practices, lies at the core of the mystic's attempt to spread her ideas among her fellow Christians, to whom she addresses her work.

¹ The usefulness of conceptual metaphor as an analytical tool has already been recognised in cognitive approaches to pre-modern literature. For instance, Lakoff and Johnsons' CMT is invoked in Cervone (2012) and Harbus (2012). However, being literary in their aims and scope, the studies do not address the linguistic issues central to the present paper. Also, for more on the significance of pre-modern literatures as sources of historical data for linguists, see Kozłowska (2023).

² For the apophatic ("by negatives") and cataphatic ("by analogy and image") ways of talking about God (see Dyas et al., 2005, p. 207).

Importantly, Julian transforms the imagery of the first account, imparting an apophatic dimension to the images in the LT (Gillespie & Ross, 1992), where darker overtones are also present.

Novotny's recent study (2019) provides a glimpse into the life of the community in which Julian would have lived. As the scholar says,

[...] any medieval person with eyes and ears lived in a sea of language. It cycled through the period in sermons, mystery plays and liturgical rituals. It circulated in prayer books, psalters and picture bibles. It was represented in crucifixes, statues of saints and stained glass. All of these forms of narrative, and the depictions of such narrative in art, influenced the language during the fourteenth century. [...] Julian of Norwich [...] pulled deeply from the reservoir of rhetorics heard in sermons, performed in dramas and seen in the art surrounding her (Novotny, 2019, p. 560).

To conclude, Novotny (2019) situates the composition of the anchoress's writings in the context of late medieval Norwich and its culture. In so doing, the scholar offers revealing insight into the ways in which the local environment might have influenced Julian's work.

The Metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT in Julian of Norwich's *Revelations*

The first example comes from Chapter 4. It recounts the event which prompted the series of revelations Julian experienced:

My parish priest was sent for to be present at my death, and by the time he came my eyes were fixed and I could not speak. He set the cross before my face and said, "I have brought you the image of your Maker and Saviour. Look upon it and be comforted." [...] After this my sight began to fail and the room was dark all around me as though it had been night, except for the image of the cross, in which I saw an ordinary, household light – I could not understand how. Everything except the cross was ugly to me, as if crowded with fiends.³

It is necessary to begin our discussion with this example because for Julian all the revelations converge on the image of the cross. As she says, the First Revelation is the pivot on which "all the showings that follow are founded and in which they are all united" (Chapter 1). It is interesting to note that the image of the light in the cross might be explained using the metaphor TRUTH IS A LIT OBJECT (Vereza & Puente, 2017, p. 9). That is to say, the moment of seeing the light in the cross could be understood as the point at which Julian's endeavour to grasp the meaning of the showings began. It is marked by the presence of light emanating from the cross, but at the same time by the darkness enveloping everything else in the room, and so obscuring her vision.

³ The excerpts are taken from the e-book version by Spearing (Julian of Norwich, 1998). No page numbers are provided in the e-book.

In Chapter 10, Julian conjures up the image of the crucifix again, but this time the focus changes as she attends to the details of Christ's face and the changing colours that reveal his agony, which she saw "in distress and darkness":

And after this I saw with my bodily sight in the face of Christ on the crucifix which hung before me, which I was looking at continuously, a part of his Passion [...]. And once I saw how half his face, beginning at the ear, was covered in dry blood until it reached the middle of his face, and after that the other half was covered in the same way, and meanwhile the first part was as before. I saw this bodily, in distress and darkness, and I wished for better bodily sight to see it more clearly. And I was answered in my reason, "If God wants to show you more, he will be your light. You need no light but him."

The two scenes, one from Chapter 4 and the other from Chapter 10, are based on Passion icons insofar as the figure of the crucifix signals the common ground shared in the late mediaeval community of Julian's fellow Christians (see also Chapter 16). The interplay of the concepts of LIGHT and DARKNESS (indicating the lack of light, i.e. understanding) is also present in the excerpt from Chapter 10, which to some extent seems to invoke the *via negativa* tradition.⁴ Seeking to look beyond what concrete images help understand, Julian adds a new layer of meaning to the conventional iconography of affective piety. As pious emotions cease to suffice in Julian's pursuit of God's meaning, the anchoress candidly admits her limited understanding of the showing, but says God will be her light, i.e. God will give her as much understanding as she needs.

Finally, it is worth invoking Chapter 83 of *Revelations*, in which Julian concludes the following:

Our faith is a light, coming kindly and naturally from everlasting day, which is our father, God; and in this light our mother, Christ, and our good lord, the Holy Ghost, lead us in this transitory life. This light is allotted prudently, supporting us in the night according to our need. The light is the cause of our life, the night is the cause of our suffering and of all our woe, through which we deserve reward and thanks from God; for we, eagerly knowing and believing in our light through mercy and grace, walk in it surely and strongly. And when woe ends, our eyes shall suddenly be opened, and in the brightness of light our sight will be clear; and this light is God our Maker and the Holy Ghost in Christ Jesus our Saviour. Thus I saw and understood that our faith is our light in our night, light which is God, our everlasting day.

