

Maria Forýš

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Cicha rezygnacja z uczenia się jako wyzwanie diagnostyczne w dydaktyce akademickiej – psychologiczne i neuropsychologiczne uwarunkowania oraz Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się

Największym wyzwaniem współczesnego szkolnictwa wyższego nie jest rozpoznanie studentów, którzy zrezygnowali ze studiów, lecz tych, którzy pozostali na uczelni, choć przestali się już uczyć.

Streszczenie

Zjawisko cichej rezygnacji (*quiet quitting*) jest najczęściej analizowane w kontekście psychologii pracy, jednak podobne mechanizmy można obserwować również w środowisku akademickim. Celem rozdziału jest przedstawienie cichej rezygnacji z uczenia się jako wyzwania diagnostycznego w szkolnictwie wyższym oraz zaproponowanie psychologicznych ram interpretacji zachowań studentów obserwowanych przez nauczycieli akademickich. Rozdział ma charakter teoretyczno-koncepcyjny i integruje ustalenia psychologii edukacji, psychologii motywacji, neuropsychologii oraz współczesnej dydaktyki akademickiej. W opracowaniu wskazano, że zachowania takie jak ograniczona aktywność podczas zajęć, powierzchowne strategie uczenia się, trudności z koncentracją uwagi czy korzystanie z technologii cyfrowych nie powinny być interpretowane wyłącznie jako przejaw braku motywacji, lecz jako rezultat współoddziaływania procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych i środowiskowych. Zaproponowano autorski Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU), integrujący pięć wzajemnie powiązanych obszarów wpływających na zaangażowanie studentów: funkcjonowanie poznawcze i neuropsychologiczne, motywację i poczucie sensu studiowania, bezpieczeństwo psychologiczne i relacje, partycypację w procesie dydaktycznym oraz środowisko cyfrowe. Wskazano również implikacje modelu dla diagnostyki edukacyjnej i projektowania środowiska uczenia się w szkolnictwie wyższym. Zaproponowane ujęcie może stanowić podstawę dalszych badań nad opracowaniem narzędzi służących rozpoznawaniu psychologicznej gotowości studentów do uczenia się oraz wspieraniu ich aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia.

Słowa kluczowe: cicha rezygnacja z uczenia się, szkolnictwo wyższe, psychologia edukacji, psychologiczna gotowość do uczenia się, funkcje wykonawcze, bezpieczeństwo psychologiczne, partycypacja studentów

Wprowadzenie

Nauczyciele akademicki coraz częściej obserwują studentów, którzy formalnie uczestniczą w procesie kształcenia, jednak ich aktywność edukacyjna pozostaje ograniczona. Są obecni na zajęciach, realizują wymagania programowe i uzyskują zaliczenia. Jednocześnie rzadziej angażują się w dyskusję, unikają podejmowania inicjatywy oraz coraz częściej korzystają z narzędzi cyfrowych, streszczeń i generatywnej sztucznej inteligencji zamiast samodzielnej analizy pełnych tekstów naukowych. Zachowania te składają do zadania pytania, czy stanowią one jedynie przejaw obniżonej motywacji, czy też odzwierciedlają głębsze procesy psychologiczne i edukacyjne. Współczesne szkolnictwo wyższe funkcjonuje w warunkach intensywnych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych. Stała dostępność informacji, rozwój technologii cyfrowych oraz rosnące wymagania edukacyjne zmieniają sposób uczenia się studentów, strategie poznawcze oraz organizację procesu studiowania. Jednocześnie liczne badania wskazują na pogarszający się dobrostan psychiczny studentów, wzrost poziomu stresu, wypalenia akademickiego oraz trudności w utrzymaniu motywacji i zaangażowania w proces uczenia się (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002). Coraz większego znaczenia nabiera zatem pytanie nie tylko o efekty uczenia się, ale również o psychologiczne mechanizmy warunkujące aktywne uczestnictwo studentów w procesie kształcenia.

W dyskursie społecznym coraz większą popularność zyskało pojęcie *quiet quitting*, odnoszące się pierwotnie do ograniczania zaangażowania pracowników do wykonywania obowiązków niezbędnych do utrzymania zatrudnienia. Choć koncepcja ta wywodzi się z psychologii pracy i zarządzania, analogiczne mechanizmy można dostrzec również w środowisku akademickim. Na potrzeby niniejszego rozdziału przyjęto, że cicha rezygnacja z uczenia się oznacza stopniowe wycofywanie się studenta z aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się przy jednoczesnym zachowaniu formalnego statusu studenta oraz realizowaniu jedynie minimalnych wymagań koniecznych do kontynuowania studiów. Zaproponowane ujęcie ma charakter koncepcyjny i stanowi punkt wyjścia do dalszych analiz oraz badań empirycznych. Z perspektywy psychologii edukacji obserwowane zachowania studentów nie powinny być interpretowane wyłącznie jako przejaw braku motywacji czy samodyscypliny. Mogą one wynikać z nakładania się wielu czynników obejmujących między innymi osłabienie motywacji autonomicznej (Deci & Ryan, 2000), obniżone poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1997), trudności w samoregulacji uczenia się (Zimmerman, 2002), przeciążenie poznawcze (Sweller, 1988), ograniczenia funkcji wykonawczych (Diamond, 2013), a także lęk przed oceną społeczną i brak bezpieczeństwa psychologicznego podczas zajęć (Edmondson, 1999). Oznacza to, że zachowanie studenta stanowi cenną informację diagnostyczną, lecz samo w sobie nie jest diagnozą jego funkcjonowania.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie cichej rezygnacji z uczenia się jako wyzwania diagnostycznego w szkolnictwie wyższym oraz zaproponowanie psychologicznych ram interpretacji zachowań studentów obserwowanych przez nauczycieli akademickich. Rozdział ma charakter teoretyczno-koncepcyjny i integruje ustalenia psychologii edukacji, psychologii motywacji,

neuropsychologii oraz diagnostyki edukacyjnej. Jego głównym wkładem jest propozycja Modelu Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU), stanowiącego próbę integracji czynników psychologicznych, neuropsychologicznych i dydaktycznych wpływających na aktywne uczestnictwo studentów w procesie kształcenia.

