

ISSN 2083-179X

Studia

Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 44

2024

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 44

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 44



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2024



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Zbigniew Babicki (UKSW, Polska), Jean Baratgin (EPHE, Francja), Małgorzata Bielecka (UJK, Polska), Mariusz Cichosz (UKW, Polska), Valentin Constantinov (MAN, Mołdawia), Amy Cutter-Mackenzie (Southern Cross University, Australia), Wanda Drózka (UJK, Polska), Marek Konopczyński (UwB, Polska), Sławomir Koziej (UJK, Polska), Deniz Kurtoğlu Eken (Sabanci University School of Languages, Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS, Polska), Jerzy Mądrawski (UJK, Polska), Jerzy Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Andrzej Radzewicz-Winnicki (UZ, Polska), Alina Rynio (KUL, Polska), Katarzyna Segiet (UAM, Polska), Waldemar Segiet (UAM, Polska), Barbara Smolińska-Theiss (APS, Polska), Nuri Tinaz (Marmara University, Turcja), Adriana Wiegerová (Comenius University, Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
pełnomocnik ds. POL-indexu: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Agnieszka Szplit, pedagogika – agnieszka.szplit@gmail.com
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

język polski: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
język angielski: Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu, Wioletta Praszek – wioletta.praszek@ujk.edu.pl
język rosyjski: Vasilii Dicoussar – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl, Joanna Sądel – joanna.sadel@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Dorota Beltkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Katarzyna Białobrzeska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Sławomir Cudak (Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie), Paulina Forma (UJK w Kielcach), Teresa Giza (Wszelchnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Sławomir Koziej (UJK w Kielcach), Katarzyna Potyrała (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie), Kamila Słupska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu), Mariana Sokol (Uniwersytet Rzeszowski), Tomasz Warchol (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Anna Zamkowska (Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół, projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2024

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANNA KOT, Eko-lęk i strategie budowania eko-odporności wśród młodzieży	11
HENRYK CUDAK, Emocjonalne i społeczne funkcjonowanie Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców (DDRR)	29
AGNIESZKA KONIECZNA, Adolescent exclusionary behavior in the school environment: subtle and not-so-subtle manifestations of ostracism	41
ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, KRYSZYNA HELAND-KURZAK, WIOLETTA DZIARNOWSKA, Discourses on transformations and the contemporary role of the university in the face of challenges arising from cooperation with the social environment	65
AGNIESZKA ŻABIŃSKA, Teoretyczne konteksty „innego” w pedagogice specjalnej i sztuce	87
KAROLINA GINALSKA, The role of intellectual humility in education and the possibilities of its enhancement	101

BADANIA I KOMUNIKATY

EWA CIEPLIŃSKA-TRUCHAN, Trudności w słyszeniu a jakość życia osób po 60. roku życia	115
KINGA DZIEWIĄTKOWSKA, Motywacja i poczucie własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w trakcie zdalnego nauczania – z perspektywy rodziców	141

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

ANNA KOT, Eco-anxiety and strategies for building eco-resilience among youth	11
HENRYK CUDAK, Emotional and social functioning of adult children of divorced parents	29
AGNIESZKA KONIECZNA, Adolescent exclusionary behavior in the school environment: subtle and not-so-subtle manifestations of ostracism	41
ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, KRYSZYNA HELAND-KURZAK, WIOLETTA DZIARNOWSKA, Discourses on transformations and the contemporary role of the university in the face of challenges arising from cooperation with the social environment	65
AGNIESZKA ŻABIŃSKA, Theoretical contexts of the „other” in special education and art	87
KAROLINA GINALSKA, The role of intellectual humility in education and the possibilities of its enhancement	101

RESEARCHES & STATEMENTS

EWA CIEPLIŃSKA-TRUCHAN, Hearing problems and the quality of life of people after 60	115
KINGA DZIEWIĄTKOWSKA, Motivation and self-efficacy of students from primary schools in Bydgoszcz during the remote education – the parents' perspective	141

Artykuły i rozprawy

Eko-lęk i strategie budowania eko-odporności wśród młodzieży

Eco-anxiety and strategies for building eco-resilience among youth

DOI 10.25951/14031

Wprowadzenie

Kilkuletnia susza i wysokie temperatury w Hiszpanii spowodowały, że sezon pożarów rozpoczął się wcześniej; szybko topniejący lód arktyczny spowolnił główny globalny prąd w oceanach; w Tunezji mieszkańcom cyklicznie odcinana jest woda, w ten sposób władze próbują radzić sobie z niedoborami wywoływanymi suszą; szkody spowodowane powodziami w Wielkiej Brytanii wzrosną w ciągu następnego stulecia o jedną piątą; ptaki wymierają na skutek choroby wywołanej tworzywami sztucznymi – to zaledwie kilka z kilkunastu doniesień prasowych opublikowanych na przełomie marca i kwietnia 2024 r. Stan środowiska pogarsza się z roku na rok, czego dowodzą liczne badania naukowe. Kryzys ekologiczny związany jest m.in. ze zmianami klimatu i negatywnymi tego skutkami w postaci: zakłóceń prądów oceanicznych (Li 2023), występowania gwałtownych zjawisk pogodowych (Sabater 2023) czy klęsk żywiołowych (Boulter 2013), jak również globalnym wymieraniem roślin i zwierząt (Kaiho 2022; Ranjan 2022) oraz wyczerpywaniem się zasobów naturalnych (Basavapattan 2021).

Oprócz bezpośrednich konsekwencji związanych z pogarszającym się stanem środowiska, takich jak: ocieplenie, degradacja ekosystemów, zmniejszenie bioróżnorodności, podniesienie poziomu wód oceanicznych, ludzkość musi zmagać się z pośrednimi skutkami kryzysu ekologicznego, takimi jak: migracje (Martínez-Zarzoso 2023), głód, ograniczony dostęp do wody, wzrost ubóstwa i spowolnienie gospodarcze (Pagnottoni 2023), przenoszenie chorób zakaźnych i rozprzestrzenianie się epidemii (Kwak in. 2021) czy też konflikty zbrojne (Levy 2019). Problemy te dotyczą coraz liczniejszej grupy ludzi. Zgodnie z raportem Unicefu około 175 mln dzieci i młodzieży

na świecie zetknęło się z negatywnymi skutkami pogarszającego się stanu środowiska (Unicef 2013).

Wymienione wyżej zagrożenia związane z kryzysem ekologicznym w sposób negatywny oddziałują także na stan emocjonalno-psychiczny człowieka. Badania prowadzone w ciągu ostatniego dziesięciolecia wskazują, że katastrofalne następstwa w zakresie degradacji przyrody zwiększają częstotliwość występowania niepokoju, depresji, zespołu stresu pourazowego, nadużywania substancji szkodliwych, a nawet przemocy domowej (Clayton 2020). Stan, w którym człowiek doświadcza negatywnych odczuć wywołanych degradacją środowiska i następstwami tego stanu rzeczy, określany jest jako eko-lęk (ang. *eco-anxiety*). Termin ten został wprowadzony przez Glenna Albrechta (2005). Do grupy szczególnie narażonej na zjawisko eko-lęku należą dzieci i młodzież (Parry 2022; Strife 2012), pokolenie, którego całe dotychczasowe życie upływa w cieniu problemów związanych z zagrożeniami będącymi następstwem pogarszającego się stanu środowiska. Badania przeprowadzone w tej grupie (Hickman 2021) wskazują, że chociaż występowanie eko-lęku jest szczególnie nasilone w rejonach dotkniętych bezpośrednimi skutkami kryzysu ekologicznego (np. w Portugalii, gdzie od 2017 r. znacząco wzrosła liczba pożarów wywołana zmianami klimatycznymi), to jego obecność należy uznać za powszechną także w innych częściach świata.

Podczas gdy występowanie eko-lęku u młodzieży z takich krajów jak: Australia, Brazylia, Finlandia, Francja, Indie, Nigeria, Filipiny, Portugalia, Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone jest zjawiskiem szeroko rozpoznanym (Corner 2015; Hickman 2019, 2021), to na gruncie polskim jest to zagadnienie wciąż niezdiagnozowane. Prowadzone w tym zakresie badania skupiają się przede wszystkim na świadomości ekologicznej (Burger 2005; Grodzińska-Jurczak 2005; Ministerstwo Kultury i Środowiska 2021), pomijając wpływ kondycji środowiska na stan psychiczno-emocjonalny młodego pokolenia. W obliczu katastrofy ekologicznej, której świadkami jest współczesna młodzież, zasadne jest prowadzenie badań nie tylko nad tym, jakie są jej poglądy na kwestie związane ze środowiskiem, lecz również jak aktualna sytuacja ekologiczna oddziałuje na psychikę młodego pokolenia. Jak wykazują badania prowadzone w innych krajach, wysoki stopień eko-lęku odczuwany przez jednostki neurotyczne lub wykazujące stany depresyjne może przyczyniać się do znacznego pogorszenia zdrowia psychicznego (Clayton 2020). Ponadto uwzględnienie odczuć młodzieży w dyskusji nad stanem środowiska może znacząco wpłynąć na postawy, przekonania i działania dorosłych w zakresie ochrony przyrody.

Metodologia badań własnych

Celem badań była analiza wpływu kryzysu ekologicznego na stan psychiczno-emocjonalny młodzieży oraz strategii budowania oporu wobec eko-lęku. Pozwoli to na określenie kierunku dalszych badań oraz możliwych oddziaływań pedagogicznych w zakresie łagodzenia eko-lęku. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak badana młodzież ocenia wpływ kryzysu ekologicznego na swój stan psychiczno-emocjonalny?
2. Jakie strategie budowania oporu wobec eko-lęku wypracowała?

Dobór próby był nieprobabilistyczny, oparty na dostępności respondentów, badania przeprowadzono w liceach, których dyrekcja wyraziła zgodę. Taki sposób doboru próby nie uprawomocnia do uogólniania wyników. Wnioski postawione na podstawie uzyskanych danych ograniczają się do badanej populacji (Babbie 2004). Udział w badaniu był dobrowolny, w przypadku osób niepełnoletnich zgodę wyrazili opiekunowie prawni. Przed rozpoczęciem badań każdy z uczestników lub opiekunów prawnych otrzymywał informację na temat ich celu i przebiegu. Próba badawcza była złożona:

1. w przypadku badań ankietowych:
 - liczba osób: 206,
 - płeć: 151 kobiet (73,3%) i 55 mężczyzn (26,7%),
 - wiek: 14–18 lat; średni wiek 15,99; 14 lat – 9 osób (4,37%), 15 lat – 59 osób (28,6%), 16 lat – 75 osób (36,4%), 17 lat – 52 osoby (25,2%), 18 lat – 11 osób (5,34%),
 - obszar: województwo pomorskie: Gdańsk – 78 osób (37,9%), Gdynia – 46 osób (22,3%), Sopot – 59 osób (28,6%), Tczew – 12 osób (5,83%), Wejherowo – 11 osób (5,34%);
2. w przypadku wywiadów grupowych:
 - liczba osób: 57; 4 grupy,
 - płeć: 41 kobiet (72%) i 16 mężczyzn (28%),
 - wiek: 15–18 lat; średni wiek 16,44; 15 lat – 18 osób (31,58%), 16 lat – 11 osób (19,30%), 17 lat – 13 osób (22,81%), 18 lat – 15 osób (26,32%),
 - obszar: województwo pomorskie: Gdańsk – 14 osób (24,56%), Gdynia – 16 osób (28,07%), Sopot – 15 osób (26,32%), Tczew – 12 osób (21,05%).

Badania zostały oparte na triangulacji polegającej na wstępnym rozpoznaniu problemu na podstawie badań ilościowych w formie pisemnej ankiety, a następnie uzupełnieniu i pogłębieniu danych z wykorzystaniem badań jakości-

wych – wywiadów grupowych. Łączenie metod pozwoliło na przyjęcie szerszej perspektywy metodologicznej (Denzin 2017, s. 297; Miles, Huberman 2000, s. 42).

Badania zrealizowano za pomocą pisemnej ankiety złożonej z 43 pytań zamkniętych i półzamkniętych podzielonych na trzy grupy oraz metryczki dotyczącej: wieku i płci respondentów oraz miejscowości, w której mieści się szkoła. W procesie konstruowania narzędzia badawczego autor inspirował się dotychczasowymi badaniami nad zjawiskiem eko-lęku (Hickman 2019, 2021).

Pierwsza część ankiety składała się z 15 pytań i dotyczyła oceny aktualnego stanu środowiska oraz zobowiązań człowieka wobec przyrody. Pytano m.in. o to, czy człowiek: a) powinien ograniczać własną egzystencję na Ziemi, tak aby nie naruszać praw i interesów innych organizmów, b) nadmiernie eksploatuje zasoby naturalne, c) ma prawo ingerować w środowisko i narażać na degradację rzadkie ekosystemy, jeśli leży to w ważnym interesie dużej społeczności ludzkiej.

Druga część ankiety, zbudowana z 8 pytań, związana była z oceną wpływu kondycji środowiska na stan psychiczno-emocjonalny respondentów. Badani byli pytani m.in. o: a) emocje, jakie odczuwają w związku ze stanem środowiska, b) wyobrażenia o przyszłości człowieka i Ziemi w kontekście kondycji przyrody, c) wpływu sytuacji ekologicznej na codzienne funkcjonowanie, plany życiowe, działania.

Ostatnia, trzecia część ankiety, złożona z 20 pytań, skupiała zagadnienia, których celem było zebranie danych pozwalających ocenić, czy młodzież ma poczucie sprawstwa w kwestiach dotyczących ochrony środowiska, tzn. czy uważa, że jej osobiste działania wpływają na poprawę stanu środowiska oraz jakie działania podejmują respondenci w związku z kryzysem ekologicznym. Pytania dotyczyły m.in.: a) udziału w akcjach proekologicznych, b) oceny wpływu osobistych działań na stan środowiska, c) pogłębiania i szerzenia wiedzy o ochronie środowiska.

Zadaniem respondentów poddanych badaniu ankietowemu było wskazanie jednego z elementów na pięciopunktowej skali: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „nie mam zdania”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie” w odniesieniu do stawianych pytań. W przypadku wybrania danego elementu przydzielano punkt, a następnie wyliczono procentowy udział poszczególnych wariantów odpowiedzi.

Dane zebrane za pomocą ankiety zostały uzupełnione i pogłębione w trakcie czterech nieustrukturyzowanych wywiadów grupowych. Przed rozpoczęciem badania sformułowano kilka pytań otwartych odpowiadających, podobnie jak w przypadku ankiety, trzem grupom zagadnień:

1. oceny aktualnego stanu środowiska oraz zobowiązań człowieka wobec przyrody – przykładowe pytania: Jak oceniasz stan środowiska naturalnego? Jak wyobrażasz sobie Ziemię za 50 lat (w kontekście kondycji przyrody)?;
2. oceny wpływu kondycji środowiska na stan psychiczno-emocjonalny respondenta – przykładowe pytania: Jak kondycja środowiska naturalnego wpływa na twoje życie, plany, działania, myślenie o przyszłości? Jakie masz odczucia w związku ze stanem środowiska?;
3. oceny wpływu osobistych działań na stan środowiska oraz działania, jakie podejmują respondenci w związku z kryzysem ekologicznym – przykładowe pytania: Kto odpowiada za stan środowiska naturalnego? Czy coś w tej sprawie robisz?

Kolejne pytania były konstruowane w trakcie badania – jako wynik analizy uzyskanych wypowiedzi. Taka specyfika narzędzia badawczego miała przyczynić się do zbudowania wśród osób uczestniczących w wywiadzie poczucia swobody i nieograniczoności w prezentowaniu refleksji na temat eko-lęku. Zebrane dane zostały transkrybowane i zakodowane. W kolejnym kroku wyszukiwane były związki między danymi, zaznaczane miejsca, gdzie występują znaczące treści i sporządzane notatki. Następnie przeprowadzono analizę głównych zagadnień oraz scalenie danych w obrębie jednej matrycy. Gromadzenie danych prowadzone było do momentu wysycenia.

Wyniki

Ocena stanu środowiska naturalnego oraz zobowiązań człowieka wobec przyrody

Dane pozyskane z pierwszej części ankiety świadczą o tym, że młodzież uczestnicząca w badaniu postrzega stan środowiska jako krytyczny (tabela 1, przykładowe pytania: 4, 5). Ponad 70% respondentów uważa, że człowiek zniszczył środowisko w stopniu zagrażającym życiu na Ziemi (76,34%), wyniszczył wiele gatunków organizmów (77,67%), doprowadził do destrukcji ekosystemów (72,91%). Ponad połowa zgadza się z twierdzeniem, że działania człowieka przyczyniły się do niekorzystnych zmian klimatycznych (66,91%) i nadmiernego wyeksploatowania zasobów (60,59%). Jednocześnie badana młodzież uważa, że człowiek ma zobowiązania wobec świata przyrody (92,04%). Ich zakres i przedmiot dotyczy różnorodnych sfer aktywności ludzkiej (tabela 1, przykładowe pytania: 6, 10). Znacząca większość respondentów (ponad

70%) jest zdania, że człowiek nie ma prawa ingerować w środowisko naturalne i narażać je na degradację, nawet jeśli leży to w ważnym interesie dużej społeczności ludzkiej, np. ludności dużego państwa lub kilku państw (77,91%), a prawa chroniące przyrodę powinny być wprowadzane, nawet jeśli proces ten wiązałby się z obniżeniem komfortu życia lub spowolnieniem rozwoju cywilizacyjnego (73,76%). Z kolei ponad połowa uważa, że człowiek powinien ograniczać własną egzystencję na Ziemi, tak aby nie naruszać praw i interesów innych organizmów zamieszkujących planetę (65,84%) i nie ma prawa narażać przyrody na degradację realizując cele i potrzeby związane z rozwojem cywilizacji (60,59%). Ponadto wydatki na działania związane z ochroną środowiska powinny być zwiększane, nawet jeśli wiąże się to podniesieniem podatków (59,11%), a wykorzystanie surowców naturalnych zminimalizowane (56%). Część osób (40,59%) popiera również ograniczenie działalności człowieka w sferze turystyki, rozrywki czy prowadzenia działalności gospodarczej, jeśli przyczyniłoby się to do ochrony środowiska.

Tabela 1. Część pierwsza ankiety: ocena przez respondentów aktualnego stanu środowiska oraz zobowiązań człowieka wobec przyrody

Nr pyt.	Wybrane pytania ankiety	Zdecydowanie tak/ raczej tak	Raczej nie/ zdecydowanie nie	Brak zdania
4	Człowiek zanieczyścił środowisko naturalne w stopniu zagrażającym życiu na Ziemi	76,34%	16,76%	6,90%
5	Człowiek przyczynił się do niekorzystnych zmian klimatycznych	66,91%	24,84%	8,25%
6	Ochrona przyrody to aktualnie najważniejszy cel ludzkości	58,62%	11,82%	29,56%
10	Prawa chroniące przyrodę powinny być wprowadzane, nawet jeśli proces ten wiązałby się z obniżeniem komfortu życia ludzi czy spowolnieniem rozwoju technicznego	73,76%	29,41%	13,37%

Źródło: badania własne.

Powyższe dane zebrane z wykorzystaniem ankiety zostały uzupełnione i pogłębione wywiadami grupowymi. Wypowiedzi młodych ludzi wskazują, że w ich ocenie skala zdegradowania środowiska jest ogromna, a sposób, w jaki człowiek obchodzi się z przyrodą zasługuje na potępienie i wymaga natychmiastowej rekonstrukcji.

N6: Jesteśmy świadkami katastrofy w związku z klimatem, wymieraniem zwierząt, suszami i powodziami. Człowiek do tego wszystkiego doprowadził. Wielkie koncerny stawiane są tylko na kasę.

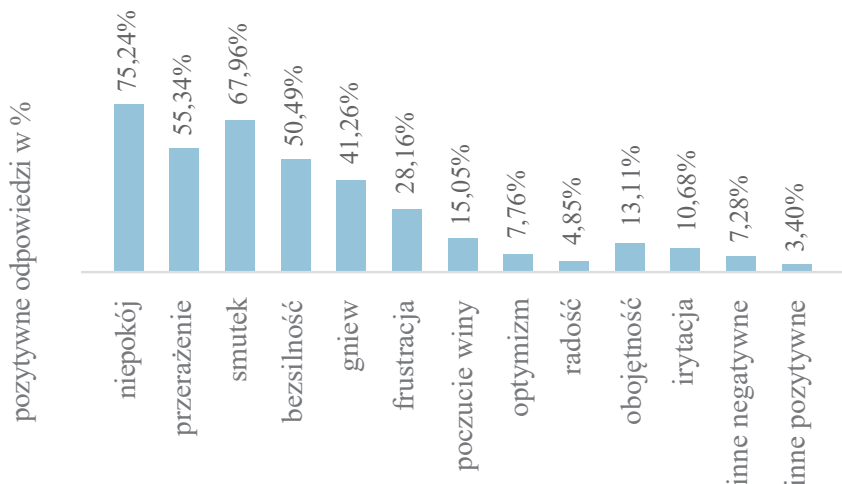
N28: Widzieliście wyspę plastiku pływającą po oceanie, śnięte i gnijące ryby w rzekach, człowiek już dawno przekroczył wszelkie granice i do niczego dobrego to nie prowadzi.

N54: Nawet w kosmos wysyłane są śmieci, tam gdzie tylko pojawi się człowiek, to od razu się zaczyna. Jak zdobędziemy inne planety, to też zacznie się od surowców i śmiecenia, niszczenia, takie błędne koło. Zniszczyliśmy już jedną planetę, a teraz pchamy się dalej, bo tu nie będzie jak żyć.

Wpływ kondycji środowiska naturalnego na stan psychiczno-emocjonalny w ocenie badanych osób

Dane zebrane w drugiej części ankiety wskazują, że odnotowywany przez młodych ludzi kryzys ekologiczny negatywnie wpływa na ich stan psychiczno-emocjonalny.

Ponad 70% respondentów w półotwartym pytaniu o uczucia, jakie budzi w nich aktualna kondycja przyrody, wskazywała na: niepokój (75,24%), a ponad połowa na przerażenie (55,34%) i smutek z powodu obecnego stanu rzeczy (67,96%). W mniejszym stopniu badana młodzież odczuwała bezsilność (50,49%), gniew (41,26%), frustrację (28,16%) czy też poczucie winy (15,05%). Uczucia pozytywne, tj. optymizm (7,76%) lub radość (4,85%), wybrał stosunkowo niewielki odsetek respondentów. Podobna sytuacja wystąpiła w przypadku obojętności (13,11%) i irytacji (10,68%). Oprócz wyżej wymienionych emocji, jako odpowiedź wpisana przez respondentów, pojawiały się: rozpacz, depresja, zniechęcenie (uczucia negatywne 7,28%) oraz nadzieja, ufność, oczekiwanie na zmianę (uczucia pozytywne 3,40%).



Wykres 1. Odpowiedź na pytanie: Jakich uczuć doświadczasz w związku ze stanem środowiska?

Źródło: badania własne.

Badana młodzież nie tylko doświadcza negatywnych uczuć w związku z kryzysem ekologicznym, lecz także pesymistycznie czy wręcz katastroficznie ocenia przyszłe losy człowieka i trwałość życia na Ziemi (tabela 2).

Blisko 70% respondentów uważa, że ludzkości grozi zagłada, jeśli nie podejmie się radykalnych kroków na rzecz ochrony środowiska (69,42%), a życie na Ziemi jest zagrożone wyginięciem (66,99%). Co do tego, czy dzięki rozwojowi nauki i cywilizacji ludzkość będzie w stanie przetrwać bez względu na kondycję przyrody, zdania osób biorących udział w badaniu były podzielone: 49,51% uważało, że tak, natomiast 41,75% było przeciwnego zdania. Ponadto prawie połowa respondentów obawia się, że negatywne skutki kryzysu ekologicznego odbiją się na ich zdrowiu (49,03% pytanie 18), nieco mniej osób podzielało taki niepokój w odniesieniu do sytuacji materialnej (43,02% pytanie 21) czy społecznej (34,95% pytanie 19). Część osób na tyle negatywnie odbiera sytuację ekologiczną na świecie, że w związku z nią kształtuje swoje plany życiowe, np. podaje w wątpliwość swoje przyszłe rodzicielstwo (21,84% pytanie 20) lub w nielicznych przypadkach podejmuje decyzję o wykonywanym zawodzie (8,74% pytanie 22).

Tabela 2. Część druga ankiety: wpływ kondycji środowiska naturalnego na stan psychiczno-emocjonalny respondentów

Nr pyt.	Wybrane pytania ankiety	Zdecydowanie tak/ raczej tak	Raczej nie/ zdecydowanie nie	Brak zdania
17	Jaka w związku z sytuacją ekologiczną będzie przyszłość Ziemi i ludzkości?	69,42%	20,87%	9,71%
	• jeśli nie podejmie się radykalnych kroków na rzecz ochrony środowiska ludzkości grozi zagłada			
	• dzięki rozwojowi nauki i cywilizacji ludzkość przetrwa bez względu na stan środowiska naturalnego	49,51%	41,75%	8,74%
	• ludzkości nic nie zagraża, kryzys ekologiczny to „sztuczny problem”	7,28%	79,13%	13,59%
	• życie na Ziemi wyginie w znacznym stopniu, wiele gatunków jest zagrożonych	66,99%	27,67%	5,34%
	• życie na Ziemi wymierało i odradzało się, to, co aktualnie obserwujemy, to normalny proces	12,14%	82,52%	5,34%
18	Martwi mnie, że postępująca degradacja środowiska ma niekorzystny wpływ na mój stan zdrowia	49,03%	43,69%	7,28%
19	Obawiam się, że pogorszenie warunków do upraw i hodowli spowodowane zmianami klimatycznymi wywoła kryzys migracyjny i gospodarczy na szeroką skalę	34,95%	52,91%	12,14%
20	W związku ze wzrastającą presją człowieka na środowisko i pogłębiającym się kryzysem ekologicznym nie zamierzam w przyszłości posiadać dzieci	21,84%	50,97%	27,18%
21	Gwałtowne zjawiska pogodowe i ich następstwa w postaci pożarów, powodzi czy suszy stanowią zagrożenie dla mienia mojej rodziny	43,02%	36,86%	19,90%
22	W związku z sytuacją ekologiczną w przyszłości zamierzam wykonywać zawód związany z działaniami na rzecz ochrony środowiska	8,74%	88,35%	2,91%

Źródło: badania własne.

Dane ankietowe na temat wpływu kondycji środowiska naturalnego na stan psychiczno-emocjonalny człowieka zostały uzupełnione i rozszerzone w trakcie wywiadów. Poniżej przytoczono kilka wybranych fragmentów z wywiadów, w których respondenci wskazują na negatywne uczucia, jakie wywołuje w nich sytuacja ekologiczna („to mnie bardzo martwi”, „to smutne”, „to jest przygnębiające”, „to jest wkurzające”, „bez sensu to wszystko, można się tylko wnerwiać”, „wielu ludzi to nie obchodzi”). W wypowiedziach tych bardzo wyraźnie widoczne jest również to, jak apokaliptyczne wizje przyszłości Ziemi mają dzisiejsi 14–18-latkowie.

N15: Jeśli ludzie nie zmienią swego zachowania, to Ziemia nie przetrwa. Zniszczone jest już prawie wszystko..., wszystko jest zniszczone, zatrute, plastik w oceanach. To mnie bardzo martwi, że niewielu ludzi się tym przejmuje. Wielu ludzi to nie obchodzi, bo nie dożyją zmian. A dla nas już nic nie będzie, choroby wywołane zatrutym powietrzem i wodą, nowotwory.

N8: Topią się lodowce i za 50 lat część lądów będzie pod wodą. Ludzie stracą swoje domy, pracę, może zacząć się chaos. I tego nie da się już zatrzymać. Jeśli teraz się nie zatrzyma, to za 50 lat już nie będzie co... To smutne, że teraz nie myśli się, co z następnymi ludźmi, jak będą żyli.

N36: Człowiek trzyma zwierzęta czasem w strasznych warunkach, te kurczaki zdeptujące się w klatkach, stłoczone, testuje sobie kosmetyki na nich, po to, aby mieć dziesiąty krem o tym samym działaniu, to jest przygnębiające, że to się dzieje.

N47: Ludzi jest za wiele i to prowadzi do katastrofy i przeraża mnie, co się dzieje, zużywanie surowców, nacisk na środowisko i zabija naturę. Powinniśmy naciskać i promować zmniejszenie populacji w krajach, gdzie jest duży przyrost naturalny. Będzie to miało benefit dla środowiska.

N20: Za 50 lat może już nic nie będzie, ludzie się wykończą zanieczyszczaniem, wycinaniem lasu, zmianami w klimacie i podnoszeniem wody w oceanach i chociaż to straszne, wtedy Ziemia odetchnie.

N4: To jest wkurzające, tak dużo mówi się ostatnio, że idziemy do katastrofy, ale myślę, że obecnie mało kto zwraca uwagę na to, co ludzie palą w kominach, oczywiście jest to podyktowane inflacją i problemami finansowymi, aczkolwiek myślę, że większość osób byłaby w stanie poradzić sobie może i w droższy, ale lepszy dla środowiska sposób.

N3: Bez sensu to wszystko, można się tylko wnerwiać... tyle się mówi o plastiku, a żywność i inne produkty kupowane na co dzień w sklepach są definitywnie pakowane w nadmierne ilości plastiku, które bez problemu można by zastąpić łatwiejszymi do recyklingu substancjami, jak szkło czy papier.

N12: Nie powinniśmy lądować na innych planetach, bo nie potrafimy zachować się na Ziemi i teraz ruszamy i co zniszczymy sobie kolejną planetę ... a powinniśmy najpierw zająć się tym, co narobiliśmy tutaj, że przyszli ludzie nie będą zagrożeni, ale dorośli się już tym nie przejmują, nikt nas nie słucha.

N5: To wielkie koncerny trują, zużywają zasoby i niewiele tu można zrobić.

Wpływ osobistych działań na stan środowiska naturalnego w ocenie espondentów oraz działania podejmowane przez nich w związku z kryzysem ekologicznym

Dane zebrane w części trzeciej ankiety wskazały, że znaczna część osób badanych jest przekonana, że jednostkowe działania ich i innych ludzi, zarówno te bezpośrednie (np. segregacja odpadów we własnym gospodarstwie domowym – 72,14%), jak i pośrednie (np. wybór władz o orientacji ekologicznej – 71,29%) pozytywnie oddziałują na kondycję środowiska i mogą przyczynić się do rozwiązania kryzysu ekologicznego (tabela 3).

Tabela 3. Wpływ jednostkowych działań na kondycję środowiska naturalnego

Nr pyt.	Wybrane pytania ankiety	Zdecydowanie tak/ raczej tak	Raczej nie/ zdecydowanie nie	Brak zdania
24	Moje osobiste zachowania w obszarze ochrony środowiska naturalnego mają znaczący wpływ na jego stan w skali globalnej. Jednostkowe działania są w stanie poprawić złą kondycję środowiska	75,86%	21,18%	2,96%
25	Głosując na partie polityczne, które w swoim programie kładą szczególny nacisk na kwestie związane z ochroną środowiska, mogę pozytywnie wpłynąć na politykę proekologiczną w moim państwie	71,29%	11,39%	17,33%
26	Mój udział w akcjach proekologicznych, np. w Dniu Sprzątania Ziemi, powoduje, że inne osoby podejmują działania proekologiczne. W ten sposób można zmienić świadomość ekologiczną bardzo wielu osób	78,5%	13%	8,5%

27	Zgadzam się z twierdzeniem, że nie mam wpływu na stan środowiska naturalnego, ponieważ w obecnej sytuacji tylko działania ekologiczne w skali makro, np. zakaz używania paliw kopalnianych, zamykanie firm nieprzestrzegających norm środowiskowych, mogą poprawić kondycję środowiska	29,35%	65,17%	5,74%
28	Każdy obywatel powinien zaliczyć test sprawdzający poziom świadomości ekologicznej, a w przypadku wyniku negatywnego zostać skierowany na kurs edukacji w zakresie ochrony środowiska	49,01%	25,25%	25,74%

Źródło: badania własne.

Opisując działania, jakie podejmują w związku ze stanem środowiska, największy odsetek osób wskazał, że: dzieli się wiedzą z zakresu jego ochrony ze znajomymi i rodziną oraz zwraca uwagę, gdy odnotowuje zachowania niezgodne z tymi zasadami (74,24%). Ponad połowa badanych (60,30%) stwierdziła, że zachęca rodzinę i znajomych do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska, takich jak: rezygnacja z kupowania produktów w plastikowych opakowaniach, segregacja śmieci, sprzątanie okolicy zamieszkania oraz lasów, korzystanie z roweru lub transportu publicznego zamiast samochodu, kupowanie używanych ubrań, zakładanie paneli słonecznych, oszczędzanie wody i energii, zapobieganie marnowaniu żywności, nabywanie produktów ekologicznych, niepalenie śmieci. W większości (54,5%) młodzież deklaruje, że poszerza swoją wiedzę na temat ochrony środowiska poprzez lekturę książek, artykułów, oglądanie programów i filmów. Blisko połowa (49,25%) śledzi na bieżąco w prasie, internecie lub telewizji komunikaty dotyczące stanu i ochrony środowiska. Nieco mniej, bo 27,55%, bierze udział w akcjach na rzecz ochrony środowiska, takich jak: strajki klimatyczne, Międzynarodowy Dzień Sprzątania Świata, Ocean Action, Posprzątaj dzielnicę, włącza się w działalność organizacji Avaaz i WWF (także wsparcie finansowe), targi produktów ekologicznych, akcję wycofywania słomek z restauracji. Około 25,25% uczestniczy w szkoleniach i kursach pozalekcyjnych związanych z tematyką ochrony środowiska, a 10,40% pracuje w ramach wolontariatu w instytucjach związanych z jego ochroną.

Podczas wywiadów uczestnicy badania podkreślali znaczenie, jakie dla podejmowania działań proekologicznych mają edukacja i świadomość ekologiczna:

N1: Jest źle ... nadal mało ludzi jest świadomych tego, że nasza planeta przez nas umiera, a jeśli już wiedzą, to nie wiedzą, jakie kroki podjąć, by zmienić coś w swoim postępowaniu. Bo zmienienie siebie jest kluczowe, bo gdy bardzo dużo pojedynczych jednostek się zmieni, to w pewnym momencie dojdziemy do skali światowej.

N5: Starsi czasem nie myślą o tym, co będzie, bo to ich nie dotyczy, dlatego powinno wszędzie się na to zwracać uwagę, rozpowszechniać, tak, żeby każdy wiedział, jak się zachować, by świat jeszcze istniał w przyszłości.

Wnioski

Dzisiejsi 14–18-latkowie to pokolenie, którego dzieciństwo i młodość upływa w cieniu problemów związanych z zagrożeniami będącymi następstwem pogarszającego się stanu środowiska. Jak wskazują przytoczone wyniki, towarzyszący ich życiu wysoki stopień zagrożenia ekologicznego nie pozostaje obojętny dla ich stanu psychiczno-emocjonalnego. Przyszłość jawi się im w czarnych kolorach, a stan środowiska naturalnego wywołuje reakcję stresową (lęk, przerażenie, przygnębienie, smutek, gniew). Niepokój o losy Ziemi odczuwają nie w kategoriach abstrakcyjnego zagrożenia, lecz realnego i postępującego problemu, który może negatywnie wpłynąć na ich życie zarówno w wymiarze fizycznym (stan zdrowia), jak i socjalno-ekonomicznym (utrata domów, pracy, kryzys migracyjny itp.). Blisko 60% z nich uważa, że ochrona środowiska to aktualnie najważniejszy cel ludzkości (tabela 1). Nie zauważają znaczących działań na rzecz poprawy sytuacji, przewidują katastrofalne następstwa degradacji środowiska, zakładając nawet zagładę ludzkości. Przeprowadzone analizy wskazują, że uczestnicząca w badaniach młodzież, podobnie jak jej rówieśnicy z innych rejonów świata (Hickman 2021), nie jest wolna od eko-lęku.

Z perspektywy psychologicznej lęk odgrywa podwójną rolę. Z jednej strony może przybierać formę patologiczną, uniemożliwiając prawidłowe funkcjonowanie. W niektórych sytuacjach prowadzi do szeregu zaburzeń, takich jak np. problemy z utrzymaniem koncentracji, bezsenność, trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, podenerwowanie, którym często towarzyszą objawy somatyczne w postaci: napięcia mięśniowego, nadmiernej potliwości, zawrotów głowy, kołatania serca (Zimbardo 2012, s. 627). Według Susan Clayton w przypadku osób neurotycznych negatywne emocje związane ze zmianami klimatu mogą być na tyle intensywne, że zwiększają prawdopodobieństwo rozwoju choroby psychicznej i potęgują uczucie bezradności (Clayton 2020).

Zdaniem Albrechta jedną z możliwych reakcji na pogarszający się stan środowiska może być także eko-paraliż, czyli niepodejmowanie działań na rzecz ochrony przyrody z powodu braku wiary w ich zasadność i efektywność. Caroline Hickman i współpracownicy wykazali, że u blisko połowy ankietowanych (50,9%) kryzys związany ze zmianami klimatu wywoływał bezsilność (Hickman i in. 2021, s. 869).

Z drugiej strony lęk może pełnić funkcję adaptacyjną: ostrzegając przed zbliżającym się zagrożeniem i motywując do działania. Prezentowane w niniejszym tekście wyniki wskazują, że chociaż świadomość degradacji środowiska wywołuje u badanych osób eko-lęk, to sytuacja ta w większości przypadków nie działa paraliżująco. Świadczą o tym zarówno dane mówiące o tym, jak dalece badane osoby są przekonane o znaczącym wpływie jednostkowych działań na stan środowiska, jak również bezpośrednie działania, jakie podejmują na rzecz przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu. Na związek pomiędzy dostrzeganiem degradacji środowiska a podejmowaniem działań na rzecz jego ochrony nie bez wpływu pozostaje ocena własnych zdolności i możliwości radzenia sobie z zagrożeniami wynikającymi z kryzysu ekologicznego, które określić można jako poczucie własnej skuteczności czy sprawczości. Badana młodzież jest przekonana o tym, że jej zachowania nie tylko mają wpływ na stan środowiska, lecz również pozytywnie oddziałują na postawy proekologiczne innych ludzi. Poczucie własnej skuteczności przekłada się na ich zaangażowanie w działania na rzecz środowiska. Obejmują one przede wszystkim aktywność edukacyjną w kręgu najbliższej rodziny i przyjaciół, samoedukację, ale także konkretne działania prośrodowiskowe, takie jak: włączanie się w akcje ekologiczne czy praca na rzecz organizacji ekologicznych. Jak wskazują przeprowadzone analizy, osoby doświadczające eko-lęku znacznie częściej włączały się w aktywizm prośrodowiskowy niż pozostałe osoby. Podejmowanie tego typu działań stanowi strategię budowania oporu wobec eko-lęku, tzw. eko-odporności (ang. *eco-resilience*). Według Thomasa Doherty'ego może prowadzić to do tzw. kaskady adaptacyjno-łagodzącej, w której zaangażowanie w działania na rzecz minimalizacji skutków degradacji środowiska ułatwia adaptację do odczuwanego zagrożenia, zmniejsza lęk i smutek związany z kryzysem ekologicznym (Doherty 2015). Co więcej, strategia oparta na działaniu, czyli skoncentrowana na problemie (w przeciwieństwie do strategii emocjonalnej, która skupia się na negowaniu lub unikaniu myślenia o nim), pozwala na przeciwdziałanie mu w szerszej i dłuższej perspektywie, ponieważ odnosi się bezpośrednio do przyczyn leżących u jego podstaw (Higginbotham i in. 2014).

Postulaty

Występowanie eko-lęku wśród badanej młodzieży jest zjawiskiem niepokojącym, niezaprzeczalnie jest też znakiem obecnych czasów naznaczonych poważnym kryzysem ekologicznym. Ważne jest, aby negatywne emocje, które odczuwają młodzi ludzie w związku z zaistniałym stanem rzeczy, nie przyjęły formy patologicznej. Chcąc zapobiec takiej sytuacji, należy przede wszystkim udowodnić młodzieży, że pokolenie ich nauczycieli, rodziców i dziadków nie tylko rozumie i autentycznie przeżywa ich obawy o stan środowiska naturalnego, ale także jest gotowe do wspólnych działań w tym zakresie.

Przeprowadzone badania wskazują, że młodzież samodzielnie podjęła próby wypracowania strategii oporu wobec eko-lęku, jest zmotywowana i podejmuje konkretne działania. Rolą dorosłych: edukatorów, nauczycieli, wychowawców oraz rodziców pozostaje nie tylko psychologiczne i emocjonalne, ale też organizacyjne, edukacyjne i praktyczne wsparcie ich w kontynuowaniu podjętych wysiłków. Postawa dorosłych, jasno wskazująca, że młode pokolenie nie jest pozostawione samo sobie ze swymi obawami o przyszłość, nie tylko będzie wsparciem młodzieży w kontynuowaniu budowy oporu wobec eko-lęku, lecz bez wątpienia przyczyni się także do korzystnych zmian w środowisku.

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht G. (2005), „Solastalgia”. *A new concept in health and identity*, „Philosophy Activism Nature”, 3, s. 44–59.
- Albrecht G. (2011), *Chronic environmental change: Emerging “psychoterratic” syndromes*, w: I. Weissbecker (red.), *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities* (s. 43–56), New York: Springer, doi:10.1007/978-1-4419-9742-5_3.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basavapattan R. (2021), *Causes, effects and solutions for depletion of natural resources: Theoretical perspective*, „Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry”, 12, s. 5651–5657.
- Boulter S., Palutikof J., Karoly D.J., Guitart D. (2013), *Natural disasters and adaptation to climate change*, New York: Cambridge University Press, doi:10.1017/CBO9780511845710.
- Burger T. (2005), *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego*, Warszawa: Instytut Gospodarki Przestrzennej i Mieszkalnictwa.