It should be indicated that in these three examples the concept of LIGHT is accompanied by the concept of DARKNESS (implied in the excerpt above by the lexical item *night*). However, what seems more significant is that, whilst dark overtones seem to dominate the scenes in the excerpt from Chapters 4 and 10, in the excerpt from Chapter 83 the word *light* occurs as many as nine times, as it interconnects the concepts of GOD and FAITH (and indirectly LIFE, whereby life is created by God, understood as the source of light).

⁴ For the notion of *via negativa*, stressing the unknowability of God, see Pollard and Boening (1997).

In view of the foregoing, it is possible to offer concluding thoughts. The scope of the paper does not allow a detailed discussion of how the phenomenon of light was conceptualised in the Middle Ages. However, studies such as Gillespie (2013) provide insight into the medieval metaphysics of light. The author discusses the writings of Robert Grosseteste (ca. 1175–1253), the bishop of Lincoln and a mediaeval scholar. In his treatise, *De luce* [On light], Grosseteste (1942) posits that God is the uncreated light (*lux*). As Gillespie (2013) clarifies, *lux* gives rise to another type of light, called *lumen*. Thus, the sun and the moon are the sources of *lumen*, not *lux*. Importantly, in Grosseteste's theory, light intertwines the spiritual and physical/corporeal aspects of reality (Trepczyński, 2017).

Grosseteste's conception appears relevant to the present discussion because it provides a useful framework for tracing the progress of Julian's spiritual understanding, recounted in *Revelations*. Thus, on the one hand, more light received from God in the showings implies the mystic's greater understanding of the divine message, achieved after years of prayer and contemplation. On the other hand, even though the anchoress might not have read any of Grosseteste's treatises, she might have been familiar with such ideas because of her sociocultural situatedness (cf. Gillespie, 2013; Novotny, 2019). In other words, Julian's use of the metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT does not seem arbitrary, but appears to have been motivated (at least to some extent) by relevant discourses with which she and her fellow Christians could have been familiar (cf. the opening line in the excerpt from Chapter 83: "Our faith is a light, coming kindly and naturally from everlasting day, which is our father, God").

A Nexus of Metaphorical Conceptualisations in *Revelations*

Although the bodily-based connection between the ability to perceive and the availability of light is independent of culture, the way Julian uses the metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT implies her situatedness in the Middle English culture. This can be seen in the imagery of *Revelations*, based on the concept of LIGHT. The imagery evolves from the concrete images of Christ's suffering and death on the cross towards "an imageless and apophatic contemplation" (Gillespie & Ross, 2004, p. 132). Importantly, in the later chapters, the concept of LIGHT serves as a source concept for the target domains of GOD and FAITH (GOD IS LIGHT and FAITH IS LIGHT). In this way, Julian's use of the source concept LIGHT gives rise to a complex network of metaphorical conceptualisations that spreads throughout the text, intertwining its various sections into one coherent whole.

To summarise, the metaphor UNDERSTANDING IS LIGHT is part of the wider conceptual network. In *Revelations*, the metaphor not only ensures a coherent discourse, but also reflects the axiological system of Christianity that characterised the mystic's socio-cultural milieu. If so, the motivation behind its use goes well beyond the universal (bodily-based) aspects of perception, which is enabled by light as a physical phenomenon.

Conclusions, Recommendations and the Applicative Value of the Research

The study has shown that the idea of sociocultural situatedness may be instrumental in developing the methodology of cognitive diachronic research. Kövecses's approach should be expanded to include the notion of situatedness, as the latter idea captures the intricate interplay of various contextual factors in one coherent whole. The results of the study may have practical implications for teaching students how to approach religious texts that are embedded in the cultural contexts of the past. Students may develop skills of intercultural and interreligious dialogue through understanding the complexity of the relation between culture and religion in historical contexts. In so doing, students might also gain insight into those contemporary contexts in which religion and religious discourse play pivotal roles.

