

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 46

2025

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 46

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 46



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2025



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 Dróżka (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 Radziejewicz-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
pełnomocnik ds. POL-indexu: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
sekretarze redakcji: Krzysztof Łysak – klysak42@gmail.com, Joanna Sądel – joanna.sadel@ujk.edu.pl
Karolina Wiśniewska – studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl
Anna Kanabrocka – studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Wanda Dróżka, 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
Zuzanna Zbróg, pedagogika – zuzanna.zbrog@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

REDAKTORZY STATYSTYCZNI / STATISTIC EDITORS

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl, Joanna Sądel – joanna.sadel@ujk.edu.pl
Krzysztof Łysak – klysak42@gmail.com

RECENZENCI / REVIEWERS

Teresa Giza (Uniwersytet Radomski), Weronika Król-Gierat (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Karina Leksy (Uniwersytet Śląski), Olga Tsaryk (West Ukrainian National University), Joanna Smyła (Uniwersytet Rzeszowski), Jolanta Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski), Tomasz Warchol (Uniwersytet Rzeszowski), Jadwiga Zapala (Świętokrzyskie Centrum Onkologii), Bożena Zawadzka (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

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 2025

ISSN 2083-179X

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MARIOLA WOJCIECHOWSKA, Zachwianie hierarchii wartości w antropocenie i jego przejawy w życiu młodzieży. Aspekty psychologiczne i pedagogiczne	11
BOŻENA KOWALCZYK, BOŻENA ZAWADZKA, ALICJA BACA, Ocena związku zachowań zdrowotnych ze zmiennymi socjodemograficznymi i jakością życia osób w wieku senioralnym	33
JUSTYNA DOBROŁOWICZ, Dlaczego dzieci nie lubią szkoły.	49
JOANNA SĄDEL, Uczeń z autyzmem: charakterystyka zaburzenia i metody terapii.	61
TADEUSZ SAKOWICZ, (Un)intended depravity and the social system: pedagogical determinants	81

BADANIA I KOMUNIKATY

MAŁGORZATA WERYSZKO, ANETA SZCZYKUTOWICZ, The family of origin, self-compassion and flourishing of young women and men	93
MARIANA SOKOL, The concept of educational dialogue in the process of professional training of future teachers.....	121

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MARIOLA WOJCIECHOWSKA, Disruption of the hierarchy of values in the anthropocene and its manifestations in the lives of young people. Psychological and pedagogical aspects.	11
BOŻENA KOWALCZYK, BOŻENA ZAWADZKA, ALICJA BACA, Assessment of the relationship between health behaviors and sociodemographic variables and the quality of life of seniors	33
JUSTYNA DOBROŁOWICZ, Why children don't like school	49
JOANNA SĄDEL, The student with autism: characteristics of the disorder and approaches to therapy	61
TADEUSZ SAKOWICZ, (Un)intended depravity and the social system: pedagogical determinants	81

RESEARCHES & STATEMENTS

MAŁGORZATA WERYSZKO, ANETA SZCZYKUTOWICZ, The family of origin, self-compassion and flourishing of young women and men	93
MARIANA SOKOL, The concept of educational dialogue in the process of professional training of future teachers	121

Artykuły i rozprawy

Zachwianie hierarchii wartości w antropocenie i jego przejawy w życiu młodzieży. Aspekty psychologiczne i pedagogiczne

Disruption of the hierarchy of values in the anthropocene and its manifestations in the lives of young people. Psychological and pedagogical aspects

DOI 10.25951/14277

Wprowadzenie. Zarys problematyki

Uczeni są zdania, że w epoce antropocenu następuje destabilizacja systemów planetarnych, która stawia pod znakiem zapytania znaną nam przyszłość. Następuje zerwanie ze stabilnym światem, pogodą, porami roku, przewidywalnością stref klimatycznych (Bińczyk 2018, s. 160). Szczególna uwaga skierowana jest na ochronę przyrody, ale równie istotne staje się „zaopiekowanie się” / ratowanie człowieka (Hamilton 2015), jego znaczenia i jego człowieczeństwa.

W coraz bardziej niestabilnym świecie zachwianiu ulega miejsce człowieka i jego ludzka kondycja. Odpowiedzialna za to, jak trafnie diagnozuje Radosław Markowski, jest „(niepohamowana) Nowoczesność oraz dominujący typ Kapitalizmu, ze swą bezkrytyczną (wręcz teleologiczną) obsesją na temat zysku, produkowania, specyficznej ideologii konsumeryzmu i innowacyjności (za wszelką cenę)” (Markowski 2022).

Należy również zauważyć wpływ potężnej ekspansji ponowoczesności jako najwyższej w dziejach technologicznej modernizacji w każdej dziedzinie życia. Swoisty przymus technologiczny z jednej strony oddala człowieka od natury i jej praw, z drugiej zaś pozbawia człowieka oparcia w kulturze, jaką stworzyli i płynących zeń wartości ludzkich. Ponowoczesna modernizacja pozostawia ponadto całe obszary skutków ubocznych: nierówności na różnym podłożu, biedę, wykluczenia na różnym tle, a zwłaszcza w obszarze edukacji.

Ponowoczesność to niepewność, zakwestionowanie tradycji, moralności (postmodernizm), pozbawienie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, epoka wątpienia w prawdę, wiedzę, autorytet, władzę. To czas

kwestionowania wszystkiego i wszystkich z pomocą portali społecznościowych i innych technik manipulacji cyfrowej (Drózka 2021).

W technicznym, sztucznym środowisku życia do głosu dochodzą wartości „nie – ludzkie”, wygenerowane przez ekspansję sztucznej inteligencji, robotyki i zmiany związane z czwartą rewolucją przemysłową. Zmiany te o niespotykanym dotąd rozmiarze, tempie i zakresie zachodzą we wszystkich branżach. Ta kolejna rewolucja w dziejach ma się tym razem dokonać w naszych umysłach, a w jej wyniku człowiek ma uzyskać technologicznie i biologicznie, a zatem sztucznie poszerzoną świadomość, zorientowaną na interesy świata cyfrowego (Schwab 2018). Zauważalne jest przesunięcie wartości – wolność, godność, podmiotowość, transcendencia, dobroć jako wartości ludzkiego życia ustępują miejsca wartościom materialno-technicznym, będących polem bezwzględnej ekonomii neoliberalnej (konsumpcjonizm), inżynierii społecznej (manipulacje) i genetycznej (człowiek doskonały).

Margaret S. Archer dowodzi, że zagrożona jest nie tylko planeta, natura, życie, istnienie. Szczególnie zagrożony jest człowiek w swej istocie, godności, podmiotowości, sprawczości, jednym słowem w swym człowieczeństwie i kulturze, wypieranych przez wszechogarniające algorytmy. Nasilają się procesy dehumanizacji, których widocznym przejawem jest tendencja do redukcji problematyki człowieka do wymiarów bardziej biologiczno-materialistycznych, techniczno-sprawnościowych czy ekonomiczno-konsumpcyjnych (Archer 2013). Troskę o wymiary życia człowieka we współczesnym świecie autorka wyraża w słowach: „dziś naszym zadaniem jest odzyskanie człowieczeństwa, które bez wątpienia znajduje się w niebezpieczeństwie” (Archer 2013, s. 5).

Priorytetowego zatem znaczenia we współczesnych realiach nabiera zaświadczenie człowieczeństwa przez ludzi (Ostrowska 2021). Jest to zarazem wyzwanie wykraczające w przyszłość i stanowiące pilny problem dla nauk społecznych, w tym pedagogiki, psychologii oraz całej sfery kultury i edukacji (Drózka 2023).