- Clayton S. (2020), *Climate anxiety: Psychological responses to climate change*, „Journal of Anxiety Disorders”, 74, doi:10.1016/j.janxdis.2020.102263.
- Corner A., Roberts O., Chiari S., Völler S., Mayrhober E.S., Mandl S., Monson K. (2015), *How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change”, 6(5), doi:10.1002/wcc.353.
- Denzin N.K. (2017), *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, New York: Routledge, doi:10.4324/9781315134543.
- Doherty T. (2015), *Mental health impacts*, w: B. Levy, J. Patz (red.), *Climate change and public health* (s. 195–214), New York: Oxford University Press.
- Grodzińska-Jurczak M. (2005), *Świadomość ekologiczna przedszkolaków, uczniów, nauczycieli oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym z czterech regionów Polski. Raport badań*, Kraków: Wydawnictwo „Zielone Brygady”.
- Hickman C. (2019), *Children and climate change: Exploring children's feelings about climate change using free association narrative interview methodology*, w: P. Hogggett (red.), *Climate psychology: On indifference to disaster* (s. 41–59), London: Palgrave Macmillan Cham, doi:10.1007/978-3-030-11741-2.
- Hickman C., Marks E., Pihkala P., Clayton S., Lewandowski R.E., Mayall E.E., Wray B., Mellor C., Suster L. (2021), *Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey*, „The Lancet Planetary Health”, 5(12), s. 863–867.
- Higginbotham N., Connor L.H., Baker F. (2014), *Subregional differences in Australian climate risk perceptions: Coastal versus agricultural areas of the Hunter Valley NSW*, „Regional Environmental Change”, 14(2), s. 699–712.
- Kaiho K. (2022), *Extinction magnitude of animals in the near future*, „Scientific Reports”, 12(1), doi: 10.1038/s41598-022-23369-5.
- Kwak R., Kanika K., Charrow A., Saami K. (2021), *Mass migration and climate change: Dermatologic manifestations*, „In International Journal of Women's Dermatology”, 7(1), s. 98–106, doi:10.1016/j.ijwd.2020.07.014.
- Levy B.S. (2019), *Increasing risks for armed conflict: Climate change, food and water insecurity, and forced displacement*, „International Journal of Health Services: Planning, Administration, Evaluation”, 49(4), s. 682–691, doi:10.1177/0020731419845249.
- Li Q., England M.H., Hogg McC.A., Rintoul R.S., Morrison K.A. (2023), *Abyssal ocean overturning slowdown and warming driven by Antarctic meltwater*, „Nature”, 615, s. 841–847, doi:10.1038/s41586-023-05762-w.
- Martínez-Zarzoso I., Nowak-Lehmann F., Paschoaleto R.D.L. (2023), *Climate change, natural disasters, and international migration: A country-level analysis considering climatic zones*, „Frontiers in Climate”, 4, doi:10.3389/fclim.2022.986088.
- Miles B.M., Huberman M.A. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Trans Humana.

- Ministerstwo Kultury i Środowiska (2021), *Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski*, zainicjowane w 2011 r., <https://www.gov.pl/web/klimat/badania-swiadomosci-ekologicznej> (dostęp: 28.02.2024).
- Pagnottoni P., Spelta A., Flori A., Pammolli F. (2022), *Climate change and financial stability: Natural disaster impacts on global stock markets*, „Physica A: Statistical Mechanics and its Applications”, 599, doi:10.1016/j.physa.2022.127514.
- Parry S., McCarthy S.R., Clark J. (2022), *Young people's engagement with climate change issues through digital media – a content analysis*, „Child and Adolescent Mental Health”, 27(1), s. 30–38, doi:10.1111/camh.12532.
- Ranjan T.G. (2022), *Global deforestation and its relation to animal extinction*, „World Journal of Advanced Research and Reviews”, 15(01), s. 499–511, doi:10.30574/wjarr.2022.15.1.0749.
- Sabater S., Freixa A., Jiménez L., López-Doval J., Pace G., Pascoal C., Perujo N., Craven D., González-Trujillo J.D. (2023), *Extreme weather events threaten biodiversity and functions of river ecosystems: Evidence from a meta-analysis*, „Biological Reviews”, 98, doi:10.1111/brv.12914.
- Strife S.J. (2012), *Children's environmental concerns: Expressing ecophobia*, „The Journal of Environmental Education”, 43(1), s. 37–54, doi:10.1080/00958964.2011.602131.
- Unicef Actions for Children and Youth Resilience: Guide for Governments (2013), https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-06/CandY_guide_for_governments.pdf (dostęp: 4.02.2024).
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Badania z ostatnich lat dostarczają niepokojących dowodów świadczących o kryzysie ekologicznym. Osoby urodzone w ostatnich 14–18 latach to pokolenie, którego życie upływa pod znakiem pogarszającego się stanu środowiska i negatywnych skutków z tym związanych. Sytuacja ta nie pozostaje obojętna dla ich stanu psychiczno-emocjonalnego. Celem badań była analiza wpływu kryzysu ekologicznego na stan psychiczno-emocjonalny młodzieży oraz strategii budowania oporu wobec eko-lęku. Przeprowadzone analizy posłużyły do odpowiedzi na pytania: Jak badana młodzież ocenia wpływ kryzysu ekologicznego na swój stan psychiczno-emocjonalny? Jakie strategie budowania oporu wobec eko-lęku wypracowała? Dane gromadzono z wykorzystaniem metody sondażu (pisemna ankieta; 206 osób) oraz pogłębionych wywiadów grupowych (57 osób). W opinii respondentów człowiek przyczynił się do znacznej degradacji środowiska i w konsekwencji doprowadził do kryzysu ekologicznego zagrażającemu istnieniu życia na Ziemi. Sytuacja ta wywołuje eko-lęk – stan, w którym doświadczane są nega-

tywne uczucia z powodu degradacji środowiska. Jednocześnie badania wykazały, że młodzież jest przekonana o własnej sprawczości, która przekłada się na zaangażowanie w działania na rzecz ochrony środowiska. Aktywizm prośrodowiskowy stanowi strategię oporu pozwalającą przeciwdziałać eko-lękowi.

Chcąc wspierać młodzież w budowaniu odporności wobec eko-lęku, który niekiedy może przyjąć formę patologiczną, dorośli powinni nie tylko okazać zrozumienie dla obaw młodzieży, ale również włączyć się w rzeczywiste działania na rzecz ochrony środowiska.

SŁOWA KLUCZOWE: eko-lęk, młodzież, eko-odporność, świadomość ekologiczna, przyszłość Ziemi

SUMMARY

The research over the last several years provides evidence of environmental crisis. Those born in the last 14–18 years are generation whose lives have been marked by worsening environmental state. This situation is not indifferent to the their psycho-emotional state. The aim of the study is describe the impact of the environmental crisis on the psycho-emotional state of adolescents and strategies for building resistance to eco-anxiety. The analyses conducted served to answer the questions: how do the surveyed adolescents assess the impact of the environmental crisis on their psycho-emotional state? What strategies for building resistance to eco-anxiety did they develop? Data were collected using a survey method (written questionnaire; 206 people) and in-depth group interviews (57 people).

According to the respondent man has contributed to environmental degradation. This situation causes eco-anxiety – a state in which negative feelings are experienced due to environmental degradation. At the other hand, adolescents are convinced of their own self-efficacy, which results in involvement in environmental activities. Pro-environmental activism is a strategy of resistance to counter eco-anxiety.

Wanting to support building resilience in the face of eco-anxiety, adults should not only show understanding of young people's concerns but also join in action to protect the environment.

KEYWORDS: eco-anxiety, adolescents, eco-resilience, environmentally-conscious, future of Earth

Anna Kot – Uniwersytet Gdański
Pedagogika/Pedagogogy

Przysłano do redakcji / Received: 25.04.2024
Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.12.2024

Emocjonalne i społeczne funkcjonowanie Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców (DDRR)

Emotional and social functioning of adult children
of divorced parents

DOI 10.25951/14032

Wprowadzenie

Środowisko rodzinne stanowi istotny komponent rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka. W okresie życia niemowlęcego, poniemowlęcego, przedszkolnego, szkolnego, a nawet młodzieńczego (dojrzwania) zarówno matka, jak i ojciec poprzez więzi osobowe, oddziaływania opiekuńcze, socjalizacyjno-wychowawcze, wzajemne relacje oraz werbalne i niewerbalne bodźce uczuciowe kształtują u dziecka zachowania społeczne i emocjonalne.

Każdy człowiek, niezależnie od wieku i płci, ma potrzebę miłości, bezpieczeństwa, kontaktu społecznego, uznania, szacunku. Zaburzenie bądź nawet ograniczenie tych potrzeb emocjonalnych przyczynia się, szczególnie u dzieci i młodzieży, do poczucia osamotnienia.

Psychiczny stan osamotnienia powoduje spowolnienie, degradację, a nawet dysfunkcję społecznego i emocjonalnego rozwoju, który często uzewnętrznia się w dorosłym życiu jednostki.

Współczesna rodzina przeżywa różne sytuacje konfliktowe, które w większym bądź mniejszym stopniu nasilane są stanami emocjonalnymi. Powodują one wzajemne przykrości, potęgują urazy psychiczne, agresję, gniew, zaburzenia relacji społecznych. Konsekwencją tych negatywnych, często krytycznych sytuacji rodzinnych jest ubożenie więzi społecznych i psychicznych między członkami rodziny, przede wszystkim między rodzicami. Zaburzone funkcjonowanie wspólnoty rodzinnej, zachwianie ról małżeńskich, macierzyńskich i ojcowskich ogranicza świadomość emocjonalną i przestrzeń społeczną dzieci w środowisku domowym i rówieśniczym. Niekorzystne sytuacje w środowisku

rodzinnym (traumatyczna atmosfera domowa, nasilone konflikty małżeńskie, przejawy agresji i przemocy, dysfunkcje opiekuńczo-socjalizacyjne) są przyczyną rozwodów i rozbicia struktury rodziny. Negatywne doświadczenia dzieci z rozwiedzionych rodzin mogą powodować nieprawidłowe zachowania emocjonalne i społeczne w ich dorosłym życiu.

Celem publikacji jest analiza dysfunkcji emocjonalnej i społecznej Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców (DDRR).

W treści artykułu zwrócono uwagę na następujące tezy:

- sytuacje kryzysowe w rodzinie wynikające z rozwodu rodziców,
- zagrożenia emocjonalne i społeczne występujące u dzieci z rodzin rozwiedzionych,
- tworzenie negatywnych cech osobowości Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców.

Kryzys rodziny w czasie rozwodu rodziców

Długotrwałe nieporozumienia czy występujące z dużą siłą emocjonalną konflikty powodują dezorganizację i dysfunkcję życia rodzinnego. Niepokojącym zjawiskiem jest ustawiczny wzrost rozwodów. Rozbicie wspólnoty małżeńskiej najczęściej ogranicza wypełnianie przez rodziców funkcji rodzicielskich w stosunku do dzieci. Powoduje brak poczucia bezpieczeństwa, stabilności emocjonalnej, społecznej, zerwanie bądź osłabienie więzi w relacjach rodzinnych, narastanie problemów wychowawczych i opiekuńczych.

Kryzys rodziny należy rozpatrywać w kategoriach makrospołecznych i mikrospołecznych (Krzemiński 2001). Uwarunkowania makrospołeczne dotyczą przede wszystkim takich elementów życia ekonomicznego, społecznego i emocjonalnego, jak:

- brak mieszkań dla rodzin,
- funkcjonowanie jednostek i grup ludzkich poniżej minimum socjalnego,
- konflikty społeczne,
- narastanie przemocy i agresji między grupami społecznymi,
- osłabienie więzi emocjonalnych w społeczeństwie,
- społeczny problem nadużywania alkoholu i środków narkotyzujących.

Uwarunkowania makrospołeczne mogą mieć bezpośredni lub tylko pośredni wpływ na dysfunkcje rodziny, które wywołują kryzys i nietrwałość wspólnoty rodzinnej.

Kryzysowe komponenty wewnątrzrodzinnych zaburzeń w funkcjonowaniu współczesnej rodziny tkwią najczęściej w sytuacjach traumatycznych codziennego życia, w postaci (Rocznik Demograficzny 2023):

- alkoholizmu jednego bądź obojga rodziców,
- nasilonych konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi,
- traumatycznej atmosfery życia wspólnoty rodzinnej,
- narastania przemocy i agresji w środowisku domowym,
- trudności mieszkaniowych i finansowych w rodzinie,
- migracji zarobkowej jednego z rodziców,
- niezgodności charakterów i poglądów małżonków.

Kryzysowe sytuacje w rodzinach mogą występować w postaci jednorodnej, np. nasilone konflikty w środowisku rodzinnym, które dysfunkcjonują codzienne życie członków rodziny, lub cykliczne opuszczanie przez ojca bądź matkę rodziny wskutek migracji zarobkowej poza granice kraju. Sytuacje jednorodne sporadycznie występują w środowiskach rodzinnych. Mogą one być eliminowane, jeśli rodzice wykażą się kulturą ogólną, szczególnie pedagogiczną, oraz świadomie wezmą odpowiedzialność za strukturę i funkcjonowanie wspólnoty rodzinnej.

Jednakże u większości rodzin, w których istnieją sytuacje konfliktowe, widoczne są wieloczynnikowe elementy traumatyzujące środowisko rodzinne. Alkoholizm jednego bądź obojga rodziców powoduje konfliktowość w środowisku domowym, która, narastając, przyczynia się do werbalnej agresji, a nawet przemocy psychicznej czy fizycznej. Zaburzone komponenty życia rodzinnego niszczą atmosferę domową, tworząc napięcie i nerwowe, pełne gniewu i rozpacz relacje między członkami rodziny. Często dominującym czynnikiem, który wywołuje sytuację kryzysową rodziny, są trudne warunki mieszkaniowe. Komponent ten ma także niewątpliwy wpływ na inne elementy zaburzające środowisko rodzinne, powodując konfliktowość między rodzicami i dziećmi, agresję wśród członków rodziny, nieporozumienia małżeńskie, a także traumatyczną, pełną napięć atmosferę domową.

Wieloczynnikowe sytuacje zaburzające funkcjonowanie rodziny, zarówno te dominujące, jak i wtórne, powodują rozbięcie wspólnoty domowej. Najczęściej dochodzi wtedy do rozwodów. Stanowią one negatywne wydarzenie, często krytyczne w codziennych relacjach społecznych, aksjologicznych i emocjonalnych. Rozwód rodziców może być przyczyną lub skutkiem wielostronnych determinantów zaburzających funkcje rodziny, postawy rodzicielskie, atmosferę domową, relacje społeczne, więzi emocjonalne oraz system wartości uznawany i przyjmowany w środowisku rodzinnym i społecznym. Nietrwałość związku

małżeńskiego powoduje nie tylko rozpad więzi między rodzicami, ale także rozbicie struktury grupy rodzinnej. To negatywne zjawisko społeczne zwykle poprzedzone jest traumatycznymi sytuacjami społecznymi, ekonomicznymi, emocjonalnymi we wspólnocie rodzinnej, w której cierpią nie tylko rodzice (jeden bądź oboje), lecz przede wszystkim dzieci.

Piotr Szukalski (2016) wnioskuje, na podstawie badań, że zdecydowana większość rozwodzących się rodziców posiada małoletnie dzieci. Wśród rozwodzących się małżeństw dominuje jednodzietność. W ostatnich latach wzrasta jednak udział rozwodzących się rodziców mających dwoje dzieci. Zmienia się również struktura wieku dzieci doświadczających rozpadu wspólnoty rodzinnej. Coraz częściej rozwód rodziców dotyka małe dzieci w wieku 3–6 lat. Z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia jest to zjawisko niekorzystne, często krytyczne dla rozwoju dzieci, ponieważ negatywne konsekwencje w rozwoju dziecka i kształtowaniu jego osobowości są o wiele większe niż wówczas, gdy znajduje się ono w późniejszym okresie życia.

Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych

Rozwód rodziców powoduje nową, traumatyczną sytuację dla dziecka. Dostarcza mu wielu przykrych przeżyć i negatywnych doświadczeń w życiu domowym. Dzieci są często niewinnymi ofiarami rozpadu wspólnoty rodzinnej. Społecznie i emocjonalnie trudnym czasem dla dziecka w rodzinie jest nie tylko rozwód, rozumiany jako prawne rozwiązanie małżeństwa, ale także okres przedrozwodowy. Dochodzi wówczas coraz częściej do sytuacji konfliktowych, agresji werbalnych wobec członków rodziny, które przeradzają się w przemoc psychiczną i zaniedbania opiekuńcze. Powtarzające się wzajemne pomówienia i oskarżenia powodują nerwową atmosferę domową oraz rozbicie wewnętrznych emocjonalnych więzi nie tylko między małżonkami, lecz także we wspólnocie rodzinnej.

Drugim emocjonalnie ciężkim przeżyciem dla dzieci jest sam proces rozwodowy rodziców. Dziecko odczuwa zagrożenie, traci poczucie bezpieczeństwa, nasilają się sytuacje stresowe, nerwowe, narasta lęk i poczucie osamotnienia. U dzieci, których rodzice rozwodzą się, zauważa się, szczególnie w okresie przedszkolnym i młodszoszkolnym, wyraźny deficyt w wyrażaniu uczuć emocjonalnych, następuje eliminowanie kontaktów społecznych i psychicznych, ubożają więzi emocjonalne między rodzicami i dzieckiem, tworzy się poczucie osamotnienia i obojętność w stosunku do otoczenia domowego i pozarodzinnego (Cudak 2014).

Negatywne przeżycia emocjonalne nasilają się, gdy oboje rodzice wzajemnie oskarżają się o przyczyny rozvodu, włączając dziecko do konfliktów, toczącej się agresji, przemocy psychicznej czy fizycznej. Niepokojącym zjawiskiem jest uczestniczenie dziecka w charakterze świadka w procesie rozwodowym rodziców. Sytuacje te powodują impulsywność u dziecka, nerwowość, chwiejność emocjonalną, zaburzenia w zachowaniu, szczególnie wobec rodzica – sprawcy rozvodu.

Trzecim okresem narastania negatywnych przeżyć emocjonalnych i społecznych u dziecka jest czas porozwodowy. W tym czasie z reguły z domu rodzinnego wyprowadza się jedno z rodziców, najczęściej ojciec. Następuje wówczas zerwanie więzi uczuciowych, kontaktów społecznych, wzajemnych relacji odchodzącego rodzica z dzieckiem. Dziecko, przede wszystkim w pierwszych okresach rozwojowych, wierzy, mimo odejścia ojca czy matki po rozwodzie, że rodzice ponownie będą razem. Ma nadzieję na wspólne życie rodzinne, opiekę i miłość obojga rodziców. Uraz psychiczny u dziecka narasta, powodując agresywne zachowania w sytuacji, gdy przynajmniej jedno z rodziców podejmuje decyzję o założeniu nowej rodziny. Dziecko, niezależnie od wieku, nie akceptuje bądź z trudem przystosowuje się do społecznej roli dziecka z nowym, dotychczas nieznanym partnerem ojca czy matki.

Słuszny wyraża pogląd Józefa Bragiela (2021), że po rozwodzie rodziców dzieciom w różnych uwarunkowaniach społecznych, emocjonalnych, aksjologicznych i ekonomicznych wiedzie się gorzej. Dzieci w okresie porozwodowym często sprawiają trudności wychowawcze w szkole, w domu rodzinnym i grupach rówieśniczych, mają gorsze wyniki w nauce, gorsze samopoczucie psychiczne, wyrażają obojętność i niechęć do rozwiązywania problemów szkolnych i domowych.

Równoległe z przejawiającymi się negatywnymi zachowaniami w trakcie i po rozwodzie rodziców, mimo widocznych konfliktów, agresji i przemocy domowej, dziecko poszukuje przyczyny tej traumatycznej sytuacji rodzinnej i najczęściej siebie obarcza winą za trudności życiowe ojca i matki i ich rozwód. Rozwód rodziców jest dla dziecka tragicznym przeżyciem emocjonalnym i społecznym. Dotychczasowy system wartości ulega dewaluacji, tworzy się bunt i sprzeciw wobec aksjologicznej hierarchii wartości przyjmowanych i uznawanych przez byłą wspólnotę rodzinną. Eliminując poprzednio utrwalony system wartości, dziecko tworzy nowy, własny system, wynikający z traumatycznych doświadczeń codziennego życia rodzinnego.

Orzeczenie rozwodowe i odejście jednego z rodziców, najczęściej ojca, jest przyczyną zaburzeń u dziecka, głównie emocjonalnych, także społecznych

i edukacyjnych. Zostaje zahamowany, szczególnie u dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym, rozwój emocjonalny. Deficyt tego rozwoju przejawia się w postaci labilności uczuciowej, braku nawiązywania kontaktów społecznych, skłonności do powstawania nerwic, stresu podczas rozwiązywania problemów, lękowości, bierności w interakcjach z rówieśnikami, agresywności w zachowaniach szkolnych, środowiskowych i domowych.

W okresie dojrzewania dziecka proces rozwodowy rodziców powoduje także zachwiania emocjonalne, społeczne i aksjologiczne. Uwidacznia się brak równowagi emocjonalnej, poczucie niższej wartości w środowisku rówieśniczym, agresywność werbalna w zachowaniach społecznych, nieporozumienia, konfliktowość i gniew na rodzica opuszczającego rodzinę.

Dom rodzinny w czasie rozvodu rodziców i w porozwodowych trudnych sytuacjach przestaje być dla dziecka oazą spokoju, zrównowżenia emocjonalnego i społecznego, bezpieczeństwa życia. Nasilają się w tym czasie konflikty rodzinne, ciągły stres, nerwowa i napięta atmosfera rodzinnego życia, powstają dysfunkcje opiekuńcze, wychowawcze, socjalizacyjne i emocjonalne.

Traumatyczne komponenty życia w rozbitej, skonfliktowanej i porozwodowej rodzinie mają wpływ na powstawanie negatywnych cech osobowości u dzieci i młodzieży. Cechy te mogą utrzymywać się, a nawet narastać w okresie dorosłości.

Zagrożenie zachowania u Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców

Współcześnie obserwujemy we wspólnotach rodzinnych występowanie wielu różnych czynników kryzysowych. Rośnie liczba rodzin dysfunkcyjnych, w tym i rozwiedzionych, które ograniczają bądź zaburzają rozwój sfer emocjonalnych, społecznych, aksjonormatywnych u dzieci. Rozpad grupy rodzinnej i odejście jednego z rodziców powoduje traumę u dziecka i może pozostawiać urazy psychiczne na jego całe dorosłe życie. Tworzy się bardziej bądź mniej uświadomiony syndrom Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców. Samo pojęcie DDRR wywodzi się z badań i analizy funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików. Rozszerzony zakres badań dorosłych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych objął bowiem swym obszarem badawczym funkcjonowanie dzieci także z rodzin rozbitych poprzez rozwód rodziców. Stwierdzono, że

ich udziałem jest raczej przetrwanie niż przeżycie dzieciństwa. W dodatku owe „dzieci zdarzeń traumatycznych” muszą już w początkach swego życia wyrzec się samych siebie. Nie wiedzą, skąd przyszedł cios i – odczuwając w dorosłym życiu

ból, którego źródła nie znają – utwierdzają się w postawie zaprzeczenia i minimalizmu. A wtedy już na stałe przyjmują niewłaściwe role, kierują się niewłaściwymi zasadami i przeżywają niewłaściwe zachowania (Conway 2010, s. 32).

Przytoczone wyżej pojęcie „dzieci zdarzeń traumatycznych” dotyczy dość szerokiego obszaru funkcjonowania jednostek pochodzących z rodzin patologicznych społecznie i dysfunkcyjnych, które w okresie pierwszych okresów rozwojowych (wiek niemowlęcy, przedszkolny, szkolny) przeżywały kryzysowe, krytyczne, a nawet agresywne i przemocowe sytuacje w zagrożonym społecznie środowisku rodzinnym. W zbiorze tych rodzin znajdują się również emocjonalnie i społecznie rozbite małżeństwa z dziećmi.

Wzory negatywnych, traumatycznych zachowań rodziców w okresie przedrozwodowym, rozwodowym i porozwodowym powielają ich dzieci w wielu sytuacjach życiowych, również w okresie dorosłości. Stąd też Dorosłymi Dziećmi Rozwiedzionych Rodziców (DDRR) będziemy nazywać te osoby, które wywodzą się z rozbitych prawnie i emocjonalnie rodzin i nabyły pewne niekorzystne społecznie cechy zachowań, utrudniające relacje we własnych rodzinach i grupach społecznych w środowisku lokalnym.

„Dorosłe dzieci” nie przeżywają już bezpośrednio cierpienie psychiczne i społeczne wynikające z rozvodu ich rodziców, jednakże silna trauma z wydarzeń przedrozwodowych i porozwodowych, dysfunkcjonująca ich dzieciństwo i młodość, wywarła negatywne piętno na ich przyszłe, dorosłe życie.

Ze względu na fakt, że współcześnie w Polsce wzrasta liczba rozwodów (co trzecie zawierane małżeństwo rozwodzi się), należy przyjąć założenie o symetrycznym wzroście liczby dzieci z syndromem DDRR, a także zagrożeń w relacjach społecznych, aksjologicznych i emocjonalnych jednostek i zbiorowości ludzkich.

Badania przeprowadzone przez Maję Piotrowską (2008) wskazują, że rozwodzący się rodzice na akceptację tego procesu potrzebują 2–3 lat. Dziecko natomiast potrzebuje znacznie więcej czasu, aby zrozumieć sytuację rozwodową swoich rodziców. Często jeszcze w wieku dorosłości trudno mu zaakceptować brak jednego z rodziców w okresie dzieciństwa czy młodości. Każdy nasilający się konflikt, agresja, przemoc wśród rodziców, prowadzące w konsekwencji do rozbicia związku małżeńskiego i rodziny, dziecko bardzo silnie i negatywnie przeżywa. Przestaje wówczas rodzicom ufać. Może to skutkować w jego dalszym dorosłym życiu brakiem zaufania do bliskich osób i do grup społecznych, w których na co dzień funkcjonuje zawodowo i społecznie.

Ubogie relacje społeczne i emocjonalne w zbiorowościach ludzkich prowadzą Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców do niskiej samooceny.

To negatywne odczucie utrudnia tej grupie kontakt społeczny, ogranicza także podejmowanie decyzji w ważnych sferach rodzinnych, ekonomicznych, wychowawczych, kulturowych i opiekuńczych. W codziennych interakcjach z bliskimi i innymi osobami DDRR są bierni, często obojętni, nie wykazują aktywności w podejmowanych działaniach społecznych, zawodowych, politycznych. Niska samoocena powoduje również pewne niedowartościowanie w różnych sferach życia, a także niepewność i brak zaradności w grupach społecznych.

Nasilone konflikty w okresie przedrozwodowym i rozwodowym oraz napięcia emocjonalne i przeżywany stres w czasie porozwodowym utrwalają się w osobowości dziecka, powodując u niego, szczególnie w czasie dojrzewania, zachowania wywołujące nieporozumienia, wewnętrzną i zewnętrzną nerwowość, labilność w uczuciach. Elementy tych negatywnych zachowań przyczyniają się do tworzenia niepokojącej, stresowej, często nawet traumatycznej atmosfery domowej (Trent, Weeden 2009).

Przeżycia emocjonalne związane z rozwodem rodziców powodują u dziecka zaburzenia rozwoju sfery emocjonalnej. Konsekwencją tego stanu zachwiania osobowości jest widoczna u dorosłych już osób labilność w uczuciach w kontaktach społecznych. Zachowania tych osób charakteryzują się brakiem jednolitości i równowagi emocjonalnej. W podobnych okolicznościach i sytuacjach życiowych w jednych przypadkach są oni radosni, przyjaźni, zadowoleni, natomiast w innym czasie te same sytuacje wywołują u nich irytację, nerwowość, agresję i złość. Ta niejednorodność w zachowaniach dorosłych osób rozwiedzionych rodziców powoduje w środowisku rodzinnym, lokalnym i zawodowym ograniczenie, a nawet zaburzenie kontaktów społecznych, niepewność w interakcjach społecznych, ograniczone zaufanie, rozluźnienie bądź zerwanie więzi emocjonalnej i towarzyskiej, brak trwałości uczestnictwa w grupie koleżeńskej.

Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców poczucie własnego bezpieczeństwa uzyskują wówczas, gdy osiągają zbiór wielostronnych sukcesów. Nigdy nie mogą jednak zaspokoić potrzeby zdobywania osiągnięć. Często w tych pragnieniach przeceniają własne siły intelektualne, fizyczne, psychiczne. Stąd też każdy niedosyt lub brak sukcesów powoduje złość, gniew, a nawet depresję. Ponadto przeżywają ograniczenia bądź pewne trudności w dostosowaniu się do określonych sytuacji społecznych, dlatego często poddają się, a nawet proszą inne osoby o opinię lub ocenę ich działań, osiąganych sukcesów. Trudno im podejmować własne decyzje i postępować zgodnie ze sobą, swoimi zainteresowaniami, chcą bowiem pozyskać akceptację osób bliskich i społeczności lokalnej. Codzienne życie DDRR naznaczone jest pragnieniem akceptacji przez inne osoby.

Analiza badań Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców prowadzona przez Jima Conwaya (2010) dowodzi, że czują się one „ograbione z własnego życia”. Społeczny i psychiczny stan tych osób wywołuje pewne zaburzenia w postaci m.in.:

- gniewu,
- braku zaufania,
- lęku przed przeszłością (boją się, że negatywne przeżycia emocjonalne w czasie rozvodu rodziców mogą powtórzyć się w ich życiu),
- podwójnego życia (starają się wyprzeć trudne sytuacje z rozbitych rodzin, w których wzrastały, oraz ich obecne życie rodzinne),
- zaprzeczenia (tłumienie myśli i odczuć traumatycznych z okresu dziecięcego i młodzieńczego związanych z rozводом rodziców).

Badania J. Brągiel (2021) dowodzą, że cierpienia dzieci przeżywane w trakcie rozvodu rodziców pozostawiają ślad w świadomości dojrzałego już człowieka. Do urazów społeczno-emocjonalnych należy, jej zdaniem, zaliczyć: samotność, uczucie bezsilności i bezradności, strach, brak równowagi emocjonalnej, ograniczone zaufanie do innych osób. Ponadto traumatyczne przeżycia wyniesione z domu rodzinnego mogą w dorosłym życiu skutkować zaburzeniami osobowości i brakiem pełnego obrazu rodziny. Pojawiać się mogą także problemy we własnym małżeństwie spowodowane brakiem zaufania, bliskości, intymności.

Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców odczuwają dewaluację takich wartości, jak: lojalność, miłość, wierność, opiekuńczość, odpowiedzialność. Wartości te w funkcjonowaniu rodziny są niezmiernie ważne. Obniżenie ich kategorii aksjonormatywnej powoduje nietrwałość związku małżeńskiego i rozbięcie wspólnoty rodzinnej.

Uwagi końcowe

Rodzina w pierwszych okresach życia dziecka stanowi pierwotną i jedyną grupę społeczną oddziałującą na rozwój emocjonalny, społeczny, kulturowy, moralny i aksjologiczny. Więzy biologiczne, psychiczne oraz sprzyjające bliskie relacje rodziców z dzieckiem tworzą ciepły klimat życia rodzinnego, który niewątpliwie ma wpływ na kształtowanie jego cech osobowości. Rodzice przekazują dziecku swoje wzory zachowań, normy społeczne i sposoby zachowywania się w różnych sytuacjach.

W małżeństwach i wspólnotach rodzinnych zdarzają się nieporozumienia i konflikty. Nerozładowane i narastające z coraz większą siłą emocjonalną do-

prowadzają często w rodzinie do sytuacji agresywnych, a nawet stosowania przemocy fizycznej czy psychicznej. Niekorzystne uwarunkowania życia rodzinnego mogą prowadzić do rozwodu. Dzieci w trakcie rozwodu rodziców i w okresie porozwodowym tracą najwięcej, zarówno w sferze życia społecznego, jak i emocjonalnego. Ulega wówczas zaburzeniu struktura rodziny, jej funkcjonowanie aksjonormatywne, ograniczone są funkcje opiekuńcze, wychowawcze, socjalizacyjne. Relacje między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi są zaburzone, wywołują one różne sytuacje konfliktowe, agresywne, powodując traumę, przede wszystkim u dzieci. Wszystko to przyczynia się do powstania trwałych śladów w psychice dziecka, które często zaburzają ich funkcjonowanie społeczne, rodzinne, emocjonalne w okresie dorosłości.

Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców w zachowaniach emocjonalnych przejawiają smutek, strach, brak poczucia bezpieczeństwa, złość, frustrację, a nawet nienawiść. W sferze społecznej u osób z rodzin rozbitych mogą występować takie zachowania, jak: zaburzone relacje między członkami rodziny, w środowisku zawodowym i lokalnym, ograniczone zaufanie lub brak zaufania do ludzi, brak umiejętności rozwiązywania problemów życiowych, zaburzona komunikacja z partnerem, łatwość popadania w nałogi, odczucie niższej pozycji społecznej, tworzy się poczucie osamotnienia, a nawet odrzucenia społecznego.

Zagrożenia emocjonalne i społeczne Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców są większe, jeśli występują konflikty, agresja, przemoc psychiczna i fizyczna, a relacje wewnątrzrodzinne są w wysokim stopniu zaburzone, tworząc wielostronne dysfunkcje rodzicielskie w postaci ograniczenia lub braku socjalizacji, opieki, wychowania i wsparcia społeczno-emocjonalnego.

Dlatego niezbędna jest wysoka kultura pedagogiczna rodziców, aby w sytuacji kryzysowej rodziny i rozpadu związku małżeńskiego zapewnić dziecku równowagę emocjonalną, opiekę wychowawczą i społeczną, poczucie bezpieczeństwa i miłości obojga rodziców. Optymalizacja realizacji funkcji rodzicielskich oraz poprawnych relacji społecznych i emocjonalnych rodziców z dziećmi może wyeliminować powstawanie syndromu Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Brągiel J. (2021), *Demograficzne oblicza rodziny*, w: *Rodzicielstwo – wybrane aspekty funkcjonowania*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Conway J. (2010), *Dorośle dzieci prawnie lub emocjonalnie rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości?*, Warszawa: Logos.
- Cudak H. (2014), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Henryk Cudak.
- GUS (2022), *Rocznik demograficzny 2022*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Krzemiński Z. (2001), *Rozwód*, Kraków: Zakamycze.
- Piotrowska M. (2008), *Radzenie sobie dzieci z sytuacją wynikającą z rozvodu rodziców w narracjach osób z rodzin rozbitych*, „Pedagogika Rodziny. Opieka i wychowanie we współczesnej rodzinie”, 3.
- Szukalski P. (2016), *Małżeństwa i rozwody*, w: *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2015–2016*, red. A. Potrykowska, Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa.
- Trent J., Weenden L.K. (2009), *Błędne koło rozwodów*, Poznań: W drodze.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza z jednej strony znaczenia autorytetu rodzicielskiego dla rozwoju dzieci, z drugiej natomiast ograniczenie jego funkcji w kontekście przemian globalnych w społeczeństwie i zagrożeń wewnątrzrodzinnych. Rodzice w pierwszych okresach rozwojowych dziecka stanowią pierwsze i najważniejsze osoby, które mają wpływ na jego sferę poznawczą, emocjonalną, aksjologiczną. W okresie szkolnym i dorastania młodzieży autorytet rodzicielski może rozwijać się poprzez więzi emocjonalne, postawy akceptujące, demokratyczny styl wychowania i kulturę zachowań rodziców. Współcześnie osłabiają, a nawet eliminują autorytet uwarunkowania globalne w społeczeństwie i zagrożenia rodzinne w postaci konfliktów międzypokoleniowych, unikających postaw rodzicielskich, atomizacji członków rodziny, rozwodów rodziców, niskiej kultury pedagogicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, autorytet, autorytet rodzicielski, więzi rodzinne, osamotnienie, kultura pedagogiczna, postawy rodzicielskie, potrzeby psychiczne i społeczne.

SUMMARY

The aim of the article is, on the one hand, to analyse the importance of parental authority for the development of children, and on the other hand, to limit its functions in the context of global changes in society and intra-family threats. Parents in the first developmental periods of the child are the first and most important significant persons who affect their cognitive, emotional and axiological spheres. During schooling and adolescence, parental authority can develop through emotional bonds, acceptance

attitudes, democratic parenting styles, and parenting culture. It is weakened and even eliminated by global conditions in society and by family threats in the form of intergenerational conflicts, avoiding parental attitudes, atomization of family members as well as divorce of parents and low pedagogical culture.

KEYWORDS: family, authority, parental authority, family ties, loneliness, pedagogical culture, parental attitudes, mental and social needs.

Henryk Cudak – Akademia Humanitas w Sosnowcu

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.12.2024

Adolescent exclusionary behavior in the school environment: subtle and not-so-subtle manifestations of ostracism

Zachowania wykluczające nastolatków w środowisku szkolnym:
subtelne i niezbyt subtelne przejawy ostracyzmu

DOI 10.25951/14033

Introduction

A review of available research suggests that social ostracism is pervasive (Nezlek et al. 2012; Wesselmann et al. 2023). This subtle form of exclusion is practiced in many social contexts, by both individuals and groups, at work (e.g., Robinson et al. 2013), on social media (e.g., Abrams et al. 2011), in interactions with strangers (e.g., Konieczna 2024b; Wesselmann et al. 2012), within families, and in relationships (e.g., Sommer et al. 2001; Zadro et al. 2008).

Despite the great research interest in ostracism (Wesselmann et al. 2023), our understanding of the various sophisticated methods used to implement social exclusion is limited. Instead, more attention has been given to forms of ill-treatment that are more overt and expressive (Freedman et al. 2016; Zadro et al. 2008).

Despite extensive empirical research, there is a lack of analyses that specifically focus on adolescent populations and exclusionary peer interactions within the school social environment. As opposed to increasing knowledge about the effects of ostracism and emotional hurt (e.g., Abrams et al. 2011; Guyer et al. 2014; Korkiamäki 2014; Ruggieri et al. 2013), there is little interest in documenting youth's peer behavior related to ostracism. It is surprising that, so far, there have been only a few studies that have focused on identifying the specific behaviors and words that serve as subtle signals to indicate exclusion or unwelcome feelings towards someone (SunWolf and Leets 2004). This is particularly relevant during adolescence, when belonging becomes crucial, and social behaviors grow more complex (Wainryb et al. 2014).

Therefore, in order to enhance our understanding of how peer ostracism is expressed in the daily social interactions of adolescents in the school setting, this paper conducts a comprehensive review of the literature on the subtle behaviors of adolescents that lead to their peers feeling excluded.

The article addresses the issue of ostracism as a common form of expression and communication in the contemporary social reality of teenagers in schools. It is an attempt to define this deeply disturbing phenomenon, delineate the boundaries between social ostracism and rejection, in the school environment.

From a practical perspective, providing specific details about subtle behaviors can be helpful in identifying and addressing instances of ostracism that may appear innocent, polite, or barely noticeable (Wesselmann et al. 2023; Wiltgren 2023). Such insights can enhance the recognition of harmful behaviors in schools and foster greater willingness to intervene (Canty et al. 2016; Chen et al. 2018).

The subtle exclusionary behaviors documented in this work may also serve as a basis for designing training workshops for professionals and young people. These workshops would focus on developing the ability to use body language, clear gestures, and expressive reactions to enhance interpersonal relationships. Furthermore, they may encourage reflection on the importance of developing more polite and friendly approaches, distancing oneself from peers in the school environment.

This article is organized as follows. First, ostracism will be discussed in terms of its definition and the importance of the school context. A distinction is made between social exclusion and ostracism, and the features that differentiate ostracism from other forms of mistreatment are discussed. Then, a preliminary typology of subtle exclusionary actions used by teenagers in the school community is discussed. Diagnostic methods for detecting ostracism in young people are also described, with an emphasis on the most effective measurement techniques for capturing this elusive phenomenon. The article concludes with a discussion of the implications for educational interventions and future research directions on adolescent ostracizing behavior.

Ostracism versus social exclusion and aggression

Social exclusion is broadly defined as “the experience of being physically or emotionally separated from others” (Riva and Eck 2016, p. IX). Social exclusion can be further divided into rejection and ostracism (e.g., Wesselmann

et al. 2023). Rejection behavior refers to directly letting someone know that they are unwanted, such as clearly stating “I don’t like you” or “I don’t want to talk to you” or using demeaning language or ridicule (e.g., Konieczna 2024a; Molden et al. 2009; Richman and Leary 2009). Ostracism is a subtle and invisible form of exclusion from meaningful social interactions (Wesselmann et al. 2023). The unique nature of ostracism is the omission of behaviour, that is, avoiding, ignoring, or omitting. Examples of ostracism include being given the silent treatment, not receiving eye contact, uncomfortable silence during interactions, having comments ignored, being forgotten by someone’s name, or being left out of important emails (Riva and Eck 2016; Wesselmann et al. 2023).

Because ostracism is often perceived as a mild, non-severe, and harmless form of mistreatment (Riva and Eck 2016), it is important to clarify what distinguishes social ostracism from other constructs of aggression, such as bullying, harassment, or rudeness.

Although many different definitions have been presented, three characteristics identify bullying: the behavior is intended to cause harm, is repeated over time, and there is an imbalance of power (e.g., Thomas et al. 2015). Not all instances of social exclusion are actually considered bullying (Mulvey et al. 2017). Similarly, ostracism does not always have to be aggressive in its intent, but when carried out consciously, in a planned and repetitive manner, it becomes a form of harassment.

It is important to clarify that children experiencing exclusion by their school peers often report peer victimization or intimidation, even if it does not meet the three criteria of bullying (e.g., Canty et al. 2016; Lopez and DuBois 2005). Furthermore, exclusion can still cause harm and suffering, even when perpetrators do not have the motivation to harm or when the level of harmful intentions is low (Kim et al. 2022; Mulvey et al. 2017).

Processes that begin without aggressive intent can still lead to significant harm, as unintended actions may have real consequences (Wiltgren 2023, p. 13). Hence, researchers suggest focusing not on whether ostracism was intentional or whether perpetrators are aware that their behaviors exclude someone, but rather on the harm inflicted.

It has been documented that social exclusion, regardless of its duration or the intent to cause harm, can have profound and harmful effects on emotional and behavioral health (e.g., Abrams et al. 2011; Bowker et al. 2014; Killen et al. 2008), learning difficulties (Buhs et al. 2006), a decline in prosocial behaviors (Coyne et al. 2011), and significantly influence how children perceive themselves (Hawes et al. 2012). Ostracism, even if brief and isolated, is experienced as deeply aversive

because it contradicts the fundamental need for belonging (Richman and Leary 2009). It undermines the individual's sense of significant existence, control, and self-worth (Wesselmann et al. 2023). Prolonged social exclusion increases the risk of depression, anxiety, social withdrawal, and loneliness (e.g., DeWall et al. 2012; Korkiamäki 2014; Niu et al. 2018; O'Reilly et al. 2018).