REFERENCES

- Baker, N.D. (1994). *Julian of Norwich's "Showings": From vision to book*. Princeton University Press.
- Barsalou, L. (2016). Situated conceptualization: Theory and applications. In Y. Coello & M.H. Fischer (Eds.), *Perceptual and emotional embodiment: Foundations of embodied cognition* (Vol. 1; pp. 1–17). Routledge.
- Cervone, C.M. (2012). *Poetics of the incarnation: Middle English writing and the leap of love*. University of Pennsylvania Press.
- DesCamp, M., & Sweetser, E. (2014). Motivating biblical metaphors for God: Refining the cognitive model. In B. Howe & J. Green (Eds.), *Cognitive linguistic explorations in biblical studies* (pp. 7–24). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110350135.7>
- Dyas, D., Ellis, R., & Hutchinson, M. (2005). Useful terms for students. In D. Dyas, R. Ellis, & M. Hutchinson (Eds.), *Approaching medieval English anchoritic and mystical texts* (pp. 207–210). D.S. Brewer.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- Ferrando, I. (2019). Metaphor analysis in discourse: Introduction. In I. Navarro & I. Ferrando (Eds.), *Current approaches to metaphor analysis in discourse* (pp. 1–16). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110629460-001>
- Frank, R. (2008). Introduction: Sociocultural situatedness. In R. Frank, R. Roslyn, T. Dirven, E. Ziemke, & E. Bernárdez (Eds.), *Body, language and mind: Vol. 2. Sociocultural situatedness* (pp. 1–20). De Gruyter Mouton.
- Harbus, A. (2012). *Cognitive approaches to Old English poetry*. D.S. Brewer.
- Geeraerts, D. (2015). Four guidelines for diachronic metaphor research. In J. Díaz-Vera (Ed.), *Metaphor and metonymy across time and cultures* (pp. 15–28). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110335453.15>
- Geeraerts, D., & Grondelaers, S. (1995). Looking back at anger: Cultural traditions and metaphorical patterns. In J. Taylor & R. MacLaury (Eds.), *Language and the cognitive construal of the world* (pp. 153–180). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110809305.153>
- Gillespie, V. (2013). The colours of contemplation: Less light on Julian of Norwich. In E. Jones (Ed.), *The medieval mystical tradition in England* (pp. 7–28). B.S. Brewer.
- Gillespie, V., & Ross, M. (1992). The apophatic image: The poetics of effacement in Julian of Norwich. In M. Glasscoe (Ed.), *Medieval mystical tradition in England* (pp. 53–77). D.S. Brewer.

- Gillespie, V., & Ross, M. (2004). "With mekeness aske perseverantly": On reading Julian of Norwich. *Mystics Quarterly*, 30(3/4), 126–141. <http://www.jstor.org/stable/20716485>
- Glasscoe, M. (2005). Contexts for teaching Julian of Norwich. In D. Dyas, V. Edden, & R. Ellis (Eds.), *Approaching medieval English anchoritic and mystical texts* (pp. 85–200). D.S. Brewer.
- Grosseteste, R. (1942). *De luce* [On light] (C. Riedl, Trans.). Marquette University Press.
- Hagen, S.K. (2004). The visual theology of Julian of Norwich. In F. Willaert (Ed.), *Medieval memory: Image and text* (pp. 145–60). Brepols.
- Jenkins, N., & Watson, J. (Eds.). (2007). *The writings of Julian of Norwich: A vision showed to a devout woman and a revelation of love*. The Pennsylvania State University Press.
- Jindo, J. (2009). Toward a poetics of the biblical mind: Language, culture, and cognition. *Vetus Testamentum*, 59(2), 222–243. <https://doi.org/10.1163/156853309X406659>
- Julian of Norwich (1998). *Revelations of divine love* (E. Spearing, Trans.). Penguin.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614408>
- Kövecses, Z. (2022). The importance of context in CMT. In G. Kristiansen, K. Franco, S. De Pascale, L. Rosseel, & W. Zhang (Eds.), *Cognitive sociolinguistics revisited* (pp. 107–116). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110733945-009>
- Kozłowska, A. (2023). Po co językoznawstwo badania nad literaturą? [Why should linguists study literature?]. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 79, 63–79. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.2617>
- Novotny, T. (2019). Julian of Norwich: How did she know what she knew? *History of Education*, 48(5), 557–574. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606944>
- Palliser, M. (1992). *Christ, our Mother of Mercy: Divine mercy and compassion in the theology of "The Shewings" of Julian of Norwich*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110857146>
- Pollard, W., & Boening, R. (Eds.). (1997). *Mysticism and spirituality in medieval England*. D.S. Brewer.
- Richardson, P., Mueller, M., & Pihlaja, S. (2021). *Cognitive linguistics and religious language: An introduction*. Routledge.
- Sharifian, F. (2021). Cultural linguistics and religion. In H.-G. Wolf, D. Latić, & A. Finzel (Eds.), *Cultural-Linguistic explorations into spirituality, emotionality, and society* (pp. 9–22). John Benjamins.
- Trepczyński, M. (2017). Światło jako arché świata. Metafizyka światła Roberta Grosseteste [Light as the arché of the world: Robert Grosseteste's metaphysics of light]. *Ethos* 30(119), 93–115. <https://doi.org/10.12887/30-2017-3-119-07>
- Vereza, S., & Puente, R.L. (2017). Embodied cognition in "black metaphors": The BAD IS DARK metaphor in biblical texts. *Signo, Santa Cruz do Sul*, 42(75). <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v42i75.9962>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The paper is a result of research project no. 2021/05/X/H2S/01155, founded by the National Science Centre.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Psychologiczne procesy wychowawczego wpływu na dzieci i młodzież w zmieniających się środowiskach wychowawczych
Psychological Processes of Educational Influence on Children and Adolescents in Changing Educational Settings

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: To point out the validity of the concept developed years ago of four different but complementary psychological mechanisms of educational influence on children and adolescents in explaining educational processes in contemporary educational environments.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem is the absence of this concept in the current scientific discourse on education, which may hinder the understanding of the whole spectrum of necessary psychological influences as a condition for the effectiveness of all educational interventions.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: 1. A description and analysis of four universal psychological mechanisms of educational influences. 2. Outlining the context and some of the directions of change in the educational experience of contemporary children and adolescents. 3. Highlighting the main changes in the transmission and reception of educational influences from a psychological perspective.