1. Od obserwacji do rozumienia – zachowanie studenta jako przedmiot interpretacji w diagnostyce edukacyjnej

Proces diagnozy edukacyjnej rozpoczyna się od obserwacji zachowania studenta. To właśnie zachowanie jest pierwszym i najbardziej dostępnym źródłem informacji dla nauczyciela akademickiego. W praktyce dydaktycznej obserwacja ta często prowadzi do szybkich interpretacji odnoszących się do motywacji, zaangażowania czy przygotowania studenta do zajęć. Jednak z perspektywy psychologii edukacji zachowanie nie powinno być utożsamiane z jego przyczyną. Stanowi ono raczej punkt wyjścia do rozumienia procesów psychologicznych, poznawczych i społecznych, które mogą warunkować sposób funkcjonowania studenta w środowisku akademickim. Współczesny nauczyciel akademicki coraz częściej spotyka się z sytuacją, w której student jest fizycznie obecny podczas zajęć, jednak jego aktywność poznawcza wydaje się ograniczona. Wielokrotnie sprawdza telefon komórkowy, korzysta z komputera nie zawsze w celach związanych z zajęciami, rzadko uczestniczy w dyskusji, unika zadawania pytań i wykonuje jedynie zadania niezbędne do uzyskania zaliczenia. Coraz częściej wykorzystuje również narzędzia generatywnej sztucznej inteligencji do wyszukiwania informacji, przygotowywania odpowiedzi lub tworzenia streszczeń materiałów, rezygnując z analizy pełnych tekstów naukowych. Zachowania te bywają interpretowane jako przejaw niskiej motywacji, braku zainteresowania studiami lub niewystarczającego zaangażowania. Taka interpretacja może jednak prowadzić do uproszczeń.

W diagnostyce edukacyjnej szczególnego znaczenia nabiera odróżnienie obserwacji od interpretacji. To samo zachowanie może bowiem wynikać z odmiennych mechanizmów psychologicznych. Student unikający zabierania głosu podczas ćwiczeń nie musi być nieprzygotowany ani bierny poznawczo. Jego zachowanie może wiązać się z lękiem przed oceną społeczną, wcześniejszymi doświadczeniami krytyki lub ośmieszenia, niskim poczuciem własnej skuteczności czy brakiem poczucia bezpieczeństwa psychologicznego. Podobnie częste sięganie po telefon nie musi świadczyć wyłącznie o braku zainteresowania zajęciami. Może być związane z trudnościami w kontroli uwagi, utrwalonymi nawykami cyfrowymi, przeciążeniem poznawczym lub koniecznością nieustannego funkcjonowania w środowisku wielu równoległych bodźców. Rozwój technologii cyfrowych zmienia również strategie uczenia się studentów. Współczesny student ma niemal nieograniczony dostęp do informacji oraz narzędzi umożliwiających szybkie wyszukiwanie, streszczanie i przekształcanie treści. Generatywna sztuczna inteligencja może wspierać proces uczenia się poprzez porządkowanie wiedzy, wyjaśnianie pojęć czy ułatwianie analizy materiału. Jednocześnie jej niewłaściwe wykorzystanie może sprzyjać powierzchownemu przetwarzaniu informacji, ograniczaniu samodzielnej analizy oraz

zastępowaniu pogłębionej lektury gotowymi opracowaniami. W literaturze podkreśla się, że skuteczność uczenia się zależy nie tylko od dostępu do informacji, lecz przede wszystkim od aktywnego przetwarzania treści, samoregulacji oraz świadomego doboru strategii poznawczych (Zimmerman, 2002; Sweller, 1988).

Interpretując zachowanie studenta, nauczyciel akademicki powinien uwzględniać również specyfikę funkcjonowania poznawczego we współczesnym środowisku cyfrowym. Nadmiar bodźców, częste przełączanie uwagi oraz konieczność jednoczesnego przetwarzania wielu informacji zwiększają obciążenie pamięci roboczej i utrudniają utrzymanie koncentracji. Z perspektywy neuropsychologii szczególne znaczenie mają funkcje wykonawcze, zwłaszcza kontrola hamowania, umożliwiająca powstrzymywanie reakcji na bodźce rozpraszające oraz utrzymywanie uwagi na realizowanym zadaniu (Diamond, 2013). Ograniczenia w tym zakresie mogą prowadzić do fragmentarycznego odbioru treści i obniżenia efektywności uczenia się, nawet przy zachowanej motywacji do osiągnięcia dobrych wyników.

Równie istotny jest wymiar emocjonalny funkcjonowania studentów. Badania nad bezpieczeństwem psychologicznym wskazują, że ludzie chętniej angażują się w dyskusję, zadają pytania i podejmują intelektualne ryzyko wtedy, gdy mają poczucie, że nie zostaną ośmieszeni ani negatywnie ocenieni za popełnione błędy (Edmondson, 1999). W środowisku akademickim doświadczenia wyniesione z wcześniejszych etapów edukacji, w tym doświadczenia krytyki, porównywania czy cyberprzemocy, mogą wpływać na gotowość studentów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Milczenie podczas ćwiczeń nie zawsze oznacza więc brak wiedzy – może stanowić strategię ochrony przed potencjalnie negatywną oceną. Przedstawione przykłady pokazują, że zachowania obserwowane przez nauczyciela akademickiego mają charakter wieloznaczny. W diagnostyce edukacyjnej nie powinny one prowadzić do pochopnego przypisywania studentowi określonych cech, takich jak lenistwo, brak motywacji czy niskie kompetencje. Znacznie bardziej użyteczne wydaje się traktowanie ich jako sygnałów wymagających pogłębionej interpretacji. W tym ujęciu zachowanie studenta staje się początkiem procesu rozumienia jego funkcjonowania, a nie jego ostatecznym wyjaśnieniem.