This form of harm is particularly concerning in the school context. The cumulative experience of being excluded from groups to which a teenager belongs by members of that group can be particularly damaging. Teenagers who are rejected in this way are left without the support of their peer group to help them cope with this rejection (Mulvey et al. 2017). Furthermore, ample evidence has been gathered to show that ostracism is wrongly perceived as less harmful because the consequences for individuals excluded by peer groups are just as detrimental as if they were physically kicked, beaten, or slapped every day (Kim et al. 2022).

The relationship between social exclusion, peer rejection, and bullying is complex. However, it is worth noting that social exclusion also appears in the literature as an important aspect of aggression, known as indirect, social, or relational aggression (Buhs et al. 2010; Card et al. 2008; Underwood et al. 2004; Shaath et al. 2021; Spaans et al. 2019; Wang et al. 2010). Aggression researchers have expanded the concept of relational victimization to include subtle exclusionary behaviors that cause harm or pose threats to group integration (e.g., Asher et al. 2001; James et al. 2010; SunWolf and Leets 2004). Examples of relational victimization include refusal to talk, not being chosen for group activities or games, receiving the silent treatment, exclusion from post-school social gatherings, being left out of social activities, and not being seated close to others (Buhs et al. 2010, p. 178). Additionally, tools and measurement methods of aggression include subtle exclusionary behaviors (e.g., Álvarez-García et al. 2016; Betts et al. 2015; Fitzpatrick and Bussey 2011). The Aggression and Victimization Scales from PANIBI (The Positive and Negative Interpersonal Behaviors Inventory) (Lundh et al. 2014) include the behavior of "ignoring someone or treating him/her like they are invisible" (p. 14). Finally, earlier studies that specifically investigated ostracism also categorized it as a type of aggressive behavior and relational transgression (e.g., Card et al. 2008; Dixon 2007; Owens et al. 2000; Shute et al. 2002). It was emphasized that, similar to nonverbal behaviors, ostracism represents a strategy for exerting control over social relationships (Underwood 2004). This paper defines peer ostracism in schools as harmful and socially inappropriate mistreatment.

Peer ostracism and subtle exclusionary behaviors among school adolescents

Although researchers claim that peer exclusion among teenagers can take many forms (Mulvey et al. 2017), there are relatively few detailed descriptions in the literature of what teenagers actually do during social exclusion. Therefore, based on a review of extensive literature, the aim of the analysis was to provide examples of less apparent forms of expression and exclusionary behavior in order to enhance understanding of how ostracism is manifested.

Leading researchers suggest that there are three general forms of ostracism: physical, social, and cyberostracism (Wesselmann et al. 2023). Physical ostracism occurs when the ostracised person is physically distant and separated from others. It can involve abandoning someone and leaving them alone; “exile”, “removal from the group”, and “isolation” (Konieczna 2019). Social ostracism involves treating someone as invisible, using methods like the cold shoulder or silent treatment (Freedman et al. 2016). Cyberostracism refers to exclusion through communication technology and occurs when someone does not receive messages or comments.

In classrooms, physical ostracism often involves proxemic methods, like maintaining physical distance or avoiding others (Konieczna 2019). Although there are many combinations of body movements, the proxemic elements of peer behaviour have real communicative significance for adolescents. Peer behavior, like grouping in secluded places or fending others off, communicates exclusion (Heinonen and Tainio 2022).

Ignoring has received the most attention in the literature when it comes to social ostracism of adolescents. Ignoring is a key strategy for refusing group inclusion (Sunwolf and Leets 2004). Based on over 600 accounts from adolescents (13–19 years old), behaviours were described in which the presence of a peer was not acknowledged; and engaged in these behaviours with others. Examples include turning one’s back, walking away, whispering, not saying hello, inviting others, and avoiding eye contact. Other strategies included verbal forms, more or less overt, with or without justifications for refusal. Students who experienced being ignored reported feeling invisible and left out. They noted that being ignored was a unique form of rejection that was communicated silently and without explanation.

Similarly, children aged 7, 12, and 17 described situations in which they experienced exclusion by their peers, providing perspectives from both the victim’s and perpetrator’s positions (Wainryb et al. 2014). Coded types of excluding behaviour include denying participation, ignoring, not inviting, and

ditching. The last type, referred to as 'ditching', occurs when a group leaves an interaction partner under the pretext of returning but fails to do so – an intriguing form of deliberate exclusion for someone anticipating an invitation.

Asher, Rose and Gabriel (2001) conducted a year-long study involving observations and recordings of real-life school interactions. Their findings revealed that students employ various strategies to exclude others from participating in play or group activities. The study identified thirty-two different forms of rejection, indicating that, in addition to explicit verbal and physical behaviours (e.g., insulting, ridiculing, commanding, blaming, expressing moral disapproval), rejection can also manifest in more passive forms, such as ignoring and non-verbal denial of access to colleagues or resources. The researchers documented that during early adolescence, individuals tend to exhibit avoidance behaviours towards rejected peers, intentionally avoiding responses and using non-verbal methods, like gestures or gazes, to exclude.

In a qualitative research study conducted by Huntley and Owens (2013), it was discovered that a significant number of adolescent girls aged 14–15 expressed the impact of negative non-verbal communication on their experiences of exclusion from social groups and peer bullying. Common behaviours included eye-rolling, intimidating stares ("death stare" or "daggers"), turning away, and group silence. Research participants also reported the experience of being "cut out of conversations" or encountering a sudden silence within the group when attempting to participate (Huntley and Owens 2013, p. 242).

Similarly, Shute, Owens and Slee (2002), various forms of intense staring and dagger-giving are used to varying degrees to induce feelings of rejection and isolation. "Daggers" involve staring in a threatening manner, giving disapproving looks to disliked people up and down in a disparaging way, using "bitchy looks", giving a raised eyebrow, staring while walking past, or throwing a glance over one's shoulder (Shute et al. 2002, p. 360). Adolescents experienced exclusion through intimidating glares, gossip-inducing looks, and dismissive eye-rolling (Huntley and Owens 2013; Shute et al. 2002). Participants also mentioned engaging in behaviour such as talking unpleasantly about someone passing by. When the group saw a person approaching, they would stop talking but resume the conversation by "speaking loudly enough" before the passing person was completely out of hearing range.

The strategies of ignoring, which involve refraining from communicating with a specific individual, along with non-verbal cues (such as avoiding eye contact and turning away), as well as deliberate exclusion from group activities (such as not selecting them for sports activities), are commonly employed to

exclude others. A more severe manifestation of exclusion through omission is known as “group huddles”, where peers intentionally isolate a select few individuals by forming a circle and actively preventing others from joining (Shute et al. 2002, p. 363). Those not part of the group may feel excluded, yet they may also imagine themselves as potential recipients of engaging conversations and humorous exchanges from the group members.

The adolescents in this study also reported instances of complete ostracism, which led some to change schools. Although “expulsion” was rare, deliberate ignoring emerged as a more common strategy (Shute et al. 2002; Owens et al. 2000). When asked about the extent of this treatment, the adolescents surveyed by Shute et al. (2002, p. 364) explained that those who are ignored do not sit alone but are treated as invisible.

While exclusion among adolescents often takes the form of gossiping, breaking promises, devaluing, and speaking loudly enough for passing individuals to hear unflattering comments about others (Owen et al. 2000), researchers emphasize the existence of a subtle range of such behaviour, including passive, non-confrontational, inaction-based actions (Xie et al. 2002). This encompasses the “silent treatment” and the avoidance of certain peers (Coyne et al. 2006). Negative facial expressions and gestures, like dirty looks, rolling eyes, tossing hair, turning away from a peer, collusive looks, taunts from a distance, and avoiding eye contact, are common exclusion tactics (Huntley and Owens 2013; Shute et al. 2002; Underwood et al. 2004).

Other studies have uncovered various tactics employed by Swedish students to socially exclude their peers with a migrant background, which are often characterized as “polite” (Wiltgren 2022, 2023). Despite attending inclusive, high-performing schools, students with a migrant background felt ignored and excluded by peers.

According to the authors, peers express their discomfort and lack of interest in engaging in conversation, despite not exhibiting verbal rudeness or overtly expressing dislike or unwillingness to communicate with them (Wiltgren 2022, p. 452). Peers politely return greetings but rarely initiate contact, often responding with cold or perfunctory replies. Classmates often give brief answers and switch to Swedish to end conversations.

The descriptions provided also suggest that certain adolescents exhibit a tendency to avoid making eye contact with others while passing by or when they return greetings, giving the impression that they do not like greeting someone. Peers may look away and move closer to the wall, avoiding gestures like smiles or eye contact (Wiltgren 2022, p. 448–456).

Interviews with students aged 12 to 18 revealed exclusion in formal and informal interactions, highlighting social integration dynamics (Konieczna 2024c). The analysis focused on behaviors adolescents identified as forms of peer exclusion in the classroom. The motives were grouped into three categories: 1) Avoidance (e.g. Omission of inclusion; Physical distance and moving away; Ignoring), 2) Suspension/removal from the group (Suspension of communication and Removal from the group) and 3) Complete ostracism (Social alienation, Failure to engage in defence, Cessation of corrective actions and Exclusion from access to information, support and group decision making). Participants described strategies like minimizing interactions or maintaining physical distance to avoid relationships. Strategies included avoiding shared spaces, maintaining distance, and moving away during interactions. Avoidance was also observed in the form of a dearth of invitations to joint activities and a failure to include others in the circulation of information and certain resources.

Ignoring involved silence and cold indifference, like avoiding eye contact. A gentler form, “passive speech”, involved reduced affirmations and limited information sharing. Excluded peers noticed formal tones, brief answers, and reluctance to interact. Well-liked peers received enthusiasm and support, like applause.

Adolescents participating in the study indicated that instances of being ignored were often accompanied by “impolite” signals of reluctance and irritation. These were mainly expressed through facial expressions and gestures, such as eye-rolling, avoiding eye contact, sarcastic smiles, and significant changes in body posture. Para-verbal signals included sighs, yawning, and furtive ironic smiles.

Suspension/removal involved group exclusion without verbal attacks or explanations. Participants described “not speaking” (suspension of communication) or blocking access to resources (such as homework or copying during quizzes). The silent treatment of the wrongdoer who violated group norms (reporting to teachers, reminding about a quiz, etc.) may not be permanent, but it can be accompanied by non-verbal signals of condemnation, such as accusing glances. In some cases, gossipy and manipulative individuals who had their scheming exposed by a strong leader were subjected to radical degradation, which included disconnection. Punitive group exclusion sometimes led to broader isolation, causing individuals to leave school. As one participant mentioned, such individuals felt like they “didn’t have a life in our class”.

“Complete exclusion” involves abandonment and avoidance of contact, differing significantly in scale and nature from other forms of exclusion. Participants noted that exclusion targeted low-status individuals, completely removing

them from the reciprocity system. This included exclusion from social activities, information flows, and group decision-making. Clear signals of ostracism include the absence of greetings, not initiating conversations, not being invited to gatherings, and maintaining physical distance. Moreover, many respondents reported the exclusive nature of group activities where inclusion would typically be expected. Excluded individuals noticed others receiving invitations while they were excluded from activities like school projects or charity events.

Exclusion became more apparent when compared to group norms of care and inclusion. Complete exclusion left individuals unprotected from attacks and ridicule. Respondents noted it was risky to support excluded individuals without strong group status.

Students from public schools did not deny that their repertoire extends beyond “polite” forms, but they extensively explained that ceasing communication, inhibiting emotional and verbal reactions, is perceived as “gentle” and less harmful actions. Perpetrators intended to end or minimize interactions and refused to rebuild relationships. Other studies (Konieczna in press) provided insights into the same subtle actions, recognized as acts of doing nothing, this time from the viewpoint of those excluded. The main categories developed based on interview data are ostracism among friends (including four subcategories: Temporary communication separation, Coercion, Harbingers of withdrawal of investment in the relationship, Abandonment, Expulsion from the pack) and ostracizing strategies with high social distance (including four subcategories: Strategies for ignoring requests for inclusion, Total avoidance, Strategies for insulting and destroying, and Expulsion from the peer group). Descriptions included repeated ignoring, abandonment, and terminated relationships. According to the surveyed adolescents, these minimal and silent exclusionary behaviours observed were not only characterized by avoidance and reduced engagement, but also by the expression of distance, hostility, and dominance. They contributed to a lasting deprivation of their social bonds, harm to their self-esteem and reputation, a sense of well-being, forced resignation, and escape by changing schools, and the experience of feeling like an outsider every day. Adolescents experiencing subtle exclusion noticed various non-verbal and less obvious behaviours that were not just acts of politeness withholding but acts of rudeness, attempting to offend the recipient, belittling their importance, ridiculing, and threatening. Adolescents viewed exclusion as degrading and depriving social support. This aligns with the understanding of such behaviors as victimizing and may position persistent ostracism as an abuse (Dixon 2007; Xie et al. 2002).

Additionally, the results suggest that the participants' interpretations were not open to perceiving options other than "intentionally harmful". Excluded individuals perceived peers' intentions as straightforward, despite minimal contextual cues often allowing alternative interpretations. Participants believed exclusion aimed to disregard the recipients, and they acknowledged their active role in this outcome.

It is worth noting that this study not only sheds light on the personal perception of subtle exclusionary behaviours, but also expands the existing typology of passive practices, where a peer is sometimes ignored, and sometimes, ignoring may coexist with silent harassment. Non-verbal microaggressions, though subtle, deny direct communication and inclusion when expected. Exclusion is actualized through a lack of engagement and passivity in the meeting space, such as reserved behavior, minimal responses, maintaining physical distance, absence of gestures of recognition, and non-verbal expressions of disapproval, such as "eye-rolling" signals, subtle hostile looks, and allusive sighs (Konieczna 2019). These practices not only challenge to the sense of belonging but also hinder the acquisition of an identity as a valued group member and result in negative distinctiveness.

It is noteworthy to highlight that recently, there has been a growing number of studies focusing on the phenomenon of passive ostracism facilitated by the Internet and social media. Cyber-ostracism includes forms such as a lack or a small number of feedback, i.e., not responding to shares and messages, such as likes, comments, and shares (Abrams et al. 2011; Allen et al. 2014). It can involve not responding to questions, requests, being deliberately excluded from a group that disseminates crucial information, or displaying disinterest when others cease to observe (Niu et al. 2018). Feelings of abandonment arise when individuals don't receive expected messages from close contacts via SMS, email, or social media. Additionally, these feelings may arise when their friends' lists decrease, and they do not receive invitations to social events (Smith et al. 2017). The experience of being excluded or ignored in online social interactions can also arise from a prompt absence of response or disinterest (Niu et al. 2018). Ostracism occurs when responses are delayed despite 'seen' indicators or when status updates lack feedback (Smith et al. 2017).

Cyber-ostracism is often ambiguous and appears trivial, but its effects can mirror those of social ostracism (e.g., O'Reilly et al. 2018; Popat and Tarrant 2023). Listing online exclusion behaviors is increasingly difficult due to evolving platforms and practices (Canty et al. 2016).

Conclusions

This study delves into the subtle and passive manifestations of exclusionary behaviors prevalent in the daily social interactions of adolescent students within a school environment. Given the limited descriptions of adolescents' rejection behaviors, this paper explores ostracism as a common response. These forms of ostracism contribute to the disintegration of relationships within groups.

Numerous non-verbal behaviors exhibited by adolescent peers not only partially or entirely overlap with recognized forms of ostracism but extend beyond school settings and age groups. For instance, these behaviours involve refraining from selecting a companion for an activity and deliberately omitting an individual from the circulation of information (Nezlek et al. 2012; Zadro et al. 2008).

The subtle exclusionary behaviors discussed in this context among adolescents are also acknowledged by other terms within Asher's et al. (2001) classification of subcategories of social rejection, including abandonment, ignoring, and ceasing all relationships. This spectrum extends to preventing access to various elements, including friends, play activities, toys, and important information. Additional studies have underscored that the dynamics of sharing social information and determining invitations can serve as signals of exclusion (Owens et al. 2000). Students have identified that in addition to observing eye movements and physical gestures indicating superiority, they experience exclusion from engaging in various activities during breaks, leisure time, morning queues in the cafeteria, on the playground, and during physical education classes (Shaath et al. 2021). Moreover, several qualitative studies have identified various behaviours like "setting others against," "huddling" (to make someone feel excluded), and "befriending another person as revenge", functioning to create coalitions and alliances with others (e.g., Coyne et al. 2006; Shute et al. 2002; Huntley and Owens 2013; Underwood 2004). Micro-aggressions, such as throwing "daggers" or giving threatening glances to express dislike and gain popularity, seem to be significant elements of youth culture and have not yet been observed in other settings.

It is important to emphasize that the described social incidents demonstrate that adolescents engage in exclusionary behaviours within the school classroom environment, which tend to be of a persistent but relatively low intensity. They may choose to limit or reduce the intensity of their social interactions with a particular individual or subgroup. In certain cases, it is observed that individuals may experience a partial restriction in their social interactions. This can manifest as exclusion from conversations, joint activities such as going to the playground or having meals together during breaks, and invitations to

events outside of the school environment. Despite limitations, functional collaboration allows for the exchange of support and information.

Participants reported complete ostracism as a severe form of exclusion. The data show that it prevents full integration into the group and has a consensual and chronic dimension. Additionally, it is worth noting that solitary acts and minimal acts were, however, also chronic in nature. For many adolescents, they are recurring and constant challenges, even though in most cases they have not closed the way to integrating with other peers and finding an alternative accepting group to join.

The collected data also suggest that exclusionary behaviours may accumulate. Those individuals engaged in the act of ostracism placed significant emphasis on the overt and public nature of their actions. They saw no reason to conceal their intentions or motives (Konieczna 2024c). They characterized their behaviour as assertive, conspicuous, and even demonstrative. Many episodes involved negative attention despite claims of indifference (Wiltgren 2022). The behaviours associated with ignoring resemble confrontational and direct behaviours described by researchers in the context of relational aggression, reflecting hostility and an active effort to frustrate the person subjected to victimization practices (e.g., Underwood 2004). Young people engage in relationally aggressive behaviours, which not only function to exclude others but also enhance the social standing of the perpetrators and are employed to make others feel uncomfortable (Shute et al. 2002).

Ignoring, as suggested by the results presented in this study, rarely takes the form of the “silent treatment”. The implementation of this action is unlikely to be limited to ceasing all signals of affiliation and contact maintenance. The implicit message of disengagement in the interaction is further emphasized by micro-expressions of rude indifference, disapproval, and even disregard (Dixon 2007; Wiltgren 2022). Adolescents may sometimes replace subtle avoidance with overt disapproval. Ostracism serves to end relationships and socially devalue individuals.

Furthermore, adolescents were unlikely to interpret acts of ostracism as a covertly planned manipulation or a complex macro-strategy (Konieczna 2024c). They perceived it as a straightforward and ad hoc disengagement, blocking a pushy antagonist and preventing unwanted confrontational and aversive encounters (Asher et al. 2001; SunWolf and Leets 2004; Wainryb et al. 2014). The primary intention behind these actions is to hinder the initiation of a relationship, break contact, and disconnect from the social network, with little (or sometimes no) interest in resuming contact in the future. Temporary

ostracism suspends interaction briefly, while permanent ostracism reflects enduring disengagement. Avoidance, unlike hostility, is seen as a way to maintain personal comfort (Konieczna 2024c).

Based on the descriptions of exclusionary events, it becomes apparent that ostracizing actions effectively keep a specific member outside the community, even though they may still be part of the formal class group (Huntley and Owens 2013; Konieczna 2019). The disregard and omission directed towards the excluded individual are highlighted in contrast to the lively, enthusiastic, empathetic, and acknowledging social exchanges observed with those in closer circles. Beyond the periphery of these social circles, the ostracized person remains excluded. Exclusion manifests itself through the absence of invitations to peer gatherings, information sharing, and inadequate support. The more individuals engage in ostracism and the broader the social planes it covers, the more “shrunk” the social world available to a particular person becomes.

Many of the behaviours described were found to be closely associated with the social status of the person to whom they were directed, as noted by Shaath et al. (2021), among others. Shute et al. (2002) found that ostracism involved greater reticence when the ostracizer had less power or alternatives. When, on the other hand, he had more power, ignoring had a coercive function (Underwood 2004). Ostracism demonstrated power by controlling its duration or severing relationships.

Research increasingly focuses on exclusion in larger school groups with diverse, long-term relationships. Researchers suggest that the degree of ostracism is influenced by the number of accepting and excluding partners in the group (Sandstrom et al. 2017). Mild ostracism differs in impact depending on group support levels (Salmivalli et al. 2021).

The impact of ostracism varies significantly with the presence of supportive peers. Supportive classmates, even a single ally, reduce the negative effects of exclusion. Groups with more ostracizers shift power dynamics and lead victims to self-blame (Sandstrom et al. 2017).

Therefore, researchers suggest a closer examination of group dynamics during ostracizing actions in the classroom (Killen et al. 2009). It's important to note that not all members of a group inevitably exhibit a cohesive and synchronized approach when engaging in acts of group exclusion. The involvement of individuals engaged in exclusionary activities in recruiting others or manipulating social circles is a significant factor, but the presence of inclusive and non-supportive individuals within the group is equally important. As ob-

served, even passive individuals take a stand against incidents of social exclusion through demonstrated non-engagement (Shute et al. 2002).

Narrative reports clearly indicate that many subtly aggressive non-confrontational actions involve more people (Sandstrom et al. 2017; Shute et al. 2002), or the community becomes a tool of attack (Xie et al. 2002; Konieczna 2019, 2024c). Ostracising actions can be observed by peers and positively reinforced in the context of friendship. Groups strengthen bonds by excluding outsiders, pulling allies away, or celebrating rejection through unity. Loyalty to leaders skilled in exclusion plays a key role. The importance of this type of allied behaviour has also been demonstrated in literature emphasising the role of social incident observers (Salmivalli et al. 2021).

Future research directions

To provide a comprehensive conclusion, it is imperative to address several key issues that may guide future research on the subtle forms of social exclusion.

Developing precise definitions and devising effective measurement tools for ostracism appear to be the primary objectives that require immediate attention. Existing research suggests that being ignored and being left out can be distinct experiences of social exclusion (e.g., Shute et al. 2002). Still, there remains a question regarding the comprehensiveness of the proposed dimensions or categories within ostracism typologies. It is uncertain whether it is better to consider these dimensions collectively or individually. It is crucial to acknowledge that the two core categories of Ignoring and Exclusion by the peer group, although specific and separate, are not orthogonal dimensions of social ostracism. These distinctions are also evident in existing ostracism scales, such as the Ostracism Experience Scale (OES) (Gilman et al. 2013), the Bullying Screening Scale (Saylor et al. 2012), and the Ostracism Scale (Shahzad et al. 2021). Additionally, Ignoring is a separate factor in the Social Peer Rejection Measure (Lev-Wiesel et al. 2006).

The items grouped around the Ignoring Scale seem to fully match the acts of ignoring described in this overview (Gilman et al. 2013). However, ignoring seems to be an umbrella term that covers the whole spectrum of forms of behaviour. The Ignoring category includes spreading rumors, avoiding greetings, and treating individuals as invisible (Gilman et al. 2013). In essence, individuals engaging in these behaviors act as though the person being ostracized does not exist (Gilman et al. 2013, p. 324). Other lists may include items such

as ignoring opinions in discussions or treating the person as if they were not a member of the team to identify ostracized individuals (Shahzad et al. 2021).

Furthermore, similar to ignoring, exclusion from group activities is regarded as a central and defining feature of ostracism (Gilman et al. 2013; Saylor et al. 2012; Shahzad et al. 2021). As one of the key subtypes, it encompasses a diverse range of practices, such as being left out and not being included in information crucial for close relationships. Some items related to indicating exclusion, like not being invited to joint meals or meetings outside of school, exclusion from the group, refusal to join the group, and not being selected for the team, appear to be suitable starting points for building and refining measurements, though creating a complete set of practices remains extremely challenging.

It is important to highlight that ostracism scales have been found to be reliable and are considered quite sensitive in detecting even subtle and ambiguous instances of ostracism in real-life situations, as well as the cumulative effects of such experiences. Additionally, the utilization of these scales enables researchers to conduct studies with large sample sizes, thanks to their straightforward construction. Currently, the Ostracism Experience Scale (OES) is an 8-item self-report survey (Gilman et al. 2013), and the Cyber-Ostracism Experience Scale consists of 14 items (Niu et al. 2018).

A key limitation of questionnaires is their inability to fully capture the phenomenon. Researchers use open methods like vignettes, daily diaries, lists, observations, and games like Cyberball (e.g., Abrams et al. 2011; James and Owens 2005; Nezlek et al. 2012; Owens et al. 2000; Underwood et al. 2004; Wiltgren 2022).

It's important to note the constraints of the qualitative research conducted in this study. The study relies on a small sample and self-reports, limiting generalizability and raising concerns about bias and omitted perspectives. Self-reports, rather than real-life behavior assessments, may not reflect actual actions (Buhs et al. 2010; Xie et al. 2002). The conversation centered on specific events that the participants chose to discuss. Self-reports may reflect social desirability bias, with participants hesitant to disclose peer aggression. Selective recall may emphasize intense incidents, overshadowing minor episodes (Sommer et al. 2001). This approach may reinforce tolerance of ostracism or downplay its severity (Feigenberg et al. 2008; Forsberg 2019; Suárez-Orozco et al. 2015; Wainryb et al. 2014; Xie et al. 2002). Additionally, researchers may inadvertently overlook individuals who are perceived as socially accepted by their peers or those who are less likely to disclose sensitive information about

their social belonging, if they solely rely on data such as adolescents' perceptions (Park et al. 2003; Verona et al. 2008).

Future research should clarify when ostracism shifts from social adaptation to victimization (Huntley and Owens 2013; Mulvey et al. 2017; SunWolf and Leets 2004; Underwood 2004; Wainryb et al. 2014). Harmful exclusion may not always meet criteria like repetition, intent, and power imbalance (Salmivalli et al. 2021).

A potential redefinition of ostracism could focus on the concept of "social (in)visibility" as a central analytical construct (Konieczna 2024b). Unlike traditional views that emphasize overt aggression or exclusionary intent, this perspective highlights the subtle and often imperceptible dynamics of being ignored or overlooked. Social (in)visibility underscores the absence of acknowledgment and engagement, manifesting through nonverbal cues, silence, or the lack of expected recognition. This approach reframes ostracism as not only an active form of exclusion but also as a process that fosters social distance and alienation, whether intentional or incidental.

It is important to acknowledge that adolescents experience a profound impact from exclusion, particularly when it takes the form of subtle and often unspoken distancing. This phenomenon warrants significant attention and should be given serious consideration (Popat and Tarrant 2023). Existing scholarly literature also indicates the importance of incorporating perspectives from both ostracized individuals and adolescents involved in exclusion in order to enhance the current understanding of how young people perceive and comprehend ostracism (Wainryb et al. 2014). Due to limited existing research, the emphasis on aggressive aspects, and the exclusive focus on girls (Owens et al. 2000; Shute et al. 2002; Underwood 2004), it is imperative to conduct further analysis in order to gain a comprehensive understanding of the implications of ostracism for adolescents. This includes investigating the underlying reasons for ostracism and determining the appropriate actions that schools and parents should take in response.

Research is also required to investigate the perceptions of teachers in relation to the signals they have access to, as compared to students (Chen et al. 2018). Teachers and students differ in awareness of exclusion and victimization (Chen et al. 2018; Demaray et al. 2013; Menesini et al. 2002; Kõiv and Aia-Utsal 2019; Shaath et al. 2021). Teachers often notice only overt and severe exclusion.

Limited avenues for resistance and opposition are available to students when faced with instances of ostracism, as teachers appear to be unaware of the exclusion, justify it, and sometimes even hold the excluded students respon-

sible for their own exclusion (Wiltgren 2023). According to previous studies, there is a consensus among students and teachers when it comes to defining “violence” and identifying severe instances of physical bullying (Menesini et al. 2002). However, it has been observed that teachers, similar to parents, often underestimate the extent to which children experience victimization (Demaray et al. 2013). Additionally, they appear to be less attentive to the less visible and indirect forms of victimization, such as exclusion and cyberbullying (Menesini et al. 2002; Shaath et al. 2021; Wiltgren 2022).

Rejecting exclusion is easy if it is not perceived as a form of genuine aggression (Wiltgren 2022). It has been argued that the persistence of behaviour is likely to continue if it goes unchallenged and unpunished (Underwood 2004). This is particularly true when there is a general acceptance of the behavior and a belief that it should be tolerated (O’Reilly et al. 2018).

Research findings indicate that school programs aimed at addressing relational aggression have shown limited effectiveness (Dailey et al. 2015; Leadbetter 2010). Additionally, teachers often express a sense of unpreparedness when confronted with these challenges. Schools and teacher training must address subtle exclusion patterns.

BIBLIOGRAPHY

- Abrams D., Weick M., Thomas D., Colbe H., Franklin K.M. (2011), *On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults*, “British Journal of Developmental Psychology”, 29(1), 110–123, doi:10.1348/026151010X494089.
- Allen K.A., Ryan T., Gray D.L., McInerney D.M., Waters L. (2014), *Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls*, “Australian Educational and Developmental Psychologist”, 31(1), 18–31, doi:10.1017/edp.2014.2.
- Álvarez-García D., Barreiro-Collazo A., Núñez J.C., Dobarro A. (2016), *Validity and Reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA)*, “The European Journal of Psychology Applied to Legal Context”, 8, 69–77, doi:10.1016/j.ejpal.2016.02.003.
- Asher S.R., Rose A.J., Gabriel S.W. (2001), *Peer rejection in everyday life*, in: M.R. Leary (ed.), *Interpersonal rejection* (p. 105–142), New York: Oxford University Press.
- Betts L.R., Houston J.E., Steer O.L. (2015), *Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale-Revised (MPVS-R) and the Multidimensional Peer Bullying Scale (MPVS-RB)*, “Journal of Genetic Psychology”, 176(1–2), 93–109, doi:10.1080/00221325.2015.1007915.

- Bowker J.C., Adams R.E., Fredstrom B.K., Gilman R. (2014), *Experiences of being ignored by peers during late adolescence: Linkages to psychological maladjustment*, "Merrill-Palmer Quarterly", 60(3), 328–354, doi:10.13110/merrpalm-quar1982.60.3.0328.
- Buhs E.S., Ladd G.W., Herald S.L. (2006), *Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?*, "Journal of Educational Psychology", 98, 1–13, doi:10.1037/0022-0663.98.1.1.
- Buhs E.S., McGinley M., Toland M.D. (2010), *Overt and relational victimization in Latinos and European Americans: Measurement equivalence across ethnicity, gender, and grade level in early adolescent groups*, "The Journal of Early Adolescence", 30(1), 171–197, doi:10.1177/0272431609350923B.
- Canty J., Stubbe M.H., Steers D., Collings S.C. (2016), *The trouble with bullying – deconstructing the conventional definition of bullying for a child-centred investigation into children's use of social media*, "Children and Society", 30(1), 48–58, doi:10.1111/chso.12103.
- Card N.A., Stucky B.D., Sawalani G.M., Little T.D. (2008), *Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment*, "Child Development", 79(5), 1185–1229, doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Chen L., Wang L., Sung Y. (2018), *Teachers' recognition of school bullying according to background variables and type of bullying*, "ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies", 18, doi:10.7358/ecps-2018-018-chen.
- Coyne S.M., Archer J., Eslea M. (2006), *"We're not friends anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression*, "Aggressive Behavior", 32(4), 294–307, doi:10.1002/ab.20126.
- Coyne S.M., Gundersen N., Nelson D.A., Stockdale L. (2011), *Adolescents' prosocial responses to ostracism: An experimental study*, "Journal of Social Psychology", 151(5), 657–661, doi:10.1080/00224545.2010.522625.
- Crothers L.M., Field J.E., Kolbert J.B. (2005), *Navigating power, control, and being nice: Aggression in adolescent girls' friendships*, "Journal of Counseling and Development", 83(3), 349–360, doi:10.1002/j.1556-6678.2005.tb00354.x.
- Dailey A.L., Frey A.J., Walker H.M. (2015), *Relational aggression in school settings: Definition, development, strategies and implications*, "Children and Schools", 37(2), 79–88, doi:10.1093/cs/cdv003.
- Demaray M.K., Malecki C.K., Secord S.M., Lyell K.M. (2013), *Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying*, "Children and Youth Services Review", 35(12), 2091–2100, doi:10.1016/j.childyouth.2013.10.018.
- DeWall C.N., Gilman R., Sharif V., Carboni I., Rice K.G. (2012), *Left out, sluggardly, and blue: Low self-control mediates the relationship between ostracism and depres-*

- sion, "Personality and Individual Differences", 53(7), 832–837, doi:10.1016/j.paid.2012.05.025.
- Dixon R. (2007), *Ostracism: One of the many causes of bullying in groups?*, "Journal of School Violence", 6(3), 3–26, doi:10.1300/J202v06n0302.
- Feigenberg L.F., King M.S., Barr D.J., Selman R.L. (2008), *Belonging to and exclusion from the peer group in schools: Influences on adolescents' moral choices*, "Journal of Moral Education", 37(2), 165–184, doi:10.1080/03057240802009306.
- Fitzpatrick S., Bussey K. (2011), *The development of the Social Bullying Involvement Scales*, "Aggressive Behavior", 37(2), 177–192, doi:10.1002/ab.20379.
- Forsberg C. (2019), *The contextual definition of harm: 11-to 15-year-olds' perspectives on social incidents and bullying*, "Journal of Youth Studies", 22(10), 1378–1392, doi:10.1080/13676261.2019.1580351.
- Freedman G., Williams K.D., Beer J.S. (2016), *Softening the blow of social exclusion: The responsive theory of social exclusion*, "Frontiers in Psychology", 7, article 1570, doi:10.3389/fpsyg.2016.01570.
- Gilman R., Carter-Sowell A., DeWall C.N., Adams R.E., Carboni I. (2013), *Validation of the ostracism experience scale for adolescents*, "Psychological Assessment", 25(2), 319–330, doi:10.1037/a0030913.
- Guyer A.E., Caouette J.D., Lee C.C., Ruiz S.K. (2014), *Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation*, "International Journal of Behavioral Development", 38(2), 155–163, doi:10.1177/0165025413515627.
- Hawes D., Zadro L., Fink E., Richardson R., O'Moore K., Griffiths B., Dadds M., Williams K. (2012), *The effects of peer ostracism on children's cognitive processes*, "European Journal of Developmental Psychology", 9(5), 599–613, doi:10.1080/17405629.2011.638815.
- Heinonen P., Tainio L. (2022), *Intercorporeal construction of we-ness in classroom interaction*, "Human Studies", 1–24, doi:10.1007/s10746-022-09659-x.
- Huntley J., Owens L. (2013), *Collaborative conversations: Adolescent girls' own strategies for managing conflict within their friendship groups*, "International Journal of Adolescence and Youth", 18(4), 236–247, doi:10.1080/02673843.2012.690933.
- James D., Flynn A., Lawlor M., Courtney P., Murphy N., Henry B. (2010), *A friend in deed? Can adolescent girls be taught to understand relational bullying?*, "Child Abuse Review", 20(6), 439–454, doi:10.1002/car.1120.
- James V.H., Owens L.D. (2005), *"They turned around like I wasn't there": An analysis of teenage girls' letters about their peer conflicts*, "School Psychology International", 26(1), 71–88, doi:10.1177/0143034305050895.
- Killen M., Rutland A., Jampol N. (2008), *Social exclusion in childhood and adolescence*, in: K.H. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen (eds.), *Handbook of peer relationships, interactions, and groups* (p. 249–266), New York: Guilford.
- Kim A.Y., Rose C.A., Hopkins S., Mc Cree N., Romero M. (2022), *Survey of secondary youth on relational aggression: Impact of bullying, social status, and atti-*

- tudes, "Preventing School Failure", 66(3), 285–295, doi:10.1080/1045988X.2022.2070589.
- Kõiv K., Aia-Utsal M. (2019), *Social pedagogues' definitions of three types of bullying*, in: P. Besedová, N. Heinrichová, J. Ondráková (eds.), *ICEEPSY 2019: Education and Educational Psychology*, vol. 72. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (p. 1–15), Future Academy.
- Konieczna A. (in press), *Peer ostracism from the perspective of adolescents experiencing exclusion in a classroom peer environment*, "Colloquium".
- Konieczna A. (2019), „Nasza klasa”. *Społeczne zachowania przestrzenne i reguły dystansu w społeczności klas szkolnych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna A. (2024a), *Criteria for selecting preferred and avoided partners for teamwork in the classroom and their contextual variability: An adolescent perspective*, "e-mentor", 4(106), 4–12, doi:10.15219/em106.1674.
- Konieczna A. (2024b), *The experience of social (in)visibility in narratives about ostracism*, "Communications", doi:10.1515/commun-2023-0153.
- Konieczna A. (2024c), *"Zero interaction", ignoring and acts of omission in the school ecology: Peer ostracism from the perspective of involved adolescents*, "Social Psychology of Education", doi:10.1007/s11218-024-09926-y.
- Korkiamäki R. (2014), *Rethinking loneliness – A qualitative study about adolescents' experiences of being an outsider in peer group*, "Open Journal of Depression", 3(4), 125–135, doi:10.4236/ojd.2014.34016.
- Leadbetter B. (2010), *Can we see it? Can we stop it? Lessons learned from community-university research collaborations about relational aggression*, "School Psychology Review", 39(4), 588–593, doi:10.1080/02796015.2010.12087743.
- Leets L., Sunwolf (2005), *Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else?*, "Journal of Moral Education", 34(3), 343–362, doi:10.1080/03057240500211618.
- Lev-Wiesel R., Nuttman-Shwartz O., Sternberg R. (2006), *Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects – a brief report*, "Journal of Loss and Trauma", 11(2), 131–142, doi:10.1080/15325020500409200.
- Lundh L.G., Daukantaitė D., Wångby M. (2014), *Direct and indirect aggression and victimization in adolescents – Associations with the development of psychological difficulties*, "BMC Psychology", 2(1), 43, doi:10.1186/s40359-014-0043-2.
- Menesini E., Fonzi A., Smith P.K. (2002), *Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy*, "European Journal of Psychology of Education", 17(4), 393–406, doi:10.1007/BF03173593.
- Molden D.C., Lucas G.M., Gardner W.L., Dean K., Knowles M.L. (2009), *Motivations for prevention or promotion following social exclusion: Being rejected versus being ignored*, "Journal of Personality and Social Psychology", 96(2), 415–431, doi:10.1037/a0012958.

- Mulvey L.K., Boswell C., Zheng J. (2017), *Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents*, "Report on Emotional and Behavioral Disorders in Youth", 17(3), 71–75.
- Nezlek J.B., Wesselmann E.D., Wheeler L., Williams K.D. (2012), *Ostracism in everyday life*, "Group Dynamics: Theory, Research, and Practice", 16(2), 91–104, doi:10.1037/a0028029.
- Niu G.F., Zhou Z.K., Sun X., Yu F., Xie X., Liu Q., Lian S.L. (2018), *Cyber-ostracism and its relation to depression among Chinese adolescents: The moderating role of optimism*, "Personality and Individual Differences", 123, 105–109, doi:10.1016/j.paid.2017.10.032.
- O'Reilly M., Dogra N., Whiteman N., Hughes J., Eruyar S., Reilly P. (2018), *Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents*, "Clinical Child Psychology and Psychiatry", 23(4), 601–613, doi:10.1177/1359104518775154.
- Park Y., Killen M., Crystal D.S., Watanabe H. (2003), *Korean, Japanese, and U.S. students' judgments about peer exclusion: Evidence for diversity*, "International Journal of Behavioral Development", 27(6), 555–565, doi:10.1080/01650250344000217.
- Popat A., Tarrant C. (2023), *Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being – A qualitative literature review*, "Clinical Child Psychology and Psychiatry", 28(1), 323–337, doi:10.1177/13591045221092884.
- Richman S.L., Leary M.R. (2009), *Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model*, "Psychological Review", 116(2), 365–383, doi:10.1037/a0015250.
- Riva P., Eck J. (2016), *The many faces of social exclusion*, in: P. Riva, J. Eck (eds.), *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (s. IX–XV), Switzerland: Springer International Publishing.
- Robinson S.L., O'Reilly J., Wang W. (2013), *Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism*, "Journal of Management", 39(1), 203–231, doi:10.1177/0149206312466141.
- Ruggieri S., Bendixen M., Gabriel U., Alsaker F. (2013), *The impact of ostracism on the well-being of early adolescents*, "Swiss Journal of Psychology", 72(2), 103–109, doi:10.1024//1421-0185/a000103.
- Salmivalli C., Laninga W.L., Malamut S.T., Garandeau C.F. (2021), *Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade*, "Journal of Research on Adolescence", 31(4), 1023–1046, doi:10.1111/jora.12688.
- Sandstrom M.J., Deutz M.H.F., Lansu T.A.M., van Noorden T.H.J., Karremans J.C., Cillessen A.H.N. (2017), *Unanimous versus partial rejection: How the number of excluders influences the impact of ostracism in children*, "Aggressive Behavior", 43(2), 190–203, doi:10.1002/ab.21674.

- Saylor C.F., Nida S.A., Williams K.D., Taylor L.A., Smyth W., Twyman K.A., et al. (2012), *Bullying and Ostracism Screening Scales (BOSS): Development and applications*, "Children's Health Care", 41(4), 322–343, doi:10.1080/02739615.2012.720962.
- Shaath M., Sleem H., Sulayeh Y., Saifi A.G., Ishtayah H., Hamayel O. (2021), *School bullying from multiple perspectives: A qualitative study*, "Education in the Knowledge Society (EKS)", 22, article e23953, doi:10.14201/eks.23953.
- Shahzad B., Aqeel M., Naseer H., Khan M.A., Fawad N., Tahreem A. (2021), *Psychometric development and validation of ostracism experience scale (OES): Across sample of young adults from Pakistan*, "International Journal of Human Rights in Healthcare", 15(3), 257–275, doi:10.1108/IJHRH-12-2020-0125.
- Shute R., Owens L., Slee P. (2002), "You just stare at them and give them daggers": *Nonverbal expressions of social aggression in teenage girls*, "International Journal of Adolescence and Youth", 10(4), 353–372, doi:10.1080/02673843.2002.9747911.
- Smith R., Morgan J., Monks C. (2017), *Students' perceptions of the effect of social media ostracism on wellbeing*, "Computers in Human Behaviour", 68, 276–285, doi:10.1016/j.chb.2016.11.041.
- Sommer K.L., Williams K.D., Ciarocco N.J., Baumeister R.F. (2001), *When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism*, "Basic and Applied Social Psychology", 23(4), 225–243, doi:10.1207/S15324834BASP2304_1.
- Spaans J.P., Will G.J., van Hoorn J., Güroğlu B. (2019), *Turning a blind eye? Punishment of friends and unfamiliar peers after observed exclusion in adolescence*, "Journal of Research on Adolescence", 29(2), 508–522.
- Suárez-Orozco C., Casanova S., Martin M., Katsiaficas D., Cuellar V., Smith N.A., Dias S.I. (2015), *Toxic rain in class: Classroom interpersonal microaggressions*, "Educational Researcher", 44(3), 151–160, doi:10.3102/0013189X155803.
- Sunwolf, Leets L. (2004), *Being left out: Rejecting outsiders and communicating group boundaries in childhood and adolescent peer groups*, "Journal of Applied Communication Research", 32(3), 195–223, doi:10.1080/0090988042000240149.
- Thomas H.J., Connor J.P., Scott J.G. (2015), *Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents – a review*, "Educational Psychology Review", 27, 135–152, doi:10.1007/s10648-014-9261-7.
- Verona E., Sadeh N., Case S.M., Reed A., Bhattacharjee A. (2008), *Self-reported use of different forms of aggression in late adolescence and emerging adulthood*, "Assessment", 15(4), 493–510, doi:10.1177/1073191108318250.
- Underwood M.K. (2004), *Glances of contempt, eye rolls of disgust and turning away to exclude: Non-verbal forms of social aggression among girls*, "Feminism and Psychology", 14(3), 371–375, doi:10.1177/0959353504044637.