RESEARCH RESULTS: To emphasize the theoretical and practical usefulness of the concept of mechanisms of transmission of educational influences and their role as a comprehensive system of tools in the context of purposeful activity of educators.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Re-reflecting on these processes can help understanding and developing the relationship between contemporary educators and the young digital generation in view of the challenges faced by educators of children and young people in the 21st century.

→ **KEYWORDS** **TRANSMISSION OF EDUCATIONAL INFLUENCES TODAY, CHILDREN, YOUTH, UPBRINGING, EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Sugerowane cytowanie: Kubicka, D. (2024). Psychologiczne procesy wychowawczego wpływu na dzieci i młodzież w zmieniających się środowiskach wychowawczych. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 155–164. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.15>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Wskazanie na aktualność rozwijanej przed laty koncepcji czterech odmiennych, ale komplementarnych psychologicznych mechanizmów wychowawczego wpływu na dzieci i młodzież w wyjaśnianiu procesów edukacyjnych we współczesnych środowiskach wychowawczych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem jest nieobecność tej koncepcji w aktualnym dyskursie naukowym na temat edukacji, co może utrudniać rozumienie całego spektrum koniecznych oddziaływań psychologicznych jako warunku skuteczności wszelkich zabiegów wychowawczych.

PROCES WYWODU: 1. Opis i analiza czterech uniwersalnych psychologicznych mechanizmów nadawania i odbioru wpływów wychowawczych. 2. Zarysowanie kontekstu i niektórych kierunków zmian doświadczeń edukacyjnych współczesnych dzieci i młodzieży. 3. Podkreślenie głównych zmian w transmisji i odbiorze wpływów wychowawczych z perspektywy psychologicznej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uwydatnienie teoretycznej i praktycznej użyteczności koncepcji mechanizmów transmisji wpływów wychowawczych i ich roli jako kompleksowego systemu narzędzi w kontekście celowej działalności wychowawców.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Ponowna refleksja nad tymi procesami może pomóc w zrozumieniu i rozwijaniu relacji między współczesnymi wychowawcami a młodym cyfrowym pokoleniem wobec wyzwań, jakie stają przed wychowawcami dzieci i młodzieży w XXI wieku.

→ **SŁOWA KLUCZE** **TRANSMISJA WPŁYWÓW WYCHOWAWCZYCH WSPÓŁCZEŚNIE, DZIECI, MŁODZIEŻ, WYCHOWANIE, ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE**

Wprowadzenie

W dzisiejszym świecie szybkich, a zarazem głębokich zmian technologicznych oraz społeczno-kulturowych coraz wyraźniej są artykułowane oczekiwania, aby wiedza z obszaru nauk o wychowaniu stawała się bardziej pomocna i użyteczna w realizowaniu działalności wychowawczej, jak i samowychowawczej (np. Międzynarodowa Komisja..., 1998; Płopa, 2020). Powstaje jednak pytanie, w jakim zakresie przemiany cywilizacyjne wpływają na refleksje i praktyki w dziedzinie edukacji, czy potrzebna jest rewizja bądź rekonstrukcja koncepcji i pojęć z tego obszaru, czy w obliczu tych zmian ostały się jakieś wcześniej ustalone prawdy i prawidłowości.

Odpowiedź na to pytanie wymaga drobiazgowych analiz porównawczych i nowych badań empirycznych. Nie sposób jednak nie zauważyć, że te sprawy dostrzega i docenia pedagogika, socjologia, psychologia, filozofia, co roku powstaje imponująca liczba opracowań¹.

¹ Por. np. cykl cennych publikacji z serii „Edukacja Jutra” wydawanych przez Oficynę Wydawniczą Humanitas; cykl pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepak-Walczak pt. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1–5 (2007–2010).

W środowisku nauki umacnia się zatem przekonanie o konieczności przyjrzenia się po raz kolejny wypracowanym dotąd kluczowym pojęciom z tej dziedziny². Wyrazem tej tendencji jest też niniejszy artykuł.

Pierwsza jego część przywołuje nieco zapomnianą koncepcję czterech odmiennych, ale komplementarnych psychologicznych mechanizmów wywierania i przetwarzania wpływów wychowawczych w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Gurycka, 1979; Przetacznik-Gierowska, 1994). W części drugiej w dużym skrócie przedstawiono niektóre zmiany rzeczywistości edukacyjnej związane z powszechnym użytkowaniem nowych technologii cyfrowych, a w trzeciej wskazano na możliwości zastosowania omawianej koncepcji do analizy sytuacji i skuteczności zabiegów podejmowanych przez dzisiejszych wychowawców.