Tabela 1. Zachowania obserwowane u studentów i przykładowe kierunki ich interpretacji

Zachowanie obserwowane	Możliwe wyjaśnienia psychologiczne i edukacyjne
Częste sprawdzanie telefonu podczas zajęć	przeciążenie poznawcze, utrwalone nawyki cyfrowe, trudności w kontroli uwagi i hamowaniu reakcji
Brak aktywności podczas dyskusji	lęk przed oceną społeczną, niskie poczucie własnej skuteczności, ograniczone bezpieczeństwo psychologiczne
Korzystanie głównie ze streszczeń lub odpowiedzi generowanych przez AI	strategie powierzchownego uczenia się, presja czasu, niewystarczająca samoregulacja procesu uczenia się
Rezygnacja z czytania pełnych tekstów naukowych	przeciążenie informacyjne, trudności w koncentracji, niska postrzegana wartość zadania
Bierna obecność na zajęciach	spadek zaangażowania akademickiego, wypalenie, utrata poczucia sensu studiowania, zmęczenie psychiczne

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 pokazuje, że podobne zachowania studentów mogą mieć odmienne podłoże psychologiczne, co uzasadnia potrzebę ostrożnej interpretacji obserwacji dokonywanych przez nauczyciela akademickiego. Przyjęcie takiej perspektywy oznacza zmianę sposobu postrzegania roli nauczyciela akademickiego. Jego zadaniem nie jest psychologiczne diagnozowanie studentów, lecz rozpoznawanie sygnałów mogących świadczyć o trudnościach w uczeniu się oraz tworzenie środowiska dydaktycznego sprzyjającego aktywnemu uczestnictwu. Dopiero na tej podstawie możliwe staje się projektowanie działań wspierających zaangażowanie studentów oraz kierowanie ich – w razie potrzeby – do odpowiednich form pomocy psychologicznej lub pedagogicznej.

2. Psychologiczne i neuropsychologiczne mechanizmy cichej rezygnacji z uczenia się

Zachowania obserwowane u studentów podczas zajęć akademickich wymagają wieloaspektowej interpretacji, ponieważ mogą odzwierciedlać współwystępowanie procesów motywacyjnych, poznawczych, emocjonalnych, neuropsychologicznych i środowiskowych. Z perspektywy psychologii edukacji oraz neuropsychologii nie są one prostym wskaźnikiem poziomu motywacji, lecz stanowią efekt złożonych mechanizmów wpływających na gotowość studenta do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. Oznacza to, że obserwowana bierność, ograniczona aktywność podczas zajęć czy powierzchowne strategie uczenia się wymagają interpretacji uwzględniającej wiele wzajemnie powiązanych uwarunkowań psychologicznych.

Jednym z najlepiej udokumentowanych mechanizmów wyjaśniających zaangażowanie w uczenie się jest *teoria autodeterminacji* (*Self-Determination Theory*), zgodnie z którą trwała motywacja rozwija się wtedy, gdy zaspokojone są trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: autonomia, kompetencja i relacyjność (Deci & Ryan, 2000). Student, który doświadcza wpływu na własny proces uczenia się, dostrzega sens podejmowanych działań oraz funkcjonuje w środowisku opartym na wspierających relacjach, częściej angażuje się w pogłębione przetwarzanie informacji oraz wykazuje większą wytrwałość w sytuacjach wymagających wysiłku poznawczego. Natomiast długotrwałe niezaspokojenie tych potrzeb może prowadzić do stopniowego ograniczania aktywności edukacyjnej i wykonywania jedynie działań niezbędnych do uzyskania zaliczenia. W konsekwencji motywacja ukierunkowana na rozwój zostaje zastąpiona motywacją skoncentrowaną na spełnianiu minimalnych wymagań programu studiów.

Z teorią autodeterminacji ściśle wiąże się koncepcja *poczucia własnej skuteczności* Bandury (1997). Przekonanie studenta o własnych możliwościach radzenia sobie z wymaganiami akademickimi wpływa zarówno na wybór podejmowanych zadań, jak i poziom wytrwałości w obliczu trudności. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności częściej traktują niepowodzenia jako element procesu uczenia się, natomiast studenci o obniżonym poczuciu kompetencji częściej unikają wyzwań, ograniczają wysiłek poznawczy oraz stopniowo wycofują się z aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Formalna obecność na studiach nie zawsze oznacza więc rzeczywiste zaangażowanie w proces uczenia się. Podobny efekt może wystąpić wtedy, gdy student przestaje dostrzegać związek pomiędzy

realizowanymi treściami a własnym rozwojem lub planowaną ścieżką zawodową. Utrata poczucia sensu studiowania osłabia bowiem motywację wewnętrzną oraz ogranicza gotowość do podejmowania wysiłku intelektualnego.