Do zachwiania wartości i znaczenia człowieka może też prowadzić nieustanne obwinianie go o degradację planety, co w konsekwencji wyzwała u ludzi szereg problemów natury egzystencjalnej, zagrażającej zdrowiu przyszłych pokoleń. Pojawiają się zjawiska i procesy w znacznym stopniu degradujące możliwości sprawcze człowieka, w tym m.in. tendencja do skrajnego indywidualizmu i egocentryzmu przeradzającego się w coraz powszechniejsze zjawisko narcyzmu, uważanego za znak epoki (Lasch 2019). Powoduje to zachwianie pozycji wartości społecznych, wspólnotowych, solidarności, których ranga jest jakby z natury przypisana istotom ludzkim.

Życie we współczesnych warunkach, nazywanych często epoką „szoku terażniejszości”, jak wskazuje Douglas Rushkoff (2013), to życie w świecie zdominowanym przez nowe technologie; nie liczy się w nim nic poza „tu”, „teraz” (trudne do osiągnięcia z powodu ich nadmiaru, komplikacji, różnorodności) i „ja”. W epoce późnej nowoczesności narcyzm jest zarówno skutkiem tej epoki, jak też podstawowym rodzajem patologii zachowań (Giddens 2010). Obserwuje się wzrost cech związanych z narcyzmem, m.in. nierealistyczne oczekiwania, niski poziom empatii, skoncentrowanie na sobie (Twenge 2013), co stanowi także podstawę do wyjaśniania ważnych kwestii społecznych, np. malejącą solidarność społeczną, nierówności społeczne, skłonność do uprzedzeń, przewidywanie reakcji na kryzysy (Golec de Zavała 2024).

Współczesny człowiek poszukuje ukojenia swoich lęków nie w duchowym, religijnym wyciszeniu (duchowej transcendencji), ale w terapii, która odnosi się do racjonalnego działania lub naukowych metod. W ten sposób powstaje „człowiek terapeutyczny” (Tworek 2023).

We współczesnym świecie coraz bardziej dostrzegana jest potrzeba głębszej transformacji naszego myślenia na temat natury, klimatu, przyszłości cywilizacji, a także przyszłości człowieka. Szczególnie istotne jest tu rozważenie kluczowych wartości, wśród których należy umieścić dopuszczalny zakres ludzkiej wolności i odpowiedzialności wobec udokumentowanej przez nauki ścisłe utraty bioróżnorodności, zmiany klimatycznej oraz przekraczania granic planetarnych. Należy ponadto rozważyć połączenie z wolnością wartości odpowiedzialności za aktualne i przyszłe trwanie człowieka na Ziemi oraz jego pozycję i znaczenie, stanowiące zasadnicze ramy określania miejsca człowieka w niepokojących warunkach przyszłego świata.

Zarysowane powyżej problemy w istocie swej dotyczą sfery aksjologii i jej nowych, nigdy wcześniej niespotykanych kontekstów. Zajmują one coraz więcej miejsca w debatach i badaniach w naukach społecznych, zatroskanych kondycją człowieka, jego kultury i wartości, a zwłaszcza młodzieży wobec zmieniających realiów życia i wyzwań w antropocenie. Wielu młodych ludzi przejawia wysoką świadomość i zaangażowaną aktywność proekologiczną, protestując i przeciwstawiając się degradacji środowiska, która zagraża życiu w przyszłości; należy ich wspierać w tym dziele. Jednocześnie niemała część młodzieży, na co wskazują badania (Fijałkowska i in. 2019) i publicystyka (Cieśla 2023) przejawia zachowania lękowe, agresywne, izolacyjne, mówi się nawet o bezsilności, „depresji klimatycznej”, syndromie braku kontaktu z naturą oraz ich licznych negatywnych konsekwencjach dla zdrowia i witalności; widoczne są strategie unikowe i ucieczkowe w zachowania ryzykowne.

Jak sprawić, aby nie stały się one trwałymi elementami ich stylu życia. Jak uświadamiać młodym ludziom, że liczy się człowiek i jego kondycja ludzka. Jak nauczyć ich żyć w niepewności jako ontologicznej cesze współczesnej rzeczywistości. Jak pomóc im w przygotowaniu się na nadchodzące starcie wartości ludzkich (społecznych) i nie – ludzkich, wywodzących się z hiper-wirtualnego świata sztucznej inteligencji. Jak wzmocnić w młodych ludziach chwiejące się wartości i postawy, jak uczulić ich na manipulacje i fałszywe ideologie?

W dalszych rozważaniach podejmę następujące zagadnienia dotyczące krótkiej charakterystyki antropocenu, zachowań i postaw młodych jako reakcji na realia życia w antropocenie, sprawczości i odpowiedzialności człowieka za kondycję planety jako podstawy dyskursu w naukach społecznych, kultury narcyzmu i jej konsekwencji dla młodzieży oraz charakterystyki wartości uznawanych przez młodzież.

Antropocen – krótka charakterystyka

Pojęcie antropocenu jest uznane i rozumiane przez wiele środowisk naukowych jako „epoka człowieka”, w której, jak pisze Klaus Schwab, „po raz pierwszy w historii świata główną siłą na Ziemi, kształtującą wszystkie podtrzymujące życie systemy, są działania ludzkie” (2018, s. 139). Dogłębnej analizy istoty i znaczenia antropocenu dla wielu wymiarów życia człowieka dokonała filozofka Ewa Bińczyk. Z przeprowadzonych przez nią badań i ustaleń wynika, że pojęcie antropocenu zajmuje aktualnie uwagę specjalistów różnych dyscyplin. Dyskusję na temat intensywności działalności człowieka i jej wpływu na planetę: litosferę, hydrosferę i atmosferę zainicjowali Paul J. Crutzen i Eugene Stoermer oraz John R. McNeill, którzy przyjęli 1950 rok za początek antropocenu i nazwali go „wielkim przyspieszeniem” (Bińczyk 2018, s. 78, 90). Dzisiaj szerokim echem odbija się zagrożenie związane z tzw. szóstym wymieraniem, które wyraża się w przekraczaniu granic planetarnych z uwagi na zmianę klimatyczną, degradację gleb, zakwaszanie oceanów, zakłócenie tempa utraty bioróżnorodności.

Idea antropocenu, jak dowodzi E. Bińczyk, ucieleśnia niemalże wszystkie znane dotąd obawy i niepokoje przypisane do XXI w., w tym dylematy filozoficzne i napięcia aksjologiczne. Stawia tezę, że „wyjątkowość dyskursu antropocenu polega na tym, że równocześnie podważa się tu antropocentryzm i problematyzuje pojęcie natury. Jest to sytuacja trudna pod względem pojęciowym” (2018, s. 14). Dyskurs ten należy zatem pojmować jako jeden z najważniejszych

w XXI w. Autorka dodaje także, że badacze systemów planetarnych, klimatolodzy, socjologowie, filozofowie z mocą argumentują, że potrzebujemy postantropocentrycznej, środowiskowej korekty naszych pojęć i teorii (2018, s. 14 i nast.).

Reakcje na realia życia w antropocenie. Narcyzm, lęki, bezsilność. Zachowania młodych

Z uwagi na rozległość samego pojęcia antropocenu oraz jego znaczenie dla współczesnego świata analizowane kwestie wymagają zarówno gruntownej wiedzy, jak i refleksyjności środowiskowej oraz postawy antycypacyjnej. Tymczasem można zauważyć, że w tym względzie odczuwana jest słaba kondycja człowieka; wielu z nas charakteryzuje krótkowzroczność, a wręcz denializm (to określenie E. Bińczyk oznacza „sceptycyzm wobec zmiany klimatycznej”) (Bińczyk 2018, s. 17). Odczuwany jest marazm, rozczarowanie i bezradność, a jako antidotum na radzenie sobie z tymi trudnościami stosowane jest wyparcie, mające niekorzystny wpływ na kondycję psychofizyczną człowieka, wiedzie bowiem do apatii.