Mechanizmy nadawania i odbierania wpływów wychowawczych

Psychologia edukacji sięga swymi pojęciami do istoty procesów wychowawczych, szukając wyjaśnienia, jak i na skutek czego wychowanek akceptuje, poddaje się, ulega oddziaływaniom ze strony wychowawcy (szerzej środowiska wychowawczego). Dla rodzica, nauczyciela czy innego wychowawcy ważne jest natomiast pytanie, jak postępować, aby nakłonić wychowanek do podjęcia czy zmiany danego sposobu zachowania i sprawić, aby nauczył się tego wszystkiego, co w sensie rozwojowym „wciąga go w górę”, zgodnie ze znaczeniem łacińskiego słowa *e-ducere*, od którego pochodzi termin „edukacja”. W literaturze procesy te określa się jako mechanizmy transmisji wpływów specyficznych dla sytuacji wychowawczych. Antonina Gurycka (1979) i Maria Przetacznik-Gierowska (1994) wyróżniły cztery klasy wpływów wychowawczych, cztery podstawowe wzory układów między wychowawcą a wychowankiem, w których wychowanek zdobywa określone doświadczenie osobiste, a sposób jego nabywania decyduje o późniejszym korzystaniu z tego doświadczenia.

Kształtowanie nawyków i przyzwyczajzeń

Pierwszy wzór obejmuje sytuacje, w których wychowawca wyznacza wychowankowi konkretne zadania, nakłania do ich wykonania i ocenia efekty. Korzysta przy tym ze społecznie usankcjonowanej asymetrii pozycji i ról, czyli własnej przewagi nad wychowankiem pod względem wiedzy i władzy. Wychowujący jako ekspert i autorytet w danej dziedzinie wielokrotnie pobudza oczekiwane zachowania w ramach celowo organizowanych zadań, które zostają utrwalone przez powtarzanie, przez skojarzenie z następującą po

² Prace koncepcyjne i badawcze na temat nowego znaczenia czy nowych znaczeń pojęć edukacyjnych w zmienionym środowisku wychowawczym mają jednak na ogół charakter przyczynkarski i są rozproszone w rozmaitych czasopiśmiech czy publikacjach zbiorowych.

zachowaniu przyjemnością/lub uniknięciem przykrości czy wskutek zmniejszenia stanu napięcia. Ten model wychowania jest mocno ugruntowany w psychologicznych koncepcjach uczenia się jako warunkowania.

Psychologiczny mechanizm wychowania w takich sytuacjach polega na kształtowaniu się zasobu nawyków i przyzwyczajzeń, dotyczących zarówno czynności praktycznych, jak i umysłowych, emocjonalnych czy społecznych. Zwłaszcza w przypadku młodszych wychowanków i prostszych czynności jest on bardzo skuteczny i przydatny dla uczenia się wielu potrzebnych umiejętności, przynosi trwałe wymierne korzyści w postaci uformowania się repertuaru działań nawykowych, ułatwiających funkcjonowanie w powtarzalnych sytuacjach życiowych (Włodarski, 1992, s. 50–78). Potocznie mówi się zresztą, że przyzwyczajania to druga natura człowieka.

Spółeczna presja sytuacyjna

Inny charakter mają oddziaływania polegające na organizowaniu przez wychowawcę sytuacji o cechach wyraźnie inicjujących określone zachowania, włączanie wychowanka w określone interakcje społeczne czy role grupowe i pozostawianie mu swobody w ich realizacji. Zdaniem Guryckiej sytuacja wychowawcza stanowi centralne ogniwo w procesie wychowania, ponieważ właśnie w niej następuje przemiana celu wychowawczego w doświadczenie wychowanka (Gurycka, 1979, s. 137). Oczekuje się, że wychowanek będzie samodzielnie rozwiązywać napotykaną problemy, co ma doprowadzić do praktycznego przyswojenia sobie norm i zasad społecznych, a nawet do reorganizacji czy korekty poprzednich doświadczeń, co nazywane jest uczeniem się przez wgląd.

Praktyka edukacyjna wskazuje jednak, że samo tylko uczestniczenie w pewnych sytuacjach czy odgrywanie ról nie wystarczy, aby zyskiwać odpowiednie doświadczenie społeczne i się doskonalić. Mimo że pozornie wychowawca w tym modelu jest „tylko” organizatorem środowiska, jego obserwacja, monitoring postępów, modyfikowanie niewłaściwych zachowań oraz wsparcie w pokonywaniu trudności są konieczne. Ten mechanizm niesie też ze sobą ryzyko oporu wychowanka wobec presji sytuacyjnej, a także nieprawidłowego jej rozwiązania, czemu powinna zapobiec dyskretna obecność i wsparcie ze strony wychowawcy.

Dostarczanie wzorów

Jeszcze inny model wychowawczego oddziaływania polega na oferowaniu wychowankowi społecznie pożądanych wzorów czynności, przykładów działania czy wzorów osobowych zwanych modelami. Jak mówi stara łaćńska maksyma: „słowa uczą, a przykłady pociągają”. Proponując czy wręcz wskazując wychowankowi określone wzory zachowań osób realnych, postaci historycznych, medialnych, wychowawca subtelnie podpowiada, jak należy postępować, skłania do naśladowania i uczenia się konkretnych

zachowań, scenariuszy zachowań przez obserwację zachowań modeli. Ze strony wychowanka oczekuje się zachowania upodobnionego do wzoru, zachowywania pod pewnym względem takiego samego jak wzór lub co najmniej zbliżenia się zachowaniem lub myśleniem do modelu.