- Underwood M.K., Scott B.L., Galperin M.B., Bjornstad G.J., Sexton A.M. (2004), *An observational study of social exclusion under varied conditions: Gender and developmental differences*, "Child Development", 75, 1538–1555, doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00756.x.
- Wainryb C., Komolova M., Brehl B. (2014), *Children's narrative accounts and judgments of their own peer-exclusion experiences*, "Merrill-Palmer Quarterly", 60(4), 461–490, doi:10.13110/merrpalmquar1982.60.4.0461.
- Wang J., Iannotti R.J., Luk J.W., Nansel T.R. (2010), *Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber*, "Journal of Pediatric Psychology", 35(10), 1103–1112, doi:10.1093/jpepsy/jsq048.
- Wesselmann E.D., Bradley E., Taggart R.S., Williams K.D. (2023), *Exploring social exclusion: Where we are and where we're going*, "Social and Personality Psychology Compass", 17(1), article e12714, doi:10.1111/spc3.12714.
- Wesselmann E.D., Cardoso F.D., Slater S., Williams K.D. (2012), *To be looked at as though air: Civil attention matters*, "Psychological Science", 23(2), 166–168, doi:10.1177/0956797611427921.
- Wiltgren L.K. (2022), *Polite exclusion: High-performing immigrant students experience of peer exclusion*, "Race Ethnicity and Education", 25(3), 443–459, doi:10.1080/13613324.2020.1718083.
- Wiltgren L.K. (2023), *"So incredibly equal": How polite exclusion becomes invisible in the classroom*, "British Journal of Sociology of Education", 44(3), 435–451, doi:10.1080/01425692.2023.2164844.
- Xie H., Swift D.J., Cairns B.D., Cairns R.B. (2002), *Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence*, "Social Development", 11(2), 205–224, doi:10.1111/1467-9507.00195.
- Zadro L., Arriaga X.B., Williams K.D. (2008), *Relational ostracism*, in: J.P. Forgas, J. Fitness (eds.), *Social relationships: Cognitive, affective and motivational processes* (p. 305–320). England, London: Psychology Press.

SUMMARY

The analyses conducted in this study offer a comprehensive depiction of a wide range of both subtle and less subtle manifestations of peer exclusion that are prevalent among children and adolescents in school settings. The attention has primarily been directed towards less obvious passive exclusionary behavior, which is characterized by inaction and a lack of involvement in social interactions. This type of behavior is commonly referred to as ostracism. These subtle, silent, and invisible manifestations of exclusion are less perceptible than overt rejection and harassment, rendering them

difficult to recognize and effectively tackle. Given that adolescent students devote a significant amount of their time to the school environment, the impact of being avoided, ignored, and excluded from social activities and essential communication is of utmost importance to their overall welfare. While ostracism is often perceived as being less harmful, acceptable, and socially inappropriate than bullying, teasing, or rudeness, it is imperative to acknowledge the victimizing nature of ostracism, avoid minimizing its detrimental consequences, and actively oppose these covert methods of creating distance. The implications of school interventions, as well as suggestions for future research, are presented in the study.

KEYWORDS: social ostracism, adolescent behavior, non-verbal exclusion strategies

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł zawiera opis całego spektrum subtelnych, jak i mniej subtelnych form wykluczenia rówieśniczego funkcjonujących wśród szkolnej młodzieży. W szczególności zwrócono uwagę na mniej oczywiste pasywne działania wyłączające, które cechuje bierność i brak zaangażowania się w interakcję, definiowane jako ostracyzm. Drobne, „milczące”, niewidoczne formy wykluczenia są mniej uchwytne niż odrzucenie i nękanie, w konsekwencji stają się trudne do zidentyfikowania i rozwiązania. Ponieważ nastoletni uczniowie spędzają znaczną ilość czasu w szkole, to doświadczenie bycia unikany, ignorowany i pomijany z działań społecznych i z ważnej komunikacji odgrywa istotną rolę w ich dobrym samopoczuciu. Choć ostracyzm często postrzegany jest jako niegroźny, akceptowalny i mniej społecznie niewłaściwy niż nękanie, obrażanie czy nieuprzejmość, to istnieje potrzeba uznania wiktymizacyjnych aspektów ostracyzmu, niebagatelizowania jego szkodliwych skutków i sprzeciwienia się tym subtelny formom dystansowania się. W pracy pokazano implikacje dla interwencji szkolnych oraz sugestie dotyczące przyszłych badań.

SŁOWA KLUCZOWE: ostracyzm społeczny, zachowanie nastolatków, niewerbalne strategie wykluczenia

Discourses on transformations and the contemporary role of the university in the face of challenges arising from cooperation with the social environment

Dyskursy o przemianach i współczesnej roli uniwersytetu wobec wyzwań wynikających ze współpracy z otoczeniem społecznym

DOI 10.25951/14042

Introduction

The aim of the article is to show the evolutionary trajectory of the university in Poland and other European countries – from the traditional form to the contemporary form – in the context of its changing social role. The philosophical and pedagogical discourses presented in the article indicate the enormous importance attributed to the traditional university and, at the same time, the need to redefine its function in such a way that it responds to the new needs of humanity at the beginning of the 21st century and in the future.

Universities as social institutions play many important roles. They support and sometimes even initiate processes of a socio-cultural, economic and technological nature. They serve development through educating students and creating knowledge (Goćkowski 1999; Woźnicki 2007; Boguski 2009). Large academic centers, with significant demand and prestige among students, “lead in creating intellectual elites, conducting scientific research at the highest level and with the power of impact” (Szewior 2018, p. 203). Nowadays, the strategy of all universities has transformed towards social responsibility. Smaller academic centres have gained new value thanks to this and have directed their activities towards “building local identity, solidarity, creating local intellectual elites and networks of connections” (Szewior 2018, p. 204).

Although contemporary visions and implementations of the university’s social responsibility are diverse, the authors of this text, following Michał Kleiber (2022, p. 41), consider a number of current global phe-

nomena (“development megatrends”), which require in-depth, scientific reflection and, through education, the involvement of the widest possible circle of conscious and competent people, as one of the important premises for directing the university towards social responsibility. Among these phenomena, we can distinguish: the ecological crisis and the underlying androgenic changes in the natural environment, the spread of armed unrest, civil wars and terrorism together with the economic stratification of the world that underlies them, the ongoing demographic explosion, especially in low-developed countries and the resulting increased migration movements and hence conflicts due to increasing multiculturalism, the dangerous civilization effects of the development of technological innovations, as well as the awareness of common responsibility for the future of the world, which is more of a challenge than reality (Kleiber 2022, pp. 38–40). The university as a place of cultivating rationality, with the possibility of multi-disciplinary research and dissemination of its results through education, is today a key entity that can counteract the negative effects of “development megatrends” and give civilizational progress and changes in the world a well-thought-out, purposeful direction that respects the good of the world as a whole.

In contemporary literature on the subject of the university, the discussion of its social role is accompanied by reflection on the changes in its organizational sphere. The discourses presented in this article refer to both aspects of understanding the university’s identity: functional and structural. The first part of the article is devoted to showing how the functions and organization of the university have been shaped and changed in a historical perspective. In the second part, we present a critical assessment of the condition of the postmodern university in the light of the views of selected representatives of philosophy and social sciences. Finally, in the last paragraphs, we present proposals for capturing the functions and the organizational formula of the university that is conducive to their implementation in the context of its current social significance.

The origins of the university – towards socialization and commercialization of universities

The first manifestations of the academic style of functioning appeared already in antiquity with the philosophically and mathematically oriented Academy, established by Plato in 387 BC, dedicated, according to the philosopher’s intention, to the training of “capable souls” who were to hold important state

functions in the future, Aristotle's Lyceion, founded in 335 BC. Lyceion, which emphasized the pursuit of philosophical and naturalistic studies, and the Stoa of Zeno of Kition, founded in 301 BC. The Stoa of Zeno of Kition, in which ethical education went hand in hand with basic research in metaphysics and theory of cognition (Hadot 2018, pp. 136–146; Laertios 1969, p. 16). Although the first academic forms differed in the importance attached to research or the purpose and leading subjects of education, as well as in their accessibility to potential students (Plato's academy was explicitly elitist, the other two were open to universal access), common to them was the assumption of the school's autonomy (in subject matter and organization) from the state and ruling elites and the needs of the rest of society. Instead, they were guided by the idea of *scire propter ipsum scire* and the formation of enlightened citizens creating social reality anew based on it.

The academic traditions of the ancient philosophical schools, early medieval socio-professional corporatism (primarily guilds) and the way in which the early medieval urban republican communities in northern Italy were organized are considered to be most relevant to the vision that universities emerging in the Middle Ages adopted (Sowa 2009, p. 5) related to nurturing a rational pursuit of truth and teaching based on an intellectual and interpersonal relationship between master and student. At first, the name "university" was used to refer to communities of Latin schools established at churches and monasteries. Over time, the best teachers gathered around them other teachers and students to form what was known as a "studium", in which the study of a selected single subject was dealt with, which eventually led to the formation of forms of multidisciplinary education referred to as *studium generale*, which was to emphasize its broad and systemic nature. The end of the Middle Ages brought these groupings under the name "university" (Haberla, Bobowski 2013, p. 363). The ancient idea of the purpose of the academic community – a focus on the search for truth in a spirit of autonomy and the formation of wisdom regardless of its usefulness to the wider society – gave way in the Middle Ages to the supremacy of the Pope and secular authorities, on whose recognition depended the privileges granted to both university staff and students (Wisse 2005, p. 23). The development of universities during this period was largely driven by the instrumental goals of the Church – fighting heresy by fostering attitudes of obedience to God and his earthly representatives, and the goals of the secular authorities, who benefited from the influx of wealthy overseas students. As a result, both the research and teaching that took place in universities was focused on upholding the legacy of predecessors and training adepts to adhere to Church doctrine.

The modern era associated with scientific breakthroughs in the natural sciences, a number of important inventions, e.g. printing, the doctrinal split of the Church and the development of the experimental method were also associated with strong resistance from university circles, which countered the inclusion of new disciplines in the existing repertoire that included theology, legal sciences, medicine, or the liberal arts, and caused representatives of these disciplines to often operate outside the institution or form other forms of educational groupings dedicated to engineering, forestry, or veterinary medicine (Wisse 2005, p. 29). The proliferation of competing forms of education, as well as the gradual weakening of the Church's position, led in late modernity to a greater openness of universities to incorporate new fields of knowledge having a social pragmatics orientation and linking the goals of science to changing the world for human needs – *scire propter uti*, rather than the ancient ideal of knowing the truth for its own sake.

Despite this breakthrough in understanding the fundamental purpose of the university, later conceptions of it have addressed the question of its mission in different ways. For example, Malcolm Tight, analyzing a wide set of world literature on the subject, pointed to three models of the university that are leading contemporary discussions:

- the Humboldtian (after the originator Wilhelm von Humboldt), which most influenced the shape of 19th-century Central European universities, whose vision is associated with research-based teaching guided by the Enlightenment idea of scientific rationality and the experimental method;
- proposed by John Newman and highly influential in the Anglo-Saxon world, the idea of the university as a place for the dissemination and expansion of universal knowledge, along with a reduced role for developmental research;
- presented by Clark Kerr's idea of a "multi-university" that takes into account the potential and needs of a wide range of participants and stakeholders: from students and graduates, to academic and non-academic university employees, to legislators, businessmen and representatives of other social groups.

It is noteworthy that the models-Humboldt and Kerrovsky-relate the activities of universities to interaction with the social environment and its needs, while Newman's seems to represent the ancient-medieval idea of the exclusively Enlightenment purpose of scientific cognition. At the same time, the Humboldtian concept sees the role of the university as a kind of "incubator"

for broad external change, while the Kerrian version is more of a vision of the university as an inclusive institution embracing the omniverse and able to harness its synergistic effects for the general good and individual stakeholders.

An interesting perspective on identifying changes in the historically viewed development of universities was shown by Mieczysław Malewski (2018) in an article entitled: "On three traditions of studying". There he presented a characterization of the axionormative attributes of three models of the university: the traditional university, the modernist university and the postmodern university. The purpose of the study was to reconstruct the historically evolving patterns of studying, but it was emphasized that it cannot be ruled out that each of these patterns is still alive and present in the attitudes of contemporary students.

According to Malewski, the chief value that guided the activities of the traditional university was truth, which at the social level heralded the possibility of achieving wisdom. Scientific truth was created in a community of people sharing the same ethos based on a strong identification with the duty resulting from the intellectual and contemplative mode of functioning of scholars and students. The effectiveness of the activities of such a university was the result of the degree of initiation into this community activity, done since the Middle Ages in partnership with the church. Already the modernist university brings a change in the axionormative field, as the supreme value of truth gives way in it to the idea of development most often understood as progress, through which social advancement was to become attainable and universally accessible. The main partner of the university became the state, which regulated its functioning through appropriate regulations and identified its performance through the quality of the social reforms it initiated. The university community was replaced by a community of loyal professionals training the younger generations for certain socially desirable professions. And the last figure of the university identified by Malewski – the postmodern one emphasizes primarily market-oriented income and profit, the achievement of which is to be achieved by equipping graduates with the disposition for reflective functioning, intra-university relations, due to its massification, become highly minimized, and the participant in the educational process is treated on a business model as a customer of an open academic service center. Due to the fact that the leading partner of the post-modern university is the market, the university takes over its mechanisms of regulation t.i.e. inspections or audits, and captures its activities as a kind of product, the quality of which is verified by the satisfaction of an external customer. Hence there is a transformation in the attitude of its contributors, who, in line with the market trend, represent a consumerist attitude.

Krzysztof Leja (2008), comparing the traditional university and the post-modern university, which is otherwise known as the entrepreneurial university, pointed out a fundamental contrast between the two in the similarly to Malewski's terms of axionormative conditions. Namely, he stated that the traditional version of the university is characterized by a particularly high level of autonomy and academic self-governance, and leaves issues of marketization, competition, and corporate management at a low level. The entrepreneurial university, on the contrary, shows a low level of academic autonomy and self-governance, while giving high importance to marketization, competitiveness and corporate style.

This modern form of the so-called entrepreneurial university, which is repeatedly adopted by the university, has three main goals: 1) conducting research, 2) providing education, and 3) introducing the commercialization of research and technology. In addition, the entrepreneurial university is characterized by "net-working" (Andrzejak 2015), which involves cooperation of the university with enterprises, companies, financial institutions, which leads to independence of the institution from the state budget. Another characteristic is the use of English – as the language of research and lectures. With the development of the possibilities for rapid transfer of information and remote contact, the potentials for knowledge transfer and the opportunities for creating new knowledge that follow become extremely wide. The process of moving away from linear knowledge creation to creating knowledge interactively is accelerating (Wawrzyniak 2004, p. 287).

Assessment of the contemporary condition of the university

As early as the 1930s, the founder of the Lviv-Warsaw School of Philosophy, Kazimierz Twardowski, pointed to the difficult situation of Polish universities, which he associated primarily with the lack of social understanding of the very idea of the university and its mission, and hence its reduction to the role of "an ordinary school, an institution, intended to teach on an equal footing with a whole range of general and vocational schools" (Twardowski 1930, p. 9). Meanwhile, the university as an institution draws its unique meaning from the very idea of the university, which is associated with its special vocation – the love of objective truth as a truth justified by the laws of logic and the power of argumentation, and the constant focus on striving for it. Hence, the philosopher sees the basic task of the university in active research activities serving to discover new scientific truths and probabilities, as well as testing and promoting reliable methodological solutions. The university owes its dignity in the activity

and attitude of its researchers to this service to objective truth, which should be spiritually independent of any internal or external interests or influences, and which it emanates by remaining “steadfast like a lighthouse that shows ships the way through stormy waves with its light, but never immerses its light in the waves themselves” (Twardowski 1930, p. 11). The fundamental value of truth also determines that philosophy, as the most advanced discipline in inquiries into the conditions of truth of scientific knowledge, should constitute a pillar of the university. This idea of the university gives rise to its supranational character, because scholars guided by the supreme value of truth become participants in one great republic encompassing the entire human civilization. This does not mean that the university should be a structure isolated from the rest of society and closed to its needs. Its socially significant influence results firstly from the aspect of its vocation related to the education and upbringing of young people, aimed at building in them an attention to objective truth and the ability to seek it through critical inquiry. Secondly, the results of scientific research are passed on by scientists to society through scientific creativity. Societies equipped in this way have the chance to use scientific methods, which lead to the possibility of peaceful cooperation for the common good, in all areas of life.

Philosopher Karl Jaspers pointed out similar difficulties faced by European universities – first in the 1920s, then in the period after World War II. Critically referring to the university reality and its growing bureaucratization, the commercialization of the offer, the massification of education and the schooling of its techniques, as well as the crisis of relations and work ethos in the academic community itself (“the behavior of faculty members was compared to the behavior of monkeys in the sacred grove in Benares: a monkey sits on each coconut palm, all of them seem to be peaceful and uninterested in each other; however, if one of the monkeys wanted to climb another monkey’s palm, all of them immediately start organizing a defense by throwing coconuts”, Jaspers 2017, p. 112), he emphasized the need to revitalize the “primordial spirit” of the university (Jaspers 2017, p. 29). He saw it, like Twardowski, in a return to the realization of the idea of *universitas* embodied in a community of scholars focused on the search for and pursuit of truth based on cooperation. In the philosopher’s opinion, for this to happen, the harmonious coexistence of three activities is necessary: scientific research conducted by scholars and teaching and forming (educating) students. Research activity is an existential event and should be conducted in relation to the whole of knowledge, which is defined by the meanings and ideas developed within philosophy: “only ideas... give importance to knowledge, constituting the driving force of the researcher” (Jaspers

2017, p. 78). A researcher functioning in this way will also be the right guide for his students (Jaspers 2017, pp. 80–81), whose education and formation should be based on the maieutic Socratic method assuming the original equality of the teacher and the student, ignorance as an assumed preliminary element and creative dialogue, which will enable students to achieve independence of thought and gain the ability of critical reflection (Jaspers 2017, pp. 86–95). The latter is to be the effect of shaping in students a philosophical disposition as an appropriate basis for formulating ideal goals, relating one's activities to timeless values and maintaining a critical distance from dogmatic decisions.

In the case of isolating these three foundations of the university: research, education and upbringing, as Jaspers notices in the condition of contemporary academic institutions, there is a gradual spiritual withering of science as such and the squandering of the idea of *universitas*. Therefore, it is necessary to return to the “aristocracy of the spirit” and limit access to the university in order to focus on shaping intellectual elites who in the future will be able to actively influence the preservation of the cultural paradigm of Europe. Another necessary condition is the autonomy of universities as institutions against all social and political pressures, technocratic criteria of profit and benefit, or formal and legal statistical requirements. The community of university researchers acting in solidarity for the co-creation of science understood as the pursuit and discovery of truth should be subject to the control only of one's own conscience. Therefore, only and exclusively academic institutions that actively implement in their community such values as the selfless pursuit of truth, interpersonal trust and respect for the autonomy of their participants will be able to realize the vocation related to the idea of *universitas* (Jaspers 2017, pp. 13–14).

The current situation of the university raises similar critical voices in the environment of contemporary Polish thinkers and academic researchers. For example, Jan Szmyd stated that the modern university in many, or even most of its incarnations (domestic and foreign) is losing its classical identity. It is becoming a modern “higher school” that is technological, computerized, commercialized and bureaucratized (Szmyd 2016). Similar doubts were expressed by Marek Kwiek (2006) who asked rhetorically – “The end of the uniqueness of the university?”. The philosopher responds by claiming that higher education is no longer considered a special or exceptional sector, but an ordinary and measurable factor exerting a powerful influence on the development of the economies of individual countries and regions. The future of the university also appears in a unification perspective, which is expressed by the emergence of a common European research and educational space. Currently – as Kwiek cla-

ims – the idea of the university's mission, which was to educate national elites, has lost its significance. A university adapted to modern times is an open university and susceptible to global processes. The main changes are related to the massification of education and the linking of scientific research with the needs of the environment and economy. The creation of knowledge for its own sake and the functioning of the university as a community of lecturers and students are gradually being limited (Kwiek 2006).

Relations in a traditional European university (the exception is British education and hence, for example, American higher education, which, drawing on the British tradition, has shaped completely different patterns of functioning, Jablecka 2016) were based on a specific type of hierarchy – not developed or repeated in any other environment, which is still present but is disappearing. Piotr Sztompka (2014), writing about hierarchical relations at the university, emphasizes the elitism of the institution and the people working in it, which is manifested in wisdom, talent, passion for work and self-discipline. However, the mentioned human virtues are not shared equally – not all academic and teaching staff demonstrate them to the same and high intensity. Scientific and teaching achievements are similarly unequal. Nevertheless, in the university culture understood in this way, the hierarchical relationship applies to the following systems: master – junior employee; professor, lecturer – student. The emergence of the “elite of the best, most deserving and titled” is spontaneous.

This is completely natural and fair, as long as the hierarchy is built according to real merits, according to meritocratic criteria. The transparency of the hierarchy is served by an extensive ladder of academic degrees and titles, provided that they reflect and symbolize the ladder of real achievements (Sztompka 2014, p. 14).

Currently, university environments are increasingly rarely creating communities focused on close cooperation based on the highest social values. The places of traditional academic communities are occupied by groups of various stakeholders most often focused on cooperation that brings benefits to all interested parties. This is visible, for example, in the sphere of everyday contacts between members of the community, which are disappearing. Customary academic communities were characterized by the occurrence of quite frequent and direct personal contacts. Today, the university is a place of study and work, but not of common life. Students leave the university walls shortly after the end of classes. Professors claim that they do not have enough time to talk and debate

after classes. The boldest theses claim that universities are becoming empty – both conceptually and organizationally. They are losing confidence in the ideas that they are supposed to follow and in justifying their continued existence and goals (Barnett 2004, pp. 65–66).

University for the environment, environment for the university

Nowadays, the role of the university goes far beyond its traditional – research and teaching – functions. Innovation functions and related technological functions, as well as support for entrepreneurship, are gaining importance, both from the perspective of the development of the local environment and the entire civilization. Universities play the role of a channel for the modernization of societies. They widely use modern communication technologies and expand their IT infrastructure.

The process of changing a university into an enterprise was predicted over a hundred years ago by Max Webber (1917/1999). In a lecture entitled “Science as a profession and vocation”, he compared the situation of science and the researchers who create it in Germany and America. The text included the words:

We can clearly observe that in many fields of science the current development of the university is heading towards the American model. Large medical or natural science institutes are capitalist state enterprises. They cannot be managed without huge material resources. We are dealing here with a situation identical to the situation of a capitalist establishment (Weber 1999, p. 113).

Thus, even in the sociologist’s times, the university showed a tendency to be subject to processes related to the development of societies towards a capitalist system, sharing in many aspects the same conditions that provide the foundations for enterprises.

Nowadays, many thinkers emphasize that the processes to which universities are subjected are no different from the processes to which the outside world is subjected. For example, in Marek Kwiek’s opinion, these processes include: globalization, changing demographics, ageing society, post-patriarchy as a family model, and advancing individualization (Kwiek 2006). A similar position is taken by Mirosława Marody (2014), who maintains that the transformation of university culture is the result of a crisis that affects the entire society, not the academic environment as such. Piotr Sztompka (2014) adds that the university crisis was also caused by: the decline of the university ethos, egoistic individu-

alism and fierce competitiveness in the environment, bureaucratization, educational mediocrity, other pathologies, e.g. plagiarism, falsification of results, writing works to order, nepotism and even corruption. Gary Rhoades and Sheila Slaughter (2004, after: Mieczysław Malewski 2018) point to the phenomenon called “academic capitalism”, which is defined as the regime of knowledge, learning and consumption practiced by universities. Universities are primarily interested in generating income from educational, research and service activities. This leads to the massification and commercialization of academic education, which is supported by European education policy. The assumptions of this policy are generally very positive, because according to them, broadening access to higher education should gradually lead to a reduction in social inequalities and a deepening of the democratization of societies. The aforementioned commercialization of universities raises concerns due to the fact that the process of transforming the university into a service and trade enterprise is taking place very quickly, leading to such profound changes in the style of university management, methods of work and their goals that these results seem irreversible. Today, no one is surprised by such terms as: knowledge production, scientific and teaching staff, administrative staff, intellectual capital, scientific project management, project group, project budget.

Danuta Dąbrowska (2018) notes the current situation of universities optimistically and claims that European universities are clearly redefining their role. They can no longer be treated solely as places of knowledge transfer. Instead, they are to respond to socio-cultural and economic challenges. This is to be served by the so-called “third mission” of the university, which is to complement these institutions in the dimension of regional development and respond to social challenges such as, for example, sustainable development. Universities are no longer “lonely islands”. They are becoming change makers at the regional, national and international levels. The trends outlined above concern general models and tendencies. However, each Polish university is characterised by different realities in terms of scientific and research, teaching and implementation functioning. Therefore, each university cooperates in a unique way with the social and economic environment in which it is located. Business, culture and education are the main areas of cooperation. The ideal are universities that have the potential to radiate to the entire local environment. Cooperation may consist in directing research to the problems of the region. It may also mean providing expertise, including the creation of joint expert teams. Another issue is the sharing of substantive knowledge in the form of consulting, courses and training.

The optimism that universities should cooperate with their external environment is not shared by Roger Scruton (2015). The philosopher states, first of all, that contemporary universities, with their idea of inclusive education, and therefore accessible to all interested people, focused primarily on developing skills that are useful in the modern world and dictated by the requirements of the labor market, are losing their proper role as a place for cultivating and discovering internal values. In Scruton's opinion,

we are facing the danger of separating the university from its social and moral purpose, which consists in transmitting both a certain body of knowledge and the culture that allows this body of knowledge to be understood" (Scruton, p. 53).

This separation is the result of minimizing education related to transmitting cultural heritage and hence creating and including students in a world of meaning common to humanity. According to the philosopher, the place of positive reception of the cultural past has been taken by its deconstruction and interpretation, in which the cultural past is only a product of the ideologies that dominate in specific times.

So what does Scruton see as a remedy for the current situation of universities? The answer he provides is more of a challenge to academic debate than a solution to the impasse. This challenge is connected with the need to convincingly justify the value of high culture and the necessity of building on it the intellectual and personality foundations of new generations of students. The proposals that exist, which somehow ad hoc grant it the greatest value among the products of humanity or see in it a way to go beyond particularism, are considered insufficient by the philosopher. Although, as he concludes, "we feel the call of the culture, which is our own culture, and we wish to say that in answering this call we leave the world of opinion and enter the world of knowledge" (Scruton, p. 62), until we decide why this is happening and gain certainty about it, efforts to maintain the traditional body of university values will be doomed to failure.

Possibilities of autonomy and challenges to the environment – academics and universities

The university, since its modernist form, has embodied in various dimensions of its functioning the idea of autonomy understood primarily as the freedom of researchers and scientific research, their service to fundamental values and independent of the accidental conditions of the socio-cultural environment. Gi-

ven the phenomena presented in the previous section, are we dealing today with a crisis of university autonomy and its growing dependence on external factors?

We will first consider the autonomy-dependence divergence using the example of the current possibilities of directing the activity of an academic teacher. He can choose to be a researcher developing science without focusing on a practical solution to a specific problem or to be a researcher focused on solving specific real problems. This situation exists, although – especially from university teachers – we are still expected to create purely theoretical science. Jan Szmyd defines it as the most cognitively profound and exploratory science, creative and creating fruitful messages for the entirety of human scientific, philosophical and artistic knowledge (Szmyd 2016). Applied science is still often considered to be a narrowly practical and ad hoc applied science. Hence, it is claimed that its creation should be entrusted to scientists from polytechnic, medical and agricultural universities and academic vocational schools, not to representatives of universities.

Another issue that can be considered in the context of the autonomy-dependence dimension is the connection of an academic teacher with the environment – local and global, or his “detachment” from society. Following Jan Szmyd, it should be stated that a lecturer must be strongly connected with society, the nation, the state and even the entire human community and serve them (Szmyd 2016). His affiliation may be formal, e.g. research institutions, scientific associations, global scientific information system or informal, e.g. internal sense of belonging, sense of professional solidarity. On the other hand, a scientist should maintain independence from ideological, political, business and commercial movements. The correct research attitude is “purely” cognitive and not utilitarian. Other general requirements for academic teachers remain invariably very high. Knowledge workers are expected to adhere to the norms of scientific ethos, which include: community – readiness to share knowledge, exchange of views, readiness to cooperate, ease of establishing contacts, selflessness, deep understanding of the mission of the university, holistic approach to the environment and oneself, or skepticism (Jablecka 2004; Evans 2005).

Academic teachers are traditionally characterized by an extraordinary level of autonomy.

Academic freedom has been a fundamental concept in constructing the identity of both the professors and young scientists since the beginning of the university. In the context of the situation of employees in other professions or institutions, it was an extraordinary phenomenon. It was perceived as the core of the academic ethos and a factor integrating the professorship (Melosik 2019, p. 9).

The loss of autonomy – identified with the extraordinary freedom of academic teachers – is associated with the loss of elitism of this profession.

Maria Czerepaniak-Walczak (2018) notes that the content of Article 3.1. of the Act of 20 July 2018, the Law on Higher Education and Science, is optimistic and promising, and reads: “The basis of the higher education and science system is the freedom of teaching, artistic creation, scientific research and the publication of their results, as well as the autonomy of the university”. At the same time, the author draws attention to the content of Article 9.2. – “The university is autonomous on the principles specified in the act” and notices the obvious paradox of this autonomy, which is “in the frame”. To the greatest extent, this framework can define educational issues, because in this respect the principles of organization and guidelines regarding content are quite clearly specified.

Piotr Dominiak and Krzysztof Leja put forward the thesis that universities in general (although with exceptions, e.g. in the United States) are entities looking inwards rather than outwards. The authors prove their claim by citing data from the Center for Information and Research on Higher Education (CHERI) in Vienna, which indicate that such universities are characteristic mainly of the countries of Central and Eastern Europe. Polish universities are extremely sensitive on this point, as exemplified by the position of the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland, who wrote in the first point of the so-called Krakow Charter:

The fundamental value that Polish universities have managed to achieve over the centuries of historical experience is their full autonomy in the scope of conducting research and teaching, as well as management. Therefore, the principle of autonomy of academic universities cannot be limited in any of the above-mentioned spheres of their activity (Krakow Charter).

However, the UNESCO global declaration Higher Education in the 21st Century emphasized the need for a new paradigm of education, according to which universities are to be based on strong, partnership-based ties with the environment (UNESCO 2018). A university serving the environment is also called a socially responsible university. Nowadays, in addition to the traditional functions of conducting scientific research and educating students, building relationships and cooperation with the environment are defined as the most important function of universities. The transformation of the “temple of knowledge” into an entrepreneurial organization based on knowledge makes it an institution rooted in tradition but dynamic and open to the processes of

modernity. The functioning and development of universities – but only local ones – is largely determined by the policy of local government authorities and local public institutions associated with universities. Support for the immediate environment has a material dimension – e.g. buildings, areas, infrastructure of the area and intangible – e.g. undertaking joint research projects on topics important for the region. Optimal cooperation will manifest itself in mutual benefits and the real rooting of the university in the immediate environment. Aldona Andrzejczak (2015) in his article entitled “Entrepreneurial and socially responsible university” praises the cooperation of universities with external stakeholders. To some extent, this cooperation is dictated by legal requirements. An increasingly common practice is the establishment of stakeholder councils, social councils, conventions consisting of representatives of the local government environment – local, state, business and other scientific organizations (Antonowicz 2018). The connection between research and the economy is closely related to the field of science. In some cases, research can be almost immediately translated into specific results that are important for the region or the wider environment.

Iwona Laskowska and Barbara Dańska-Borsiak in their research assessing the impact of European funds on the investment attractiveness of counties, taking into account spatial dependencies, showed, among other things, the relationship between the importance of the region and social activity and infrastructure. Research shows that the most attractive counties in Poland are: the capital city of Warsaw, the city of Sopot, the city of Kraków, the city of Katowice, the city of Świnoujście (Laskowska, Dańska-Borsiak 2019). Pedagogical research that concerns selected educational, caregiving or upbringing issues may seem rare.

Nevertheless, in recent years, there have been more and more such projects. An example of such projects is the “Ostrołęka Educational Observatory”, which was implemented for the needs of local educational policy and initiated jointly by the President of Ostrołęka and the University of Warsaw (Dolata et al. 2021). In the case of research conducted in Ostrołęka, the situation is specific in that it was “ordered” from a university located outside the community and commissioned to be carried out by a team from the Faculty of Pedagogy of the University of Warsaw. This research was aimed at developing local educational policy and was built in accordance with the evidence-based policy (EBP) approach. The agreement between the city authorities and the University of Warsaw was signed in 2019, for four years (until 2023). This research covers basically all elements of education, starting from kindergarten, primary school, and

in particular monitoring students' skills before the eighth-grade exam, through extracurricular activities, and finally secondary schools in terms of promoting the culture of democracy.

Research conducted in the university environment – both shorter and long-term projects – has the potential to diagnose reality in various aspects and draw conclusions and create ideas for solutions on a regional, national and global scale. An innovative solution is the introduction of so-called university spin-offs, companies created in the university environment, resulting from research conducted there (Bezerra et al. 2017; Mosey et al. 2012; Mustar et al. 2006; Ndonzuau et al. 2002; Pirnay et al. 2003). Very often, these are companies established by students, serving the local community. An example illustrating this issue is the study of spin-offs in the Sergipe region (Brazil), which shows the importance of universities as a central element in creating local networks, because it was thanks to the credibility of the university (as a “parent organization”) that young entrepreneurs overcame the problem of the critical threshold in their newly established companies (Bezerra et al. 2017).

The location of universities in a specific region is related to another important aspect. Universities are very often one of the largest, if not the largest, employers in a given area. In recent years, studies of the best employers in Poland have become popular, the last (third) edition of Poland's Best Employers 2023 published the results in May 2023, this ranking included the education and scientific research industry, and the University of Silesia in Katowice took first place in this category. It is worth emphasizing that universities employ research, scientific and teaching, teaching, but also administrative and service staff. All of these universities and university employees use the services and other products of economic entities operating in the same area. We are therefore dealing with the mutual dependence of the university and its socio-economic environment understood, which, however, in our opinion, does not limit the autonomy of the researcher and scientific research, but only expands the possibility of their influence on the direction of civilizational development, and thus fulfills the vocation contained in the idea of *universitas*.

Conclusion

Leszek Kołakowski (2009, pp. 262–263) speaking about the role of science and the university in society said:

Why does this culture exist at all, which serves neither technical progress nor the multiplication of material well-being? However, there is only one answer to this

question: for humanity to be what it has always been. If culture is a luxury, then perhaps it is because humanity itself is a luxury of nature.

The university is currently subject to global processes, among others, by creating an open research and educational space in Europe and beyond. The transformations that we are witnessing are related to the internationalization of research related to the development of technology. The didactic process itself has undergone profound changes, which in its current form is far from the traditional way of imparting knowledge. This has given rise to a specific crisis that has swept through universities in the form of bureaucracy, poor quality of education and other pathologies.

We are convinced that universities are on the right track to dealing with this crisis, and the phenomena that many thinkers, whose views we have cited in this article, are concerned about the identity of the university, including the fact that the university is currently focused on generating income, which is happening through the massification of education and the commercialization of research, do not mean that it ceases to be a founder of important and universal social and cultural values. We indicated that this is due to the fact that current changes are accompanied by the omnipresent idea of sustainable development and the new role of the university, which is social responsibility. In connection with the above, we see the university as a place of great importance and influence on the environment, a place that equips future beneficiaries of the environment with universal values, knowledge and skills that are adequate for the needs of the current reality.

BIBLIOGRAPHY

- Andrzejczak A. (2015), *An enterprising and socially responsible university*, "Education of Economists and Managers", 38(4), pp. 117–130.
- Antonowicz D. (2018), *Boards of trustees in higher education*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1 (51), pp. 45–68.
- Axer J. (2010), *University autonomy and innovation*, "Nauka", 2, pp. 7–10.
- Barnett R. (2004), *The purposes of higher education and the changing face of academia*, "London Review of Education", 2 (1), pp. 61–73.
- Bezerra É.D., Borges C. & Andreassi T. (2017), *Universities, local partnerships and the promotion of youth entrepreneurship*, "International Review of Education", 63, pp. 703–724.
- Bocheński J.M. (1993), *Autonomy of the university*, in: J.M. Bocheński, *The meaning of life and other essays* (pp. 60–71), Kraków: Philod.

- Boguski J. (2009), *From the traditional university to the university of the future*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1(33), pp. 25–33.
- Brzeziński J.M. (2012), *Why the academy? On the dignity of science*, "Nauka", 2, pp. 7–10.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018), *Autonomy of academic education in the conditions of curriculum centralism and decreed learning outcomes*, "Pedagogika Szkoły Wyższej", 24, pp. 21–32.
- Dąbrowska D. (2018), *University in the local environment. Szczecin perspective*, in: J. Ławski and K.K. Pilichiewicz (eds.), *University of the 21st century: science and locality: studies* (pp. 197–209), 40, Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Dolata R., Jasińska-Maciążek A., Smulczyk M., Stelmach M. (2021), *Ostrołęka educational observatory – educational research supporting local policy*, Warsaw: University of Warsaw Publishing House.
- Dominiak P., Leja K. (2016), *Does the university need a strategy?*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 2(16), pp. 26–43.
- Gieysztor A. (1997), *Value systems in the university tradition*, in: H. Samsonowicz (ed.), *The idea of the university at the end of the millennium* (pp. 360–372), Warsaw: Fundacja Discussions on Science.
- Goćkowski J. (1999), *The university and tradition in science*, Kraków: Publishing and Printing House "Secesja".
- Haberla M., Bobowski S. (2013), *From a medieval university to a university of the third generation*, "Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", Publishing House of the University of Economics in Wrocław, 315/1, pp. 287–297.
- Hadot P. (2018), *What is ancient philosophy?*, Warsaw: Aletheia.
- Jablecka J. (2004), *Strategic planning in the entrepreneurial university*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1(23), pp. 33–47.
- Jablecka J. (2016), *Independence, autonomy and academic freedom and models of higher education coordination. On the margin of the article by C. Kerr*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1, pp. 58–76. Retrieved from <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4314>.
- Jaspers K. (2017), *The idea of a university*, Warsaw: National Cultural Center.
- Kleiber M. (2022), *How to face global challenges – University at a premium*, "Nauka", 1, pp. 37–50.
- Krakow Charter – declaration of members of the Conference of Rectors of Polish Academic Schools (2000), "Science and Higher Education", 2(16), pp. 163–164.
- Kwiek M. (2006), *The university and the state in the global era. Renegotiating traditional social contact?*, "PRINCIPIA. Conceptual writings in philosophy and theoretical sociology", 43–44 (2005–2006), pp. 43–80.
- Kwiek M. (2021), *The globalization of science: The growing power of individual scientists*, "Science and Higher Education", doi:10.14746/nisw.2017.2.0.

- Kołakowski L. (2009). *Why a university?*, in: L. Kołakowski, *Is God happy and other questions* (pp. 259–267), Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Laertios D. (1969), *Lives and views of famous philosophers*, Warsaw: PWN.
- Lalak D. (2007), *Environment*, in: *Pedagogical Encyclopedia of the XXI century* (pp. 405–411), 6, Warsaw: Wydawnictwo Akademickie “Żak”.
- Laskowska I. and Dańska-Borsiak B. (2019), *European Union funds and the investment attractiveness of Polish counties. Analysis of spatial connections*, “Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica”, 5(344), pp. 115–137.
- Leja K. (2008), *The university is an organization serving the environment*, in: K. Leja (ed.), *Social responsibility of universities, Faculty of Management and Economics of the Gdańsk University of Technology* (pp. 57–69), Gdańsk: Institute of the Knowledge Society.
- Malewski M. (2018), *On three study traditions*, “Pedagogika Szkoły Wyższej”, 24, pp. 7–20.
- Marody M. (2014), *On the social embeddedness of university culture*, “Nauka”, 2, pp. 27–32.
- Melosik Z. (2019), *University, academic freedom and culture of responsibility*, in: R. Nowakowska-Siuta, T. Zieliński (eds.), *The courage of responsibility Democratic transformations of social life in reflection* (pp. 9–25), Warsaw: Wydawnictwo Naukowe CHAT.
- Mosey S., Wright M., Clarysse B. (2012), *Transforming traditional university structures for the knowledge economy through multidisciplinary institutes*, “Cambridge Journal of Economics”, 36, pp. 587–607.
- Mustar P., Renault M., Colombo M.G., Piva E., Fontes M., Lockett A. (2006), *Conceptualizing the heterogeneity of research-based spin-offs: A multi-dimensional taxonomy*, “Research Policy”, 35(2), pp. 289–308.
- Ndonzuau F.N., Pirnay F., Surlemont B. (2002), *A stage model of academic spin-off creation*, “Technovation”, 22(5), pp. 281–289.
- Pinheiro R., Antonowicz D. (2015), *Opening the gates or coping with the flow? Governing access to higher education in Northern and Central Europe*, “Higher Education”, doi:10.1007/s10734-014-9830-1.
- Pirnay F., Surlemont B., Nlemvo F. (2003), *Toward a typology of university spin-offs*, “Small Business Economics”, 21(4), pp. 355–369.
- Poland's Best Employers 2023, prepared according to copyright methods Statista and “Forbes”: <https://www.forbes.pl/rankingi/najlepsi-pracowcy-2023> (access: 19.06.2023).
- Scruton R. (2015), *The end of university*, “Ethos”, 1(109), pp. 53–63.
- Sowa K.Z. (2009), *Gdy myślę uniwersytet...*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Szewior K. (2018), *Conditions and experiences of social responsibility of universities in the local environment in Poland*, "Economic and Political Thought", 1(60), pp. 202–219.
- Szmyd J. (2016), *The idea of the classical university and the quality of man*, "Philosophical Education, Special Issue: Poles need Philosophy. Commemorative book presented to Witold Mackiewicz on the seventy-fifth anniversary of his birth", pp. 47–75.
- Sztompka P. (2014), *The modern university: The clash of two cultures*, "Nauka Polska", 1, pp. 7–18.
- Tight M. (2024), *The idea of the university: towards a contemporary formulation*, "Journal of Higher Education Policy and Management", 46(1), pp. 48–62.
- Twardowski K. (1933), *On the dignity of the university*, Poznań: University of Poznań.
- UNESCO (Konferencja Generalna) (2016), *UNESCO World Declaration*, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 2(14), pp. 5–18.
- Wawrzyniak B. (2004), *A state favoring a knowledge-based economy*, in: W. Kieżun, J. Kubin (eds.), *Good State*, Warsaw: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Weber M. (1999), *Science as a profession and vocation*, in: Z. Krasnodębski (ed.), *M. Weber. A selection of writings*, Warsaw: Wiedza Powszechna.
- Wissemann J.G. (2005), *Technostarters – why and how*, Warsaw: PARP.
- Woźnicki J. (2007), *Academic universities as institutions of public life*, Warsaw: Polish Rectors Foundation.
- Zuziak W. (2014), *On the obligations of the university*, in: P. Sztompka, K. Matuszek (eds.), *The idea of the university. Reactivation* (pp. 55–66), Kraków: Jagiellonian University Publishing House.