Mechanizm wyparcia wzmacniany jest, zgodnie z ustaleniami Science and Technology Studies (STS) przez kampanie dezinformacyjne, lobbing czy też podważanie ekspertyz oraz konsensusu naukowego. Budowane są wizje upiornej, zagrażającej człowiekowi dramatycznej przyszłości, co dodatkowo wzmacnia i tak trudne do rozstrzygnięcia dylematy aksjologiczne, zwłaszcza przez młodzież (Bińczyk, Derra 2014).

Wraz z warunkami narzucanymi ludzkiemu życiu przez antropocen pogarsza się ogólna kondycja ekonomiczna i społeczno-polityczna wielu społeczeństw. Wzmaga się i tak boleśnie odczuwane dotąd zjawisko głodu i ubóstwa, rodzą się nowe konflikty. Przekłada się to na trudności w realizacji własnych potrzeb, często dotyka nas utrata poczucia bezpieczeństwa.

Rozpatrując niepewność w splocie z antropoceniem, R. Markowski trafnie zauważa, że „dzisiejsze tempo zmian cywilizacyjno-wynalazkowych (nowe zbędne gadżety, innowacje 2.0, pogoń za nowinkami) jest sprzeczne z istotą gatunkową Człowieka. Nauki bio-psychologiczne nie mają wątpliwości, że współczesny Człowiek nie wytrzyma takiego tempa zmian” (Markowski 2023). Autor twierdzi, że odnotowywane tempo zmian cywilizacyjno-wynalazkowych jest sprzeczne z istotą gatunkową człowieka, a wręcz mu zagraża. Zatem egzystencjalnym nakazem czasów winno być spowolnienie ludzkich działań. Wielu młodych ludzi dotyka niemożność skupienia się na podstawo-

wych czynnościach (np. na czytaniu), są coraz głębiej obrazkowo uzależnieni, a jednocześnie rzadziej zdolni do pogłębionych analiz złożonych procesów społecznych. Radosław Markowski wskazuje ponadto na zgubne nadzieje, jakie pokłada się w zasobach i możliwościach Internetu. Z jednej strony Internet stanowi bowiem wielkie osiągnięcie (choć, jak dowodzą badania, spada zaufanie w możliwość przewidywania i wielką rolę Big data), z drugiej jednak pozbawia człowieka „podmiotowego sprawstwa” (*agency*), wrodzonych zdolności, w tym zdolności do koncentracji oraz kreatywnej interakcji, co szczególnie obserwowane jest u młodzieży (Markowski 2023).

Sprawczość i odpowiedzialność człowieka za kondycję planety
jako temat dyskursu w naukach społecznych

Odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość planety rozważają m.in. psychologowie, którzy dążą do ustalenia czynników osobowościowych wyznaczających zakres podejmowanej przez ludzi aktywności (bądź jej unikania) na rzecz ochrony klimatu. Uwaga badaczy skoncentrowana jest głównie na aspektach poznawczych i emocjonalnych.

Wyraźne stanowisko zajmują w niniejszym dyskursie psycholodzy środowiskowi. Wskazują oni, że wzmacnianie postaw beczynności na rzecz środowiska wynika z nastawień egoistycznych (niechęci do altruizmu, naturalnej skłonności do optymizmu), hołdowania przekonaniu: „rozwiązanie leży w gestii sił ponadnaturalnych” oraz z siły dotychczasowych nawyków (Gifford 2011). Obserwuje się intensyfikację czynników psychologicznych, tj. uznanie zmiany za niepotrzebną, sprzeczne lub niejasne cele, brak wiedzy, tokenizm (*token* – symbol) jako mechanizm tworzenia pozoru zmiany na lepsze, gdy w rzeczywistości wszystko pozostaje po staremu. Bariery psychologiczne częściowo mogą wyjaśniać lukę między postawą a zachowaniem w dziedzinie zmiany na rzecz klimatu (Vieira i in. 2023), czy też powodować wzmożenie negatywnych uczuć, myśli i emocji, co wpływa na zrównoważony rozwój powstających społeczności (Kori 2023).

Wiedza vs. działanie – aktywność poznawcza oraz zachowania ucieczkowe

Pojawiająca się bierność i zachowania unikowe/ucieczkowe stanowią dobry argument do niezajmowania stanowiska i omijania działania wobec kryzysu klimatycznego, odkładania problemu na później. Wynikające z odczuwanych kryzysów, także egzystencjalnych, poczucie zagrożenia i frustracji łagodzone jest

przez stosowanie najczęściej strategii zaprzeczania i wyparcia – jako przynoszące ulgę w cierpieniu. Uczni, jak np. Jan Hartman, wskazują także, że warunki, w jakich aktualnie żyjemy wzmacniają nihilizm moralny, który idzie w parze z brakiem zaufania do ludzkich zdolności, oraz podejrzliwość co do możliwości wydawania przez człowieka sprawiedliwych ocen w myśl reguły: nie oceniamy, by nie być ocenianym (Hartman 2014).

Znaczenie zmiany klimatu dla podejmowania przez człowieka refleksji nad światem i sobą znajdujemy także w pracach Stephena M. Gardinera. Autor dowodzi, że złożoność zmian klimatu stanowi zasadniczą przeszkodę utrudniającą odkrycie sposobów na rozwiązanie tego globalnego i międzypokoleniowego problemu i wyzwala doskonałą, czyniącą z nas podatnymi na zepsucie burzę moralną (Gardiner 2006), wewnętrzną pustkę i osobiste wypalenie utrudniające działanie na rzecz klimatu.

Cele krótkoterminowe („tu i teraz”) vs. cele długoterminowe.
Aktywność vs. bierność

Realizacja celów wynika z licznych uwarunkowań, które odnosi się do różnych teorii. Na przykład w teorii czynności Tadeusz Tomaszewski (1977, s. 504) podkreśla znaczenie cech celu, w tym realność w sferze osiągnięć, aktywizowanie jednostki oraz wywoływanie u niej zaangażowania emocjonalnego. Przyjmując perspektywę czasu, wyróżnia się cele bliższe i dalsze. Bliższe cele mogą stać się podstawą do celów dalszych (Kuhl, Beckmann 1994). Warto zaznaczyć, że czynniki powodujące osiągnięcie celu/celów tworzą złożone konfiguracje, które ponadto cechują się dużą zmiennością.

Przyjmuje się, że rozumienie przez człowieka zmiany klimatycznej, zagrażającej przyszłym pokoleniom, można uznać za poprawne, czego dowodem są określone codzienne zachowania człowieka. Osobną kwestią są zorganizowane, systematyczne działania na rzecz ochrony klimatu. Te zakresy działań często nie są spójne z posiadaną wiedzą. Co więcej, w przypadku utraty kontroli nad podjętymi zamierzeniami, tym samym nad skutecznością własnych działań, potęgują się emocje negatywne, które nie sprzyjają zmianie zachowania, a dalej stylów życia.

Należy zgodzić się z faktem, że perspektywa „tu i teraz” może zabezpieczać przed odczuwanym niepokojem i lękiem odnoszącym się do zakłócenia w obrębie funkcjonowania człowieka w aktualnej perspektywie, rzadziej natomiast w perspektywie dalszej. Te typowe strategie radzenia sobie z trudnościami,

lękiem, cierpieniem dotyczą także odniesienia do problemów związanych z zakłóceniami klimatu.