Procesy te zachodzą spontanicznie, w miarę rozwoju dziecka wiernie naśladowanie zewnętrznego zachowania modelu (małpowanie) zamienia się w „zarażanie się” od modelu emocjami i przekonaniem (agresją, serdecznością), zwane modelowaniem symbolicznym (Bandura, 2002). W okresie dorastania tendencja ta przyjmuje formę identyfikacji – przeważnie nieświadomej skłonności do tego, aby być takim samym jak ktoś, kto jest ideałem, wzorem postępowania, marzeniem (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016, s. 48).

Nadawanie znaczenia

Innym uniwersalnym schematem postępowania wychowawczego wobec wychowanka jest nadawanie znaczenia różnym osobom, pomysłom, działaniom oraz przypisywanie pierwotnie obojętnym dla jednostki obiektom ważności i wartości. Mechanizm ten jest poniekąd powiązany z wszystkimi poprzednio omawianymi sposobami oddziaływania, ponieważ poprzez stawianie wychowankowi wybranych i pożądaných wychowawczo wymagań, dotarczenie równie wartościowych wzorów osobowych i organizowanie odpowiednich nacisków sytuacyjnych prowadzi do uświadomienia sobie przez wychowanka wagi (ważności) różnorodnych obiektów otaczającego świata, w tym norm i zasad postępowania oraz do uwrażliwienia (lub odwrażliwienia) na zawarte w nich wartości. Poprzez takie wychowawcze zabiegi wychowanek poznaje, przeżywa i uświadamia sobie wartości, zasady, normy obowiązujące w danej społeczności i kulturze, a w określonych warunkach przyjmuje je za własne i postępuje zgodnie z tymi zasadami bez żadnej zewnętrznej kontroli (internalizacja).

Procesy te mogą przyjmować kierunek zamierzony przez wychowawcę, zwłaszcza kiedy jest on również dla wychowanka wzorem osobowym, ale pozbawione nadzoru i interwencji ze strony wychowawcy zostają zagospodarowane przez media. Łatwo się bowiem przekonać, jak znaczącą rolę odgrywają one we współczesnym świecie, oplątany liczną ilością połączeń internetowych. Media dysponują wszystkimi możliwymi sposobami wywierania wpływu na ludzi. Tworzą w ludzkich umysłach obraz świata z jego zagrożeniami i możliwościami. Skupiają uwagę na rzeczach ważnych lub nadają znaczenie rzeczom mało ważnym. Dostarczają modeli zachowań i wzorów osobowych, poprzez nadawanie znaczenia vs dewaluowanie przyzwyczajają do wartości i norm obowiązujących w danym społeczeństwie, kształtują nawyki myślenia i działania, wprowadzają i rozpowszechniają zmiany kulturowe. W ten sposób kształtują osobowość dzieci i młodzieży, a u dorosłych wymuszają ustawiczną readaptację do zmieniających się warunków życia oraz wartości i wzorów kultury.

Opisane wyżej cztery klasy mechanizmów wychowawczego wpływu w praktyce współwystępują w wychowaniu „kolejno, na przemian lub równocześnie w związku

z realizacją różnych celów” (Gurycka, 1979, s. 127), tworząc komplementarne schematy współzależnych działań i dają się od siebie odróżnić tylko teoretycznie. Tym, co je integruje i konsoliduje, są bardziej ogólne lub konkretne cele, ku którym wychowawca prowadzi wychowanka, wykorzystując dane narzędzia wpływu.

Jak cyfrowy świat zmienia realia współczesnej edukacji?

Nowe doświadczenia edukacyjne dzieci i młodzieży³

Edukacja jest procesem społecznym i odbywa się wg reguł wytwarzanych i realizowanych przez całą społeczność rodziców, nauczycieli, uczniów, decydentów oświatowych i inne osoby, które tworzą społeczne otoczenie. Współcześnie otoczenie to powszechnie określa się jako społeczeństwo informacyjne, sieciowe czy cyfrowe. Masowe korzystanie dzieci, młodzieży i dorosłych z mediów cyfrowych dostarcza wszystkim użytkownikom doświadczeń nieporównywalnych z tymi, jakie były udziałem ludzi sprzed zaledwie dwóch dekad.