SUMMARY

The aim of the article is to present the evolutionary trajectory of the university in Poland and most other European countries from the university described in the literature as traditional to the contemporary form often understood as an entrepreneurial or postmodern university in the context of its changing social role. Selected views of thinkers from the field of philosophy and social sciences on the causes and development trends of the university in the conditions of post-industrial societies are presented. Arguments are presented in support of the thesis that the mutual dependence of the university and its socio-economic environment, although it opens universities to the external influence of patterns of functioning and values of action distant from the traditional university culture, does not lead to the disappearance of the specificity of university culture. It is claimed that the social responsibility of universities, which has recently become their

universal obligation, does not exclude the autonomy of researchers and does not change the ideal of objective truth as a fundamental value for scientific research, but instead enables their multiplied influence on the shape of civilizational transformations.

KEYWORDS: traditional university, postmodern university, autonomy of universities, social responsibility of universities

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie ewolucji uniwersytetu w Polsce i w większości innych krajów europejskich – od uniwersytetu określanego w literaturze przedmiotu jako tradycyjny do współczesnej formy, ujmowanej często jako uniwersytet przedsiębiorczy lub ponowoczesny w kontekście jego zmieniającej się roli społecznej. Przedstawiono wybrane poglądy myślicieli z zakresu filozofii i nauk społecznych na temat przyczyn i tendencji rozwojowych uniwersytetu w warunkach społeczeństw postindustrialnych. Przytoczono argumentację na rzecz tezy, że wzajemna zależność uniwersytetu i jego otoczenia społeczno-gospodarczego, choć otwiera uniwersytety na zewnętrzny wpływ wzorców funkcjonowania i wartości działania odległych od tradycyjnej kultury uniwersyteckiej, nie prowadzi do zaniku swoistości kultury uniwersyteckiej. Twierdzi się, że społeczna odpowiedzialność uniwersytetów, która współcześnie stała się ich powszechnym zobowiązaniem, nie wyklucza autonomii badaczy i nie zmienia ideału prawdy obiektywnej jako fundamentalnej wartości dla badań naukowych, a za to umożliwia ich zwielokrotniony wpływ na kształt przemian cywilizacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet tradycyjny, uniwersytet ponowoczesny, autonomia uniwersytetów, społeczna odpowiedzialność uniwersytetu

Anna Perkowska-Klejman, Krystyna Heland-Kurzak, Wioletta Dziarnowska –
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 23.06.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.12.2024

Teoretyczne konteksty „innego” w pedagogice specjalnej i sztuce

Theoretical contexts of the „other” in special education and art

DOI 10.25951/14047

„Jeśli o mnie chodzi, wielkim szacunkiem darzę pierwotne przymioty: instynkt, pasję, fantazję, impulsywność, okrucieństwo, obłąd.”

Jean Dubuffet, 1968¹

Wprowadzenie

Rozumienie oraz kategorie inności stają się obecnie jednym z głównych dyskursów współczesnej humanistyki. Rozważane są m.in. przez socjologów, psychologów i językoznawców. Ten szeroki wachlarz spojrzeń badawczych powoduje, że niezwykle trudno jest sformułować pełną refleksji i precyzji definicję. Celem artykułu jest zatem ukazanie różnorodności w definiowaniu i pojmowaniu „inności” w kontekście używanych pojęć, zarówno w publikacjach z zakresu pedagogiki specjalnej, jak i sztuki uprawianej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podjęcie tematyki jest próbą wskazania, że pomimo różnorodności rozumienia pojęcia, stanowi ono nie łączącą bardzo ważny kontekst rehabilitacyjny i edukacyjny, który dotyczy pozytywnego pojmowania „inności” sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kontekst ten ma ogromne znaczenie zarówno dla samych twórców, jak i odbiorców ich sztuki, pozwala bowiem spojrzeć na działania artystyczne w sposób nienaznaczony piętnem niesprawności, ale sprawczości. Wiek XIX był czasem, gdy głównie za sprawą badaczy z dziedziny psychologii zaczęto dostrzegać potencjał twórczy osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz postrzegać ich jako pełnoprawnych artystów. Od tamtego czasu nastąpiło szereg zmian, m.in. w pedagogice specjalnej, psychologii, a także w społecznym rozumieniu niepełnosprawności. Jednak nadal trudno nazwać i ściśle

¹ <https://quotepark.com/pl/autorzy/jean-dubuffet/> (dostęp: 10.03.2023).

zdefiniować zarówno samą niepełnosprawność intelektualną, jak i sztukę uprawianą przez tę grupę społeczną. „Inność” ukazowaną w teoriach i w życiu codziennym rozpatrywać można z perspektywy dwóch biegunów postrzegania: pozytywnym i negatywnym. Zagłębiając się w znaczenie terminu „inny”, definiujące człowieka obdarzonego specyficznymi cechami, na potrzeby niniejszego tekstu odwołam się do refleksji ujętych w teoriach z zakresu historii sztuki oraz pedagogiki specjalnej. Jednakże we współczesnym świecie, analizując „codzienne” użycie określenia „inny”, odwołać się warto również do nauk filozoficznych. W ujęciu filozoficznym znaczenie pojęcia „inny” określa: „co nie jest mną, ale zarazem ja sam jestem tym wszystkim, co jest inne. Inny to cały świat wokół mnie i ja w tym świecie” (Rzeźnicka-Krupa 2013, s. 41). Ludzie tworząc relacje z drugim człowiekiem są sobą, a jednocześnie „innym”, ponieważ swego rodzaju „osobność” jest warunkiem podmiotowości i człowieczeństwa. W strukturach społecznych dochodzi jednak do rozgraniczeń, kategoryzacji i podziałów. Dzieje się tak zazwyczaj z potrzeby wprowadzania społecznego porządku, dając poczucie bezpieczeństwa i ładu społecznego. W tym kontekście „inność” pojmowana jest jako obcość, a osoba określana jako „inny” jest odmienna ze względu na przypisywane jej cechy i atrybuty, do których należą m.in. niepełnosprawność intelektualna, fizyczna czy psychiczna (Klajmon-Lech 2017). A zatem czy „inny” człowiek – przypadkowy przechodzień, różni się od „innego” opisanego przez filozofów? W filozofii Józefa Tischnera „inny” to ktoś, kto „nie jest rzeczą między rzeczami ani przedmiotem między przedmiotami, lecz podmiotem, innym Ja, który staje się dla mnie Ty lub On, z którym mogę wejść we wspólnotę My” (Tischner 2004, s. 17). Autor zwraca uwagę na podmiotowość człowieka, zauważenie różnorodności w pozytywnym kontekście, ponieważ spotkanie z „innym” stanowić może wstęp do budowania relacji bez naznaczenia piętnem inności. W podobnym tonie pisze Ewa Bogdanowska-Jakubowska. Autorka uważa, że

Inność to też właściwość drugiego człowieka, stanowiąca odrębną i wyróżniającą go cechę. Wśród ludzi często taka cecha wzbudza negatywne emocje (np. wrogość, nienawiść, strach) i uprzedzenia wobec jednostek lub rzeczy ją posiadających; rzadziej, wzbudza ona pozytywne emocje (np. podziw, zachwyt, sympatię). Ta różnorodność przejawów inności i wzbudzanych przez nią emocji świadczy o złożoności tego pojęcia (Bogdanowska-Jakubowska 2015, s. 9–10).

Niniejszy tekst ma na celu choć częściowe przybliżenie złożonych znaczeń pojęcia „inny”, często wykorzystywanego przez pedagogikę specjalną i sztukę wraz z wykazaniem pozytywów płynących ze stosowania tego dość enigmatycznego i wieloznacznego pojęcia.

„Inny” – w pedagogice specjalnej

Doświadczenie niepełnosprawności jako „inności” stanowi przedmiot wielu opracowań. Koncepcję teorii wyjaśniającej społeczny podział na Swój – Obcy stworzył Erving Goffman w pracy zatytułowanej *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Autor przedstawił jednostkę naznaczoną społecznie jako osobę z pewną „etykietą”, która cechuje się określonymi atrybutami uznawanymi przez społeczeństwo za dyskryminujące. Efektem jest przekonanie o niepełnej wartości tej osoby, a w konsekwencji jej społeczne napiętnowanie. Autor przedstawił piętno jako „atrybut dotkliwie dyskredytujący jednostkę” (Goffman 2007, s. 33). Zwracał jednocześnie uwagę na wieloznacznościowość tego ujęcia, ponieważ atrybut piętnujący daną osobę może jednocześnie potwierdzać zwyczajność innej osoby, określanej przez E. Goffmana „normalsem”, który w ujęciu tym jawi się jako ktoś zwykły, przeciętny, stapiający się z innymi normalsami w ludzką masę. Czy zatem jest to stan, do którego warto dążyć? Czy nie wolimy czuć się i być odbierani przez otoczenie jako osoby niepowtarzalne i co za tym idzie – „inne”?

Analizy znaczeniowej słowa „inny” z perspektywy pedagogiki specjalnej dokonała Hanna Żuraw. Autorka wyodrębniła synonimiczne kategorie, według których słowo to oznacza: dziwny, odmienny, niejednoznaczny oraz nie-normalny, anormalny, zaburzony. Według tej definicji „inny” nie posiada cech charakterystycznych dla większości społeczeństwa, co powoduje, że jest to osoba eliminowana z grupy, niemieszcząca się w ogólnie przyjętych normach, wykraczająca poza owe normy – zazwyczaj w negatywny sposób (jako ktoś gorszy, słabszy, przynoszący wstyd). Interpretacja taka pojawia się dość często w teoretycznych dyskursach dotyczących osób z niepełnosprawnością intelektualną (Żuraw 2013). Według kolejnej reprezentantki pedagogiki specjalnej Doroty Podgórskiej-Jachnik na pierwszy plan wysuwa się umiejętność reagowania na inność i radzenia sobie z codziennym doświadczaniem odmienności, z jednoczesnym zaznaczeniem, że dialog z „innym”, oprócz nabywania wiedzy o nim, jest także źródłem wiedzy o samym sobie i ważnym elementem budującym własną tożsamość, co staje się coraz trudniejsze w świecie rozproszonych znaczeń (Podgórska-Jachnik 2007, s. 243).

Joanna Głodkowska za synonim słowa „inny” uznaje: specjalny, obcy, niezany czy wręcz wrogi. Autorka wnikliwie analizuje ten kontekst niepełnosprawności, który nosi znamiona społecznie negatywnego naznaczenia inności:

W przypadku niepełnosprawności dokonuje się szczególnego rodzaju nałożenie dwóch rodzajów inności: inny, bo drugi człowiek inny, bo niepełnosprawny. Tego

rodzaju nasilenie inności staje się źródłem postrzegania osoby z niepełnosprawnością jako nie tylko innej, ale wręcz obcej (Głodkowska 2014, s. 76).

Współczesna pedagogika specjalna wiele miejsca poświęca zaburzeniom ze spektrum autyzmu, oprócz publikacji naukowych autyzm coraz częściej ukazywany jest z perspektywy biografii i autobiografii osób nim dotkniętych. W publikacjach tych także dość często pojawia się określenie „inny”, ujęte w różnych kontekstach, choć na plan pierwszy wysuwa się pozytywne postrzeganie „inności”. W narracjach matek osób ze spektrum: „Autyzm to inne postrzeganie świata niż to ogólnie przyjęte za normalne, prawidłowe. Nie gorsze, inne” (Zalewski 2012, s. 121). Autorka cytatu, w kontekście rozumienia spektrum pisze również, że: „Każdy przypadek jest inny. Kiedyś nasz terapeuta powiedział, że każda osoba ze spektrum autyzmu jest wyspą jedyną w swoim rodzaju, ale wyspy te tworzą pewne archipelagi” (Zalewski 2012, s. 121). Także z perspektywy diagnozy w książce Katarzyny Michalczak (2023, s. 43) pojawiają się wątki dotyczące „inności”: „To czego potrzebowałaś, to akceptacja twojej inności. Diagnoza ci to dawała”. Tak więc akceptacja „inności” w tym przypadku to zazwyczaj pozytywne spojrzenie w przyszłość. Przykładem może być także sam tytuł książki Grzegorza Zalewskiego (2012): *Inne, ale nie gorsze*, który niezwykle czytelnie wprowadza pedagogikę specjalną i spektrum autyzmu na wyższy poziom rozumienia „inności” jako atrybutu pozytywnego.

Poczucie „inności” dotyczy nie tylko samych osób dotkniętych niepełnosprawnością, lecz także ich najbliższych. W naukach pedagogicznych sytuacja taka ujmowana jest jako stygmatyzacja przeniesiona. Rodzice i rodzeństwo osoby z niepełnosprawnością często czują się wyobcowani i napiętnowani społecznie. „Inność” w tym kontekście oznacza często wykluczenie z sieci znajomych, codzienne mierzenie się z nieprzychylnymi spojrzeniami, które potrafią wzbudzać poczucie winy spowodowane odmiennością jednego z członków rodziny. Sytuacja rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną niewątpliwie jest „inna” niż rodzin z zdrowych dzieci, ale nie powoduje, że rodzic powinien czuć się gorszy.

Pedagogika specjalna, dążąca do normalizacji, ale jednocześnie jak najpełniejszego włączania społecznego, nie może zapominać o tożsamości tych osób, szanując i respektując ich odmiennność. Ponieważ bycie „innym” nie oznacza – gorszym czy mniej wartościowym. Choć czasem „inny” budzi pokusę, aby go „oswoić”, sprawić, że stanie się bardziej „naszym” i zrozumiałym niczym „normals” E. Goffmana, warto jednak pomyśleć o różnorodności, która niewątpliwie jest bardziej interesująca niż powtarzalność. Wiele zatem jest jeszcze

do zrobienia w kontekście społecznych odczuć i reakcji na osobę z niepełnosprawnością, uznawaną za „inną”. Istotna jest zmiana negatywnego naznaczenia pojęcia „inny” – zwrócenia uwagi na niepowtarzalną wartość inności.

„Inny” w sztukach plastycznych

Zdecydowanie mniej rozbieżności w rozumieniu określenia „inni” i zgoła odmienne podejście do definicji „inności” można odnaleźć w teoriach dotyczących twórczości. W kontekście tym słowo to jest synonimem niebanalności, wrażliwości, prowokuje do rozmyślań i wnikliwych analiz. Sztuka stwarza zatem okazję do nieograniczonych interpretacji, a wraz z powstałymi wytworami plastycznymi jest przestrzenią, gdzie ma miejsce specyficzne spotkanie autora dzieła i jego „innego” spojrzenia ukazanego za pośrednictwem powstałego dzieła. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną spotkanie to ma szczególne znaczenie. Jest bowiem elementem wyjścia poza własne ograniczenia psychiczne i fizyczne, staje się też momentem wejścia ze swoją „innością” w relacje społeczne. Jak pisał Zbigniew Skorny (1978, s. 43): „(...) najważniejsze jest działanie, czyli to, co człowiek faktycznie czyni (...), nie to, co deklaruje lub przeżywa”. Twórczość jest zatem szczególnym przypadkiem samorealizacji, ważne zdają się tu również słowa Ernsta Gombricha (1981, s. 33), który stwierdzał, że „nie istnieje sztuka, są tylko dzieła i artyści”. Z tej perspektywy samo tworzenie i bycie artystą jest najistotniejsze, pozostałe kwestie, takie jak nazewnictwo, przynależność do nurtu w sztuce czy klasyfikacje niepełnosprawności schodzą na plan dalszy. Istotne staje się indywidualne spojrzenie na bycie „innym” w uprawianej przez siebie sztuce.

Jedne z pierwszych informacji dotyczących zainteresowania sztuką osób z niepełnosprawnością intelektualną pochodzą z Francji i związane są z twórczością osób z chorobą psychiczną. W 1907 r. Marcel Réja (Paul Meunier) wydał książkę pt. *Sztuka Szalonych: rysunek, proza i poezja* (*L'Art chez les fous, le dessin, la prose, la poésie*). Jednak spektakularne odkrycie twórczości osób z chorobą psychiczną, a następnie osób z niepełnosprawnością intelektualną nastąpiło kilkanaście lat później. Za klasyczne dzieło uznaje się tutaj monografię Hansa Prinzhorna z 1922 r. *Ekspresja szaleństwa* (*Bildnerie der Geisteskranken*), w której opisana została psychopatologia ekspresji. Publikacja oparta była na gruntownej podbudowie teoretycznej i zawierała precyzyjną analizę piktograficzną stanu psychicznego malujących czy rysujących pacjentów. Stała się inspiracją dla wielu późniejszych opracowań dotyczących artystów doświadczających kryzysów

psychicznych (Tyszkiewicz 1987). Zainteresowanie to wynikało w dużej mierze z zaciekawienia odkryciem uzdolnień artystycznych u „innych”.

Najczęściej i najszerzej omawiane przez teoretyków sztuki pojęcie określające sztukę „innych” to art brut. O sztuce art brut, czyli także wykluczonych społecznie (a zatem „innych”) głośno zaczął mówić Jean Dubuffet (1901–1985), artysta czerpiący inspirację z powyższej sztuki. Sformułował on pierwszą definicję art brut, określając jej twórców jako ludzi „wolnych od kultury artystycznej”, w swej pracy twórczej kierujących się własnymi wewnętrznymi przeżyciami, a nie kanonami i regułami sztuki profesjonalnej. Sama nazwa pojawiła się po raz pierwszy na piśmie w liście artysty do szwajcarskiego malarza René Auberjonoisa (list datowany na 28 sierpnia 1945 r.), w którym J. Dubuffet zwracał uwagę na niepowtarzalny charakter art brut i pragnął wyizolować to zjawisko z kultury oficjalnej (Majewska 1974). Sama idea nazwy stanowi związek frazeologiczny, ponieważ „brut” w rozumieniu dosłownym oznacza surowy, pierwotny, prymitywny, a jednocześnie wytrawny, a w kontekście rozumienia słowa związanego z produkcją francuskiego wina – brut oznacza niedosładzane wino, zupełnie wytrawne (*Słownik języka polskiego*). Osnowa znaczeniowa dla twórczości osób wykluczonych zdaje się być zatem niezwykle trafna, oddająca charakter zarówno twórców, jak i dzieł tworzonych w tym nurcie.

W 1949 r. J. Dubuffet doprecyzował swoją definicję art brut w artykule *L'Art Brut préféré aux arts culturels*. Zwracał przede wszystkim uwagę na ideę „naturalności” jako przeciwieństwo przynależności do ustrukturalizowanych działań ludzkich:

(...) Twórcy tego gatunku sztuki wywodzą wszystko (przedmioty, wybór materiałów, środki transpozycji, rytm i sposoby wzornictwa) z własnego wnętrza, a nie z konwencji sztuki klasycznej albo ze sztuki, która jest modna. (...). Ta sztuka wyrasta z talentu i inwencji twórcy, a nie – jak to zawsze ma miejsce w sztuce mającej źródła w kulturze – z jego umiejętności naśladowania innych albo zmieniania się jak kameleon (Koc-Wittels 2012, s. 119–127).

Opublikowany tekst stanowi swoisty manifest nowej sztuki.

W polskiej kulturze natomiast dla nazwania sztuki uprawianej przez artystów z niepełnosprawnością intelektualną i chorobą psychiczną stworzono szereg interesujących określeń, często jednoznacznych z francuskim art brut. Są to m.in.: sztuka nieprofesjonalna, naiwna, surowa, samorodna, prymitywna, artystów gołębiego serca oraz artystów dnia siódmego. Wielość określeń wskazuje na to, że teoretycy sztuki nie do końca radzili sobie i nadal nie radzą z umiejscowie-

niem twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną i chorobą psychiczną w arkanach i teoriach sztuki. Stąd, na gruncie polskim, przymiotnik używany był wielokrotnie, m.in. „inny” użyty został w tytule istotnej dla rozwoju polskiego nurtu art brut wystawy w warszawskiej Zachęcie z 1965 r., zatytułowanej „Inni. Od Nikifora do Głowackiej”. Prezentacja ta była zasługą kierownika Pracowni Badania Sztuki Nieprofesjonalnej Instytutu Sztuki PAN, antropologa kultury, prof. Aleksandra Jackowskiego. Przy okazji przygotowań do wernisazu pojawiły się problemy w zakresie terminologii, ale także klasyfikacji dzieł, pierwsze propozycje tytułu planowanej ekspozycji określał jej kurator, proponując różne warianty „twórczości naiwnej”, mając na uwadze rozbudowanie znaczeń wykraczających poza sformułowanie „naiwna”. Powstała więc koncepcja włączenia terminu „inni”, ponieważ każdy z przedstawianych autorów miał swój odrębny świat. Z kolei dodanie odniesienia „od Nikifora do Głowackiej” miało według kuratora dookreślić prezentowane prace. Nikifor był już wówczas dość powszechnie znany, natomiast Głowacka – raczej nie. Umieszczając więc w tytule wystawy nazwisko artystki, kuratorzy sugerowali drugi biegun zjawiska. Na wystawie zaprezentowano 512 prac plastycznych oraz 52 fotograficzne portrety autorów owych dzieł. Wystawa ta nie była pierwszą w dziejach polskiej sztuki naiwnej, ale była pierwszą o takim znaczeniu i zasięgu, i pierwszą, w której tytule wybrzmiał „inny”. W katalogu do tej wystawy A. Jackowski (1965) tłumaczył, dlaczego użyte zostało to określenie. Wynikało to z odrębności postrzegania świata przez tych twórców, co różni ich od twórców ludowych, którzy opierają się na cechach wspólnych pewnych grup regionalnych (pozwalających bez większego trudu określić sztukę łowicką czy kurpiowską). Zapoczątkowała także cykl zdarzeń w Polsce, które pokazały szerszej publiczności dzieła artystów nieprofesjonalnych, nazywanych w tamtym okresie „prymitywistami”. Zdarzenia te stały się także pretekstem do poszukiwań badawczych podejmowanych przez polskich antropologów kultury i etnografów, w konsekwencji w wielu przypadkach ratujących od zapomnienia twórców i ich prace, dających szansę zaistnienia ich sztuce w szerokiej przestrzeni społecznej.

W 1995 r. ukazała się publikacja A. Jackowskiego, będąca współcześnie jednym z najbardziej znanych w Polsce opracowań dotyczących twórców „innych”. *Sztuka zwana naiwną* w zamyśle autora miała być encyklopedycznym zestawieniem polskich artystów art brut, choć nie obyło się bez wątpliwości dotyczących terminologii: „Twórczość takich ludzi, niezależną od wpływów, niewyuczoną, przyjęto na świecie nazywać naiwną. Zapewne trafniejsze byłoby tu określenie: osobna, intuicyjna, inna (...)” (Jackowski 1995, s. 7). Choć A. Jackowski w swych teoretycznych opracowaniach i katalogach wystaw

wielokrotnie zmagał się z terminologią, zawsze „innego” ujmował w pozytywnym świetle niepowtarzalności.

W 2005 r., 40 lat od czasu wystawy „Inni” w Zachęcie i 20 lat od wystawy „Talent, pasja, intuicja”, Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu wspólnie z Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie postanowiło, w związku z tymi dwoma ważnymi jubileuszami, przygotować wystawę „Talent, pasja, intuicja II”. Wystawa ta była odzewem muzealników na społeczne zapotrzebowanie dotyczące sztuki „innych”, była także dobrym pretekstem, aby ukazać nowe treści i nowe spojrzenie na współczesny art brut (Żabińska 2022, s. 68). Jak pisał Adam Zieleziński we wstępie do katalogu, wiele jeszcze zagadnień związanych z tą sztuką jest nieodgadnionych:

Zagadką dla zwykłych odbiorców, ale też psychiatrów, psychologów, historyków sztuki, pozostaje fakt tworzenia dzieł na tak wysokim poziomie artystycznym przez ludzi niewykształconych, nieprzygotowanych teoretycznie i warsztatowo (...). Wynika z tego, że fenomen kreatywności czy twórczości artystycznej ma swe źródło gdzieś głębiej w jestestwie człowieka, poza niesprawnym często ciałem i umysłem, a precyzyjniej poza intelektem i wiedzą (Zieleziński 2005, s. 9).

W 2013 r. w Muzeum Ziemi Kujawskiej i Dobrzyńskiej we Włocławku zorganizowano wystawę „Inne spojrzenie. Art brut w Polsce”. Adam Zapora w katalogu pisze o idei przyświecającej zatytułowaniu ekspozycji:

Ten tytuł, w odniesieniu do ekspozycji, odczytywać można wieloznacznie. W założeniu nawiązuje on do klucza, według którego wystawa została zakomponowana. Stając przed wyborem prac niezwykle zróżnicowanych stylistycznie, różnych w ekspresji, języku plastycznym, technice, wśród wielu innych motywów, zarysował się wyraźnie jeden (ale nie jedyny), łączący te dzieła: twarz ludzka i wyeksponowane oczy. Poddane deformacji, uproszczone, przestylizowane, spoglądają na widza, patrzą i jednocześnie mówią, wyrażając intencje i emocje twórców, ich spojrzenie na świat, ten wewnętrzny i zewnętrzny (Zapora 2013, s. 6).

Mimo że kurator wystawy pisze o twarzach i spojrzeniu, które stały się motywem przewodnim, to niewątpliwie różnorodność, a co za tym idzie inność owych spojrzeń stanowi kwintesencję ekspozycji, ponieważ inne spojrzenie to sposób widzenia odmienny od dotychczasowych. Adam Zapora uważa ponadto, że tytuł wystawy to także sugestia dla widza – propozycja „innego” spojrzenia na sztukę Stanisława Zagajewskiego i zjawisko art brut. Sam autor podaje: „Parafrazując tytuł artykułu Zbigniewa Chlewińskiego: «Sztuka naiwna? Nie!

Sztuka naiwnych!>» można też wyrazić kontekst ekspozycji jako «Inne spojrzenie? Nie! Spojrzenie innych!>» (Zapora 2013, s. 8).

Zbigniew Chlewiński, analizując wielowątkowe działanie płockiego projektu „Oto ja”, pisał, że dokonało się

odkrycie, eksponowanie i nadanie społecznego statusu artysty kilkunastu mieszkańcom depeesów oraz upowszechnienie w świadomości publicznej (...) idei o równouprawnieniu twórców różnych proveniencji, co można by przetransportować na język tytułu wystawy muzealnej „Od Egzekucji do uniewinnienia” – jako uwolnienie z domniemanego zarzutu o byciu innym (Chlewiński 2013, s. 108).

U twórców „innych” nie ma żadnych wspólnych więzi, każdy z tych artystów jest osobowością, na którą złożyły się predyspozycje dziedziczne, umysłowość, wrażliwość i co nie mniej istotne, często tragiczne – koleje życia: „Nie gorsze, nie lepsze, ale właśnie inne. Komplementarne” (Jackowski 1995, s. 7). Antonimem dla „inności” w ten sposób ujętej jest zatem powszechność i pospolitość. Doskonale w tym miejscu wpisują się także słowa Jamesa Kaufmana:

(...) nikt nigdy nie napisał biografii jakiejś twórczej osoby dlatego, że była to osoba najzupełniej normalna. (...) Ludzie twórczy, którzy są dziwakami i odmieńcami lub cierpią na jakąś chorobę psychiczną, stanowią o wiele lepszy materiał na fascynującą opowieść niż ludzie twórczy, którzy są nudni, ciężko pracują i mają udane życie małżeńskie (Kaufman 2011, s. 105).

To ciekawość popycha odbiorców w ramiona sztuki „innych”, a ich twórczość swą świeżością, a czasem też przewrotnością pobudza do poszukiwania niezwykłych dzieł, a także nowych, nieznanych twórców z niepełnosprawnościami. Ludwig Zimmerer w tekście z 1980 r. *Paradoksy opieki nad twórczością nieprofesjonalną* pisał, że chętnie posługujemy się określeniem „inny” w kontekście odmienności sztuki nieprofesjonalnej. Autor zaznaczał, że: „(...) używając tego określenia, próbujemy równocześnie wepchnąć tę inność na tory nam znane, zdefiniować, nazwać i orzec, a to znaczy – unieszkodliwić ją, krótko mówiąc: od-innizować tę inność” (Zimmerer 1980, s. 91).

Sztuka z nurtu art brut w Polsce, choć nadal jest zjawiskiem dość niszowym w naszej przestrzeni publicznej, to w przestrzeni wystawienniczej znalazła swoje stałe miejsce. W Muzeum Śląskim w Katowicach od lat realizowany jest cykl wydawnictw i wystaw „Vivat Insita”, poświęcony artystom z nurtu art brut. Od 2011 r. w Krakowie działa Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK, w którym jedną z głównych gałęzi działania jest włączanie w kulturę osób z niepełnosprawnościami i chorobami psychicznymi czy też działalność wydawnicza

i wystawiennicza artystów związanych ze sztuką art brut. Duże zasługi dla promowania sztuki nieprofesjonalnej i z nurtu art brut ma także Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu, które jako jedno z pierwszych w Polsce zainteresowało się nieprofesjonalnymi twórcami i zaczęło gromadzić ich prace. Ponadto duże zbiory posiadają muzea etnograficzne w Warszawie, Krakowie, Toruniu, Wrocławiu, Włocławku i Bydgoszczy.

Oprócz zaangażowania polskich muzeów (szczególnie etnograficznych) działają także galerie zajmujące się promowaniem oraz stwarzaniem miejsca do pracy twórczej dla osób z niepełnosprawnościami, bardzo często w samej nazwie tego typu galerii pojawia się określenie „inny” i art brut (Żabińska 2022). Są to: Galeria Art Brut we Wrocławiu i Lublinie, Galeria TAK w Poznaniu, Fabryka Doznań w Szczecinie oraz Galeria Oto Ja w Płocku. Galerie te ukierunkowały swe istnienie na promocję i wspieranie sztuki osób z niepełnosprawnością intelektualną. Prężnie działają także galerie skupione wokół twórczości osób z chorobą psychiczną: Towarzystwo Przyjaciół Twórek „Amici di Tworci” oraz pracownia działająca przy Szpitalu Specjalistycznym im. Józefa Babińskiego w Krakowie.

Podsumowanie

„Inność” obecna jest w sztuce, literaturze, modzie i nauce, a podłożem jej analizy często jest emocjonalne naznaczenie. U jednych odbiorców „inny” budzi zachwyt czy wręcz wzruszenie jego prawdziwością, a u innych powoduje powstanie uczucia, jakim jest pogarda i litość, co w konsekwencji buduje taką kategorię postrzegania, jaką jest „obcy”. Wśród priorytetów teoretycznych pedagogiki specjalnej, jako nauki dążącej do inkluzji, jest niedopuszczenie, aby „inny” – osoba z niepełnosprawnością – stał się społecznie „obcy”. Zagadnienie to doskonale ujął w sposób filozoficzny J. Tischner (2004, s. 19): „inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie”.

Analiza problematyki „inności” i „innego” może być dokonywana w odniesieniu do wielu innych teorii i obszarów myśli humanistycznej, jednak założeniem tekstu było ukazanie wycinka „inności” z dwóch obszarów nauki, które współlistnieją i mogą się ze sobą łączyć. Analiza wybranych przykładów wykazała istotne różnice semantyczne między rozumieniem „inności”.

Pedagogika specjalna „inność” traktuje w sposób szczególny, przechodząc od pozytywów budujących indywidualność do odrzucenia i braku akceptacji

dla odmienności, rozumianych jednak jako reakcje społeczne. Lęk przed odmiennością, innością jest jednym z najgłębiej zakorzenionych w człowieku instynktów, bez względu na deklaracje dotyczące tolerancji; zazwyczaj pierwszą reakcją na doświadczenie nieznanego jest obawa. Istotne jest jednak, aby po pierwszym, poznawczym szoku dokonać wyboru: czy pchani ciekawością zechcemy poznać bliżej „innego”, czy zareagujemy niechęcią czy wręcz przemocą, aby pozbyć się z naszej przestrzeni niewygodnego intruza. Jawią się zatem zarówno konotacje pozytywne: wyjątkowy, niepowtarzalny, ale przy tym dalej funkcjonują w społeczeństwie konotacje negatywne: gorszy, obcy, dziwny.

Natomiast rozumienie „inności” w sztuce jawi się niewątpliwie jako pozytywny, o dużo bardziej ograniczonym znaczeniu. Konotacje: wyjątkowy, odmienny, niepowtarzalny kojarzone z „innym” skłaniają do zaciekawienia i chęci poznania biografii „innego”.

Warto zatem dążyć, aby każdy człowiek był w większym stopniu przekonany do opcji reprezentowanej przez sztukę, „inność” może stać się bowiem pożądaną społecznie wartością, ponieważ, jak pisał Zygmunt Bauman (2009, s. 42): „Inność Innego jest równoznaczna z jego wyjątkowością”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2009), *Does ethics have a chance in a world of consumers?*, Cambridge, Mass./London, England: Harvard University Press.
- Bogdanowska-Jakubowska E. (2015), „Inny1” i „Inny2”: znaczenie potoczne kontra znaczenie akademickie, w: E. Bogdanowska-Jakubowska (red.), *Inność/różnorodność w języku i kulturze*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chlewiński Z. (2013), *Tęsknota za naiwnością na planie Płocka i okolic*, w: G. Borowik, A. Kowal (red.), *Edukacja w arteterapii*, Kraków: Instytut Wydawniczy Maximum.
- Głodkowska J. (2014), *Autorstwo życia a niepełnosprawność – ponawiane odczytywanie idei normalizacji*, „Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo”, 1(23).
- Goffman E. (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Gombrich E. (1981), *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawiania obrazowego*, Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Jackowski A. (1965), *Inni. Od Nikifora do Głowackiej. Katalog wystawy*, Warszawa: Wydawnictwo Galerii Zachęta.
- Jackowski A. (1995), *Sztuka zwana naiwną. Zarys encyklopedyczny twórczości w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Kaufman J. (2011), *Kreatywność*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Klajmon-Lech U. (2017), *Doświadczenie niepełnosprawności jako Inności. Trudy adaptacji*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2(7).
- Koc-Wittels A. (2012), *Oto Ja – czyli dlaczego art brut ma pod górkę*, w: W. Kłosowski (red.), *Kierunek kultura. Uwaga na podmioty!*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki.
- Majewska B. (1974), *Sztuka inna, sztuka ta sama*, Warszawa: Wydawnictwo WAiF.
- Michalczak K. (2023), *Synu, jesteś kotem*, Warszawa: Wydawnictwo Cyranka.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Na spotkanie z Innym w procesie integracji edukacyjnej*, w: B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2013), *Inny i pedagogika. Doświadczenie inności i relacje z innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia Edukacyjne”, 28.
- Skorny Z. (1978), *Poznawcza i działaniowa koncepcja osobowości*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Tischner J. (2004), *Inny*, „Znak”, 584.
- Tyszkiewicz M. (1987), *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna chorych psychicznie*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zalewski G. (2012), *Inne, ale nie gorsze. O dzieciach z autyzmem opowiadają rodzice*, Warszawa: Wydawnictwo Biała Plama.
- Zapora A. (2013), *Inne spojrzenie. Art brut w Polsce. Katalog wystawy*, Włocławek: Muzeum Ziemi Kujawskiej i Dobrzyńskiej.
- Zieleziński A. (2005), *Talent, pasja, intuicja II. Katalog wystawy*, Radom: Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu.
- Zimmerer L. (1980), *Paradoksy opieki nad twórczością nieprofesjonalną*, w: A. Jakowski (red.), *Plastyka nieprofesjonalna*, Warszawa: Instytut Sztuki Polskiej PAN, Wydawnictwo COK.
- Żabińska A. (2022), *Artyści z niepełnosprawnością intelektualną i schizofrenią w nurcie Art Brut. Popularyzacja ich twórczości w Polsce w latach 2010–2020*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Żuraw H. (2013), *Inność, obcość w perspektywie pozytywnej. Wielokontekstowość studiów nad innością i obcością*, w: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Netografia

- <https://quotepark.com/pl/autorzy/jean-dubuffet/> (dostęp: 10.03.2023).
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/brut;2552712.html> (dostęp: 15.12.2023).

STRESZCZENIE

We współczesnym świecie określenie „inny” zarówno w rozumieniu potocznym, jak i na gruncie naukowym zdecydowanie wymyka się wszelkim klasyfikacjom. Szczególnie interesujące jest zagłębienie się w znaczenie odmienności – zarówno pozytywne, jak i negatywne – w naukach humanistycznych, co skłaniać może do refleksji nad empatią i wykluczeniem. Celem opracowania jest wskazanie różnego definiowania i rozumienia określenia „inny” w kontekście pedagogiki specjalnej oraz szczególnego rodzaju sztuki uprawianej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza wybranych przykładów wykazała dość dużą rozbieżność w pojmowaniu „inności”, co skłania do refleksji nad akcentowaniem pozytywnego widzenia społecznego ludzi „innych” – z niepełnosprawnością, jako niepowtarzalnych – rozumianych w ten właśnie sposób w arkanach sztuki.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuka osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika specjalna, inny, art brut, niepełnosprawność intelektualna, autyzm

SUMMARY

In the contemporary world, the term “other” both in the colloquial sense and in the scientific world definitely escapes all classifications. It is of particular interest to delve into the meaning of otherness – both positive and negative in the humanities, which can prompt reflection on empathy and exclusion. The aim of the paper is to indicate the different definitions and understandings of the term “other” in the context of special pedagogy and the particular type of art practised by people with intellectual disabilities. The analysis of selected examples showed quite a large divergence in the understanding of “otherness”, which prompts reflection on accentuating the positive social view of “others” – people with disabilities, as unique – understood in this way in the arcana of art.

KEYWORDS: art of people with intellectual disabilities, special education, other, Art Brut, intellectual disability, autism

The role of intellectual humility in education and the possibilities of its enhancement

Rola pokory intelektualnej w edukacji oraz możliwości jej wzmacniania

DOI 10.25951/14048

Introduction

Among many factors influencing the education process, the desire to learn is beyond doubt a critical one and encouraging students to develop the virtue of lifelong learning has a large impact on making them good scholars. Obviously, a world full of wise, intellectually humble and open-minded people would be a better world, and we should try to find a way to foster peoples' ability to acquire knowledge; however, the question arises whether it is an obtainable goal. In this article I present a psychological perspective on intellectual humility and consider its main characteristics. I also present different ways of thinking about intellectual humility and reflect on its meaning in the process of acquiring knowledge. In the end, I consider whether it is possible to foster the virtue of intellectual humility in our daily lives.

Intellectual humility – definition

Scholars' interest in intellectual humility has started with the work of Roberts and Wood (2003) and, since the first empirical research published by Kross and Grossmann (2012), its popularity has grown dramatically. However, the conceptual grounding for intellectual humility begins in philosophy, specifically the intellectual virtue literature. It can be classified as an epistemic virtue which promotes how to be a good knower (Brady & Pritchard 2003; Stafford 2010; Church & Barrett 2016). The definition of intellectual humility developed by members of an interdisciplinary group that involved philosophers and psychologists

characterize it as “recognizing that a particular personal belief may be fallible, accompanied by an appropriate attentiveness to limitations in the evidentiary basis of that belief and to one’s own limitations in obtaining and evaluating relevant information” (Leary 2018). There are several definitions of intellectual humility, all of which imply that an intellectually humble person can recognize that his or her beliefs might be wrong (Leary 2018), does not feel threatened by the awareness of his or her intellectual fallibility (Krumrei-Mancuso & Rouse 2015) and has respectful attitude toward people even those who are less knowledgeable (Lilienfeld 2020; Rowatt et al. 2006; Leary 2018).

Over the last few years, intellectual humility has become a topic of articles in philosophy, theology and psychology in order to define intellectual humility and measure it (Baehr 2012; Davis et al. 2016; Gregg et al. 2017; Roberts et al. 2003; Samuelson et al. 2015; Whitcomb et al. 2015). Psychological research has brought 18 different questionnaires to measure intellectual humility (Porter et al. 2020) and its several definitions (Church & Barrett 2016; Hopkin et al. 2014; Krumrei-Mancuso & Rouse 2015; Leary et al. 2017; Porter & Schumann 2018; Samuelson et al. 2012; Whitcomb et al. 2015).

Main characteristics

Intellectual humility is fundamentally a cognitive phenomenon. According to literature, the intellectually humble people not only recognize that their beliefs might be wrong but also spend more time seeking information and take careful consideration while forming beliefs and making decisions (Leary 2017), scan for limitation in their knowledge (Deffler, Leary & Hoyle 2016) and interact more with opposing views (Krumrei-Mancuso & Newman 2020; Porter & Schumann 2018). They are deeply interested in understanding others’ people point of view and the reasons that someone disagree with them (Porter & Schumann 2017). Therefore, we can imagine a person, who will be more objective while assessing facts and will be constantly truth-seeking, even at the expense of their own way of thinking.