Jak dowodzi S.M. Gardiner, w tej kwestii jesteśmy bardzo słabo przygotowani do prowadzenia refleksji oraz nie posiadamy utrwalonych dyspozycji osobowościowych odnośnie do realizacji celów w długiej perspektywie czasowej (2006). Wycofywanie się z podejmowania działań na rzecz unikania katastrofy zagrażającej życiu i przyszłości ludzkiej wyzwała strach, który nie tylko ogranicza działania człowieka, ale także staje się zasadniczym motywem poszukiwania sposobów na przetrwanie.

Na tym tle rodzą się pytania o miejsce człowieka w świecie wyznaczonym niespotykanymi dotąd problemami, jak też o możliwości stanowienia o własnej przyszłości, budowania poczucia sprawczości, nadziei i zaufania do działań wspólnotowych, będących w opozycji do narcystycznej troski o „ja” i pogoni za własnym szczęściem (Lasch 2019, s. 28).

Skupianie się na własnych potrzebach i dążenie do ich zaspokajania odsuwa na dalszy plan uznanie dla dobra wspólnego. Poczucie przynależności do wspólnoty stanowi ważne oparcie w typowych sytuacjach kryzysowych, a także, czego dowodzi ewolucja, w sytuacjach zagrażających trwaniu gatunku ludzkiego. Poczucie wspólnoty we współczesnych warunkach (zrównoważony rozwój, katastrofa klimatyczna) wydaje się szczególnie ważne, jednak zbyt słabo doceniane. Działania na rzecz głębszego dobra – na rzecz przeciwdziałania zmianom klimatycznym – pojmowane jako wyzwania globalne i długofalowe, wymagają głębokiego zaangażowania.

Aktualnie – jak nigdy dotąd – jesteśmy połączeni we wszystkich obszarach naszego życia, co wynika z obecności Industry 4.0. Mamy do dyspozycji, jak dowodzi K. Schwab, dynamicznie rozwijającą się łączność bezprzewodową, sztuczną inteligencję, automatyzację, nanotechnologię, druk 3D, blockchain, automatyczne pojazdy, biotechnologię czy Big data i zaawansowaną technologię (Schwab 2018).

Intensywnie korzystamy także z mediów społecznościowych, komunikatorów, inteligentnych asystentów (aplikacja Apple Siri). Wszystko to ma duże znaczenie nie tylko dla rozwoju gospodarki, ale także dla społeczności lokalnych i dla tożsamości poszczególnych osób. Wymaga ponadto współpracy i determinacji w celu lepszego zrozumienia pojawiających się trendów oraz ciągłego wypracowywania spójnych celów i wartości. Trudno nie zgodzić się z tezą, że złożoność naszych czasów pogłębia nierówności społeczne i poczucie osamotnienia, a jednocześnie wymaga nieustannej adaptacji.

Poczucie osamotnienia pociąga za sobą poważne skutki we wszystkich obszarach naszego życia. Stanowi także podstawę do dokonywania wyborów, przyjęcia lub odrzucenia konkurencyjnych strategii negocjowania globalnego ocieplenia, do których E. Bińczyk (2018, s. 208) zalicza:

1. odrzucanie problemu – jako fałszywe wymysły „ekoterrorystów”;
2. zmiana tematu – odrzucenie tezy i wskazanie przyczyn alternatywnych;
3. ignorowanie faktu, a nawet doszukiwanie się pozytywnych efektów globalnego ocieplenia;
4. rozmydlanie tematu – skupianie się na czynnikach nieważnych;
5. stawianie tezy, że problemu nie da się rozwiązać, odwoływanie się do imperatywu oświeceniowego: „przyszłość sama się ocali”.

W kontekście powyższych ustaleń można stwierdzić, że życie w warunkach stworzonych przez antropocen przyczynia się do wzrostu poczucia zagrożenia, niepokoju, bezradności i lęku.

Warto zatem podjąć dyskusję także nad tym, że skoro idea antropocenu stawia w centrum pytanie o zakres ludzkiej sprawczości i odpowiedzialności, a jak wcześniej wykazano, wyzwalają się odczucia niesprzyjające aktywności człowieka, to jak pogodzić to z powszechnie obezwładniającą młodych ludzi kulturą narcyzmu?

„Co ja mam z tym wszystkim wspólnego?” – kultura narcyzmu i jej konsekwencje dla młodzieży

Poszukiwanie odpowiedzi na powyżej postawione pytanie wymaga odniesienia się do charakterystyki kultury narcyzmu. Kategorię tę opisał Christopher Lasch, definiując kulturę narcyzmu jako zindywidualizowaną i zorientowaną na zaspokajanie hedonistycznych potrzeb jednostki formę działań. Narcyzm jest pochodną kultury konsumpcji oraz niepokojów społecznych, a także upadku autorytetów osobowych i instytucjonalnych, w tym rodziny, której funkcje przejęły inne instytucje.

W rozważaniach dotyczących społecznego charakteru człowieka istotną rolę odegrał Erich Fromm. Jego zdaniem „charakter w dynamicznym rozumieniu psychologii analitycznej – to specyficzna forma, którą przybiera energia ludzka dzięki dynamicznej adaptacji potrzeb ludzkich do specyficznych warunków życia danego społeczeństwa. Z kolei charakter determinuje myślenie, odczuwanie i działanie człowieka” (Fromm 2022, s. 262). Jako psychiczna formacja, w której występuje „nadkompensacja elementarnego braku miłości

własnej”, narcyzm został uznany za ważny element tzw. zaburzeń osobowości, które zajęły miejsce hysterii, i nerwic natręctw, dotychczas uznanych za najpowszechniejsze.

W rozważanym przeze mnie wątku nie tyle jednak chodzi o kwestie zaburzeń osobowości – to należy pozostawić klinicystom – ile o zwrócenie uwagi na znaczenie kultury narcyzmu – jako społecznego i kulturowego fenomenu wpisującego się w tzw. cywilizację wygody (określenie E. Bińczyk) i wysokich roszczeń konsumpcyjnych. Narcyzm cechuje się łatwością w wywieraniu na innych właściwego wrażenia, potrzebą bycia podziwianym (ale jednocześnie wyraża pogardę wobec tych, którzy ulegają manipulacji), niezaspokojonym głodem doświadczeń emocjonalnych, którymi pragnie się wypełnić wewnętrzną pustkę, lękiem przed starzeniem się i śmiercią.

Dzięki posiadanym cechom (pseudowygląd, wyrachowana uwodzicielskość, deprecjonujący nastrój, próżność, przyjmowanie postawy aspołecznej) narcyz osiąga sukces, szczególnie w sytuacjach (instytucjach), w których wysoko ceni się manipulację związkami interpersonalnymi oraz zniechęca do tworzenia osobistych więzi. Wyrażanie aprobaty narcyzowi powoduje, że czuje się on zauważony i może odnotować zwycięstwo (Lasch 2019, s. 31 i nast.).

Jako źródła szerzenia się kultury narcyzmu przyjęto:

- mass media – budują marzenia o sławie oraz intensyfikują brak akceptacji własnej egzystencji jako życia prostego i zwyczajnego. Tworzą iluzję ukojenia wszystkich trosk i kłopotów. W konsekwencji człowiek odczuwa pustkę i rozgoryczenie, oddala się od prawdziwego „self”;
- szkoła – nauka staje się oderwana od życia i praktycznego przygotowania nauczycieli, poziom kształcenia jest coraz niższy, szerzy się wtórny analfabetyzm i nieuctwo. Zmieniają się wymagania rynku pracy, przewiduje się zawody najbardziej podatne na automatyzację / zawody najmniej podatne na automatyzację (Schwab 2018, s. 58);
- rodzina – wzmagają się trudności związane z realizacją fundamentalnych funkcji rodziny, budowaniem autorytetu i transmisji wartości w rodzinie;
- nowy typ relacji – rozwój ruchów feministycznych oraz rewolucja seksualna powodują, że w relacjach międzyosobowych brakuje głębszej więzi, zaznacza się „ucieczka przed uczuciem”, wzmacnia się koncentracja na własnych potrzebach i pragnieniach, także erotycznych, człowiek traktowany jest w sposób instrumentalny, wzmagają się lęk przed starością. Odczuwa się ponadto, że wraz z narastaniem wolności człowiek staje się coraz bardziej osamotniony, odosobniony i przepojony poczuciem swej znikomości i niemocy.