Cyfrowy świat stał się dla współczesnych dzieci i młodzieży źródłem nowych doświadczeń edukacyjnych. Z perspektywy wychowania jednym z ważniejszych jest możliwość odcinania się w sieci od wpływów dorosłych, co prowadzi do pogłębiania dystansu i osłabiania więzi ze starszym pokoleniem (Tomaszewska, 2012). Nowe doświadczenia to także tworzenie na ogromną skalę grup i społeczności, nowe sposoby zawierania i pielęgnowania znajomości (Aksman i Pułka, 2012), nowe nawyki myślenia, przeżywania i zachowania (Jędrzejewska, 2014), nowe źródła i sposoby budowania tożsamości (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013; Jarczyńska, 2021), samorozwoju i samodoskonalenia (Pyżalski, 2019) i wiele innych. Przywołując zatem cztery opisywane wcześniej modele wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież, można powiedzieć, że cyfrowy świat generuje nowe nawyki i nowe sytuacje, a także nowe wzory i wartości.

Zmiany celów, warunków i oczekiwań uczestników procesów edukacyjnych

Teoretycy i praktycy wychowania zastanawiają się nad tym, czego obecnie warto uczyć i co warto kształtować w młodym pokoleniu. Mocno ścierają się ze sobą dwie od dawna kontrastowane ze sobą tendencje (Rorty, 1993): nurt socjalizacyjny, który kładzie nacisk na dopasowywanie jednostki do życia społecznego, dopasowywanie jednej generacji do drugiej (np. Dewey, 1972, s. 13), a z drugiej strony coraz silniejszy nurt emancypacyjny,

³ Na ten temat w Polsce i na całym świecie od lat są prowadzone systematyczne interdyscyplinarne badania (np. Dębski i Bugaj, 2019), ale ich omówienie przekracza ramy niniejszego opracowania.

gdzie chodzi raczej o realizowanie przez wychowującego jakiegoś projektu osobowości wychowanka (np. Gurycka, 1979, s. 55). Jednak cele oddziaływania typu wychowawczego zawsze były i pozostaną swoiste: są one ukierunkowane na wywołanie pozytywnych, trwałych zmian w psychice wychowanka, na doskonalenie, wzbogacanie, rozwijanie człowieka, kształtowanie jego osobowości, rozwijanie zdolności, wzbogacanie uczuciowości, poszerzanie kompetencji społecznych, czyli rozwijanie wewnętrznych regulatorów czynności człowieka i w końcu – doprowadzenie go do samodzielnego życia.

Te ogólne stwierdzenia są jednak obecnie wypełniane różną treścią. Dużym zmianom podlegają – przynajmniej deklarowane – cele kształcenia instytucjonalnego (Morańska, 2022) oraz przeważnie rzadko uświadamiane sobie przez wychowawców cele wychowania pozainstytucjonalnego, zwłaszcza w rodzinach i poprzez sieć, gdzie te procesy przebiegają w sposób zupełnie nieznan i przez nikogo niekontrolowany. Zmieniają się też wzajemne oczekiwania obu stron procesu wychowawczego. Znacznym przeobrażeniem podlega instrumentarium środków edukacji, czyli zasób specjalnych materiałów używanych w nauczaniu, w tym narzędzi cyfrowych, a także repertuar sposobów działania (metod nauczania), które umożliwiają skuteczne wywieranie wychowawczego wpływu.

Modele transmisji wpływów wychowawczych we współczesnej rzeczywistości wychowawczej

Jak opisywane przed laty uniwersalne procesy wychowawczego wpływu działają obecnie w zmienionych i zmieniających się środowiskach wychowawczych? Mogłoby się wydawać, że odnoszą się one do dawnej rzeczywistości wychowawczej, o wyraźnie sprecyzowanych rolach wychowawcy i wychowanka i kwestionowanej obecnie idei jednostronnego przekazu „od wychowawcy do wychowanka”, ale nie na odwrót. Mimo to pozostają w mocy, ponieważ wychowywanie odbywa się tylko tam, gdzie jeden uczestnik interakcji kieruje czy ingeruje w zachowanie drugiego, mając na uwadze jego, a nie własne dobro.

Obecnie wyraźnie zaznaczają się jednak zmiany w rozumieniu sytuacji, pozycji, kompetencji, cech osobowych, obowiązków zarówno wychowanka, jak i wychowawcy. Kierunek tych zmian, mówiąc najogólniej, polega na coraz większym upodmiotowieniu obu stron, zrównoważeniu ról, docenianiu potencjału i wkładu obu partnerów w proces wychowawczy oraz podzieleniu odpowiedzialności za jego efekty. Można więc przypuszczać, że procesy wpływu wychowawczego w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym w wielu aspektach funkcjonują w zmienionej postaci co do proporcji (np. więcej swobody, mniej sztywnych wymagań w środowisku szkolnym) czy treści (inne wzory ról, kompetencji). Ponadto mechanizmy, poprzez które dokonuje się zamierzony wychowawczy wpływ, wydają się dziś o wiele słabsze niż wpływy niezamierzone i socjalizacja poprzez media. Oddziaływania wychowawcze często nie są też ani komplementarne, ani spójne, nie tylko w ramach danego środowiska (np. rodzinnego), ale pomiędzy środowiskami

wychowawczymi, rodziną i szkołą, zwłaszcza między rodziną, szkołą a siecią, wobec której rodzice wydają się niekiedy całkiem bezradni (Mamroń, 2022).