Perspektywę psychologiczną uzupełniają ustalenia neuropsychologii, wskazujące na znaczenie *funkcji wykonawczych dla efektywnego uczenia się*. Funkcje te obejmują pamięć roboczą, elastyczność poznawczą oraz kontrolę hamowania i umożliwiają planowanie działań, regulację zachowania oraz świadome kierowanie uwagą (Diamond, 2013). Szczególnie istotna w warunkach współczesnego szkolnictwa wydaje się kontrola hamowania, rozumiana jako zdolność do powstrzymywania automatycznych reakcji na bodźce rozpraszające oraz utrzymywania koncentracji na realizowanym zadaniu. Każde zajęcia dydaktyczne wymagają od studenta ciągłego dokonywania wyboru pomiędzy bodźcami istotnymi dla procesu uczenia się a licznymi bodźcami konkurencyjnymi. Powiadomienia z telefonu, komunikatory internetowe, media społecznościowe czy równoczesne korzystanie z wielu aplikacji nieustannie konkurują o zasoby uwagi. Skuteczne uczestnictwo w zajęciach wymaga zatem nie tylko odpowiedniej motywacji, lecz również sprawnego funkcjonowania mechanizmów kontroli poznawczej. Ograniczona zdolność do hamowania reakcji na bodźce rozpraszające może prowadzić do częstego przełączania uwagi, fragmentarycznego odbioru treści oraz trudności w budowaniu pogłębionego rozumienia omawianych zagadnień.

Opisane procesy dobrze wyjaśnia *teoria obciążenia poznawczego (Cognitive Load Theory)* Swellera (1988). Zakłada ona, że pamięć robocza dysponuje ograniczonymi zasobami przetwarzania informacji, a ich nadmierne obciążenie utrudnia analizę, integrowanie i trwałe zapamiętywanie nowych treści. W praktyce akademickiej oznacza to, że jednoczesne słuchanie wykładu, odpowiadanie na wiadomości, wyszukiwanie informacji w Internecie czy korzystanie z aplikacji mobilnych może prowadzić do powierzchownego przetwarzania wiedzy, nawet w sytuacji wysokiej motywacji do osiągania dobrych wyników. Trudności te nie wynikają wyłącznie z indywidualnych cech studenta, lecz są konsekwencją funkcjonowania w środowisku charakteryzującym się wysokim natężeniem bodźców oraz permanentną dostępnością informacji.

Na opisane procesy nakładają się dynamiczne zmiany związane z *cyfryzacją edukacji*. Rozwój generatywnej sztucznej inteligencji oraz narzędzi umożliwiających automatyczne wyszukiwanie i streszczanie informacji zasadniczo zmienił sposób pozyskiwania wiedzy przez studentów. Technologie te stwarzają nowe możliwości wspierania procesu uczenia się poprzez porządkowanie materiału, wyjaśnianie złożonych zagadnień czy ułatwianie organizacji pracy własnej. Jednocześnie ich bezrefleksyjne wykorzystywanie może prowadzić do ograniczania samodzielnej analizy, zastępowania lektury pełnych tekstów gotowymi opracowaniami oraz powierzchownego przetwarzania informacji. Z perspektywy psychologii poznawczej skuteczne uczenie się wymaga bowiem aktywnego konstruowania wiedzy, krytycznej analizy oraz świadomego monitorowania własnego procesu uczenia się (Zimmerman, 2002). Sama dostępność informacji nie jest równoznaczna z ich zrozumieniem ani trwałym włączeniem do posiadanej wiedzy. Współczesne środowisko cyfrowe oddziałuje

również na sposób regulacji uwagi. Studenci coraz częściej funkcjonują w warunkach ciągłego przełączania pomiędzy wieloma źródłami informacji, co sprzyja fragmentaryzacji aktywności poznawczej. W rezultacie trudniejsze staje się utrzymanie długotrwałej koncentracji, pogłębiona analiza tekstów naukowych oraz refleksyjne przetwarzanie złożonych treści. Nie oznacza to jednak, że technologie cyfrowe są przyczyną obniżenia jakości uczenia się. Ich wpływ zależy przede wszystkim od sposobu wykorzystania oraz kompetencji samoregulacyjnych użytkownika. W tym kontekście wyzwaniem dla dydaktyki akademickiej staje się nie ograniczanie dostępu do nowych technologii, lecz rozwijanie umiejętności ich świadomego i krytycznego wykorzystywania.

Obok czynników poznawczych istotną rolę odgrywają również *procesy emocjonalne*. Coraz więcej studentów rozpoczyna studia z doświadczeniem przewlekłego stresu, silnej presji osiągnięć, negatywnych doświadczeń edukacyjnych lub cyberprzemocy. Doświadczenia te mogą prowadzić do wzrostu lęku przed oceną społeczną, obniżenia poczucia własnej skuteczności oraz unikania sytuacji wymagających publicznego prezentowania własnych poglądów. Milczenie podczas zajęć nie zawsze jest zatem wyrazem braku zainteresowania przedmiotem. Może stanowić strategię ochrony przed oceną lub konsekwencję wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.

Perspektywę tę potwierdzają badania nad *bezpieczeństwem psychologicznym* prowadzone przez Edmondson (1999). Wskazują one, że ludzie chętniej podejmują ryzyko intelektualne, zadają pytania, zgłaszają własne pomysły oraz uczestniczą w dyskusji wtedy, gdy funkcjonują w środowisku opartym na zaufaniu i wzajemnym szacunku. W warunkach akademickich bezpieczeństwo psychologiczne oznacza przekonanie studenta, że zadanie pytania, wyrażenie odmiennej opinii czy popełnienie błędu nie będzie prowadziło do ośmieszenia ani negatywnej oceny jego osoby. Budowanie takiego klimatu staje się jednym z podstawowych warunków rozwijania aktywności poznawczej oraz zaangażowania w proces uczenia się.