Deffler et al.’s (2016) findings indicate that individual differences in intellectual humility may affect processing information, which means that intellectually humble individuals process information more deeply. Thus, intellectual humility have significant implications for people’s functioning in an array of settings, especially education. In this context it is crucial to focus on motivational and behavioural components of intellectual humility. Intellectual hu-

mility manifests itself in a proactive, inquisitive approach to knowledge (Leary 2017). This intellectual proactivity is an important feature of an intellectually humble person, and should foster the educational process. Undoubtedly, there are links between intellectual humility and epistemic curiosity as well as epistemic motivation, more specifically intrinsic motivation, which is described as simply enjoying an activity or seeing it as an opportunity to explore, learn, and actualize our potentials (Coon & Mitterer 2010, p. 339). Those connections seems to be worth investigating in the future.

What is more, intellectually humble individuals are motivated to seek knowledge and new experiences. Their careful and deliberate thinking leads to better understanding and greater depth of learning. Thus, we are presented with the image of a person, who is eager to get more in-depth knowledge about the world and for whom acquiring new knowledge has an immeasurable value. Individuals with high level of intellectual humility are life-long learners who enjoy learning and are highly motivated to acquire knowledge (Haggard et al. 2018; Krumrei-Mancuso et al. 2020). Intellectual humility involves thinking beyond rules and schemas and as such, has always been a way of thinking of explorers and scientists.

Recognising one's beliefs as fallible is not a new concept in philosophy. An almost identical idea can be found in William Hare's works (1987), where he writes about another intellectual quality, open-mindedness: "to be open-minded is ... to be critically receptive to alternative possibilities, to be willing to think again despite having formulated a view, and to be concerned to defuse any factors that constrain one's thinking in a predetermined way" (p. 9). According to this, an open-minded person identifies the possibility that their judgments and opinions are false, and this attitude is demonstrated behaviourally in a willingness to reconsider their views. The closed-minded person, on the other hand, refuses to consider the possibility to study and evaluate countervailing evidence and arguments. An open-minded person tends to be less dogmatic and more likely to revise their beliefs.

Not surprisingly, scores on measures of intellectual humility correlate with measures of dogmatism (Altemeyer 2002; Rokeach 1960). Intellectually humble people tend to be tolerant toward other beliefs and the people who hold them. A bit of light on this aspect has been thrown by multiple research regarding relationship between intellectual humility and the Big Five traits (Krumrei-Mancuso & Rouse 2016; Leary et al. 2017; McElroy et al. 2014; Meagher et al. 2015).

Intellectual humility and personality traits

Researchers suggest that intellectual humility is a relatively stable disposition; therefore, compare it with different personality traits. This comparison takes place mostly during the development and validation of new measures of intellectual humility. As a consequence, a number of correlations have been found between intellectual humility and the five-factor model of personality (Bak et al. 2021).

Porter and Schumann (2018) showed weak, but statistically significant correlations between intellectual humility and agreeableness, conscientiousness and openness to experience. Similar relationships have been found in McElroy's et al. (2014) and Leary's et al. (2017) studies. Krumrei-Mancuso and Rouse (2016) focused exclusively on openness to experience and found a moderate relationship between openness and intellectual humility ($r = 0,40$). Their study also supported a hypothesis that intellectual humility is an independent predictor of openness to experience. Haggard et al. (2018) settled correlations between intellectual humility and conscientiousness ($r = 0,49$) and neuroticism ($r = -0,49$).

The extent to which intellectual humility manifests as a personal trait may depend on cultural and developmental factors. Research suggests that in collectivist societies, humility is often perceived as a social virtue linked to deference and respect for elders, whereas in individualistic cultures, it is viewed as a cognitive strength promoting independent reasoning (Hook et al. 2017). Moreover, studies indicate that intellectual humility may develop with age, as older individuals tend to exhibit greater cognitive flexibility and tolerance for ambiguity (Zmigrod et al. 2019). These factors should be considered when interpreting findings on intellectual humility's role in education.

To conclude, studies proved correlations between intellectual humility and the Big Five traits, particularly with agreeableness, openness to experience and conscientiousness. Interestingly, negative correlations between intellectual humility and neuroticism have been found which present an emotional aspect of intellectual humility and seems to be an interesting direction for future research.

Intellectual humility and education

Why are some students engaged in classroom activities, asking questions and showing interest in a subject, while others seem to be completely oblivious to any kind of learning activities? Probably every teacher has asked this question at least once in their career. One possible answer is that not every student has

an intrinsic desire to learn new things, gain knowledge and broaden their intellectual horizons. According to research, intellectually humble people see gaps in their knowledge and are interested in filling them; it is not an annoying duty but a real value they pursue: they simply love to learn new things (Haggard et al. 2018). Krumrei-Mancuso et al. (2020) define it as an “intrinsic tendency to seek and enjoy cognitive activities”.

The roots of the concept of open-mindedness and intellectual humility go back to Aristotle's ethics, according to which, there are other intellectual virtues which enable people to acquire knowledge and form true beliefs. It is intellectual humility that makes us aware of our epistemic fallibility, and open-mindedness which makes us more willing to consider an alternative perspective on various issues. But curiosity causes us to ask questions, to wonder and seek out understanding, and thanks to intellectual courage we challenge our assumptions based on new learning, understanding and insights (Spiegel 2012; Taylor 2016).

The study confirmed links between intellectual humility and intellectual curiosity, specifically motivation to seek out knowledge and new experiences. This “attitude of mind” seems to guide our thinking in all areas of life. An intellectually humble person is not inclined to jump to conclusions and they take deeper consideration about encountered facts. Deffler et al.'s (2016) research revealed that intellectually humble participants who read sentences about controversial topics spent more time reading sentences that expressed views contrary to their own opinions than participants low in intellectual humility.

The outcome of intellectual humility is connected with enhancing knowledge and gaining insight into one's areas of incomprehension, and this leads to the open, curious attitude towards knowledge outlined above. Since some authors regard intellectual humility as encompassing respect for others' views (Hook et al. 2017; Krumrei-Mancuso, Rouse 2015) it is also worth mentioning that a respectful attitude towards disagreement and different opinions can also lead to gain a deeper understanding and new knowledge. Intellectually humble individuals find that kind of situation a challenge and all problems seem to be worth discussing. Considering oneself as superior or inferior may cause an arrogant or submissive behaviour, but this is not an issue with intellectually humble people. A wealth of knowledge is available for them through exchanging views with other people and through respectful discussions on given topics.

Although theoretically intellectual humility (as well as other intellectual virtues) should support achieving academic success, empirical data are inconclusive. Krumrei-Mancuso et al. (2020) proved that although intellectual humility is associated with more general knowledge, it is also connected with slightly

lower GPA – the score obtained by students during standard American exam. Undeniably intellectual humility is associated with a range of abilities important during educational process such as reflective thinking, need for cognition, intellectual engagement, curiosity, intellectual openness, and open-minded thinking (Krumrei-Mancuso et al. 2020), nonetheless its importance seems to be related rather to the process of acquiring knowledge than to the student's effectiveness in the process of testing it.

Therefore, can intellectual humility be helpful in answering the question why some students crave knowledge, whereas others do not show enthusiasm for it? Partly yes, for sure. Researchers proved intellectual humility to be important factor influencing students attitude toward new ideas, acquiring knowledge as well as open-minded attitude towards discussion and disagreement. Intellectually humble students strive towards gaining new knowledge and actively seek new information (Porter & Schumann 2018). In comparison to the less intellectually humble students, they are more open-minded and pay greater attention to the evidentiary basis of their judgements (Krumrei-Mancuso & Rouse 2016; Leary et al. 2017). Although, more advanced research is needed in the area of the role of intellectual humility in acquiring knowledge evidently intellectual humility is one of the factors contributing to greater knowledge acquisition and we should reflect on possibilities of enhancing it in our students and society.

Fostering intellectual humility

Since a growing literature has been reporting the benefits of intellectual humility in academic achievements (Rowatt et al. 2006), an important question arises whether we can do something to foster it in our students. Is it possible to instil the value of intellectual humility and rekindle a child's curiosity and willingness to learn new things?

Porter and Schumann (2018) reported that intellectual humility can be enhanced, at least temporarily. Participants of their experiment who were primed with the idea of a growth mindset of intelligence had significantly higher levels of intellectual humility than those primed with a fixed mindset in response to disagreement. But it is not all – experimentation is an essential part of learning and it means that a learner needs to make mistakes in order to gain new knowledge. Therefore, we can predict that an intellectually humble person does not mind or fear failure because of his desire to improve. He believes that his success is based on hard work, a never ending aspiration to flourish, even

at the cost of a few failures. A contrary, fixed mindset implies that intelligence cannot be changed, and every mistake made during tests, tournaments or just a discussion reflects our unchangeable intellectual possibilities (Ehrlinger et al. 2016). That is why people with a fixed mindset dread failure and are less likely to continue working hard when experiencing setbacks. This attitude towards an individual's potential to learn and develop intellectual skills can be reshaped and a fixed mindset can be replaced with a growth mindset under certain conditions. That being so, enhancing a growth mindset may have a positive impact on fostering one's intellectual humility, whereas intellectual arrogance may be considered as an effect of an overwhelming influence of a fixed mindset.

A chance to develop intellectual humility may also be the development of correlated variables. One that is worth considering is cognitive flexibility. Correlational analysis revealed that cognitive flexibility is significantly positively correlated with intellectual humility, especially with those aspects associated with intellectual identity, such as the feeling of being threatened when contradicted and a conviction that one's own beliefs are superior (Zmigrod et al. 2019). If we consider intellectual humility as mostly a cognitive phenomenon it seems to be valuable to reflect on the possibilities of enhancing it through developing the ability of flexible thinking and applying this ability to the process of thinking about one's own beliefs and the beliefs of other people.

However, some researchers disagree with this mostly cognitive approach towards intellectual humility. According to Pitchard (2020), we should focus our attention on the fact that intellectual humility is an other-directed virtue and comprises a genuine intellectual concern about others and without that we can only have an open-minded, self-confident individual aware of his intellectual superiority and who act accordingly. That is why fostering intellectual humility should involve (1) developing good practices for getting the truth as well as (2) creating an attitude of intellectual respect for others. A dismissive attitude towards people who are less knowledgeable does not sound like an intellectually humble individual but rather an arrogant one. The importance of this aspect of intellectual humility has also been emphasized by Lilienfeld (2020). He claims, that intellectual humility should become a guiding credo of sceptical movement which should be focused not only on addressing scientifically unjustified assertion and reflecting on thinking processes, but also on a respectful attitude toward others' views. These fascinating interpretations show us a rather unexpected direction of thinking about fostering intellectual humility, which is more concerned with social life and respect towards others rather than improving one's own intellectual attitude.

It is important to note that attributing intellectual humility to oneself can cause a contradiction – such praise can easily make one proud of being intellectually humble and focusing attention on it simply breaks one out of it (Robinson & Alfano 2016). Therefore, it is worth considering whether it is possible to foster intellectual humility by teaching about it explicitly. According to Robinson et al. (2016), intellectual humility must be intrinsically motivated and for that reason we should not encourage people to be intellectually humble in order to reap the rewards for humility. It should be enhanced implicitly, without drawing attention to it and pointing out the benefits of being an intellectually humble person. Hence, the way to foster it is by teaching the value of critical feedback from the early stage of life, encouraging children to face opinions of others and, as a consequence, considering their beliefs and judgments from a different point of view.

Conclusion

Intellectual humility has proven itself to be an interesting subject of psychological research, and a growing body of literature documents its benefits in many forms, including academic achievements (Krumrei-Mancuso 2020; Rowatt et al. 2006). Although it is mostly a cognitive phenomenon based on the ability to recognise that one's beliefs might be fallible (Church et al. 2017; Hopkin et al. 2014; Krumrei-Mancuso et al. 2016; Leary et al. 2017; Porter et al. 2017; Samuelson et al. 2012; Whitcomb et al. 2015), a great amount of research indicates that intellectually humble individuals own their intellectual limitations by looking for possibilities to address them; they enjoy thinking and learning new information (Leary 2017). Even though this is an interesting point of view, it may cause problems in identifying defining characteristics of the construct. Perhaps considering other intellectual values such as open-mindedness, intellectual curiosity, intellectual courage or love of truth as co-occurring yet separate constructs may address this issue in future.

Much research shows a significant impact of intellectual humility on learning and acquiring knowledge (Deffler et al. 2016; Leary et al. 2017; Haggard et al. 2018; Krumrei-Mancuso et al. 2020; Rowatt et al. 2006). Intellectually humble individuals are more open-minded, consider ideas from different angles and feel comfortable when they meet opposing views. Their willingness to discuss perspectives of other people allows them to broaden intellectual horizons and avoid the pitfalls of dogmatic thinking (Hopkin et al. 2014; Krumrei-Mancuso 2018). In a world of ubiquitous arrogance and irreconcilable conflicts, it seems to be the cure we need.

While studies demonstrate significant correlations between intellectual humility and traits like openness to experience and conscientiousness (Krumrei-Mancuso & Rouse 2016), these relationships should not be interpreted as causal. It remains unclear whether intellectual humility fosters openness or whether individuals who are naturally open-minded simply score higher on humility scales. Moreover, although intellectual humility has been linked to curiosity, motivation, and knowledge acquisition (Haggard et al. 2018), its direct impact on academic performance remains debated. Some studies suggest that intellectually humble students engage more in deep learning and reflection, but this may not always translate into higher GPA scores (Krumrei-Mancuso et al. 2020).

At the same time, numerous studies highlight the positive role of intellectual humility in learning and decision-making; however, it is essential to consider methodological limitations. Many of these studies rely on self-report measures, which may introduce social desirability bias (Deffler et al. 2016). Additionally, different research teams use varied scales to measure intellectual humility (Porter et al. 2020), raising concerns about comparability. Furthermore, the predominance of WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic) samples (Henrich, Heine, & Norenzayan 2010) limits the generalizability of findings to non-Western contexts, underscoring the need for broader, cross-cultural research.

The answer to the question whether it is possible to foster intellectual humility and if so, to what extent, is not yet complete. Predictions are optimistic, though. Enhancing growth mindsets and teaching the value of getting constructive feedback and confronting our views with others in discussions can increase the level of intellectual humility. It seems to be especially consequential in forming the minds of young people. Beyond doubt, the role of education in instilling an intellectual values into the student (Pitchard 2020) and one of the most fundamental intellectual values is intellectual humility. It plays an important role in the pursuit of knowledge, and its practical implications may contribute to educational systems, help people to accept their intellectual limitations, decrease the tendency to overestimate intellectual strengths and rekindle curiosity and the willingness to learn and broaden intellectual horizons.

BIBLIOGRAPHY

- Baehr J. (2012), *The inquiring mind: On intellectual virtues and virtue epistemology*, "The Philosophical Quarterly", 63(250), pp. 184–187, doi:10.1111/j.1467-9213.2012.00096.x.

- Bąk W., Wójtowicz B., Kutnik J. (2021), *Intellectual humility: An old problem in a new psychological perspective*, "Current Issue in Personality Psychology", 10(2), doi:10.5114/cipp.2021.106999.
- Brady M.S., Pitchard D. (2001), *Moral and epistemic virtues*, "Metaphilosophy", 34, pp. 1–11.
- Church I.M., Barrett J.L. (2016), *Intellectual humility*, in: E.L. Worthington Jr., J.E. Davis, & J.N. Hook (eds.), *Routledge Handbook of Humility* (pp. 62–75), Routledge.
- Coon D., Mitterer J.O. (2010), *Introduction to psychology. Gateways to mind and behavior twelfth edition*, Wadsworth: Cengage Learning.
- Davis D.E., Rice K., McElroy S., DeBlaere C., Choe E., Van Tongeren D.R., Hook J.N. (2016), *Distinguishing intellectual humility and general humility*, "The Journal of Positive Psychology", 11(3), pp. 215–224, doi:10.1080/17439760.2015.1048818.
- Deffler S.A., Leary M.R., Hoyle R.H. (2016), *Knowing what you know: Intellectual humility and judgments of recognition memory*, "Personality and Individual Differences", 96, pp. 255–259, doi:10.1016/j.paid.2016.03.016.
- Ehrlinger J., Mitchum A., Dweck C.S. (2015), *Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment*, "Journal of Experimental Social Psychology", 63, doi:10.1016/j.jesp.2015.11.001.
- Gregg A.P., Mahadevan N., Sedikides C. (2017), *Intellectual arrogance and intellectual humility: Correlational evidence for an evolutionary-embodied-epistemological account*, "The Journal of Positive Psychology", 12(1), pp. 59–73, doi:10.1080/17439760.2016.1167942.
- Haggard M., Rowatt W.C., Leman J.C., Meagher B., Moore C., Ferguson T., Whitcomb D., Battaly H., Baehr J., Howard-Snyder D. (2018), *Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owing intellectual humility scale*, "Personal and Individual Differences", 124(1), pp. 184–193, doi:10.1016/j.paid.2017.12.014.
- Hare W. (2003), *Is it good to be open-minded?*, "International Journal of Applied Philosophy", 17 (1), pp. 73–87.
- Henrich J., Heine S.J., & Norenzayan A. (2010), *The weirdest people in the world?*, "Behavioral and Brain Sciences", 33(2–3), 61–83, doi:10.1017/S0140525X0999152X.
- Hook J.N., Farrell J.E., Johnson K.A., Van Tongeren D.R., Davis D.E. & Aten J.D. (n.d.), *Intellectual humility and religious tolerance*, "The Journal of Positive Psychology", 12(1), pp. 29–35, doi:10.1080/17439760.2016.1167937.
- Hopkin C.R., Hoyle R.H., Toner K. (2014), *Intellectual humility and reactions to opinions about religious beliefs*, "Journal of Psychology and Theology", 42, pp. 50–61, doi:10.1177/009164711404200106.

- Kross E., Grossmann I. (2012), *Boosting wisdom: Distance from the self enhances wise reasoning, attitudes, and behaviours*, "Journal of Experimental Psychology", 141(1), p. 43–48, doi:10.1037/a0024158. Epub 2011 Jul 4. PMID: 21728454.
- Krumrei-Mancuso E.J., Haggard M.C., LeBouff J.P., Rowatt W.C. (2020), *Links between intellectual humility and acquiring knowledge*, "The Journal of Positive Psychology", 15(2), doi:10.1080/17439760.2019.1579359.
- Krumrei-Mancuso E.J., Rouse S.V. (2015), *The development and validation of the Comprehensive Intellectual Humility Scale*, "Journal of Personality Assessment", 98, pp. 209–221, doi:10.1080/00223891.2015.1068174.
- Leary M.R., Diebels K.J., Davisson E.K., Jongman-Sereno K.P., Isherwood J.C., Raimi K.T., Deffler S.A., Hoyle R.H. (2017), *Cognitive and interpersonal features of intellectual humility*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 43, pp. 793–813, doi:10.1177/0146167217697695.
- Lilienfeld S. (2020), *Intellectual humility: A guiding principle for the skeptical movement?*, "Skeptical Inquirer", 44 (5).
- Pitchard D. (2020), *Educating for intellectual humility and conviction*, "Journal of Philosophy and Education", 54(2), pp. 398–409, doi:10.1111/1467-9752.12422.
- Porter T., Schumann K. (2018), *Intellectual humility and openness to the opposing view*, "Self and Identity", 17(2), pp. 139–162, doi:10.1080/15298868.2017.1361861.
- Roberts R.C., Wood W.J. (2003), *Humility and epistemic goods*, in: M. DePaul, & L. Zagzebski (eds.), *Intellectual virtue: Perspectives from ethics and epistemology* (pp. 257–279), New York: Oxford University Press.
- Robinson B., Alfano M. (2016), *I know you are, but what am I?: Anti-individualism in the development of intellectual humility and Wu-Wei*, "Logos and Episteme", 7(4), pp. 435–459, doi:10.5840/logos-episteme20167442.
- Rowatt W., Powers C., Targhetta V., Comer J., Kennedy S., LeBouff J. (2006), *Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance*, "The Journal of Positive Psychology", pp. 198–211, doi:10.1080/17439760600885671.
- Samuelson P.L., Church I.M., Jarvinen M., Paulus T. (2012), *The science of intellectual humility*, <http://trebuchet.fuller.edu/wp-content/uploads/2013/09/IH-White-Paper.pdf>.
- Spiegel J. (2012), *Open-mindedness and intellectual humility*, "Theory and Research in Education", 10(1), doi:10.1177/1477878512437472.
- Stafford S. (2010), *Intellectual virtues in environmental virtue ethics*, "Environmental Ethics" 32(4), pp. 339–352.
- Taylor R. (2016), *Open-mindedness: An intellectual virtue in the pursuit of knowledge and understanding*, "Educational Theory", 66(5), pp. 599–618, doi:10.1111/edth.12201.
- Whitcomb D., Battaly H., Baehr J., Howard-Snyder D. (2015), *Intellectual humility: Owning our limitations*, "Philosophy and Phenomenological Research", 91(1), pp. 1–31, doi:10.1111/phpr.12228.

Zmigrod L., Zmigrod S., Rentfrow P.J., Robbins T.W. (2019), *The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility*, "Personality and Individual Differences", 141, pp. 200–208, doi:10.1016/j.paid.2019.01.016.

SUMMARY

A growing body of research has demonstrated the role of intellectual humility in acquiring knowledge. In this article I present main conceptualisations of intellectual humility and introduce a perspective of co-occurrent concepts of open-mindedness, curiosity, intellectual courage and love of truth. The research on intellectual humility in learning activities shows correlations with better recognition memory, openness, curiosity, tolerance to ambiguity, low dogmatism, thinking beyond rules and an inquisitive approach to knowledge. Therefore, I consider different ways to foster intellectual humility as it seems to be significant in the educational process and has been proved to be possible, at least temporarily.

KEYWORDS: intellectual humility, education, acquiring knowledge, open-mindedness, curiosity

STRESZCZENIE

Rosnąca liczba badań pokazuje, że w procesie edukacji i zdobywania wiedzy istotną rolę odgrywa pokora intelektualna. W niniejszym artykule prezentuję konceptualizację pojęcia pokory intelektualnej, a także wprowadzam powiązane z nią konstrukty, takie jak otwartość umysłu, ciekawość i odwaga intelektualna oraz umiłowanie prawdy. Badania nad pokorą intelektualną w kontekście aktywności związanych z uczeniem się pokazują jej związki ze zmiennymi, takimi jak: pamięć, otwartość, ciekawość, tolerancja niejednoznaczności, dogmatyzm, myślenie wybiegające poza schemat oraz dociekliwość intelektualna. W związku ze znaczeniem pokory intelektualnej w procesie edukacji, w końcowej części artykułu rozważam możliwości jej wzmacniania. Odwołuję się przy tym do badania, zgodnie z którym możliwe jest zwiększenie poziomu pokory intelektualnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pokora intelektualna, edukacja, zdobywanie wiedzy, otwartość intelektualna, ciekawość

Karolina Ginalska – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.12.2024

Badania i komunikaty

Trudności w słyszeniu a jakość życia osób po 60. roku życia

Hearing problems and the quality of life of people after 60

DOI 10.25951/14049

Wprowadzenie

Trudności w słyszeniu występujące u osób po 60. roku życia utożsamiane są z pojęciem głuchoty starczej (Cieplińska 2022). *Presbycusis* określany jest jako „niedosłuch, występujący u osób w wieku podeszłym, który jest następstwem zmian inwolucyjnych w przebiegu starzenia się organizmu człowieka bez udziału dodatkowych szkodliwych czynników zewnętrznych” (Gierek 2005, s. 299). Zagadnienie dotyczące trudności z prawidłowym słyszeniem, które występuje wraz z wiekiem, jest istotne. Wyniki niektórych badań naukowych wykazują, że już łagodny ubytek słuchu może prowadzić do negatywnych następstw na poziomie emocjonalnym, społecznym i komunikacyjnym (Freidl, Luxenberger, Moser 2017). Postępowi tego rodzaju niedosłuchu nie można zaradzić. Dlatego powinny być podejmowane działania mające na celu wczesne rozpoznawanie trudności w prawidłowym słyszeniu u osób starszych. Wskazane jest także prowadzenie odpowiedniej rehabilitacji z seniorami, którzy mają problemy w zakresie prawidłowego słyszenia (Bianchini, Ciorba, Pastore, Pelucchi 2012). Podczas prowadzenia badań wykorzystano definicję jakości życia, która została zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia. Jakość życia określona została jako „indywidualny sposób postrzegania przez jednostkę jej pozycji życiowej w kontekście kulturowym i systemu wartości, w którym żyje, oraz w odniesieniu do zadań, oczekiwań i standardów wyznaczonych uwarunkowaniami środowiskowymi” (Rostkowska, Skarżyński 2017, s. 44).

Niniejsza praca przedstawia wyniki badań własnych w obszarze jakości życia osób po 60. roku życia, które mają trudności w słyszeniu.

Materiał i metody

Do wykazania zależności między jakością życia respondentów a określonym poziomem trudności w słyszeniu zastosowano następujące metody analizy statystycznej: średnia, odchylenie standardowe, rho Spearmana, istotność statystyczna, test dla prób niezależnych – test jednorodności wariancji Levene’a, analiza jednoczynnikowa ANOVA, porównania wielokrotne. Obliczeń dokonano przy użyciu Statistical Package for the Social Sciences.

Problem badawczy brzmi następująco: Jaki jest związek między stopniem trudności w słyszeniu u osób badanych a jakością ich życia?

Założono, że występuje związek między poziomem trudności w słyszeniu a jakością życia – im większe trudności, tym niższa jakość życia.

Problem badawczy sformułowano na podstawie analizy wcześniejszych badań. Badania „Słuch polskich seniorów 2014” ukazały bowiem, że 77% starszych osób (60 lat i więcej) ma problemy ze słuchem. Respondenci zwrócili uwagę, że pogorszenie słuchu wpływa na pojawienie się negatywnych konsekwencji w ich życiu. Badania były prowadzone od 18 do 29 sierpnia 2014 r. (N = 500) (Raport 2014).

Zmienna zależna obejmuje *jakość życia osób starszych po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu*, natomiast zmienna niezależna – *trudności w słyszeniu u seniorów* (poziom subiektywnie odczuwanych trudności w słyszeniu – lekkie, umiarkowane, znaczny, głęboki).

Dane zaprezentowane w sposób ilościowy uzupełniono o charakter jakościowy. Przedstawiono wyniki badań dotyczące korzystania z aparatów słuchowych przez seniorów, przekonań starszych osób o znaczeniu słuchu w codziennym życiu oraz wykorzystywanych strategiach radzenia sobie z trudnościami w słyszeniu.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Zastosowano dwa kwestionariusze ankiety: Trudności w Słyszeniu u Osób Starszych – bateria TSOS oraz WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia.

Pierwsze narzędzie jest autorstwa Ewy Domagały-Zyśk (Domagała-Zyśk 2019). Z narzędzia tego wykorzystano wszystkie elementy: Kartę Indywidualną (TSOS-KI), która służy do zakwalifikowania respondentów do badań właściwych; Test Przesiewowy (TSOS-TP), dzięki któremu ocenia się subiektywne trudności w słyszeniu wśród seniorów. Dzięki temu testowi możliwe jest zaklasyfikowanie respondentów do poszczególnych stopni trudności w słyszeniu. Stopień trudności w słyszeniu określany jest na podstawie subiektywnych odczuć respondentów. Respondenci mogli zostać zakwalifikowani

do odpowiedniej grupy ze względu na określone trudności w prawidłowym słyszeniu (lekkie, umiarkowane, znaczne, głębokie). Ta część zawiera 10 pytań. W każdym pytaniu respondent może uzyskać od 0 do 2 punktów. Wszystkie punkty są razem zliczane. Respondenci, którzy otrzymali poniżej 4 punktów nie zostali zakwalifikowani do badań ze względu na brak trudności w słyszeniu. Pozostałe osoby były przydzielone do poszczególnych poziomów trudności w słyszeniu (4–7 punktów – lekkie, 8–12 – umiarkowane, 13–16 – znaczne, 17–20 – głębokie). Wykorzystano także Strategie Radzenia Sobie z Trudnościami w Słyszeniu (TSOS-ST), opisujące zachowania starszych osób w przypadku wystąpienia trudności w słyszeniu, a także Skalę Przekonań o Znaczeniu Słuchu (TSOS-SP), która służy do oceny postrzegania ważności prawidłowego słuchu w życiu człowieka. Karta Indywidualna zawiera informacje dotyczące wieku, płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania oraz statusu zawodowego badanych. TSOS-KI zawiera także dane w zakresie problemów ze słuchem wśród badanych (obecnej sytuacji, porównania do sytuacji, która występowała kilka lat temu, diagnozy medycznej trudności z prawidłowym słuchem, korzystania z aparatów słuchowych).

Kolejne narzędzie to WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia. Kwestionariusz ten służy do oceny ogólnej jakości życia człowieka, jego indywidualnej, ogólnej oceny własnego zdrowia oraz jakości życia w sferze somatycznej, socjalnej, psychologicznej i środowiskowej. Badany, odpowiadając na poszczególne pytania, może uzyskać od 1 do 5 punktów. Kolejno poszczególne punkty są razem zliczane według specjalnego klucza do obliczenia jakości życia w poszczególnych sferach (World Health Organization 2004).

Podczas całego procesu badawczego rozdano 407 kwestionariuszy ankiet. Respondenci do badań byli rekrutowani na podstawie wyrażenia zgody w formie ustnej. Osoby starsze, które brały udział w badaniach, nie miały poważnych chorób oraz większych trudności w prawidłowym funkcjonowaniu wynikających z innych przyczyn niż problemy w słyszeniu. Autorka artykułu zapoznała seniorów z celem badań oraz określiła charakter grupy, która będzie brała udział w badaniu. Do badań zakwalifikowało się łącznie 209 respondentów. Najwięcej badanych było w wieku 60–74 lat, wśród nich przeważały kobiety. Najwięcej respondentów posiadało średnie wykształcenie. Kolejno były osoby starsze z wykształceniem zawodowym, wyższym oraz podstawowym. Respondenci w większości mieszkali w mieście. Najwięcej badanych przebywało na rencie lub emeryturze. Badani zostali podzieleni na cztery grupy ze względu na poziom subiektywnych trudności w słyszeniu (lekkie, umiarkowane, znaczne, głębokie). Charakterystykę socjodemograficzną badanych seniorów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna badanej grupy

Lp.	Dane respondentów				
1	Wiek	60–74	75–89	90 i więcej	
		58,9 %	36,8 %	4,3 %	
2	Płeć	kobieta	mężczyzna		
		62,7 %	37,3 %		
3	Wykształcenie	podstawowe	zawodowe	średnie	wyższe
		9,2 %	26,1 %	42,5 %	22,2 %
4	Miejsce zamieszkania	wieś	małe miasto	duże miasto	
		28,1 %	28,1 %	43,7 %	
5	Status zawodowy	renta/ emerytura	praca zawodowa na część etatu/dorywczo	praca na pełny etat	
		88,5 %	1,9 %	9,6 %	
6	Stopień trudności w słyszeniu	lekkie	umiarkowane	znaczne	głębokie
		17,2 %	54,1 %	14,4 %	14,4 %

Źródło: badania własne.

Pozostałe osoby nie spełniły kryteriów, które zostały założone na początku procesu badawczego:

- wiek badanych – 60 lat i więcej,
- pojawienie się trudności w słyszeniu po ukończeniu 40. roku życia,
- występowanie subiektywnych trudności w słyszeniu (minimum lekkiego stopnia).

Kwestionariusze były uzupełniane przez respondentów samodzielnie lub w obecności autorki artykułu albo asystenta (specjalnie przeszkolonej do tego celu osoby). Autorka lub asystent odczytywali polecenia zawarte w kwestionariuszach lub/i zapisywali uzyskane odpowiedzi. Postępowanie takie miało służyć zachowaniu obiektywnego charakteru badań. Badania były prowadzone od marca do grudnia 2019 r. na terenie Polski. Respondenci mieszkali samodzielnie lub z innymi członkami rodziny.

Wyniki

Cechy podmiotowe osób starszych z trudnościami w słyszeniu

W tej części artykułu zostaną przedstawione zależności pomiędzy poszczególnymi cechami podmiotowymi (wiek, płeć, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, status zawodowy) seniorów a poziomem jakości ich życia.

Wiek badanych a jakość ich życia

Badano osoby w wieku 60–96 lat ($N = 209$). Do opisu kategorii zostały utworzone dwie grupy wiekowe: osoby w wieku 60–74 lat oraz 75–96 lat.

Jakość życia badanych w przypadku wszystkich składowych uzyskała wyższą średnią dla grupy wiekowej 60–74 lata. W zakresie odchylenia standardowego wyższe wyniki widoczne są głównie dla grupy wiekowej 75–96 lat. Wyjątek stanowi odchylenie standardowe w zakresie socjalnej sfery jakości życia (wyższe wyniki uzyskała grupa wiekowa 60–74 lata).

Jakość życia badanych w przedziale wiekowym od 60. do 74. roku życia przedstawia się następująco. Najwyższą jakość życia obserwuje się w sferze socjalnej, a minimalnie niższą w sferze środowiskowej. Poziom ogólnej jakości życia jest wyższy w stosunku do indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia u osób starszych w wieku 60–74 lat.

W przypadku drugiej grupy wiekowej (75–96 lat) otrzymano następujące wyniki. Najwyższa jakość życia jest w sferze środowiskowej, a najniższa w sferze somatycznej. Można zaobserwować, że tak samo jak w przypadku respondentów w wieku 60–74 lat, w grupie wiekowej 75–96 lat wyższa jest ogólna jakość życia badanych niż ich indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia. Dane dotyczące jakości życia seniorów zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Jakość życia badanych a wiek respondentów (M, SD) ($N = 209$)

Jakość życia	Wiek badanych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ogólna jakość życia	60–74	3,75	0,65
	75–96	3,57	0,83
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	60–74	3,27	0,78
	75–96	2,79	1,01

Somatyczna jakość życia	60–74	12,72	1,63
	75–96	12,47	1,79
Psychologiczna jakość życia	60–74	13,85	2,00
	75–96	13,01	2,18
Socjalna jakość życia	60–74	14,27	3,36
	75–96	12,71	3,25
Środowiskowa jakość życia	60–74	14,25	2,23
	75–96	14,01	2,41

Źródło: badania własne.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że im wyższy wiek respondentów, tym niższa jest ich ogólna jakość życia, indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia oraz jakość życia w poszczególnych sferach. Dokładne dane (współczynnik rho Spearmana, istotność statystyczna) zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Korelacja, istotność statystyczna – zależność między wiekiem badanych a ich jakością życia (N = 209)

Jakość życia/ wiek badanych	rho Spearmana (rho)	Istotność statystyczna (p)
Ogólna jakość życia	-0,15	p = 0,027
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	-0,26	p < 0,001
Somatyczna jakość życia	-0,11	p = 0,113
Psychologiczna jakość życia	-0,16	p = 0,024
Socjalna jakość życia	-0,24	p < 0,001
Środowiskowa jakość życia	-0,02	p = 0,725

Źródło: badania własne.

W zakresie wieku i jakości życia osób starszych wykonano także test dla prób niezależnych – test jednorodności wariancji Levene’a (tabela 4). W ob-

szarze ogólnej jakości życia, jakości życia w sferze somatycznej i środowiskowej dane są nieistotne statystycznie, natomiast w zakresie indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia oraz jakości życia w sferze psychologicznej i socjalnej dane są istotne statystycznie.

Tabela 4. Jakość życia a wiek badanych (N = 209) – wyniki testu dla prób niezależnych – test jednorodności wariancji Levene’a

Jakość życia/ wiek badanych	Istotność dwustronna (p)	Wartość t
Ogólna jakość życia	p = 0,099	1,662
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	p < 0,001	3,662
Somatyczna jakość życia	p = 0,295	1,049
Psychologiczna jakość życia	p = 0,005	2,859
Socjalna jakość życia	p = 0,001	3,343
Środowiskowa jakość życia	p = 0,459	0,742

Źródło: badania własne.

Płeć respondentów a jakość ich życia

Analizując płeć respondentów, można zaobserwować, że jakość życia w zakresie ogólnej jakości życia badanych oraz środowiskowej domeny jakości życia jest wyższa wśród kobiet. W przypadku pozostałych sfer dotyczących jakości życia z uwzględnieniem płci respondentów jakość życia jest wyższa wśród mężczyzn (indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia; somatyczna domena jakości życia; psychologiczna sfera jakości życia; socjalna sfera jakości życia). Szczegółowe dane ukazane są w tabeli 5. Dla płci respondentów w korelacji do jakości życia badanych wykonano także test dla prób niezależnych – test Levene’a jednorodności wariancji (tabela 6).

Tabela 5. Płeć badanych a ich jakość życia (M, SD) (N = 209)

Jakość życia	Płeć badanych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ogólna jakość życia	kobieta	3,70	0,74
	mężczyzna	3,63	0,72

Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	kobieta	3,04	0,93
	mężczyzna	3,13	0,89
Somatyczna jakość życia	kobieta	12,40	1,79
	mężczyzna	12,96	1,48
Psychologiczna jakość życia	kobieta	13,48	2,11
	mężczyzna	13,54	2,12
Socjalna jakość życia	kobieta	13,40	3,56
	mężczyzna	14,01	3,09
Środowiskowa jakość życia	kobieta	14,24	2,34
	mężczyzna	14,01	2,25

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Test dla prób niezależnych (N = 209) – test Levene’a jednorodności wariancji (płeć badanych)

Jakość życia	Istotność dwustronna (p)	Wartość t
Ogólna jakość życia	p = 0,481	0,705
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	p = 0,492	-0,688
Somatyczna jakość życia	p = 0,021	-2,430
Psychologiczna jakość życia	p = 0,849	-0,190
Socjalna jakość życia	p = 0,206	-1,269
Środowiskowa jakość życia	p = 0,498	0,679

Źródło: badania własne.

Podsumowując przedstawione dane dotyczące zależności pomiędzy płcią respondentów a jakością ich życia, stwierdza się, że istotne statystycznie są wyniki w zakresie somatycznej sfery jakości życia. Występuje zależność pomiędzy płcią respondentów a somatyczną sferą jakości życia. Wyższa jakość życia w tej sferze występuje u mężczyzn.

Poziom wykształcenia a jakość życia starszych osób

Korelacja pomiędzy jakością życia a poziomem wykształcenia respondentów przedstawia się następująco (tabela 7). Współczynnik korelacji we wszystkich obszarach jakości życia w stosunku do wykształcenia jest dodatni. Im wyższy poziom wykształcenia badanych, tym wyższa jakość ich życia w poszczególnych sferach. Istotne statystycznie są wszystkie wskaźniki jakości życia w odniesieniu do wykształcenia badanych poza indywidualną, ogólną percepcją własnego zdrowia. Odchylenie standardowe oraz średnią dla poszczególnych poziomów wykształcenia w odniesieniu do jakości życia przedstawia tabela 8.

Tabela 7. Poziom wykształcenia a jakość życia starszych osób (ρ , p) ($N = 207$)

Jakość życia/ wykształcenie badanych	ρ Spearmana (ρ)	Istotność statystyczna (p)
Ogólna jakość życia	0,21	$p = 0,003$
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	0,05	$p = 0,444$
Somatyczna jakość życia	0,20	$p = 0,004$
Psychologiczna jakość życia	0,23	$p = 0,001$
Socjalna jakość życia	0,14	$p = 0,040$
Środowiskowa jakość życia	0,16	$p = 0,024$

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Poziom wykształcenia a jakość życia badanych (M , SD) ($N = 207$)

Jakość życia	Wykształcenie badanych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ogólna jakość życia	podstawowe	3,16	1,21
	zawodowe	3,57	0,74
	średnie	3,72	0,61
	wyższe	3,91	0,59

Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	podstawowe	2,84	1,26
	zawodowe	3,07	0,80
	średnie	3,03	0,90
	wyższe	3,20	0,91
Somatyczna jakość życia	podstawowe	11,95	2,25
	zawodowe	12,24	1,65
	średnie	12,73	1,71
	wyższe	13,07	1,32
Psychologiczna jakość życia	podstawowe	12,42	3,13
	zawodowe	13,07	2,05
	średnie	13,59	1,95
	wyższe	14,22	1,70
Socjalna jakość życia	podstawowe	11,79	3,81
	zawodowe	13,57	3,33
	średnie	13,51	3,14
	wyższe	14,50	3,52
Środowiskowa jakość życia	podstawowe	13,11	3,16
	zawodowe	13,70	2,06
	średnie	14,35	2,32
	wyższe	14,63	1,94

Źródło: badania własne.

W zakresie zależności pomiędzy poziomem wykształcenia respondentów a jakością ich życia wykorzystano test dla prób niezależnych – test Levene’a jednorodności wariancji (tabela 9). Wszystkie dane, poza somatyczną sferą jakości życia, są nieistotne statystycznie.

Tablica 9. Test dla prób niezależnych ($N = 207$) – test Levene’a jednorodności wariancji (wykształcenie badanych)

Jakość życia/ wykształcenie badanych	Istotność dwustronna (p)	Wartość t
Ogólna jakość życia	$p = 0,481$	0,705
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	$p = 0,492$	-0,688
Somatyczna jakość życia	$p = 0,016$	-2,430
Psychologiczna jakość życia	$p = 0,849$	-0,190
Socjalna jakość życia	$p = 0,206$	-1,269
Środowiskowa jakość życia	$p = 0,498$	0,679

Źródło: badania własne.

Miejsce zamieszkania a jakość życia badanych seniorów

Dane statystyczne – średnia oraz odchylenie standardowe w odniesieniu do jakości życia badanych oraz miejsca zamieszkania respondentów zostaną przedstawione z podziałem na cztery kategorie: wieś, małe miasto, duże miasto oraz miejsce zamieszkania ogółem.

Jakość życia we wszystkich obszarach poza indywidualną, ogólną percepcją własnego zdrowia wśród respondentów jest najwyższa u badanych mieszkających w dużych miastach (tabela 10). Następnie znajdują się seniorzy zamieszkujący małe miasta. Natomiast najniższa jakość życia w zakresie ogólnej jakości życia jest wśród starszych osób, które na co dzień mieszkają na wsi ($M = 3,48$; $SD = 0,79$). W przypadku indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia jakość życia wśród respondentów jest najwyższa u osób, które zamieszkują małe miasta ($M = 3,11$; $SD = 0,91$). Kolejno znajdują się mieszkańcy wsi. Natomiast najniższa jakość życia w tym zakresie jest u osób, które na co dzień mieszkają w dużym mieście ($M = 3,02$; $SD = 0,96$).