Narcyzm jako kulturowe zaburzenie charakteru człowieka wynika, zdaniem Ch. Lascha, z upadku tradycyjnych wartości i form życia społecznego oraz rozwoju społeczeństw kapitalistycznych. Autor wskazywał ponadto, że człowiek uzależnia się od terapii, do czego odniósł się m.in. Anthony Giddens (2010, s. 244). Terapia, podkreślał A. Giddens, powinna być rozumiana jako metodologia planowania życia, może prowadzić do bierności i uzależnienia, ale może też dawać podstawy do działania i służyć przejmowaniu kontroli – radzenia sobie z trudnymi wydarzeniami ze swojego życia, z problemem budowania i rozwijania satysfakcjonujących relacji z innymi lub z dążeniem do swoich celów.

Trzeba jednak podkreślić, że współcześnie obserwuje się intensywne dążenie do podejmowania różnych działań dla poprawy swojego dobrostanu, dążenia do samorealizacji, pokonywania własnych ograniczeń, oceny jakości relacji z innymi (Wilk 2025). Kwestie te w przeszłości były uznawane za doświadczenia naturalne bądź zarezerwowane dla etyki i religii, dzisiaj natomiast stały się domeną psychologii. Coraz więcej postaw i emocji, uznanych za niedoskonałe bądź nieprawidłowe, należy „przepracować dla odzyskania sprawczości”. Istnieje przekonanie, że w przeszłości lekceważono wpływ różnych trudnych doświadczeń na nasze życie, dzisiaj natomiast wpływ ten jest przeceniany. Wątpliwości budzi także fakt intensywnego utrwalania paradygmatu nieustannego samodoskonalenia i nieustannej mobilizacji. W przypadku braku sukcesu w działaniu winę ponosi lenistwo, złe zarządzanie czasem, prokrastynacja (tendencja do odwlekania, opóźniania lub przekładania czegoś na później, ujawniająca się w różnych dziedzinach życia) (Tworek 2023).

Istotą kultury terapeutycznej jest obsesyjne dążenie do perfekcji i sukcesu, co w połączeniu z kulturą narcystyczną stwarza znakomitą okazję do wzmacniania chciwości, staje się obietnicą osiągnięcia ideału, ale także okazją do zanegowania dobra wspólnego (Tworek 2023).

Dotychczasowe obserwacje uczonych umożliwiły skonstruowanie ogólnej charakterystyki „człowieka psychologicznego naszych czasów – nowego narcyza”:

- jest dręczony przez poczucie winy, ale także przez lęk,
- stara się odnaleźć sens życia, bez narzucania własnych ocen innym,
- uwolniony od przesądów przeszłości, wątpi nawet w realność swojego istnienia,
- żąda aprobaty i aklamacji, nie ma zaufania do współzawodnictwa, ponieważ nieświadomie wiąże je z niepohamowanym pragnieniem zniszczenia,

- głosi pochwałę współpracy i wysiłku zespołowego, jednocześnie głęboko skrywając antyspołeczne impulsy,
- głosi poszanowanie zasad i przepisów, ale skrycie wierzy, że nie dotyczą jego samego,
- nie stawia granic dla swoich pragnień, nie gromadzi dóbr i zapasów na przyszłość, domaga się natychmiastowego spełnienia i żyje w stanie wiecznie niezaspokojonych pragnień,
- nie interesuje go przyszłość, częściowo interesuje się przeszłością (Lasch 2019, s. 65).

Z badań psycholog Jean M. Twenge (2013) wynika, że w ciągu ostatnich 30 lat liczba osób z cechami narcystycznymi zwiększyła się aż o 30%. W badaniach tych zaobserwowano również wzrost cech związanych z narcyzmem, tj. nierealistyczne oczekiwania, niski poziom empatii, poczucie własnej wartości czy skoncentrowanie na sobie. Na tym tle zasadne staje się zatem pytanie Ch. Lascha (2019, s. 93): na ile kulturowa koncepcja narcyzmu jest strategią umożliwiającą przetrwanie we współczesnym świecie?

Uznawanie wartości przez młodzież jako współczesne wyzwania edukacyjne

W dyskursie nad antropoceniem nie pomija się zagadnienia wartości. Przeciwnie, z dużą mocą podkreślana jest wolność jednostki, dobro, zdrowie, odpowiedzialność jako podstawowe komponenty wyznaczające udział młodzieży w konstruowaniu przyszłości własnej i całego społeczeństwa.

W tym miejscu proponuję zatem przyjrzeć się, jakie wartości cenią młodzi ludzie u progu dorosłości. Dla ukazania zagadnienia wykorzystam ustalenia wynikające z badań własnych, których celem było poznanie systemów wartości młodzieży i jej rodziców. Badania te stanowiły ważny wkład w cykliczne autor-skie przedmiotowe badania, prowadzone od 1994 r. do chwili obecnej. Rozpoznanie wartości uznawanych przez przedstawicieli młodszej i starszej generacji pozwoliło uchwycić podobieństwa i różnice w odnoszeniu się do różnych aspektów rzeczywistości (Szempruch i in. 2011).

Na podstawie znajomości systemów wartości młodego pokolenia można przewidywać proces włączania się młodzieży do udziału w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym. Dlatego w badaniach zadano uczniom dodatkowe pytania, które mogą kontekstowo wyjaśniać wybory deklarowane przez respondentów. W tym sensie badania własne mają walor nie tylko poznawczy, ale spełniają także cele praktyczne, odniesione mogą być do szerszego kontekstu,

tj. mogą wyznaczać podstawę do planowania/regulacji form życia społecznego w zakresie polityki, w tym szczególnie polityki edukacyjnej.

Podstawę do badań oparłam na założeniach badania wartości autorstwa Mirosława J. Szymańskiego oraz Milтона Rokeacha. Przyjęłam ponadto, na bazie ustaleń Leona Dyczewskiego, Ryszarda Borowicza i Janusza Mariańskiego, że aktualnie hierarchie wartości przyjmują charakter spłaszczony i brak w nich wyraźnych dominant. Założyłam także, że wartości uznawane przez jednostki i grupy społeczne są uwarunkowane poziomem kultury, miejscem w strukturze społecznej, przypisywane są im także uwarunkowania klasowo-warstwowe.

Po pierwsze zastosowano kwestionariusz „100 zdań – 100 opinii”. Jest to narzędzie autorstwa M.J. Szymańskiego, pod względem formalnym wzorowane na narzędziu badawczym „Poglądy młodzieży”, opracowanym przez Krzysztofa Kicińskiego, a wykorzystywanym w badaniach Antoniny Guryckiej (1991), oraz narzędzie do badania preferencji i hierarchii wartości Value Survey Milтона Rokeacha w polskiej adaptacji Piotra Brzozowskiego (Brzozowski 1986, s. 83).

Do analiz zakwalifikowano badania 1055 uczniów oraz 627 rodziców tych uczniów. Badania przeprowadzono w 2017 r. Za teren badań przyjęto szkoły średnie (w tym licea, technika i zasadnicze szkoły zawodowe, wszystkie poza specjalnymi oraz niepublicznymi i dla dorosłych) zlokalizowane w województwie świętokrzyskim. Dane pozyskano z Kuratorium Oświaty w Kielcach. Założono, że badania zostaną przeprowadzone w klasach drugich, w zbiorowości uczniów (badania audytoryjne), a także ich rodziców (badanie par uczeń–rodzic). Badani uczniowie posiadali już określone i ważne z punktu widzenia badań doświadczenia oraz dysponowali ogólną wiedzą o poszczególnych wymiarach życia, umiejętnością jej interpretowania i budowania własnych sądów i ocen na temat poszczególnych składowych rzeczywistości.