Z bezpieczeństwem psychologicznym ściśle wiąże się *jakość relacji pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem*. Współczesna dydaktyka coraz wyraźniej odchodzi od modelu transmisyjnego, w którym nauczyciel pełni przede wszystkim rolę eksperta przekazującego wiedzę. Coraz większego znaczenia nabiera natomiast model partnerski, zakładający wspieranie autonomii, dialogu oraz współodpowiedzialności za proces uczenia się. Badania Reeve'a (2006) pokazują, że nauczyciele wspierający autonomię studentów poprzez zachęcanie do samodzielnego myślenia, udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej oraz tworzenie przestrzeni do zadawania pytań sprzyjają rozwojowi motywacji wewnętrznej i większemu zaangażowaniu studentów. Relacja dydaktyczna staje się więc nie tylko przestrzenią przekazywania wiedzy, lecz także środowiskiem wspierającym rozwój psychologicznych zasobów niezbędnych do efektywnego uczenia się.

Naturalną konsekwencją budowania wspierającego środowiska edukacyjnego jest zwiększanie partycypacji studentów w procesie dydaktycznym. Partycypacja nie powinna być utożsamiana wyłącznie z częstym zabieraniem głosu podczas zajęć. Obejmuje możliwość współtworzenia procesu uczenia się poprzez dyskusję, analizowanie problemów, zadawanie pytań, współpracę z innymi

studentami oraz podejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój akademicki. Badania nad zaangażowaniem studentów wskazują, że aktywne uczestnictwo sprzyja głębokiemu przetwarzaniu informacji, rozwijaniu krytycznego myślenia oraz budowaniu poczucia sensu studiowania (Kuh, 2009). W warunkach współczesnego szkolnictwa wyższego partycypacja staje się zatem nie tylko metodą aktywizującą, lecz również ważnym mechanizmem wspierającym motywację, samoregulację oraz trwale zaangażowanie w proces uczenia się.

Przedstawione koncepcje psychologiczne, neuropsychologiczne oraz dydaktyczne wskazują, że aktywne uczestnictwo studentów w procesie uczenia się zależy od współdziałania wielu wzajemnie powiązanych czynników. Trudności obserwowane podczas zajęć akademickich – takie jak ograniczona aktywność, powierzchowne strategie uczenia się, trudności z koncentracją uwagi czy unikanie dyskusji – nie powinny być interpretowane w izolacji od szerszego kontekstu funkcjonowania studenta. Ich właściwe rozumienie wymaga uwzględnienia zarówno procesów motywacyjnych i poznawczych, jak i czynników emocjonalnych, relacyjnych oraz środowiskowych. Z perspektywy diagnostyki edukacyjnej szczególnego znaczenia nabiera zatem nie tyle identyfikowanie pojedynczych zachowań, ile rozpoznawanie mechanizmów warunkujących gotowość studenta do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. Takie podejście pozwala odejść od uproszczonych interpretacji koncentrujących się wyłącznie na efektach kształcenia lub poziomie motywacji, kierując uwagę na czynniki, które mogą wspierać lub ograniczać zaangażowanie akademickie.

W świetle przedstawionych analiz zasadne wydaje się przyjęcie pojęcia **psychologicznej gotowości do uczenia się**, rozumianej jako dynamiczny stan odzwierciedlający współwystępowanie zasobów poznawczych, motywacyjnych, emocjonalnych i społecznych, niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia. Gotowość ta nie jest cechą trwałą, lecz może zmieniać się pod wpływem doświadczeń edukacyjnych, jakości relacji dydaktycznych, stosowanych metod nauczania oraz sposobu funkcjonowania studenta w środowisku cyfrowym. Przyjęcie takiej perspektywy otwiera możliwość spojrzenia na cichą rezygnację z uczenia się nie jako na trwałą właściwość studenta, lecz jako na efekt czasowego osłabienia jego psychologicznej gotowości do uczenia się. W konsekwencji przedmiotem zainteresowania diagnostyki edukacyjnej staje się nie tylko rozpoznawanie symptomów wycofywania się z procesu studiowania, ale przede wszystkim identyfikowanie czynników, które mogą tę gotowość wzmacniać. W celu uporządkowania tych zależności w kolejnym podrozdziale zaproponowano **Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU)**, stanowiący autorską próbę integracji ustaleń psychologii edukacji, neuropsychologii oraz współczesnej dydaktyki akademickiej.

3. Od interpretacji zachowania do projektowania środowiska uczenia się – model psychologicznej gotowości do uczenia się

Przedstawione w poprzednich częściach rozdziału koncepcje psychologiczne, neuropsychologiczne wskazują, że zachowania studentów obserwowane podczas zajęć akademickich nie powinny być analizowane w oderwaniu od kontekstu, w którym przebiega proces uczenia się. Częste korzystanie z telefonu, ograniczona

aktywność podczas dyskusji, powierzchowne strategie uczenia się czy wykonywanie jedynie minimalnych wymagań programowych mogą mieć różnorodne uwarunkowania i nie stanowią samodzielnych wskaźników motywacji lub kompetencji. Wymagają one interpretacji uwzględniającej zarówno indywidualne funkcjonowanie studenta, jak i sposób organizacji środowiska dydaktycznego.

Na podstawie omówionych wcześniej teorii oraz wyników badań można zaproponować **Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU)**. Model ten nie stanowi nowej teorii psychologicznej ani narzędzia diagnostycznego. Ma charakter integracyjny i porządkujący. Jego celem jest przedstawienie najważniejszych obszarów, które – zgodnie z aktualnym stanem wiedzy – współtworzą gotowość studenta do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. Może on stanowić ramę interpretacyjną wspierającą nauczycieli akademickich w rozumieniu obserwowanych zachowań oraz projektowaniu środowiska dydaktycznego sprzyjającego zaangażowaniu.

Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU) został opracowany przez autorkę na podstawie integracji koncepcji psychologii motywacji (Deci i Ryan, 2000; Bandura, 1997), neuropsychologii funkcji wykonawczych (Diamond, 2013), psychologii bezpieczeństwa psychologicznego (Edmondson, 1999), badań nad zaangażowaniem studentów (Kuh, 2009) oraz współczesnych koncepcji dydaktyki akademickiej (Biggs & Tang, 2011).