Tabela 10. Związek między miejscem zamieszkania respondentów a ich jakością życia (M, SD) (N = 199)

Jakość życia	Miejsce zamieszkania	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ogólna jakość życia	wieś	3,48	0,79
	małe miasto	3,64	0,75
	duże miasto	3,80	0,70
	ogółem	3,67	0,75
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	wieś	3,04	0,89
	małe miasto	3,11	0,91
	duże miasto	3,02	0,96
	ogółem	3,05	0,93
Somatyczna jakość życia	wieś	12,27	1,75
	małe miasto	12,59	1,72
	duże miasto	12,86	1,66
	ogółem	12,62	1,71
Psychologiczna jakość życia	wieś	13,11	2,13
	małe miasto	13,32	2,04
	duże miasto	13,89	2,16
	ogółem	13,51	2,13
Socjalna jakość życia	wieś	13,45	3,31
	małe miasto	13,57	3,00
	duże miasto	13,76	3,68
	ogółem	13,62	3,38
Środowiskowa jakość życia	wieś	13,68	2,40
	małe miasto	14,11	2,41
	duże miasto	14,52	2,17
	ogółem	14,17	2,32

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do miejsca zamieszkania respondentów i ich jakości życia dokonano jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA (tabela 11). Dane są istotne statystycznie jedynie w przypadku ogólnej jakości życia.

Tabela 11. Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA (miejsce zamieszkania) (N = 199)

Jakość życia/ miejsce zamieszkania	Wartość F	Istotność statystyczna (p)
Ogólna jakość życia	3,31	p = 0,039
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	0,15	p = 0,861
Somatyczna jakość życia	2,08	p = 0,127
Psychologiczna jakość życia	2,60	p = 0,077
Socjalna jakość życia	0,15	p = 0,860
Środowiskowa jakość życia	2,29	p = 0,104

Źródło: badania własne.

Porównania wielokrotne w zakresie miejsca zamieszkania badanych wykazały następujące wyniki – tylko p jest istotne statystycznie w przypadku porównania wsi oraz dużego miasta (tabela 12).

Tabela 12. Porównania wielokrotne – miejsce zamieszkania (N = 199)

Miejsce zamieszkania	Istotność statystyczna (p)
Wieś – małe miasto	p = 0,482
Wieś – duże miasto	p = 0,031
Małe miasto – duże miasto	p = 0,408

Źródło: badania własne.

Podsumowując powyższe dane, stwierdza się, że wyższa ogólna jakość życia występuje wśród seniorów zamieszkujących duże miasta. Niższa ogólna jakość życia występuje pośród badanych, którzy mieszkają na wsi.

Status zawodowy a jakość życia respondentów

Dane statystyczne – średnia oraz odchylenie standardowe w odniesieniu do jakości życia i statusu zawodowego badanych zostaną przedstawione w dwóch grupach różniących się statusem zawodowym (tabela 13). Wynika to z faktu małej liczebności seniorów pracujących zawodowo na część etatu, dorywczo lub na pełny etat (I grupa) – respondenci zostali zakwalifikowani do jednej grupy. Druga grupa to seniorzy przebywający na rencie lub emeryturze. W przypadku wszystkich sfer dotyczących jakości życia z uwzględnieniem statusu zawodowego respondentów, jakość życia jest wyższa dla grupy osób, które pracują w dalszym ciągu na część etatu, dorywczo lub na pełny etat. U seniorów, którzy przebywają na rencie lub emeryturze jakość życia jest niższa.

Tabela 13. Status zawodowy respondentów a jakość ich życia (M, SD) (N = 209)

Jakość życia	Status zawodowy badanych	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ogólna jakość życia	renta/emerytura	3,65	0,75
	część etatu, dorywczo/pełny etat	3,88	0,61
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	renta/emerytura	3,01	0,92
	część etatu, dorywczo/pełny etat	3,54	0,66
Somatyczna jakość życia	renta/emerytura	12,47	1,70
	część etatu, dorywczo/pełny etat	13,71	1,20
Psychologiczna jakość życia	renta/emerytura	13,39	2,14
	część etatu, dorywczo/pełny etat	14,33	1,71
Socjalna jakość życia	renta/emerytura	13,37	3,41
	część etatu, dorywczo/pełny etat	15,63	2,60
Środowiskowa jakość życia	renta/emerytura	14,12	2,32
	część etatu, dorywczo/pełny etat	14,38	2,16

Źródło: badania własne.

Wyniki dotyczące statusu zawodowego badanych zostały również przeanalizowane za pomocą testu dla prób niezależnych – test Levene’a jednorodności

wariancji (tabela 14). Istotność statystyczną uzyskały indywidualna, ogólna percepcja zdrowia, sfera somatyczna, psychologiczna i socjalna. Natomiast ogólna jakość życia oraz sfera środowiskowa mają dane nieistotne statystycznie.

Tabela 14. Test dla prób niezależnych (N = 209) – test Levene’a jednorodności wariancji (status zawodowy badanych)

Jakość życia/ status zawodowy badanych	Istotność dwustronna (p)	Wartość t
Ogólna jakość życia	p = 0,107	-1,659
Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	p = 0,007	-2,716
Somatyczna jakość życia	p < 0,001	-4,509
Psychologiczna jakość życia	p = 0,040	-2,066
Socjalna jakość życia	p = 0,002	-3,126
Środowiskowa jakość życia	p = 0,617	-0,501

Źródło: badania własne.

Podsumowując uzyskane dane, dotyczące zależności pomiędzy jakością życia badanych a ich statusem zawodowym, można stwierdzić, że wyższy poziom jakości życia w zakresie indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia, somatycznej, psychologicznej i socjalnej sfery jakości życia występuje w przypadku seniorów, którzy pracują na część etatu, dorywczo lub na pełny etat. U osób starszych, z trudnościami w słyszeniu, które przebywają na rencie lub emeryturze, poziom jakości życia w tych sferach jest niższy.

Jakość życia seniorów z trudnościami w słyszeniu

Ocena ogólnej jakości życia u osób mających lekkie trudności w słyszeniu jest najwyższa spośród wszystkich badanych grupa, a najniższa ogólna jakość życia jest wśród osób z głębokimi trudnościami w słyszeniu. Respondenci z umiarkowanymi oraz ze znacznymi trudnościami w słyszeniu mają ogólną jakość życia mieszczącą się pomiędzy wynikami uzyskanymi przez seniorów z lekkimi trudnościami w słyszeniu a badanymi z głębokim poziomem trudności w słyszeniu (tabela 15).

Tabela 15. Ogólna jakość życia a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ ogólna jakość życia	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	4,08	0,55
Umiarkowane	3,65	0,67
Znaczne	3,77	0,57
Głębokie	3,17	0,97
Ogółem	3,42	0,73

Źródło: badania własne.

Można zaobserwować, że najwyższy poziom w zakresie indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia jest wśród respondentów z lekkimi trudnościami w słyszeniu. Kolejno znajdują się osoby ze znacznymi trudnościami w słyszeniu. Najniższy poziom ogólnej, indywidualnej percepcji własnego zdrowia jest wśród osób z głębokimi trudnościami w słyszeniu. Dane zaprezentowane są w tabeli 16.

Tabela 16. Indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ indywidualna, ogólna percepcja własnego zdrowia	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	3,42	0,87
Umiarkowane	3,06	0,90
Znaczne	3,17	0,83
Głębokie	2,60	0,93
Ogółem	3,07	0,91

Źródło: badania własne.

W sferze środowiskowej jakość życia jest najwyższa u osób z lekkimi trudnościami w słyszeniu. Kolejno są to osoby ze znacznymi trudnościami w słysze-

niu oraz seniorzy z umiarkowanymi trudnościami w słyszeniu. Najniższą jakość życia w sferze środowiskowej uzyskały osoby z głębokimi trudnościami w słyszeniu. Dane ukazane są w tabeli 17.

Tabela 17. Jakość życia w sferze środowiskowej a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ jakość życia w sferze środowiskowej	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	15,19	2,36
Umiarkowane	14,18	2,07
Znaczne	14,20	1,85
Głębokie	12,77	2,82
Ogółem	14,15	2,30

Źródło: badania własne.

W zakresie sfery somatycznej najwyższą jakość życia zanotowano u osób z lekkimi trudnościami w słyszeniu. Następnie są osoby ze znacznymi trudnościami w słyszeniu. Kolejno znajdują się seniorzy z umiarkowanymi trudnościami w słyszeniu. Najniższa jakość życia w sferze somatycznej występuje u osób z głębokimi trudnościami w słyszeniu. Dane widoczne są w tabeli 18.

Tabela 18. Jakość życia w sferze somatycznej a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ jakość życia w sferze somatycznej	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	13,50	1,13
Umiarkowane	12,58	1,72
Znaczne	12,63	1,47
Głębokie	11,63	1,88
Ogółem	12,61	1,70

Źródło: badania własne.

Analizując dane w sferze psychologicznej, można stwierdzić, że jakość życia jest tym wyższa, im niższy jest poziom stwierdzonych trudności w słyszeniu u respondentów. Wyniki przedstawiono w tabeli 19.

Tabela 19. Jakość życia w sferze psychologicznej a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ jakość życia w sferze psychologicznej	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	14,89	1,69
Umiarkowane	13,51	2,06
Znaczne	13,50	1,50
Głębokie	11,80	2,10
Ogółem	13,50	2,11

Źródło: badania własne.

W sferze socjalnej seniorzy z lekkimi trudnościami w słyszeniu uzyskali najwyższą średnią (tabela 20).

Tabela 20. Jakość życia w sferze socjalnej a trudności w słyszeniu (N = 209)

Trudności w słyszeniu/ jakość życia w sferze socjalnej	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Lekkie	15,72	2,67
Umiarkowane	13,50	3,42
Znaczne	13,60	2,58
Głębokie	11,60	3,56
Ogółem	13,63	3,40

Źródło: badania własne.

Współczynnik korelacji rho Spearmana (ρ) dla osób mających trudności w słyszeniu oraz ogólnej jakości życia wynosi -0,33. Im większe trudności w słyszeniu występują u badanych, tym niższa jest ich ogólna jakość życia. Uzyskane dane są statystycznie istotne ($p < 0,001$).

Korelacja rho w odniesieniu do respondentów z trudnościami w słyszeniu oraz indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia wynosi -0,26 – im większe trudności w słyszeniu występują u seniorów, tym niższa jest indywidualna, ogólna percepcja ich zdrowia. Uzyskane dane są statystycznie istotne ($p < 0,001$).

W przypadku wszystkich obszarów jakości życia kierunek zależności jest taki sam (ujemny) – im wyższy poziom trudności w słyszeniu u seniorów, tym niższa jakość ich życia w sferze somatycznej, środowiskowej, psychologicznej i socjalnej (tabela 21).

Tabela 21. Sfery jakości życia / trudności w słyszeniu – rho, p (N = 209)

Domena jakości życia	Współczynnik korelacji rho Spearmana (rho)	Istotność statystyczna (p)
Somatyczna	-0,27	$p < 0,001$
Psychologiczna	-0,40	$p = 1,554$
Socjalna	-0,37	$p = 2,320$
Środowiskowa	-0,29	$p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Korzystanie z aparatów słuchowych

Badani seniorzy w większości nie stosowali aparatów słuchowych (70,5%). Z kolei 8,7% respondentów stwierdziło, że lekarz zalecił im noszenie aparatu słuchowego, ale nie stosują się do tego wskazania, z protez słuchowych korzysta natomiast 20,8% starszych osób z trudnościami w słyszeniu.

Badani udzielali także odpowiedzi na pytania otwarte, dotyczące używania aparatów słuchowych. Odpowiedzi seniorów były do siebie zbliżone, niezależnie od poziomu ubytku słuchu. Badani nie używali aparatów słuchowych, najczęściej argumentując to tym, że w ich subiektywnej ocenie nie potrzebują protezy. Część osób uzasadnia fakt nienoszenia aparatów stosowaniem innych strategii, np. pogłaśnianiem odbiorników radiowych i telewizyjnych lub proszeniem rozmówców o powtórzenie ich wypowiedzi. Respondenci zwracają także uwagę na występowanie szumów w uszach, uczulenie na obce ciało, jakim jest aparat słuchowy oraz odczuwanie dyskomfortu podczas jego noszenia. Część badanych zwraca uwagę na brak stosownych zaleceń w tym zakresie ze strony

lekarza oraz wysoki koszt aparatów słuchowych. Badani nie noszą także aparatu słuchowego z powodu jego zgubienia.

Seniorzy, którzy stosują aparaty słuchowe, zwracają uwagę na ich znaczącą rolę w poprawie codziennego funkcjonowania.

Przekonania respondentów o znaczeniu słuchu

Uzyskane wyniki w tym zakresie świadczą o tym, że w życiu seniorów słuch odgrywa znaczącą rolę. Najwięcej respondentów wybierało odpowiedzi „bardzo ważne” i „ważne”. Tabela 22 przedstawia szczegółowe wyniki dotyczące przekonań respondentów o znaczeniu słuchu.

Tabela 22. Przekonania respondentów o znaczeniu słuchu

Twierdzenie	Bardzo ważne (%)	Ważne (%)	Trochę ważne (%)	Mało ważne (%)	Nie- ważne (%)
Dobry słuch pozwala dobrze słyszeć najbliższe osoby	59,4	31,4	4,8	0,5	1,4
Dobry słuch umożliwia rozmowę z sąsiadami/znajomymi	42,5	47,3	6,3	1,4	1,8
Dobry słuch pozwala na samodzielność w załatwianiu spraw np. u lekarza	61,8	32,4	3,4	0,5	1,4
Dobry słuch pozwala na samodzielność w załatwianiu spraw w urzędach, w banku	59,4	34,4	2,4	1	2,9
Dobry słuch pozwala oglądać TV/ słuchać radia	32,9	46,9	15	3,9	1
Dobry słuch pozwala swobodnie rozmawiać z różnymi osobami	43,5	48,3	4,8	0,5	2,4
Dobry słuch pozwala uczestniczyć w nabożeństwach	48,3	38,6	5,3	3,4	3,9
Dobry słuch pozwala uczestniczyć w koncertach i innych wydarzeniach kulturalnych	26,6	46,4	13,5	9,7	3,9
Dobry słuch umożliwia uczestniczenie w spotkaniach z rodziną i znajomymi	45,4	46,4	5,8	1,4	1
Dobry słuch jest ważny, ponieważ pozwala czuć się bezpiecznie	56	33,8	8,2	1	1

Źródło: badania własne.

Strategie radzenia sobie z trudnościami w słyszeniu

Seniorzy w przypadku, gdy nie słyszą, co mówią inne osoby przy stole w czasie spotkania lub uroczystości, proszą o powtórzenie informacji (54,1%), przestają brać udział w takich spotkaniach (9,7%), udają, że słyszą i wszystko jest dla nich zrozumiałe (25,1%). 11,1% badanych twierdzi, że taka sytuacja ich nie dotyczy.

Starsze osoby w sytuacji trudności ze słyszeniem treści przekazywanych przez urzędnika lub sprzedawcę proszą o ich powtórzenie (76,3%), udają, że wszystko było zrozumiałe (6,8%) lub przestają samodzielnie załatwiać swoje sprawy (9,2%). 7,7% seniorów odpowiedziało, że taka sytuacja ich nie dotyczy.

W sytuacji, kiedy lekarz zaleciłby noszenie aparatu słuchowego, badani w 9,7% nie kupiliby protezy. Natomiast 42,5% seniorów kupiłoby i nosiłoby aparat słuchowy. 44% respondentów nie potrafiło określić, czy dokona zakupu protezy.

W wydarzeniach publicznych uczestniczy 18,4% seniorów (w sytuacjach, gdy niewiele słyszy podczas nich), 63,3% respondentów wybiera miejsca, w których jest lepsza słyszalność, natomiast 5,8% badanych przestaje chodzić na takie wydarzenia, bo i tak niewiele słyszy. 12,6% starszych osób twierdzi, że ta sytuacja ich nie dotyczy.

11,1% respondentów unika rozmów, gdy nie słyszy osoby mówiącej przez telefon, 67,1% badanych prosi, żeby rozmówca mówił głośniej lub powtórzył wypowiedź, a 5,3% seniorów udaje, że rozumie. 16,4% starszych osób nie dotyczy taka sytuacja.

90,3% badanych, gdy nie słyszy dobrze TV lub odbiornika radiowego pogłasnia je, 2,9% seniorów nic z tym nie robi, natomiast 1,9% badanych przestaje korzystać z TV lub radia. 4,8% respondentów ta sytuacja nie dotyczy.

Dyskusja

Jakość życia badanych zależna jest od płci. Wyższa ogólna jakość życia oraz wyższy poziom w obszarze jakości życia w sferze środowiskowej występuje u kobiet. Przewagę wśród kobiet w dziedzinie relacji społecznych potwierdzają kolejne badania (Einhorn i in. 2012, s. 554). Natomiast w zakresie indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia oraz pozostałych domen jakości życia jest wyższa wśród mężczyzn.

Wyższą ogólną jakość życia stwierdzono u osób, które zamieszkują duże miasta, natomiast niższa jakość życia występuje u seniorów mieszkających na terenach wiejskich $MW = 3,48$; $MDM = 3,80$.

W zakresie statusu zawodowego zauważono, że wyższy poziom indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia, sfery somatycznej, psychologicznej i socjalnej występuje u seniorów, którzy pracują na część etatu, dorywczo lub na pełny etat. Niższy poziom jakości życia w tych obszarach obserwuje się u osób starszych, które na co dzień przebywają na rencie lub emeryturze. Można przypuszczać, że jest to związane z gorszym statusem ekonomicznym wśród tych osób w stosunku do seniorów, którzy w dalszym ciągu są czynni zawodowo.

Im wyższy wiek respondentów, tym niższy poziom ogólnej jakości ich życia, indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia oraz jakości życia w poszczególnych sferach (somatyczna, psychologiczna, socjalna, środowiskowa).

Inne rezultaty widoczne są w badaniach przeprowadzonych przez Einhorn i in. wśród 2546 osób w wieku 65 i więcej lat. Autorzy wykazali, że osoby w starszym wieku korzystniej oceniają jakość życia (Einhorn i in. 2012, s. 552).

Można także zaobserwować, że im wyższy poziom wykształcenia wśród seniorów, tym większa ogólna jakość ich życia oraz jakość życia w sferze somatycznej, psychologicznej, socjalnej i środowiskowej. Korelacja w zakresie ogólnej jakości życia oraz sfery psychologicznej jest niska. Słaba natomiast jest korelacja w przypadku sfery somatycznej, socjalnej i środowiskowej.

Zaobserwowano, że im większe trudności w słyszeniu diagnozuje się u badanych seniorów, tym niższy jest ich poziom ogólnej jakości życia (korelacja niska) oraz indywidualnej, ogólnej percepcji własnego zdrowia (korelacja niska). Poszczególne sfery jakości życia (somatyczna, psychologiczna, socjalna, środowiskowa) są wyższe, im niższy jest poziom trudności w słyszeniu występujący u badanych.

W odniesieniu do konkretnych sfer jakości życia dwie domeny są istotne statystycznie – somatyczna i środowiskowa. Im wyższy poziom trudności w słyszeniu u ludzi starszych, tym niższy poziom jakości ich życia w domenie somatycznej i środowiskowej (korelacja niska).

W badaniach Cybulskiego i in. (2018), które zostały przeprowadzone wśród 100 seniorów wybranych losowo, można zaobserwować podobne rezultaty. Dotyczyły one określenia jakości życia u osób po 60. roku życia z zaburzeniami słuchu. Wykazano istotną statystycznie zależność między złą oceną własnego słuchu przez seniorów a niezadowoleniem z jakości życia.

Badania przeprowadzone przez Bieńkowską i in. pośrednio potwierdzają wyniki badań prezentowanych w artykule. Stwierdzono, że im wyższa ocena zdrowia, aktywności i sprawności fizycznej, tym wyższa jest jakość życia respondentów. To natomiast przekładało się na lepsze możliwości komunikowania się z otoczeniem (Bieńkowska i in. 2021). Można założyć, że prawidłowe słyszenie znacznie wpływa na ocenę zdrowia, aktywności i sprawności

fizycznej. Opisane badania zostały przeprowadzone wśród 116 osób (powyżej 60 lat). Respondenci byli mieszkańcami Polski południowo-wschodniej. „Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że jakość życia starszych osób dorosłych kształtuje się na poziomie przeciętnym, a ich możliwości słuchowe określane są jako dobre” (Bieńkowska i in. 2021, s. 101).

Hipoteza badawcza postawiona przed rozpoczęciem badań częściowo została potwierdzona – im większe trudności w słyszeniu, tym niższa jakość życia badanych (poza seniorami z umiarkowanymi trudnościami w słyszeniu). Jakość życia seniorów z umiarkowanymi trudnościami w słyszeniu jest niższa niż u osób ze znacznymi trudnościami w słyszeniu.

Ograniczeniem przedstawionych badań jest pokazanie małego wycinka rzeczywistości badawczej, a także przewaga twierdzeń zamkniętych w wykorzystanych narzędziach badawczych. Mankamentem badań z przewagą charakteru ilościowego jest ukazanie materiału badawczego w sposób powierzchowny.

Wnioski

Niezbędnym działaniem poprawiającym jakość życia wśród osób starszych z trudnościami w słyszeniu jest zapewnienie im odpowiednich informacji dotyczących specjalistycznego leczenia. Nieodpowiednio dobrane urządzenia poprawiające jakość słyszenia mogą przyczynić się do negatywnych odczuć w zakresie stosowania takiego sprzętu. Znaczącą rolę w tym zakresie odgrywają otolaryngolodzy, audiolodzy oraz protetycy słuchu. Wiedza przekazywana przez nich w przystępny sposób może przyczynić się do poprawy jakości życia seniorów.

Stopień trudności w słyszeniu koreluje ujemnie z oceną jakości życia starszych osób. W przypadku badanych, którzy mają większe trudności w słyszeniu, występuje niższa jakość życia. Wyjątkiem od tej zależności są respondenci z umiarkowanym stopniem trudności w słyszeniu. Ich jakość życia jest niższa w porównaniu z osobami starszymi ze znacznymi trudnościami w słyszeniu. Można przypuszczać, że wynika to z konieczności funkcjonowania osób starszych z umiarkowanym poziomem trudności w słyszeniu, w dużym stopniu, zarówno w świecie osób pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnością.

BIBLIOGRAFIA

- Bianchini C., Ciorba A., Pastore A., Pelucchi S., *The impact of hearing loss on the quality of life of elderly adults. [Abstract]*, National Library of Medicine, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22791988/> (dostęp: 9.04.2023).

- Bieńkowska K., Szeremeta K., Zaborniak-Sobczak M. (2021), *Zwizęzek pomięędzy możliwościami komunikacyjnymi, jakością życia i aktywnością fizyczną osób starszych*, „Logopedia”, 50(1), 101–117, doi:10.24335/85xy-c557.
- Cieplińska E. (2022), *Akceptacja utraty sprawności w słyszeniu a jakość życia seniorów*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 25(1), s. 35–51, doi:10.12775/SPI.2022.1.002.
- Cybulski M., Krajewska-Kulać E., Kurkowska K., Łobaczuk-Sitnik A. (2018), *Jakość życia osób w podeszłym wieku z zaburzeniami słuchu*, „Gerontologia Polska”, 26, s. 123–133.
- Domagała-Zyśk E. (2019), *Older persons with subjectively assessed hearing problems in Poland: Quality of life and coping strategies*, „American Annals of the Deaf”, 3, s. 381–394, doi: 10.1353/aad.2019.0020.
- Einhorn J., Gawel-Dąbrowska D., Grabowska D., Połotyn-Zaradna K., Waszkiewicz L., Zatońska K. (2012), *Ocena jakości życia Polaków w wieku podeszłym*, w: P. Błędowski, M. Mossakowska, A. Więcek (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce* (s. 549–560), Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne, MIBMiK.
- Freidl W., Luxenberger W., Moser S., *Perception of hearing problems in the older population [Abstract]*, National Library of Medicine, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28271168/> (dostęp: 9.04.2023).
- Gierek T. (2005), *Niedosłuch związany z wiekiem*, w: M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna* (s. 299–303), Łódź: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Mediton.
- Nauka w Polsce, *Raport: 77 proc. polskich seniorów ma kłopoty ze słuchem*, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C401921%2Craport-77-proc-polskich-seniorow-ma-klopoty-ze-sluchem.html> (dostęp: 17.02.2022).
- Rostkowska J., Skarżyński P.H. (2017), *Przegląd kwestionariuszy stosowanych do oceny jakości życia u osób głuchych (niedosłyszających) korzystających z implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia”, 6(4), s. 43–50, doi: 10.17431/1002743.
- World Health Organization, *Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia*, https://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/polish_whoqol.pdf (dostęp: 16.02.2022).

STRESZCZENIE

W naszym społeczeństwie jest coraz więcej osób starszych. W treści artykułu skoncentrowano się na jakości życia seniorów z trudnościami w słyszeniu. Istotne jest, że nieprawidłowości w słyszeniu pojawiły się u badanych wraz z ich wiekiem. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych w zakresie jakości życia osób po 60. roku życia oraz poziomu trudności w słyszeniu występującego wśród seniorów. W artykule

jest mowa także o korzystaniu z aparatów słuchowych przez respondentów, ich przekonaniach o znaczeniu słuchu oraz strategiach radzenia sobie z trudnościami w słyszeniu. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety (Trudności w Słyszeniu u Osób Starszych; WHOQOL-BREF – Skrócona Wersja Ankiety Oceniającej Jakość Życia). W badaniach wzięło udział 209 osób po 60. roku życia. Stwierdzono, że im wyższy poziom trudności w słyszeniu, tym niższa jakość życia badanych seniorów. Wyjątek stanowi grupa seniorów z umiarkowanymi trudnościami w słyszeniu – ich jakość życia jest niższa niż u osób ze znacznymi trudnościami w słyszeniu. Trudności w słyszeniu wpływają na jakość życia seniorów. Osoby po 60. roku życia z trudnościami w słyszeniu powinny zostać objęte wsparciem emocjonalnym, poznawczym, instrumentalnym oraz rzeczowym.

SŁOWA KLUCZOWE: trudności w słyszeniu, jakość życia, starość, aparaty słuchowe

SUMMARY

There are more and more elderly people in our society. The article focuses on the quality of life among seniors with hearing difficulties. It is important that abnormalities in hearing appeared in respondents with their age. The aim of the article is to present the results of my own research on the quality of life of people over 60 and the level of hearing problem among seniors. The article also presents the way the respondents use hearing aids; their beliefs about the importance of hearing and strategies for coping with hearing problems. The research used the method of a diagnostic survey, the questionnaire technique (Hearing Problems in Elderly People; WHOQOL-BREF – Short Version of the Quality of Life Survey). The study involved 209 people over 60 years of age. It was found that the higher the level of hearing problems, the lower the quality of life of the examined seniors. The exception is the group of seniors with moderate hearing difficulties – their quality of life is lower than that of people with significant hearing difficulties. Hearing difficulties affect the quality of life of seniors. People over 60 with hearing difficulties should be provided with emotional, cognitive, instrumental and material support.

KEYWORDS: hearing problems, quality of life, old age, hearing aids

Motywacja i poczucie własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w trakcie zdalnego nauczania – z perspektywy rodziców

Motivation and self-efficacy of students from primary schools in Bydgoszcz during the remote education – the parents' perspective

DOI 10.25951/14050

Wprowadzenie

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 sparaliżowała funkcjonowanie w wieloobszarowym zakresie – gospodarczym, ekonomicznym, społeczno-kulturowym. Jej negatywne konsekwencje dotyczą zarówno całych państw, jak i indywidualnych jednostek. Efekt pandemii wciąż niesie za sobą niekorzystne implikacje, m.in. dla funkcjonowania służby zdrowia (w tym oddziałując zarówno na zdrowie fizyczne, jak i psychiczne jednostek), ale również dla systemu edukacji. Okres pandemii oraz towarzyszący mu proces długotrwałego nauczania zdalnego okazały się egzaminem dla radzenia sobie w trudnych okolicznościach przez uczniów. Był to także egzamin w zakresie umiejętności ochrony pozostałych dyspozycji, istotnych dla optymalnego funkcjonowania emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego. Niezwykle ważnymi konstruktami dla procesu radzenia sobie czy rezyliencji są motywacja oraz poczucie własnej skuteczności. Są one ważne dla prawidłowego funkcjonowania dzieci, zarówno w procesie edukacyjnym, jak i we własnych aktywnościach codziennych, szczególnie w odniesieniu do sytuacji pandemii i konieczności nagłego dopasowania się do skrajnie odmiennych warunków funkcjonowania. Wprowadzenie nauczania zdalnego postawiło przed uczniami wiele nowych wyzwań, które wpłynęły w sposób znaczący na ich motywację do nauki oraz poczucie własnej skuteczności. Zrozumienie tych zmian jest kluczowe dla opracowania strategii wspierających uczniów w przyszłości, zarówno w kontekście zdalnej edukacji, jak i powrotu do nauczania stacjonarnego.

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badania własnego są oceną poziomu motywacji i poczucia własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w trakcie zdalnego nauczania, w perspektywie rodziców.

Podstawowe konstrukty teoretyczne

Motywacja

Pojęcie motywacji zaczęło funkcjonować właściwie dopiero na początku XX w., kiedy to nastąpił moment płynnego przejścia od dominującej teorii instynktów McDougalla do teorii redukcji popędów Hulla (McDougall 1908; Hull 1943). W zakresie niniejszej teorii popęd jest definiowany jako siła motywująca do działania oraz warunkująca utrzymanie homeostazy. Słowo motywacja wywodzi się od łacińskiego słowa *motus*, tłum. poruszony (od *mo-vere* – poruszać). Aktywność czy działanie jest zatem możliwe, jeśli jest obecne coś, co je porusza (Chodkowski 2019). Duffy i Bindra dodają, że poziom aktywacji może podlegać zmianom u danej jednostki, zależnie od rodzaju aktywności (Bindra 1959; Duffy 1962). Strelau definiuje motywację jako hipotetyczny stan organizmu, który pełni dwojakiego rodzaju funkcję w zakresie regulacji aktywności: pobudzania oraz ukierunkowania. Optymalny poziom aktywacji zależy według autora od indywidualnej dyspozycji jednostki, a także rodzaju podejmowanego działania (Strelau 2007). Chodkowski dookreśla definicję, twierdząc, że motywacja oznacza proces świadomej bądź nieświadomej regulacji psychicznej, który nadaje energię zachowaniu człowieka i ukierunkowuje je (Chodkowski 2019). Reykowski nadmienia ponadto, że dzięki procesowi regulacji psychicznej kształtują się dążenia, przyjmujące formę tendencji do podejmowania ukierunkowanych czynności, sprzyjających osiągnięciu konkretnego celu (Reykowski 1992). Motywacja wymaga adekwatnego stopnia pobudzenia i wpływa na wystąpienie określonej reakcji, którą jednostka aktywuje w danej sytuacji. Każdy proces motywacyjny obejmuje liczne procesy poznawcze, mające bezpośrednie znaczenie dla naszych działań i decyzji (Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002; Zimbardo, Johnson, McCann 2010). Motywacja to zatem termin odwołujący się do wszelkich procesów związanych z inicjowaniem, kierowaniem oraz utrzymywaniem działań fizycznych oraz psychicznych (Zimbardo, Gerrig 2012). Motywacja zależy w dużej mierze od aktywności człowieka, która z kolei może być zorientowana na zaspokojenie potrzeb lub realizację zadań i zależy ona od rodzajów procesów motywacyj-

nych (Kocowski 1993). Kluczowe odniesienie do istoty potrzeb dla procesu motywacji uczynił Maslow, konstruując model hierarchiczny potrzeb (Maslow 1970). Potrzeby zostały uporządkowane w ramach niniejszych założeń kolejno od najbardziej podstawowych (fizjologiczne) po najbardziej złożone (samorealizacja, transcendencja). Warunkiem możliwości osiągnięcia wyższego poziomu jest zaspokojenie potrzeb niższego rzędu. Chęć zaspokojenia określonych potrzeb wyzwała tym samym proces motywacyjny (Maslow 2009). Motywacja w niniejszym ujęciu dotyczy zarówno zaspokojenia potrzeby bieżącej, jak również (w przypadku osiągnięcia odpowiedniego poziomu jej zaspokojenia) zaspokojenia potrzeby z wyższego poziomu (Zimbardo, Gerrig 2012).

Motywacja jest jednym z najważniejszych czynników, które mają znaczenie w działalności człowieka. Składają się na nią także różnorodne motywy, które przyczyniają się do określonych zachowań człowieka, zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym (Chodkowski 2019).

Motywy wewnętrzne są określone jako najbardziej pożądane, ponieważ odnoszą się do wykonywania danej czynności przez jednostkę w sposób autonomiczny, dobrowolny, związany z poczuciem radości czy satysfakcji (Forsyth 2004). Jednostka motywowana wewnętrznie podejmuje działania inicjowane ciekawością poznawczą, dąży do poznania, doświadczania i wyjaśnienia otaczających ją zjawisk, bez presji czy przymusu. Motywacja wewnętrzna opiera się w głównej mierze na zaangażowaniu płynącym z wnętrza człowieka. Ważna jest dla jednostki zatem sama aktywność, a nie uzależnianie jej obecności czy kierunku od nagrody zewnętrznej (Tołwińska 2009). Warto nadmienić, że dzieci odznaczające się wysokim poziomem motywacji wewnętrznej odnoszą w szkole znacząco większe sukcesy, posiadają większy arsenał osiągnięć. Co więcej, charakteryzuje je także niski poziom lęku związanego ze szkołą, jak również wysoki poziom oceny kompetencji własnych (Zimbardo, Johnson, McCann 2010).

O motywach zewnętrznych mówimy wówczas, gdy wykonywanie danej aktywności jest elementem niezbędnym dla osiągnięcia celu, stojącego ponad samym działaniem i poczuciem satysfakcji czy zadowolenia. Istotny staje się tutaj zewnętrzny poziom motywacyjny jako środek do podjęcia określonej aktywności, zachodzący poza jednostką. Poziom ten może dotyczyć zarówno kwestii pozytywnych (przykładowo, w przypadku procesu edukacyjnego – nagrody, pochwały, pozytywne oceny), jak i negatywnych (kary, nagan, ograniczenia). Motywacja zewnętrzna obejmuje zatem swoim zakresem zachowania ukierunkowane na skutki z zewnątrz, a nie zachowania służące

regulacji wewnętrznego napięcia. Należy nadmienić, że w wielu sytuacjach możemy kierować się kilkoma motywami jednocześnie, jednak warto zauważyć, że w takim przypadku hierarchia co do ich ważności może odznaczać się wysoką niestabilnością i nie zawsze zachodzi na podstawie procesu świadomego i kontrolowanego.

Poczucie własnej skuteczności

Pojęcie własnej skuteczności pojawiło się po raz pierwszy w latach siedemdziesiątych XX w. Do kanonu pojęć naukowych wprowadził je w 1977 r. amerykański psycholog Albert Bandura, przedstawiciel teorii społeczno-poznawczej opisującej istotę emocji i motywacji, możliwości poznawczych oraz behawioralnych dla procesu regulacji i zmiany zachowania człowieka, która stała się kluczowa dla wyodrębnienia omawianego konstruktów. W języku naukowym możemy spotkać się także z pojęciami samoskuteczność czy poczucie własnej kompetencji. Są one używane zamiennie z omawianym konstruktami wiodącym.

Bandura, używając terminologii *self-efficacy*, zdefiniował poczucie własnej skuteczności jako wiarę we własne zdolności do organizacji i wdrożenia w zakres aktywności takich działań, które staną się niezbędne w procesie radzenia sobie z przyszłymi doświadczanymi sytuacjami na gruncie wieloobszarowym (Bandura 1977). Według autora pojęcie samoskuteczności odnosi się do sądów, jakie ludzie formułują na temat swoich kompetencji, niezbędnych do wykonania danego zadania w konkretnej sytuacji. Spostrzeganie własnej skuteczności zostało uznane przez Bandurę za mechanizm psychologiczny, który reguluje modyfikację zachowania oraz wpływa na efektywność podejmowanych aktywności, stanowiąc jednocześnie konstrukt pośredniczący między wiedzą a zachowaniem (Bandura 1986, 2001; Zakrzewski 1987). Łodygowska oraz Bong i Skaalvik twierdzą, podobnie jak Bandura, że pod pojęciem własnej skuteczności kryje się ocena posiadanych możliwości, jak również ocena ogólnego zadowolenia z podejmowanych aktywności – własny osąd nad sobą i umiejętnością przezwyciężenia określonych trudności (Bong, Skaalvik 2003; Łodygowska 2011). Bańka zauważa dodatkowo, że poczucie własnej kompetencji jest także silnie związane z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Autor wyjaśnia, że sytuacja doświadczania niepowodzenia jest tłumaczona przez pryzmat niedostatecznych wysiłków, niewystarczającej wiedzy czy nieadekwatnego zaangażowania jednostki w określone działanie (Bańka 2005). Niewiadomska i Chwaszcz definiują poczucie własnej skuteczności jako po-

znawczy efekt bilansu pomiędzy doświadczanymi przez człowieka sukcesami a porażkami. Zaznaczają jednocześnie istotną dla niniejszego bilansu rolę oczekiwań czy przekonań jednostki w odniesieniu do możliwości realizacji zadań czy sprostania różnorodnym trudnościom życiowym (Niewiadomska, Chwaszcz 2010). Ogińska-Bulik i Juczyński zwracają uwagę na rolę własnej skuteczności w odnoszeniu sukcesów. Zakładają, że im silniejszy jest omawiany konstrukt, tym lepiej człowiek radzi sobie z określonymi zadaniami, zagrożeniami, przeszkodami czy porażkami. Autorzy wiążą konstrukt poczucia własnej skuteczności z poziomem ogólnego zadowolenia czy oceny kompetencji własnych, jak również zdolnością inicjowania działań czy wytrwałością w podejmowanych aktywnościach (Ogińska-Bulik, Juczyński 2010). Locke i Latham podkreślają z kolei związek poczucia własnej skuteczności z zakładanymi celami i motywacją do ich osiągnięcia. Im wyższe przekonanie o samoskuteczności, tym wyższe cele będą stawiane sobie przez jednostkę (Locke, Latham 1990). Również Schwarzer i Fuchs zauważają, że wysokie poczucie własnej skuteczności istotnie wpływa na procesy poznawcze, motywuje do większego zaangażowania czy mobilizacji wysiłków, sprzyja podejmowaniu ambitnych zadań czy aktywności (Schwarzer, Fuchs 1996).

Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności stanowi fundament dla ekspozycji posiadanych umiejętności (wartościowanych pozytywnie) czy efektywności w zakresie podejmowanych przez człowieka zadań i aktywności. Jednostka mająca silne przekonanie co do własnych zdolności traktuje stawiane przed nią zadania jako wyzwania, co wpływa na proces ich pozytywnej percepcji i zwiększa poziom motywacji do działania. Osoby o wysokiej samoskuteczności potrafią utrzymać, czy nawet zwiększyć wysiłki własne w momencie konfrontacji z porażką czy niepowodzeniem. Chętnie inicjują działania, odznaczają się także wysokim poziomem wytrwałości. Analogicznie, osoby o niskich przekonaniach co do własnych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych mają istotną trudność do zaangażowania się w osiąganie założonych sobie celów, ich poziom aspiracji również zostaje stanowczo zaniżony. Nieodpowiednia czy nieadekwatna ocena posiadanych kompetencji względem wymogów otoczenia w zastanej sytuacji doprowadza do ograniczenia czy zaniechania wysiłków. Jednostka przenosi wówczas uwagę w głównej mierze na komponent emocjonalny, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo porażki, która jest odbierana w sposób negatywny, skłaniający do przyjmowania postawy unikowej aniżeli konfrontującej się z sytuacją. Wpływa tym samym w sposób demotywacyjny na podejmowanie dalszych aktywności.

Metoda i cel badania

Celem niniejszego badania jest ocena związku nauczania zdalnego z motywacją oraz poczuciem własnej skuteczności uczniów szkół podstawowych w Bydgoszczy, z perspektywy rodziców. Wyróżniono główny problem badawczy:

- Czy istnieje związek pomiędzy zdalnym nauczaniem w okresie pandemii a poziomem motywacji i poczuciem skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych?

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem autorskiej ankiety, która została opracowana w celu zbadania poziomu motywacji oraz poczucia własnej skuteczności uczniów. Ankieta składała się z pytań zamkniętych, umożliwiających respondentom wybór odpowiedzi z predefiniowanych opcji, oraz pytań otwartych, pozwalających na bardziej szczegółowe odpowiedzi. Badanie ankietowe przeprowadzono w formie elektronicznej, z wykorzystaniem platformy docs.google.com. Formularz ankiety był aktywny w okresie kwiecień–maj 2021 r. Respondentami byli rodzice dzieci uczących się w bydgoskich szkołach podstawowych (klasy 1–8). Udział w badaniu był dobrowolny, opierał się na zasadach doboru ochotniczego, wypełniany anonimowo. Badanie odbyło się z poszanowaniem norm etycznych, a dane zebrane za pomocą ankiety uniemożliwiały identyfikację personalną konkretnego dziecka czy rodzica. Ankietę rozpowszechniono na portalu społecznościowym Facebook, w szczególności na licznych forach i grupach skupiających rodziców dzieci uczęszczających do szkół podstawowych w Bydgoszczy.

Motywacja została zdefiniowana na potrzeby niniejszego badania jako stopień zaangażowania ucznia w proces nauczania zdalnego, mierzonego za pomocą subiektywnych ocen rodziców, odnoszących się w szczególności do:

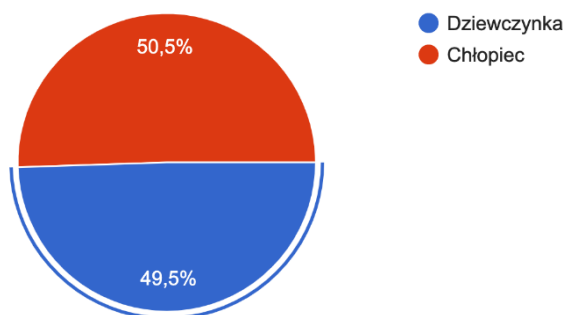
- poziomu motywacji do nauki jak i zainteresowań własnych dzieci,
- poziomu aktywności, w tym towarzyszących dolegliwości fizycznych/psychicznych,
- potrzeby (lub jej braku) względem włączenia dodatkowych motywatorów w celu finalizacji działań.