Na użytek niniejszego artykułu koncentruję się na porównawczym przybliżeniu wartości badanych uczniów.

Na wstępie należy zaznaczyć, że wartości wyznaczają fundament działań człowieka, służą one także tworzeniu przez jednostkę własnej tożsamości. Należy więc przyjąć, że istnienie wartości w życiu ludzi jest niepodważalne, a każde zaburzenie systemu wartości jednostki (bądź grupy społecznej) skutkuje utratą sensu życia lub niewłaściwym uczestnictwem w życiu wspólnoty (Siemianowski 1993, s. 14).

Rezultaty uzyskane dzięki skali RVS Rokeacha dają podstawę do określania tzw. mocy regulacyjnej poszczególnej wartości. Im wartość położona jest wyżej względem innych, tym większy jest jej wpływ na zachowanie człowieka oraz

większa częstość zachowań związanych z daną wartością. Milton Rokeach pojmuje system wartości jako układ hierarchiczny, tj. „trwałą organizację przekonań o preferowanych sposobach postępowania lub ostatecznych stanach egzystencji, uporządkowanych według względnej ważności” (Brzozowski 1996, s. 4).

Tabela 1. Statystyki rozkładów wartości według RVS w zbiorowości badanych uczniów (N = 1055)

Wartości ostateczne	Me	M	Wartości instrumentalne	Me	M
bezpieczeństwo narodowe	10	10,1	ambitny	6	6,8
bezpieczeństwo rodziny	4	5,3	czysty	9	9,2
dojrzała miłość	7	7,9	intelektualista	10	9,5
ekscytujące życie	12	10,9	kochający	6	7,1
mądrość	7	8,1	kulturalny	9	9,2
poczucie dokonania czegoś	11	10,5	logiczny	11	10,8
pokój na świecie	10	10,0	lojalny	8	8,5
prawdziwa przyjaźń	7	8,0	niezależny	10	9,9
przyjemność	10	9,7	o szerokich horyzontach	11	10,8
równość	10	10,1	obdarzony wyobraźnią	12	11,0
szacunek	7	7,7	odpowiedzialny	8	8,2
świat piękna	14	12,9	odważny	10	9,5
uznanie społeczne	12	11,3	opanowany	11	10,7
wewnętrzna harmonia	11	11,0	posłuszny	13	11,8
wolność	8	8,2	sprawny	12	11,0
wygodne życie	11	10,8	uczciwy	6	7,4

zbawienie	13	12,1	uczynny	9	9,7
zdrowie	4	5,5	wyrozumiały	9	9,5

Na teoretycznej skali od 1 do 18, gdzie 1 – pierwsza, najważniejsza ranga
Me – mediana, M – średnia rang po zaokrągleniu

Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę wartości średniej (M), w grupie wartości ostatecznych za najważniejsze uczniowie uznali w kolejności: bezpieczeństwo rodziny, zdrowie, szacunek, dojrzałą miłość, prawdziwą przyjaźń, mądrość. Za najmniej ważne z kolei wskazano: równość, wewnętrzną harmonię, uznanie społeczne, zbawienie. Wolność – zgodnie z założeniem M. Rokeacha odnosząca się do niezależności osobistej i wolności wyboru – badani przypisali do 7. pozycji. Oznacza to, że wchodzi ona w zakres wartości centralnych i posiada moc regulacyjną. Na ostatnim miejscu w wyborach badanych uczniów ułożono świat piękna. Jak wskazują wyniki, interesujące nas zmienne niejako „naruszają” układ wartości wyznaczony kwestionariuszem RVS, na początek przesuwają takie wartości jak zdrowie, wolność, a na dalszych miejscach lokują bezpieczeństwo narodowe, ale także ekscytujące życie, poczucie dokonania czegoś czy świat piękna. Można więc powiedzieć, że w tej grupie wartości (ostatecznych) na plan pierwszy wysuwają się te, które koncentrują się na społeczeństwie.

W grupie wartości instrumentalnych jest podobnie: na szczycie pojawia się ambitny – jako najwyżej ceniona, a dalej: kochający, uczciwy, odpowiedzialny i lojalny. Z kolei jako najmniej ważne w ocenie młodzieży pojawiają się wartości: o szerokich horyzontach, sprawny, obdarzony wyobraźnią. Za najmniej ważną uczniowie uznali wartość posłuszny. Okazuje się, że wartość odpowiedzialny – w uzupełnieniu: niezawodny, rzetelny – podobnie jak wolność – stanowi wartość centralną, moc regulacyjną i wpisuje się w kontekst wartości odnoszących się do stosunków interpersonalnych (Wojciechowska 2018).

Wnioski wynikające z badań

Biorąc pod uwagę warunki społeczno-kulturowe powodujące szerokoprofilowe zmiany i zmianę porządku – jak twierdzi Piotr Sztompka – niektóre wartości zachowują swoją dotychczasową ważność, ale są też i takie, które na tle dokonujących się zmian tracą na znaczeniu. Wśród czołowych wartości, jakie uznaje młodzież, nadal wymienia się wartości allocentryczne, prospołeczne i przyjem-

nościowe. Układ pozostałych wartości także został w większości zachowany, nie zauważa się znacznego przesunięcia w ich hierarchii.

Obok wartości trwałych, niepoddających się zmianom, pojawiają się też takie, które nieco zmieniły „położenie” względem pozostałych. Przykładem mogą być wartości rodzinne i związane z pracą. Na ocenę tych wartości wpływ mają bezpośrednie doświadczenia badanych oraz interpretacja aktualnych warunków życia.

Wysokie uznanie dla wartości wolności i odpowiedzialności jednoznacznie potwierdza rozumienie wolności w jej pozytywnym znaczeniu, jak też rozumienie istoty odpowiedzialności za własne decyzje i działania.

Trzeba tutaj zaznaczyć, że uzyskane wyniki są zbieżne z rezultatami badań nad wartościami młodzieży innych autorów, m.in. Mirosława J. Szymańskiego (2012), Joanny Smyły (2022), Zuzanny Zbróg (2019), Jana Ciecucha (2007) i Marii Czerwińskiej-Jasiewicz (2005). W przywołanych badaniach zarówno wolność, jak i odpowiedzialność na tle innych wartości osiągnęły wysoką rangę. Obserwuje się ponadto, że młodzież z uznaniem odnosi się do takich wartości jak: rodzina, dojrzała miłość, przyjaźń i mądrość (wartości ostateczne) oraz ambitny, kochający, uczciwy (wartości instrumentalne).

Należy zauważyć, że aktualne warunki życia oferują wiele możliwości, ale także narażają osoby wkraczające w dorosłość na pewne problemy, które niekiedy mogą zupełnie zdeorganizować ich funkcjonowanie na różnych płaszczyznach życia. Konsekwencje nowoczesności, nierzadko rozgrywające się na poziomie tożsamościowym, wpływają na pojawianie się trudności, które wymagają poszukiwania nowych i nieszablonowych możliwości działania. Zasadne wydaje się zatem podjęcie badań, umożliwiających analizę niniejszych wątków w sposób interdyscyplinarny, w powiązaniu z badaniami wartości i stylów życia młodzieży oraz poszerzenie tych zagadnień o aspekty pedagogiczne, psychologiczne i zdrowotne, co planuję zrealizować w kolejnych badaniach.