Rysunek 1. Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU) – propozycja integrująca psychologiczne, neuropsychologiczne i dydaktyczne uwarunkowania zaangażowania studentów w proces uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym opracowaniu psychologiczna gotowość do uczenia się definiowana jest jako dynamiczny stan odzwierciedlający współwystępowanie zasobów poznawczych, motywacyjnych, emocjonalnych, relacyjnych i środowiskowych, które umożliwiają studentowi aktywne, refleksyjne i pogłębione uczestnictwo w procesie uczenia się. Gotowość ta nie stanowi trwałej cechy jednostki, lecz podlega zmianom pod wpływem doświadczeń edukacyjnych, jakości relacji dydaktycznych, organizacji procesu kształcenia oraz sposobu funkcjonowania w środowisku cyfrowym. Zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami modelu przedstawiono na rysunku 1.

Model obejmuje pięć wzajemnie powiązanych obszarów.

Pierwszy obszar dotyczy **funkcjonowania poznawczego i neuropsychologicznego**. Obejmuje sprawność funkcji wykonawczych, zdolność koncentracji uwagi, pamięć roboczą, kontrolę hamowania oraz samoregulację procesu uczenia się. W warunkach intensywnego oddziaływania bodźców cyfrowych utrzymanie uwagi i świadome zarządzanie własnymi zasobami poznawczymi staje się jednym z podstawowych warunków efektywnego uczenia się.

Drugi obszar odnosi się do **motywacji oraz poczucia sensu studiowania**. Obejmuje motywację autonomiczną, poczucie własnej skuteczności, przekonanie o wartości podejmowanego wysiłku oraz dostrzeganie związku pomiędzy zdobywaną wiedzą a przyszłym funkcjonowaniem zawodowym i osobistym. Student angażuje się znacznie chętniej wtedy, gdy rozumie cel wykonywanych działań oraz postrzega je jako ważne dla własnego rozwoju.

Trzeci obszar tworzą **relacje społeczne i bezpieczeństwo psychologiczne**. Obejmuje jakość relacji z nauczycielem akademickim, klimat zajęć, możliwość swobodnego zadawania pytań oraz przekonanie, że popełnianie błędów jest naturalnym elementem procesu uczenia się. Środowisko dydaktyczne oparte na wzajemnym szacunku i dialogu sprzyja aktywności poznawczej oraz ogranicza lęk przed oceną społeczną.

Czwarty obszar stanowi **partycypacja studentów w procesie dydaktycznym**. W proponowanym modelu rozumiana jest jako możliwość aktywnego współtworzenia procesu uczenia się poprzez dyskusję, analizę problemów, pracę zespołową, zadawanie pytań, podejmowanie decyzji oraz współodpowiedzialność za własny rozwój. Partycypacja nie jest wyłącznie metodą aktywizującą, ale jednym z mechanizmów budowania motywacji, poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za uczenie się.

Piąty obszar obejmuje **środowisko cyfrowe oraz strategie korzystania z technologii**. Współczesny student funkcjonuje w rzeczywistości, w której smartfony, media społecznościowe i narzędzia generatywnej sztucznej inteligencji są naturalnym elementem codziennego życia. Technologie te mogą wspierać proces uczenia się, jednak ich wartość zależy od sposobu wykorzystania. Świadome korzystanie z narzędzi cyfrowych powinno prowadzić do pogłębiania rozumienia treści, rozwijania krytycznej analizy oraz wspierania samodzielnego myślenia, a nie zastępowania aktywności poznawczej gotowymi rozwiązaniami.

W proponowanym modelu wszystkie pięć obszarów pozostaje ze sobą we wzajemnych relacjach. Osłabienie jednego z nich może wpływać na funkcjonowanie pozostałych i prowadzić do stopniowego ograniczania zaangażowania studenta. Jednocześnie wzmacnianie jednego obszaru – na przykład poprzez poprawę bezpieczeństwa psychologicznego podczas zajęć lub zwiększenie możliwości aktywnego uczestnictwa – może pozytywnie oddziaływać na motywację, poczucie skuteczności oraz gotowość do podejmowania wysiłku poznawczego. Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się zmienia również sposób postrzegania roli nauczyciela akademickiego. Nie jest on wyłącznie osobą przekazującą wiedzę ani obserwatorem zachowań studentów. Staje się projektantem środowiska uczenia się, które może wzmacniać lub osłabiać gotowość studentów do aktywnego uczestnictwa. Oznacza to konieczność świadomego dobierania metod dydaktycznych, tworzenia przestrzeni do dialogu, budowania bezpieczeństwa psychologicznego oraz rozwijania kompetencji samoregulacyjnych studentów.

Z perspektywy dydaktyki akademickiej szczególnego znaczenia nabierają metody aktywizujące, oparte na rozwiązywaniu problemów, analizie przypadków, dyskusji, pracy projektowej oraz refleksji nad własnym procesem uczenia się. Ich celem nie jest jedynie zwiększenie aktywności podczas zajęć, lecz tworzenie warunków sprzyjających głębokiemu przetwarzaniu informacji, rozwijaniu krytycznego myślenia oraz wzmacnianiu odpowiedzialności studentów za własny rozwój. W tym ujęciu nauczyciel akademicki nie przeciwdziała cichej rezygnacji poprzez zwiększanie kontroli nad studentami, lecz poprzez projektowanie środowiska dydaktycznego, które wzmacnia ich psychologiczną gotowość do uczenia się. Proponowany model ma charakter koncepcyjny i wymaga empirycznej weryfikacji. Może jednak stanowić użyteczne narzędzie porządkujące zarówno dla badaczy zajmujących się diagnostyką edukacyjną, jak i dla nauczycieli akademickich poszukujących sposobów wspierania zaangażowania studentów. Przenosi on punkt ciężkości z oceny zachowań studentów na rozumienie mechanizmów leżących u ich podłoża oraz projektowanie środowiska akademickiego odpowiadającego wyzwaniom współczesnego szkolnictwa wyższego.