W społecznej świadomości i praktykach wychowawczych koegzystują i mieszają się ze sobą całkiem różne wzory wychowawczych oddziaływań. Tak więc „dobrze się trzyma” wzorzec jednostronnego przekazywania wiedzy i wymagań od mądrzejszego i wiedzącego więcej do wiedzącego mniej, jak i model bardziej symetrycznych partnerskich relacji między wychowankiem a wychowawcą, a nawet model przekazujący wychowankowi całkowitą decyzyjność w jego wyborach i zachowaniach (zob. np. Schonebeck, 2007), co niekiedy prowadzi do całkowitego odwrócenia ról wychowawczych, jak w przypadku parentyfikacji (Schier, 2014).

Wnioski, rekomendacje, aplikacje

Nieustannie powraca jednak pytanie, w jakim zakresie współcześni rodzice i nauczyciele mają wpływ na młode pokolenie, kompletnie zanurzone w cyfrowym świecie (zob. Lange i in., 2023). Czy mogą konkurować z masowym niekontrolowanym oddziaływaniem mediów elektronicznych? Czy mogą pozostawić edukację – jako ważne przeciwieństwo przygotowanie do dorosłego życia – wyłącznie we władaniu czy pod znaczącym wpływem wirtualnego świata i obecnych tam wzorów? Jakie narzędzia psychologicznego oddziaływania można by uruchomić, aby odzyskać łączność z młodym cyfrowym pokoleniem i zintensyfikować procesy edukacyjne w tym środowisku?

Na postawione wyżej pytania nie można dziś udzielić wyczerpujących odpowiedzi, warto jednak spojrzeć na nie właśnie z psychologicznego punktu widzenia, który proponuje wgląd w samą istotę procesów oddziaływania wychowawczego w czterech jego aspektach. Koncepcja psychologicznych mechanizmów nadawania i przetwarzania wpływów wychowawczych oferuje współczesnym wychowawcom jakby przegląd, katalog, rejestr różnych, ale dopełniających się narzędzi wpływu jako pomoc w lepszym zrozumieniu tej nowej edukacyjnej rzeczywistości i w dostarczaniu wychowankom wartościowych doświadczeń z kontaktów z siecią. Na różnych ścieżkach oddziaływania, czyli poprzez stawianie wymagań, organizowanie sytuacji, modelowanie i nadawanie znaczenia, wychowawcy mogą zaznajamiać młode pokolenie z cyfrowym światem, aby stał się on przestrzenią praktykowania życia zgodnego ze społecznością, a jednocześnie zintegrowaną ze światem realnym⁴.

⁴ Rozwinięcie i uszczegółowienie podjętej problematyki jest tematem kolejnego artykułu *Transmisja wpływów we współczesnych środowiskach wychowawczych. Rzeczywistość czy fikcja?* (w druku).

BIBLIOGRAFIA

- Aksman, J. i Pułka, J. (red.) (2012). *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – „w” i „pomimo” czasów ponowoczesnych*. Oficyna Wydawnicza AFM.
- Bakiera, L. i Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. W: J. Bryant i D. Zilmann (red.), *Media effects. Advances in Theory and Research* (s. 121-155). Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania* (Z. Doroszowa, tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dębski, M. i Bugaj, M. (2019). *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2007). Uczyć się od idola. W: M. Dudzikowa i M. Czerepak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 2, s. 217-277). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jędrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Difin.
- Jarczyńska, J. (2021). *Tożsamość młodzieży w świecie mediów cyfrowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krauze-Sikorska, H. i Klichowski, M. (red.). (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Mamroł, A. (2022). Uzależnienia medialne wśród dzieci i młodzieży – czy rodzice jeszcze zwracają na nie uwagę? W: D. Morańska i P. Oleśniewicz (red.), *Współczesne zagadnienia wychowania i kształcenia. Zwrot w stronę edukacji jutra* (s. 127–141). Oficyna Wydawnicza. Humanitas.
- Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. (1998). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Morańska, D. (2022). Kompetencje jutra. W: D. Morańska i P. Oleśniewicz (red.), *Współczesne zagadnienia wychowania i kształcenia. Zwrot w stronę edukacji jutra* (s. 69–86). Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Lange, R., Wrońska, A., Ładna, A., Kamiński, K., Błażej, M., Jankiewicz, A. i Rostaniec, K. (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna NASK. <https://www.nask.pl/download/30/4830/ThinkstatRAPORTnastolatki-30ONLINE.pdf>
- Plopa, M. (2020). Posłowie. W: H. Liberska i J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (s. 471–475). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Włodarski, Z.Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pyżalski, J. (red.). (2019). *Pozytywny Internet i jego młodzi twórcy. Dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*. Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności (A. Ważyk, tłum.). W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96–102). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schier, K. (2014). *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schonebeck, H. (2007). *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać* (N. Szymańska, tłum.). Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Tomaszewska, H. (2012). *Młodzież, rówieśnicy, nowe media*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Włodarski, Z. (1992). Różne poziomy działań człowieka. W: Z. Włodarski i A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii* (s. 50–83). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