Uwagi końcowe

Jak przekonuje Ewa Bińczyk, dyskurs na temat antropocenu odgrywa wyjątkową rolę – umożliwia wymianę poglądów między badaczami reprezentującymi wiele dyscyplin nauki (ekologami, prawnikami, etykami, poetami, aktywistami, a najbardziej geologami i klimatologami). Efekty tej dyskusji trudno przecenić. Chodzi bowiem o ustalenie tego, jakiej ludzkości i jakiego społeczeństwa pragniemy, jak również o to, jak rozumiemy człowieczeństwo.

Uwzględnienie przyszłych upiornych, apokaliptycznych, jak pisze Ewa Bińczyk (2018, s. 138–139), warunków życia – katastrofy klimatycznej pociąga za sobą radykalną transformację wielu wymiarów oraz stylów życia.

Dotychczasowe działania w skali globalnej skupiały się głównie na geoinżynierii, polityce energetycznej, wzroście PKB, dzisiaj natomiast uwaga powinna być dodatkowo skoncentrowana na aksjologicznym wymiarze życia ludzkiego.

Refleksja nad warunkami długofalowego wsparcia młodzieży w budowaniu własnej aksjologii (rozumieniu wolności, odpowiedzialności, zdrowia i innych wartości) jest obowiązkiem współczesnej edukacji i nauk z nią związanych. Ogromnym wyzwaniem dla humanistów stają się działania skoncentrowane na utrwalaniu wartości ludzkich, ponieważ człowiek jest filarem i kreatorem przyszłości, a działania ludzkie są, zdaniem K. Schwaba (s. 139 i nast.), główną siłą na Ziemi kształtującą wszystkie podtrzymujące życie systemy. Osobnym zadaniem staje się dyskurs wokół wartości nieludzkich, które charakteryzują czwartą rewolucję przemysłową (Industry 4.0) – sztuczna inteligencja i inne wcześniej omówione, których skutki trudno przewidzieć.

Z troską o przyszłe pokolenia należy wyrazić przesłanie, aby wartości i etyka pozostały w centrum naszego jednostkowego i zbiorowego zachowania oraz systemów, które je wspierają. Wymagane jest poszerzanie perspektywy od tolerancji i szacunku, po troskę, współczucie i otwartość na innych.

Propozycje dla edukacji. Anthony'ego Giddensa „polityka życia”

Anthony Giddens (2010, s. 292) pisał: „Polityka życia jest to polityka samorealizacji w refleksywnie uporządkowanym środowisku, gdzie refleksyjność wiąże tożsamość i ciało jednostki z systemami o zasięgu globalnym”.

Rdzeniem tak rozumianej polityki życia są wizje i postawy prowadzące do podmiotowych decyzji życiowych. Dla przykładu można je ująć następująco:

- człowiek ma tak żyć, by myślał, że po nim będą też żyć inni ludzie,
- ekologia to osobiste zdrowie,
- samorealizacja jest dążeniem do równowagi między szansą a ryzykiem,
- człowiek posiada sumienie,
- przebieg życia to seria przeżyć z wyboru lub z konieczności, z utratą bądź z zyskiem itp.

Życie człowieka w nowoczesności, jego nowa samorealizacja wymaga też ustosunkowania się do następujących centralnych zagadnień życia: obowiązki ludzi względem natury, zasady etyki środowiskowej, prawa dzieci nienarodzonych, prawa płodu, zasady etyczne inżynierii genetycznej, granice innowacji

naukowo-technicznych, granice użycia przemocy w rozwiązywaniu konfliktów, prawa jednostki względem swego ciała, różnice płciowe – jakie (i czy) powinno się zachować, prawa zwierząt.

Dbałość o powyższe wartości jest – w ujęciu A. Giddensa – konieczna dla zrównoważenia postępu materialnego i technologicznego. Potrzebna jest odbudowa i kultywowanie zaniedbanej i wypartej przez cywilizację techniczną sfery wartości społecznych, moralnych i duchowych. Przywrócenie i wspieranie tych wartości może się dokonać, na innym już poziomie rozwoju, w perspektywie refleksyjności jako polityki życia (Hejnicka-Bezwińska, Leppert 2005).

Warto zwrócić uwagę także na propozycję Zygmunta Baumana „edukacji trzeciego stopnia”, której misją byłoby przygotowanie dzisiejszych i przyszłych uczniów do życia w epoce niepewności, aby opanowali umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji. Edukacja ta zakłada dostrzeganie wielu punktów widzenia, odmienności, radzenia sobie bez nieomylnych i godnych zaufania autorytetów. Jest nauką krytycznego i samokrytycznego myślenia oraz odpowiedzialności za dokonane wybory i ich konsekwencje. Tego typu edukacja nie może przebiegać według jednego programu nauczania i kontroli jego wykonania. Potrzebuje ona wielu przecinających się i rywalizujących programów i wydarzeń (Bauman 2008, s. 169).

Podjęte w niniejszym tekście rozważania skłaniają autorkę do sformułowania ważnych pytań. Oto niektóre z nich:

- Jak powinniśmy ukazywać antropocen i zagrożenia z nim związane, aby nie potęgować lęków, niepokoju, nie utrwalać bezradności i bierności?
- Jak motywować młode pokolenie do konsumeryzmu (Bińczyk 2018, s. 161), tj. uruchamiania refleksji na temat nieuniknionych konsekwencji nieograniczonej produkcji i konsumpcji na planecie o kończących się zasobach?
- Jakie działania edukacyjne należy podjąć, aby, jak przekonywał Daniel Goleman (1999), młodzież wzmacniała własne poczucie sprawstwa? Jak wzmacniać dojrzałość emocjonalną, która dopiero w powiązaniu z wiedzą umożliwia osiągnięcie poczucia spełnienia? Czy wystarczy powiększanie zasobów wyłącznie intelektualnych?
- Jak uzasadnić konieczność nowego spojrzenia na pomnażanie możliwości uczenia się człowieka i wykorzystywanie nowych zdobyczy neuronauki i medycyny (fMRI, MEG) dla rozwijania i stosowania różnych rodzajów inteligencji niezbędnych w epoce antropocenu i Industry 4.0 (Schwab 2018), tj. kontekstualnej (to, jak rozumiemy i stosujemy naszą

wiedzę), emocjonalnej (to, jak przetwarzamy), inspirowanej (to, jak używamy poczucia jednostkowego i wspólnego celu, zaufania oraz innych wartości do powodowania zmian i działania na rzecz wspólnego dobra), fizycznej (to, jak dbamy o nasze osobiste zdrowie i dobrobyt, a także o zdrowie i dobrostan ludzi wokół nas, aby dysponować energią niezbędną do transformacji jednostkowych i zbiorowych).

Zaprezentowane powyżej pytania powinny stanowić pole do szerszej dyskusji z udziałem wszystkich, dla których sprawy odnoszące się do budowania przez człowieka przyszłości, osłabienie dominującej aktualnie tendencji życia chwilą, wydają się szczególnie ważne, ale także wciąż niedokończone.

BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk: GWP.
- Bińczyk E. (2018), *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: PWN.
- Bińczyk E., Derra A. (red.) (2014), *Studia nad nauką oraz technologią. Wybór tekstów*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Brzozowski P. (1986), *Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy*, „Przegląd Psychologiczny”, 2, s. 527–540.
- Brzozowski P. (1996), *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey Milтона Rokeacha. Podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Cieciuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Cieśla J. (2023), *Mrożące ocieplenie*, „Polityka”, 34 (z 16–22 sierpnia), s. 35–37.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Koncepcje młodzieży na temat własnego życia – propozycje nowego modelu badań*, „Psychologia Rozwojowa”, 10(4), s. 59–72.
- Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Dróżka W. (2005), *Refleksyjne orientacje w naukach społecznych a pedagogika ogólna. Przyczynek do dyskusji*, w: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Dróżka W. (2021), *Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności*, w: *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, red. J.L. Pękała, K. Białożyty-Wielonek, Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 86–106.
- Dróżka W. (2023), *Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli – w świetle ich pamiętników 2016*, „Rocznik Pedagogiczny”, 42, s. 13–35.