4. Implikacje dla diagnostyki edukacyjnej i dydaktyki akademickiej

Przedstawiona analiza wskazuje, że zjawisko cichej rezygnacji z uczenia się wymaga szerszego spojrzenia na proces diagnozy edukacyjnej. W ujęciu proponowanym przez Niemierkę (2009, 2019) diagnostyka edukacyjna nie ogranicza się do pomiaru osiągnięć uczących się, lecz stanowi proces służący rozpoznawaniu uwarunkowań uczenia się oraz wspieraniu jego jakości. Oznacza to, że obserwowane zachowania studentów – takie jak ograniczona aktywność podczas zajęć, wycofanie z dyskusji czy powierzchowne strategie uczenia się – powinny być traktowane jako sygnały wymagające pogłębionej interpretacji, a nie tylko jako wskaźniki poziomu motywacji lub zaangażowania.

Zaproponowany w niniejszym rozdziale Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się wpisuje się w takie rozumienie diagnostyki edukacyjnej. Koncentruje się nie na klasyfikowaniu studentów, lecz na identyfikowaniu czynników, które mogą wzmacniać lub osłabiać ich gotowość do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. Tym samym punkt ciężkości zostaje przesunięty z oceny efektów kształcenia na rozumienie procesu prowadzącego do ich osiągnięcia.

Jednym z najważniejszych wniosków płynących z analizy literatury jest potrzeba odejścia od transmisyjnego modelu dydaktyki akademickiej na rzecz środowiska sprzyjającego aktywnemu uczeniu się. Wyniki metaanalizy Freemana i współpracowników (2014), obejmującej ponad 200 badań z zakresu szkolnictwa wyższego, wykazały, że stosowanie metod aktywizujących prowadzi do istotnej poprawy wyników studentów oraz zmniejszenia odsetka niepowodzeń akademickich w porównaniu z tradycyjnym wykładem. Oznacza to, że zwiększanie partycypacji studentów nie jest wyłącznie postulatem dydaktycznym, lecz znajduje silne potwierdzenie empiryczne.

Projektowanie środowiska uczenia się powinno uwzględniać również zasadę konstruktywnego dopasowania (*constructive alignment*), zaproponowaną przez Biggsa i rozwinietą wspólnie z Tangiem (Biggs & Tang, 2011). Zgodnie z tym podejściem cele uczenia się, metody dydaktyczne oraz sposoby oceniania powinny tworzyć spójny system wspierający aktywność poznawczą studentów. Jeżeli uczelnia oczekuje od studentów krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów czy samodzielnej analizy, to również organizacja zajęć i sposób oceniania powinny stwarzać warunki do rozwijania tych kompetencji.

W świetle przedstawionych wcześniej analiz szczególnego znaczenia nabiera także budowanie bezpieczeństwa psychologicznego podczas zajęć akademickich. Badania Edmondson (1999) pokazują, że ludzie chętniej podejmują ryzyko intelektualne, zadają pytania oraz prezentują własne pomysły w środowisku, w którym nie obawiają się negatywnej oceny czy ośmieszenia. W praktyce dydaktycznej oznacza to konieczność tworzenia przestrzeni sprzyjającej dialogowi, akceptacji błędów jako elementu procesu uczenia się oraz wzajemnemu szacunkowi pomiędzy nauczycielem i studentami. Takie środowisko nie tylko zwiększa aktywność studentów, ale również wzmacnia ich motywację autonomiczną oraz poczucie przynależności.

Kolejnym wyzwaniem współczesnego szkolnictwa wyższego jest rozwijanie kompetencji samoregulacyjnych studentów. Zimmerman (2002) podkreśla, że efektywne uczenie się wymaga planowania własnej pracy, monitorowania postępów oraz świadomego doboru strategii poznawczych. W dobie powszechnego dostępu do generatywnej sztucznej inteligencji i cyfrowych źródeł informacji kompetencje te nabierają szczególnego znaczenia. Zadaniem uczelni nie powinno być ograniczanie wykorzystania nowych technologii, lecz kształtowanie umiejętności ich krytycznej i odpowiedzialnej analizy. Dokumenty UNESCO (2023) oraz OECD (Learning Compass 2030) podkreślają, że rozwój sztucznej inteligencji zwiększa znaczenie kompetencji takich jak: refleksyjność, samodzielne myślenie, współpraca oraz odpowiedzialność za proces uczenia się. Przyjęcie takiej perspektywy prowadzi również do zmiany roli nauczyciela akademickiego. Staje się on nie tylko ekspertem przekazującym wiedzę, lecz projektantem środowiska edukacyjnego, które wspiera rozwój psychologicznej gotowości do uczenia się. Oznacza to świadome budowanie relacji opartych na zaufaniu, tworzenie warunków sprzyjających partycypacji studentów, wykorzystywanie metod aktywizujących oraz wspieranie rozwoju kompetencji samoregulacyjnych i krytycznego myślenia. W tym ujęciu diagnoza edukacyjna staje się narzędziem służącym rozwojowi studentów, a nie wyłącznie ocenie rezultatów ich pracy.

Proponowany Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się ma charakter koncepcyjny i wymaga dalszej weryfikacji empirycznej. W szczególności zasadne wydaje się opracowanie narzędzia umożliwiającego ocenę poszczególnych komponentów modelu oraz analizę ich związku z zaangażowaniem studentów, dobrostanem psychicznym i osiągnięciami akademickimi. Badania takie mogłyby stanowić istotny wkład w rozwój diagnostyki edukacyjnej w szkolnictwie wyższym.