Poczucie własnej skuteczności zostało określone natomiast jako przekonanie uczniów o ich zdolności do skutecznego radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez nauczanie zdalne, mierzone za pomocą subiektywnych ocen rodziców, odnoszących się w szczególności do:

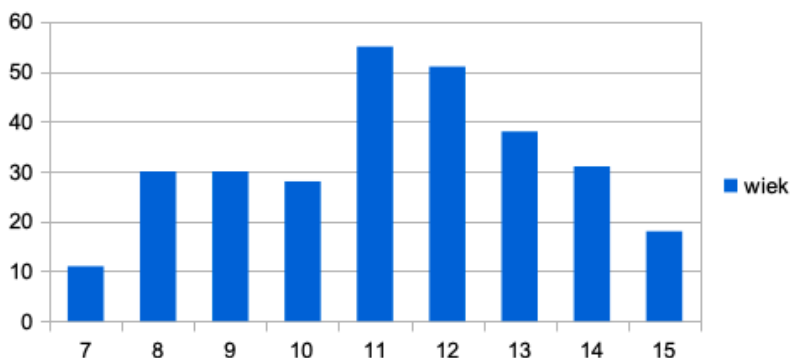
- poziomu siły/energii do działania,
- procesu inicjowania czy wytrwałości działania,
- poziomu ogólnego zadowolenia z siebie.

Wyniki

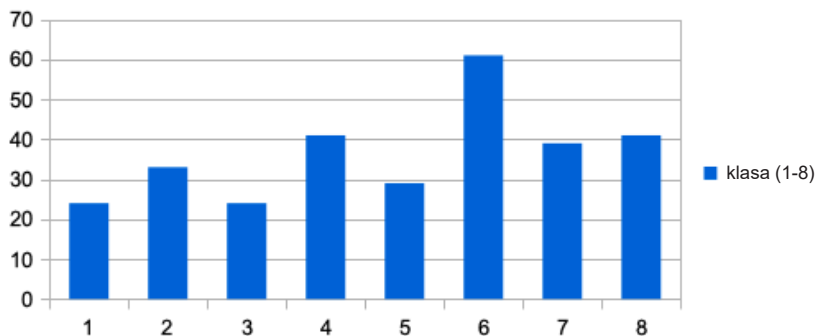
Finalnie otrzymano 293 odpowiedzi, z czego 148 (50,5%) dotyczyło chłopców (synów respondentów), 145 (49,5%) dziewczynek (córek respondentów). Najlichnieszą kategorią wiekową wśród tych dzieci okazał się wiek 11 lat (55 odpowiedzi, tj. 18,7%), najmniej liczną – 7 lat (11 odpowiedzi, tj. 3,8%). Największe grono respondentów stanowili rodzice dzieci uczących się w klasie 6 (61 odpowiedzi, tj. 28%), najmniejsze – rodzice dzieci uczących się w klasie 1 oraz 3 (po 24 odpowiedzi każda, tj. po 8,1%). Zdecydowaną większość respondentów stanowili rodzice dzieci uczęszczających do placówki publicznej (275 odpowiedzi, tj. 93,9%), podobnie większość stanowili rodzice dzieci realizujących kształcenie ogólne (281 odpowiedzi, 95,9%). Szczegółowe informacje zawierają wykresy 1–5.



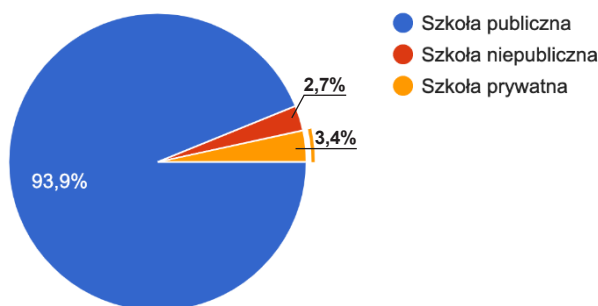
Wykres 1. Płeć dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



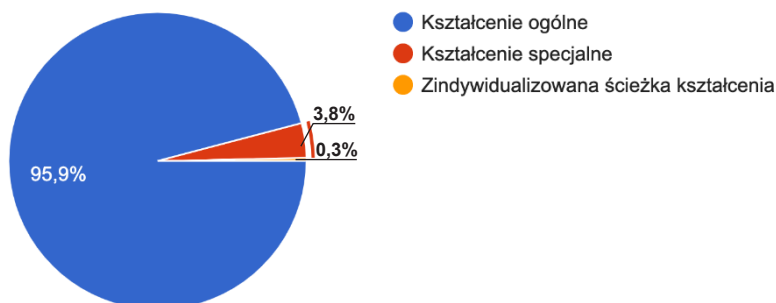
Wykres 2. Wiek dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 3. Klasy, do których uczęszczają dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



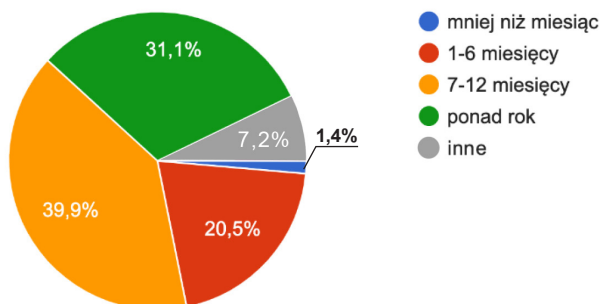
Wykres 4. Typ placówki, do której uczęszczają dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



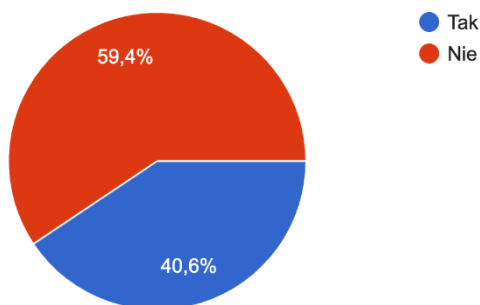
Wykres 5. Forma kształcenia realizowana przez dzieci respondentów (293 odpowiedzi)

Kolejna część ankiety zawierała odniesienia do zakresu czasu, w którym dziecko respondentów pozostawało na zdalnym nauczaniu. W większości badani wskazali okres 7–12 miesięcy (117 odpowiedzi, tj. 39,9%). W następnym etapie oceniano, czy w trakcie zdalnego nauczania występowały sytuacje braku

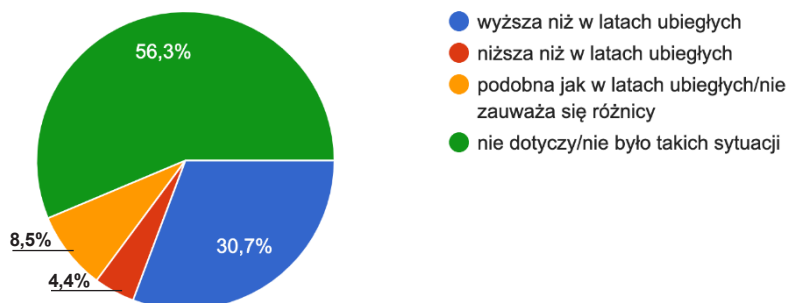
uczestnictwa (nawiązujące częściowo do poziomu motywacji). Respondenci w większości zadeklarowali, że w minionym roku nie zauważono szczególnie takich sytuacji (165 odpowiedzi, tj. 56,3%), jednakże istotna część (119 odpowiedzi, tj. 40,6%) wskazała, że dziecku zdarzyło się nie uczestniczyć w zajęciach zdalnych z powodu braku chęci (wykresy 6–8).



Wykres 6. Okres nauczania zdalnego, realizowany przez dzieci respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 7. Nieobecność dzieci respondentów na lekcjach zdalnych z powodu braku chęci (293 odpowiedzi)

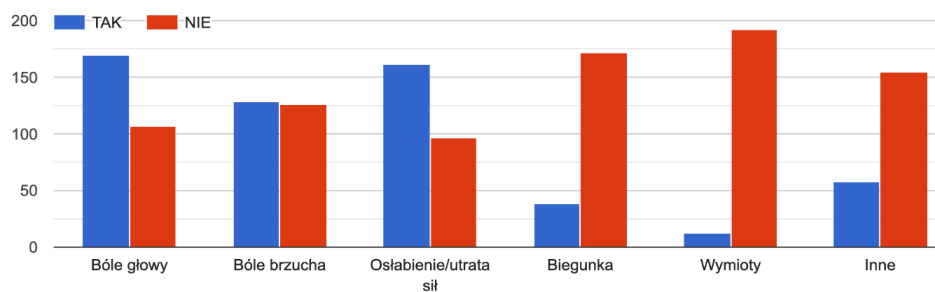


Wykres 8. Nieobecność dzieci respondentów na lekcjach zdalnych względem lat ubiegłych (293 odpowiedzi)

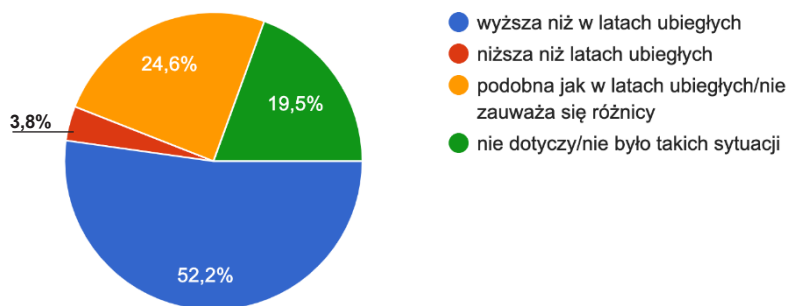
Kolejna część ankiety koncentrowała się wokół samopoczucia fizycznego oraz psychicznego dzieci respondentów w ciągu minionego roku (tj. w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby ich oceny względem funkcjonowania dzieci w latach ubiegłych.

Wśród najczęstszych symptomów fizycznych doświadczanych przez dzieci w ciągu minionego roku respondenci wskazali bóle głowy (170 odpowiedzi), osłabienie (162) oraz bóle brzucha (129). Wśród najczęstszych symptomów psychicznych – obniżony poziom aktywności (211), trudności w koncentracji (210), obniżony lub zmienny nastrój (205). Jako obserwowalnie wyższa niż w latach uprzednich została w większości wskazana przez respondentów obecność niekorzystnych symptomów w samopoczuciu fizycznym oraz psychicznym (153 odpowiedzi, tj. 52,2% w odniesieniu do samopoczucia fizycznego oraz 212 odpowiedzi, tj. 72,4% w odniesieniu do samopoczucia psychicznego).

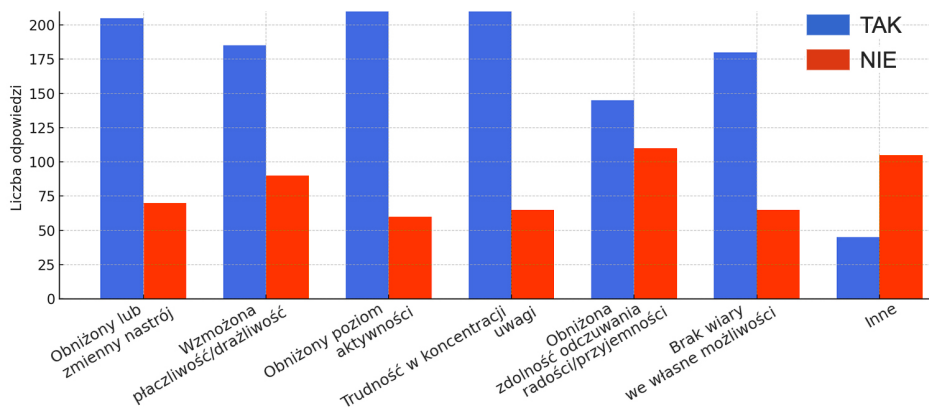
Należy zauważyć, że respondenci liczniej ustosunkowali się względem obserwowanych u dzieci negatywnych symptomów psychologicznych. Wskazane wyniki prezentują wykresy 9–12.



Wykres 9. Symptomy złego samopoczucia fizycznego zgłaszane przez dzieci respondentów w minionym roku



Wykres 10. Porównanie symptomów aktualnie doświadczanego złego samopoczucia fizycznego przez dzieci respondentów w odniesieniu do lat ubiegłych (293 odpowiedzi)



Wykres 11. Symptomy złego samopoczucia psychicznego zgłaszane przez dzieci respondentów w minionym roku

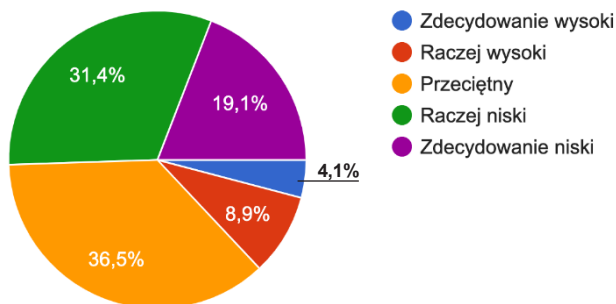


Wykres 12. Porównanie symptomów aktualnie doświadczanego złego samopoczucia psychicznego przez dzieci respondentów w odniesieniu do lat ubiegłych (293 odpowiedzi)

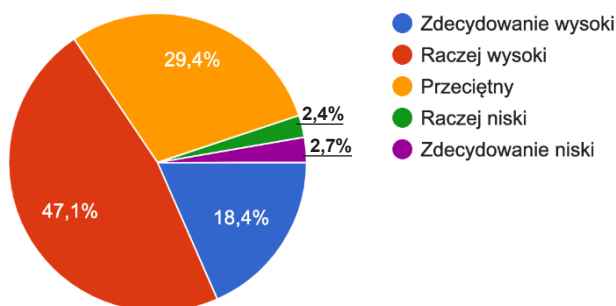
Dalsza część badania skupiała się na ocenie ogólnego poziomu energii/siły, poziomu wytrwałości działania oraz ogólnego poziomu zadowolenia dzieci z własnych aktywności (istotnych dla poczucia skuteczności), obserwowanych przez respondentów u swoich dzieci w ciągu minionego roku (tj. w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby ich oceny względem funkcjonowania w latach ubiegłych (wykresy 13–17). Respondenci wskazali w większości na przeciętny bądź raczej niski ogólny poziom energii do działania u swoich dzieci w minionym roku (przeciętny – 107 odpowiedzi, tj. 36,5%, raczej niski – 92 odpowiedzi, tj. 31,4%) oraz przeciętny bądź raczej niski poziom wytrwałości działania (przeciętny – 113 odpowiedzi, tj. 38,6%, raczej niski – 86 odpowiedzi, tj. 29,4%). Jednocześnie w większości ocenili, że w latach uprzednich obserwowany ogólny poziom energii oraz wytrwałości działania u dzieci był raczej

wysoki (odpowiednio: poziom energii – 138 odpowiedzi, tj. 47,1%, poziom wytrwałości – 132 odpowiedzi, tj. 45,1%).

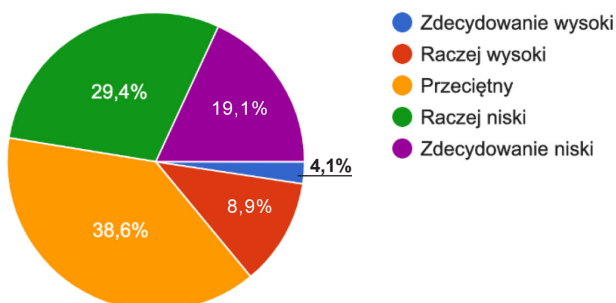
Szacowane zadowolenie dzieci z aktywności własnych w ostatnim roku respondenci ocenili w większości jako przeciętne (116 odpowiedzi, tj. 39,6%) bądź raczej niskie (79 odpowiedzi, tj. 27%).



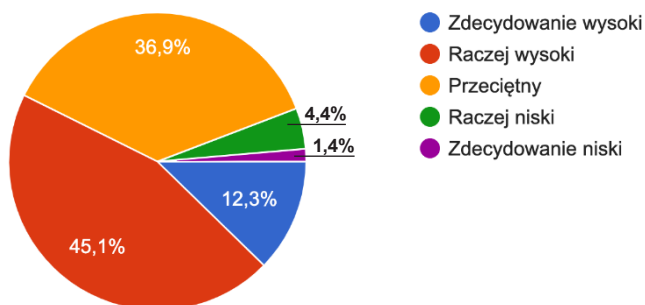
Wykres 13. Ocena ogólnego poziomu energii do działania dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



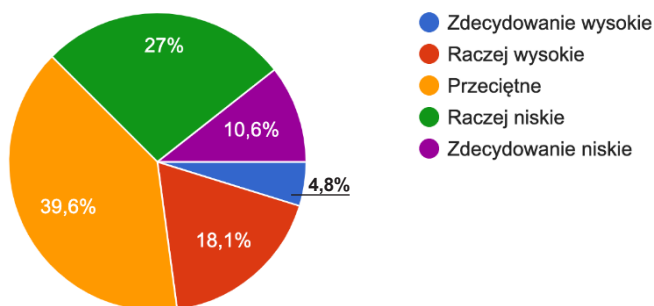
Wykres 14. Ocena ogólnego poziomu energii do działania obserwowanego w uprzednich latach (293 odpowiedzi)



Wykres 15. Ocena ogólnego poziomu wytrwałości działania dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



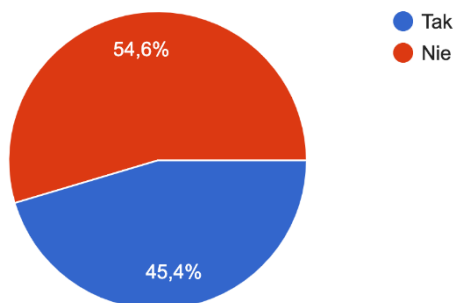
Wykres 16. Ocena ogólnego poziomu wytrwałości działania obserwowanego w uprzednich latach (293 odpowiedzi)



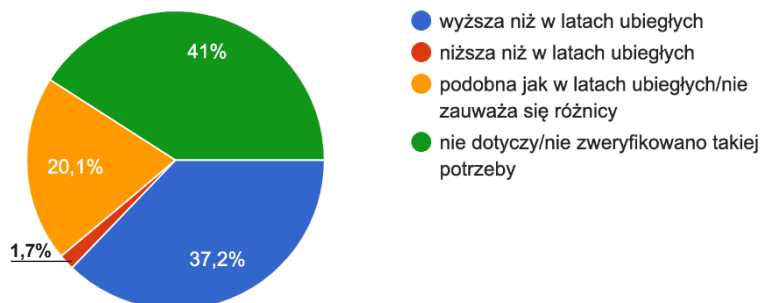
Wykres 17. Ocena ogólnego zadowolenia dziecka z wykonywanych aktywności w minionym roku

Kolejna część badania ankietowego skupiała się na ocenie procesu motywacji, obserwowanego przez respondentów u dzieci w ciągu minionego roku (w trakcie nauczania zdalnego) oraz próby jego zestawienia względem funkcjonowania w latach ubiegłych. Większość respondentów wskazała, że ich dziecko nie potrzebowało w minionym roku dodatkowych motywatorów materialnych do zainicjowania/ finalizacji działania (160 odpowiedzi, tj. 54,6%). Jednocześnie wskazano, że zdecydowanie ta potrzeba dotyczyła dodatkowych motywatorów werbalnych (244 odpowiedzi, tj. 83,3%) i została ona określona jako zdecydowanie wyższa niż w latach uprzednich (191 odpowiedzi, tj. 65,2%). Następnie respondenci oceniali poziom łatwości/trudności w zakresie motywowania dziecka do aktywności związanej z edukacją oraz zainteresowaniami własnymi. Większość respondentów wskazała, że zdecydowanie trudno im zmotywować dziecko zarówno do nauki (108 odpowiedzi, tj. 36,9%), jak również do realizacji własnych aktywności/zainteresowań/hobby (100 odpowiedzi, tj. 34,1%). Badani w większości

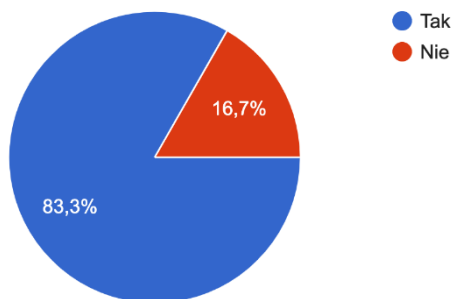
określili, że motywacja ich dzieci do nauki zdalnej plasuje się na przeciętnym bądź niskim poziomie, natomiast motywacja do nauki stacjonarnej – na wysokim bądź przeciętnym poziomie. Podobne wyniki dotyczą oceny motywacji dzieci do realizacji własnych zainteresowań: w trakcie nauczania zdalnego – poziom przeciętny bądź niski, poza okresem nauczania zdalnego – poziom wysoki lub przeciętny. Szczegółowe zestawienie wyników ilustrują wykresy 18–27.



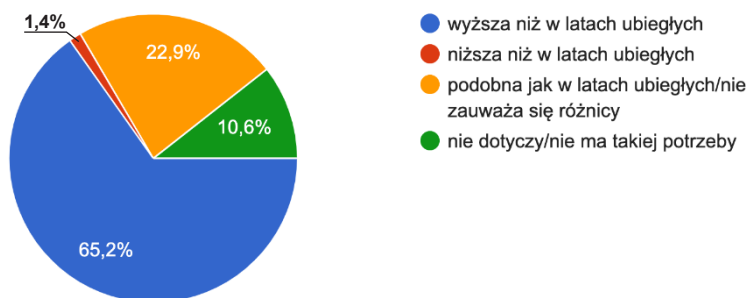
Wykres 18. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów materialnych u dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



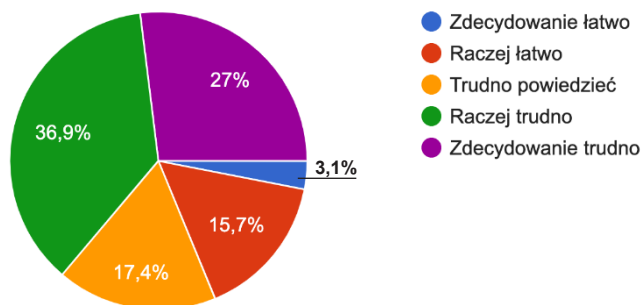
Wykres 19. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów materialnych u dzieci respondentów względem lat uprzednich (293 odpowiedzi)



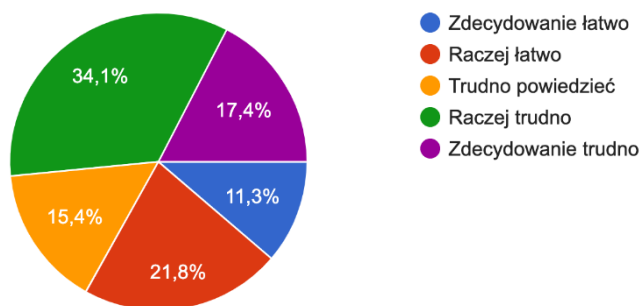
Wykres 20. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych u dzieci respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



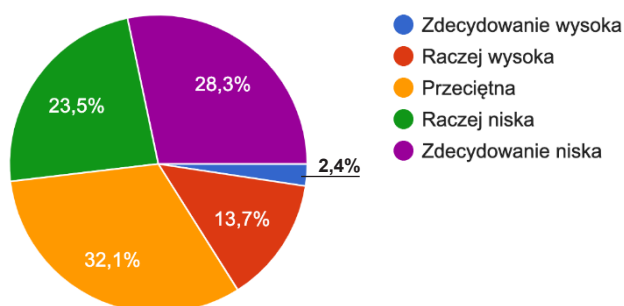
Wykres 21. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych u dzieci respondentów względem lat uprzednich (293 odpowiedzi)



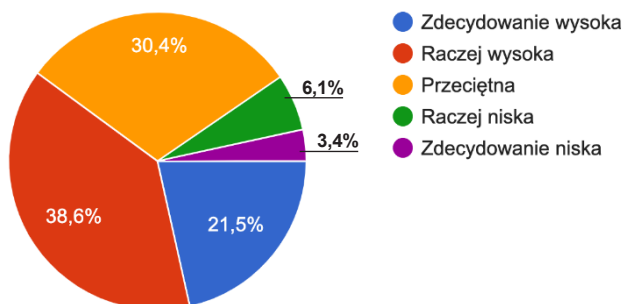
Wykres 22. Ocena łatwości/trudności motywowania dzieci do nauki przez respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



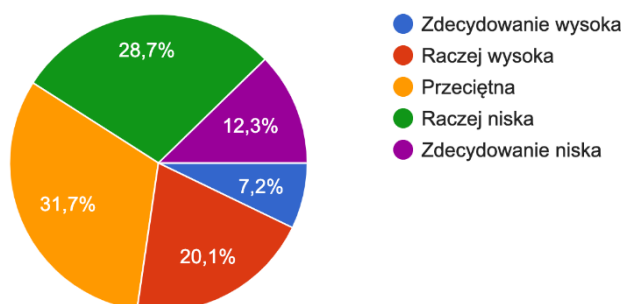
Wykres 23. Ocena łatwości/trudności motywowania dzieci do aktywności własnych przez respondentów w minionym roku (293 odpowiedzi)



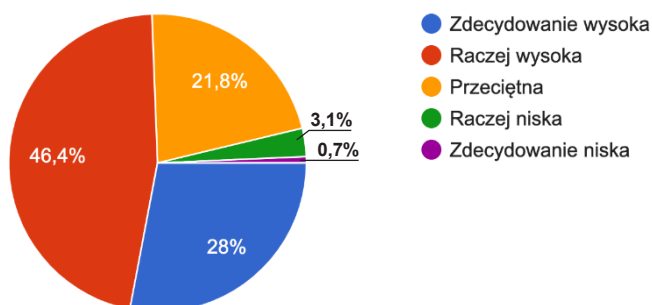
Wykres 24. Ocena poziomu motywacji dziecka do nauki zdalnej w oczach respondentów (293 odpowiedzi)



Wykres 25. Ocena poziomu motywacji dziecka do nauki stacjonarnej w oczach respondentów (293 odpowiedzi)

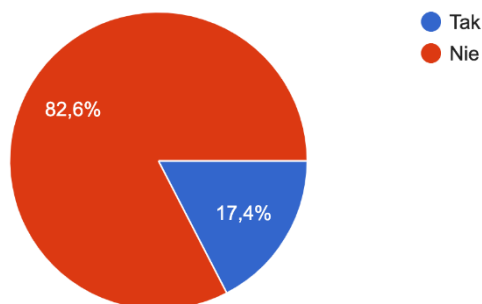


Wykres 26. Ocena poziomu motywacji dziecka do realizacji zainteresowań w trakcie nauki zdalnej (293 odpowiedzi)

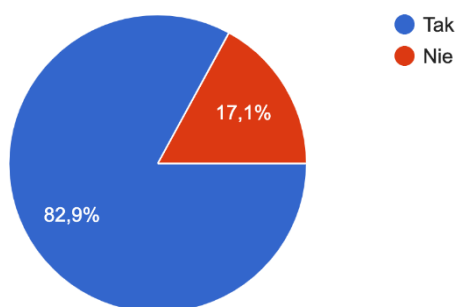


Wykres 27. Ocena poziomu motywacji dziecka do realizacji zainteresowań przed okresem nauki zdalnej

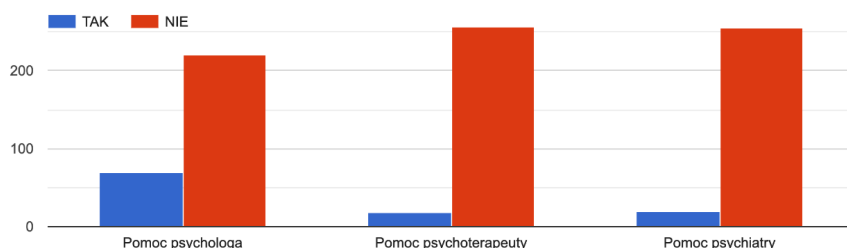
Ostatnia część badania ankietowego dotyczyła zmian pozytywnych/negatywnych obserwowanych przez respondentów u dzieci po przejściu na nauczanie zdalne (wykresy 28–29). Zdecydowana większość wskazała, że nie widzi pozytywnych zmian u dziecka po przejściu na edukację zdalną (242 odpowiedzi, 82,6%). Zdecydowana większość opowiada się także za negatywnymi zmianami wynikającymi z edukacji zdalnej (243 odpowiedzi, 82,9%). Wśród nich wyróżniano najczęściej: niską motywację (odnoszącą się zarówno do nauki, hobby, jak i podstawowych czynności czy obowiązków), brak chęci, obniżoną aktywność, trudności w koncentracji, apatię, wahania nastroju, wycofanie społeczne, znaczące zubożenie kontaktów rówieśniczych, lęki, symptomy uzależnienia od urządzeń elektronicznych, jak również znaczące ograniczenie aktywności fizycznej oraz dolegliwości somatyczne (m.in. bóle głowy, kręgosłupa, oczu).



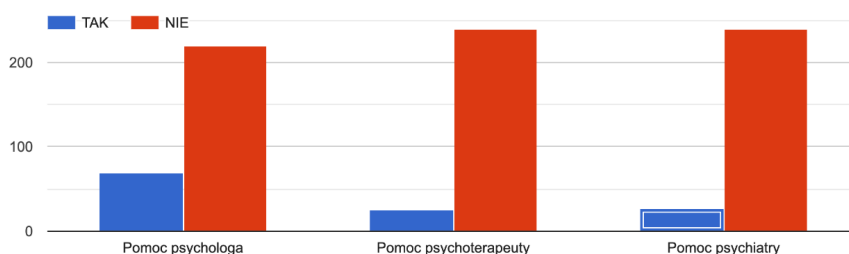
Wykres 28. Pozytywne zmiany dla dzieci respondentów po przejściu na edukację zdalną (293 odpowiedzi)



Wykres 29. Negatywne zmiany dla dzieci respondentów po przejściu na edukację zdalną (293 odpowiedzi)



Wykres 30. Korzystanie przez dzieci respondentów z pomocy psychologa, psychoterapeuty, psychiatry przed nauką zdalną



Wykres 31. Korzystanie przez dzieci respondentów z pomocy psychologa, psychoterapeuty, psychiatry w trakcie nauki zdalnej

Jednocześnie badania wskazały, że od momentu przejścia na edukację zdalną nieco więcej dzieci zaczęło korzystać z pomocy psychologicznej, psychoterapeutycznej i psychiatrycznej (wykresy 30–31). Największa różnica dotyczyła opieki psychoterapeutycznej oraz psychiatrycznej (pomoc psychoterapeutyczna: przed nauką zdalną – 18 odpowiedzi, w trakcie – 26 odpowiedzi, pomoc psychiatryczna: przed nauką zdalną – 20 odpowiedzi, w trakcie 27).

Wnioski, ograniczenia badania

Obecność niekorzystnych symptomów w samopoczuciu fizycznym oraz psychicznym dziecka w trakcie zdalnego nauczania (wskazana dodatkowo przez respondentów jako wyższa niż w latach uprzednich) stanowi istotny czynnik regulujący proces ogólnego funkcjonowania psychologicznego dzieci. Ma on tym samym znaczenie nie tylko dla samego procesu motywacji, poczucia własnej skuteczności, lecz także dla innych obszarów funkcjonowania społeczno-emocjonalno-poznawczego.

Odwołując się do:

- potrzeby włączenia dodatkowych motywatorów w celu finalizacji działań,
- poziomu motywacji do nauki jak i zainteresowań własnych dzieci,
- poziomu aktywności/energii, w tym towarzyszących dolegliwości fizycznych/psychicznych,
- poziomu łatwości/trudności w zakresie motywowania dzieci przez rodzica do aktywności związanej z edukacją oraz zainteresowaniami własnymi,

naależy stwierdzić, że otrzymane wyniki wskazują na niekorzystny schemat oddziaływania nauczania zdalnego także dla poziomu motywacji dzieci respondentów. Potrzeba włączenia dodatkowych motywatorów werbalnych (w zdecydowanie wyższym stopniu w porównaniu do lat ubiegłych), obniżenie poziomu motywacji dzieci, według respondentów, do realizacji aktywności własnych, różnice w zakresie motywacji dzieci do nauki zdalnej vs. stacjonarnej (z niekorzyścią dla edukacji zdalnej), licznie występujące dolegliwości psychiczne oraz fizyczne obserwowane przez respondentów w trakcie zdalnej edukacji, zdecydowaną trudność w motywowaniu dzieci przez rodziców (co niepokojące – zarówno do nauki, jak i własnych aktywności zgodnych z zainteresowaniami). Zdecydowana większość respondentów potwierdziła negatywne konsekwencje edukacji zdalnej dla funkcjonowania dzieci w wieloobszarowym zakresie.

Odnosząc się do oceny:

- poziomu siły/energii do działania,
- procesu inicjowania czy wytrwałości działania,
- poziomu ogólnego zadowolenia z siebie,

warto zauważyć, że wskazane przez respondentów odpowiedzi poświadczają w ich perspektywie niekorzystny „efekt edukacji zdalnej” dla konstruktu poczucia własnej skuteczności dzieci. Szacowane różnice w zakresie poziomu siły/energii, wytrwałości czy inicjowania/finalizacji działania przez dzieci przed

oraz w trakcie nauczania zdalnego (z niekorzyścią dla wyżej wymienionego poziomu towarzyszącemu edukacji zdalnej), aktualnie doświadczane przeciętne lub niskie zadowolenie z siebie stanowią częściowe odzwierciedlenie obniżonego poziomu poczucia własnej skuteczności dzieci.

Na bazie otrzymanych wyników można wnioskować, że nauczanie zdalne jest niekorzystne dla procesu motywacji oraz poczucia skuteczności dzieci respondentów uczęszczających do bydgoskich szkół podstawowych. Dodatkowo wypowiedzi badanych uczyniły wgląd w liczne, dodatkowe trudności, obserwowane przez rodzica, oceniane jako skrajnie niekorzystne dla rozwoju dziecka w ujęciu społeczno-emocjonalno-poznawczym. Istotny jest również fakt konieczności częstszego korzystania z fachowej pomocy psychologiczno-psychoterapeutyczno-psychiatrycznej przez dzieci w trakcie edukacji zdalnej.

Jak pokazuje powyższe badanie, występują (w opinii rodziców) trudności wśród dzieci badanych respondentów w zakresie elastycznej adaptacji do zmieniających się warunków i okoliczności, objawiające się m.in. obniżeniem poziomu motywacji oraz poziomu poczucia własnej skuteczności. Nauczanie zdalne przyniosło niekorzystne skutki dla ogólnego funkcjonowania psychologicznego dzieci respondentów. Niniejsze wyniki należy jednak traktować z pewną dozą ostrożności, nie jest bowiem wiadome, na ile efekt pandemii rzeczywiście wpłynął na trudności w funkcjonowaniu dzieci w omawianym zakresie, a na ile pokazał to, co uprzednio nie było dostrzegane bądź zostało wyparte przez rodziców. Nie ulega wątpliwości, że wraz z nauczaniem zdalnym zwiększyła się znacząco ilość czasu, który rodzice spędzali razem z dziećmi. Być może pewne deficyty, trudności właśnie dzięki izolacji, poniekąd „skazaniu na siebie”, stały się bardziej widoczne. Być może były obecne już wcześniej, a dzięki nauce zdalnej stały się w dużym stopniu dostrzegalne. Wielość czynników, istotnie wpływających na funkcjonowanie społeczno-emocjonalno-poznawcze dzieci, jest niepodważalna. Nauczanie zdalne pod wieloma względami także przynależy do zespołu tych czynników. Nie ulega wątpliwości, że dzieci w czasie nauki zdalnej zostały nagle pozbawione pewnych ważnych bodźców, czynników i warunków otoczenia, które wcześniej były dla nich normą, swego rodzaju standardem, gwarantem stabilności i poczucia bezpieczeństwa, sprzyjającym ich wszechstronnemu rozwojowi. Zostały one zastąpione coraz to nowymi ograniczeniami, nagłą izolacją, odcięciem relacji, spłyleniem kontaktów interpersonalnych do ekranu monitora czy telefonu, a także narażeniem (jeszcze większym niż wcześniej) na uzależnienie od urządzeń elektronicznych, narażeniem na zagrożenie zdrowia fizycznego (związane z niedostatecznym poziomem aktywności ruchowej, zubożeniem ogólnej aktywności). Stanowi to

także z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka ogromne wyzwanie dla dynamicznie rozwijającej się jednostki, szczególnie w niniejszej populacji. Dzieci zostały w trybie niemal natychmiastowym „zmuszone” do przejścia na inny poziom funkcjonowania, bez możliwości dokonania wyboru. W obliczu nowych warunków – warunków nagłych i niespodziewanych, statecznych czy stagnacyjnych, pojawił się proces demobilizacji i zawieszenia motywacyjnego, skutkujący obniżeniem chęci do wykonywania jakichkolwiek zadań, nawet tych najbardziej podstawowych, związanych z życiem codziennym. Nagle niebywałą trudnością stała się chociażby próba mobilizacji do wstania z łóżka, ubrania się czy próba podjęcia aktywności, jaką dziecko uprzednio wykonywało z dużą chęcią. W sposób gwałtowny zmieniło się prawie wszystko, został zaburzony rytm funkcjonowania, który uprzednio był znany i bezpiecznie stosowany. Czy to, co jest dziś, jest nową normą czy też okresem przejściowym? Czy powrót na stałe do „normalności” jest jeszcze możliwy? Z tymi pytaniami mierzą się zarówno dzieci, jak i dorośli. Niepewność jutra i destabilizacja rytmu codziennego mają istotny wpływ na poziom motywacji, w tym także na proces inicjowania czy wytrwałości działania (kluczowy dla konstruktów poczucia własnej skuteczności). Mimo że to bardzo trudne, to trzeba jednak postarać się odnaleźć w nowej rzeczywistości, aby funkcjonować w miarę możliwości optymalnie, powrócić do stanu względnej homeostazy. Kompetencje dzieci nie zawsze okazują się ku temu wystarczające, szczególnie w obliczu tak inwazyjnych zmian i nadzwyczajnych zdarzeń. To właśnie dorośli – rodzice, opiekunowie, nauczyciele, terapeuci – powinni stwarzać dzieciom takie warunki, które umożliwią im minimalizację strat psychologicznych niepożądanego wpływu gwałtownie zmieniających się okoliczności. Tylko... czy sami potrafią?

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychology Review”, 84, s. 191–215.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańka A. (2005), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne, konstrukcja oraz walidacja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Poznań: Studio Print-B.
- Bindra D. (1959), *Motivation. A systematic reinterpretation*, New York: Ronald Press.

- Bong M., Skaalvik E.M. (2003), *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?*, „Educational Psychology Review”, 15, s. 1–40.
- Chodkowski Z. (2019), *Motywacja a proces uczenia się*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 7, s. 137–150.
- Duffy E. (1962), *Activation and behavior*, New York: Wiley.
- Forsyth P. (2004), *Jak motywować ludzi?*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- García-Fernández J.M., & López-García A. (2021), *Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students*, „Frontiers in Psychology”, Vol. 12.
- Hull C.L. (1943), *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*, New York: Appleton-Century.
- Janiak-Jasińska A. (2020), *Zajęcia w trybie zdalnym w semestrze zimowym 2020/2021. Rekomendacje dla nauczycieli akademickich i kierowników jednostek dydaktycznych Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, http://www.chem.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/Rekomendacje-dot.-ksza%C5%82cenia-zdalnego_UW.pdf.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002), *Psychologia społeczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kocowski T. (1993), *Motywacja*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 384–389.
- Koludo A. (2020), *Strategie kształcenia na odległość*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Edukacja, <https://zdalnie.edu-akcja.pl/pobierz-ksiazke/> (dostęp: 17.06.2021).
- Kurt U., & Tas Y. (2023), *Students engagement in science during COVID-19 pandemic: Role of self-efficacy beliefs and achievement goals*, Bandung: Journal of Science Learning, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1391409> (dostęp: 11.05.2021).
- Locke E.A., Latham G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Łodygowska E. (2017), *Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby*, w: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*, Szczecin: Volumina, s. 31–53.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McDougall W. (1908), *An introduction to social psychology*, London: Methuen.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J. (2010), *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*, Lublin: Drukarnia TEKST.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość – stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schwarzer R., Fuchs R. (1995), *Self-efficacy and health behaviours*, w: M. Conner, P. Norman (red.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models*, Buckingham: Open University Press, s. 163–196.
- Strelau J. (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1. Podstawy psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tołwińska B. (2009), *Motywacja dzieci do uczenia się (problemy dzieci, rola dorosłych)*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 195–203.
- Zimbardo P., Gerrig R. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników badania własnego autora, dotyczącego oceny motywacji i poczucia własnej skuteczności uczniów bydgoskich szkół podstawowych w świetle edukacji zdalnej, z perspektywy rodziców. Większość respondentów potwierdziła negatywne zmiany dla funkcjonowania psychicznego dzieci, wynikające z edukacji zdalnej. W odniesieniu do lat ubiegłych obserwuje się znaczącą różnicę w zakresie częstości doświadczanych przez dzieci trudności emocjonalno-poznawczych. Wskazane w badaniu przez rodziców deficyty dzieci wpisują się znacząco w zakres obniżonego poziomu motywacji czy poczucia własnej skuteczności. Otrzymane wyniki należy jednak traktować ostrożnie, uwzględniając możliwość zwiększonej uważności rodziców, wynikającą z większej ilości czasu spędzanego z dzieckiem w czasie edukacji zdalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pandemia SARS-CoV-2, nauczanie zdalne, poczucie własnej skuteczności, motywacja, szkoła podstawowa

SUMMARY

The subject of the author's discussion is to present the results of own research on the assessment of self-efficacy and motivation during the remote education in group of students from primary schools in Bydgoszcz, from the parents' perspective. The vast majority of respondents were in favor of negative changes in their children's mental functioning resulting from remote education. In relation to previous years, there

is a significant difference in the frequency of emotional and cognitive difficulties experienced by children. The period of remote education brought numerous implications for the ability to maintain mental well-being by children. Deficiencies in children indicated in the study by parents are significantly within the scope of a reduced level of motivation or self-efficacy. However, these results should be treated with caution, taking into account the possibility of increased parental awareness resulting from the greater amount of time spent with the child during remote education.

KEYWORDS: SARS-CoV-2 pandemic, distance learning, self-efficacy, motivation, primary school



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