Przedstawione rozważania prowadzą do wniosku, że cicha rezygnacja z uczenia się nie jest wyłącznie problemem jednostki, lecz sygnałem wymagającym refleksji nad sposobem organizacji procesu kształcenia. Przeciwdziałanie temu zjawisku wymaga odejścia od uproszczonych ocen zachowań studentów na rzecz ich psychologicznego rozumienia oraz świadomego projektowania środowiska akademickiego, które wzmacnia motywację, poczucie sensu studiowania, bezpieczeństwo psychologiczne i gotowość do aktywnego uczenia się. Zaproponowane rozwiązania mogą być wykorzystywane zarówno na poziomie projektowania pojedynczych zajęć dydaktycznych, jak i tworzenia uczelnianych programów wspierania dobrostanu i zaangażowania studentów.

5. Dyskusja

Przedstawione w rozdziale rozważania prowadzą do propozycji odmiennego spojrzenia na zjawisko cichej rezygnacji z uczenia się w dydaktyce akademickiej. Dotychczasowe interpretacje koncentrują się przede wszystkim na obniżeniu motywacji lub zaangażowania studentów. Zaproponowane ujęcie wskazuje natomiast, że zachowania obserwowane podczas zajęć akademickich mogą odzwierciedlać znacznie bardziej złożone procesy psychologiczne, neuropsychologiczne i środowiskowe, których nie można wyjaśniać na podstawie pojedynczych wskaźników. Oznacza to potrzebę przesunięcia akcentu z oceny zachowania studenta na próbę zrozumienia mechanizmów warunkujących jego aktywność edukacyjną.

Istotnym wkładem niniejszego rozdziału jest zaproponowanie **Modelu Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU)**, stanowiącego autorską próbę integracji ustaleń psychologii motywacji, neuropsychologii, psychologii edukacji oraz współczesnej dydaktyki akademickiej. Model nie stanowi nowej teorii psychologicznej ani gotowego narzędzia diagnostycznego. Jego celem jest uporządkowanie czynników, które – zgodnie z aktualnym stanem wiedzy – mogą sprzyjać aktywnemu uczestnictwu studentów w procesie uczenia się lub je ograniczać. Zaproponowane ujęcie wpisuje się w rozwijany przez Niemierkę (2009, 2019) nurt diagnostyki edukacyjnej, podkreślający znaczenie rozpoznawania procesów warunkujących uczenie się, a nie jedynie pomiaru jego efektów.

Szczególną wartością modelu jest połączenie perspektywy psychologicznej z praktyką dydaktyki akademickiej. Oznacza to odejście od postrzegania nauczyciela akademickiego wyłącznie jako eksperta przekazującego wiedzę na rzecz projektanta środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój psychologicznej gotowości studentów do uczenia się. W tym ujęciu działania dydaktyczne obejmują nie tylko dobór treści programowych i metod nauczania, lecz również świadome budowanie bezpieczeństwa psychologicznego,

wzmacnianie partycypacji studentów, rozwijanie ich samoregulacji oraz kształtowanie odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych i generatywnej sztucznej inteligencji.

Należy podkreślić, że zaproponowany model ma charakter koncepcyjny i nie stanowi zweryfikowanego empirycznie narzędzia diagnostycznego. Jego użyteczność wymaga dalszych badań z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych. Zaproponowany Model Psychologicznej Gotowości do Uczenia się (MPGU) otwiera również nowe perspektywy badawcze w obszarze diagnostyki edukacyjnej. W pierwszej kolejności zasadne wydaje się opracowanie i walidacja kwestionariusza umożliwiającego ocenę poziomu psychologicznej gotowości do uczenia się oraz identyfikację jej poszczególnych komponentów. Narzędzie takie mogłoby zostać wykorzystane zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce dydaktyki akademickiej do wczesnego rozpoznawania studentów zagrożonych stopniowym wycofywaniem się z procesu uczenia się. Szczególnie interesujące byłoby określenie trafności prognostycznej modelu poprzez analizę zależności pomiędzy poziomem psychologicznej gotowości do uczenia się a zaangażowaniem akademickim, dobrostanem psychicznym, osiągnięciami edukacyjnymi oraz ryzykiem rezygnacji ze studiów.

Kolejnym kierunkiem badań mogłoby być porównanie poziomu psychologicznej gotowości do uczenia się pomiędzy studentami różnych kierunków i etapów kształcenia. Interesujące wydaje się zwłaszcza zbadanie studentów pierwszego roku, dla których okres adaptacji do środowiska akademickiego wiąże się z wysokim poziomem obciążeń poznawczych i emocjonalnych, a także studentów kierunków charakteryzujących się odmienną organizacją procesu kształcenia, takich jak medycyna, psychologia czy kierunki techniczne. Warto również analizować wpływ generatywnej sztucznej inteligencji oraz technologii cyfrowych na poszczególne komponenty psychologicznej gotowości do uczenia się, uwzględniając zarówno potencjalne korzyści, jak i zagrożenia wynikające z ich wykorzystania. Badania te mogłyby stanowić podstawę do projektowania i ewaluacji działań dydaktycznych wspierających zaangażowanie studentów oraz rozwój współczesnej diagnostyki edukacyjnej w szkolnictwie wyższym.

Literatura:

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Open University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denny, P., Gulwani, S., Heffernan, N. T., Käser, T., Moore, S., Rafferty, A. N., & Singla, A. (2024). *Generative AI for Education (GAIED): Advances, Opportunities, and Challenges*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01580>

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, B. (2019). *Diagnostyka edukacyjna* (wyd. uaktualnione). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing.
- Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., & Sharma, H. (2024). A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.09520>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/S15516709COG1202_4
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2