- Fromm E. (2022), *Ucieczka od wolności*, Kraków: Wydawnictwo vis-a-vis etiuda.
- Gardiner S. (2006), *A perfect moral storm. Climate change, intergenerational ethics and the problem of moral corruption*, „Environmental Values”, 15, s. 397–413, www.journals.sagepub.com (data dostępu: 10.03.2025).
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” w społeczeństwie w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Gifford R. (2011), *The dragons of inaction. Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*, „American Psychologist”, 66(4), s. 290–302, www.researchgate.net (data dostępu: 10.01.2025).
- Golec de Zavala A. (2024), *Psychologia narcyzmu zbiorowego. Spostrzeżenia z teorii tożsamości społecznej*, London: Routledge, www.psycnet.apa.org (data dostępu: 2.01.2025).
- Goleman Z. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce. W jaki sposób inteligencja emocjonalna pomaga odnieść sukces zawodowy*, Poznań: Media Rodzina.
- Gurycka A. (1991), *Systemy wartości młodzieży szkół średnich 1978–1988*, „Edukacja”, 2.
- Hamilton C. (2015), *Human destiny in the antropocene*, w: red. C. Hamilton, Ch. Bonneuil, F. Gemenne, *The antropocene and the global environmental crisis. Rethinking modernity in a new epoch*, London–New York: Routledge, s. 32–43.
- Hartman J. (2014), *Nihilizm i relatywizm moralny*, „PRINCIPIA”, 59–60, s. 83–100.
- Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.) (2005), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kori D.S. (2023), *The psychosocial impact of climate change among smallholder farmers: A potential threat to sustainable development*, „Frontiers in Psychology”, 25(14), www.frontiersin.org (data dostępu: 10.01.2025).
- Kuhl J., Beckmann J. (red.) (1994), *Volition and personality. Action versus state organization*, Gottingen: Hogrefe i Huber Publishers.
- Lasch Ch. (2019), *Kultura narcyzmu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Markowski R. (2022), *Antropocen a paradygmatyczna zmiana nauk społecznych?*, www.euroreg.uw.edu.pl (data dostępu: 15.12.2024).
- Ostrowska A. (1999), *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Warszawa: IFiS PAN.
- Ostrowska U. (2021), *Człowieczeństwo jako problem i wyzwanie edukacyjne*, „Roczniki Pedagogiczne”, 13(49), 2, s. 7–32, www.academia.edu (data dostępu: 12.12.2024).
- Raport „Zdrowie i styl życia polskich uczniów” (2019), red. A. Fijałkowska, A. Oblacińska i M. Korzycka, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Rushkoff D. (2013), *Present shock. When everything happens now*, New York: Current, www.bing.com (data dostępu: 12.11.2024).
- Schwab K. (2018), *Czwarta rewolucja przemysłowa*, przekł. A.D. Kamińska, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

- Siemianowski A. (1993), *Człowiek a świat wartości*, Gniezno: Gaudentinum.
- Smyła J. (2022), *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej – między tradycją a ponowoczesnością*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch J., Wojciechowska M., Karczewska J. (2011), *Kultura – edukacja. Ciągłość i tendencja zmian*, Kielce: Wydawnictwo Libron.
- Szymański M.J. (2012), *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie*, „Debata Edukacyjna”, 5, s. 5–14.
- Tomaszewski T. (1977), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Twenge J.M. (2013), *How dare you say narcissism is increasing?*, www.psychology-today.com (data dostępu: 14.11.2024).
- Tworek D. (2023), *Kultura wiecznej terapii*, „Tygodnik Powszechny”, 29, s. 23–25.
- Vieira J., Castro S.L., Souza A.S. (2023), *Psychological barriers moderate the attitude-behavior gap for climate change*, PLoS One, 18(7), www.journals.plos.org (data dostępu: 3.01.2025).
- Wilk E. (2025), *Wszyscy toksyczni*, „Polityka”, 6 (z 5 lutego), s. 12–15.
- Wojciechowska M. (2018), *Wartości młodzieży i jej rodziców: w kręgu refleksji nad edukacją*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Zbróg Z. (2019), *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Ukazuje uwarunkowania wartości na tle charakterystyki epoki antropocenu, w której to epoce zachwianiu ulega miejsce człowieka i jego ludzka kondycja. Odnosi się także do wpływu potężnej ekspansji ponowoczesności, jako najwyższej w dziejach technologicznej modernizacji w każdej dziedzinie życia. Swoisty przymus technologiczny z jednej strony oddala człowieka od natury i jej praw, z drugiej zaś pozbawia człowieka oparcia w kulturze, jaką stworzył i płynących zeń wartości ludzkich. Ponowoczesna modernizacja pozostawia ponadto całe obszary skutków ubocznych: nierówności na różnym podłożu, bieda, wykluczenia na różnym tle, a zwłaszcza w obszarze edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: antropocen, system wartości, młodzież

SUMMARY

The article is theoretical-empirical. It shows the conditions of values against the background of changes in an unstable world, in which the place of man and his human condition are being shaken. It also refers to the influence of the powerful expansion of postmodernity, as the highest technological modernization in history in every area of life. A specific technological coercion, on the one hand, distances man from nature

and its laws, and on the other, deprives man of support in the culture he created and the human values flowing from it. Postmodern modernization also leaves entire areas of side effects: inequality on various grounds, poverty, exclusion on various grounds, and especially in the area of education.

KEYWORDS: anthropocene, value system, youth

Ocena związku zachowań zdrowotnych ze zmiennymi socjodemograficznymi i jakością życia osób w wieku senioralnym

Assessment of the relationship between health behaviors and sociodemographic variables and the quality of life of seniors

DOI 10.25951/14278

Wprowadzenie

Długość życia człowieka systematycznie wydłuża się, i tak w 2022 r. ponad 1/5 (21,1%) ludności UE była w wieku 65 lat i starsza. Liczba ludności Polski w 2020 r. wyniosła 38,3 mln, w tym ponad 9,8 mln to osoby w wieku 60 lat i więcej, co stanowi 1/4 ogółu społeczeństwa (Eurostat 2023). Starość postrzegana jest jako okres ciężki, trudny do zaakceptowania, a człowieka starego postrzega się jako osobę niezadowoloną, osłabioną oraz obciążoną chorobami (Kowalewska 2018a, 2018b; Łukasiewicz 2021). Powszechnie panujący „kult młodości i piękna” oraz szybki rozwój społeczno-gospodarczy może stanowić pewne zagrożenie dla osób starszych w postaci wykluczenia bądź marginalizacji w życiu społecznym (Forma 2011). W ocenie Ewy Jówki z biomedycznego punktu widzenia okres starości może być przyczyną nierównego traktowania ze względu na przewagę procesów katabolicznych nad anabolicznymi (Jówko 2021). Znaczną wagę w utrzymaniu zdrowia odgrywa styl życia i ściśle związane z nim zachowania zdrowotne, których istotnym celem jest optymalne starzenie się, długowieczność oraz zachowana aktywność i twórczość w starości (Cybulski 2016). Zachowania zdrowotne to istotny element stylu życia, na który składają się postawy, przyzwyczajenia, relacje ze środowiskiem i rodziną (Korporowicz 2018). Ważną rolę w podziale zachowań zdrowotnych odgrywają wymienione w definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) składowe zdrowia z płaszczyzny fizycznej, psychicznej oraz społecznej. Dlatego rozróżnia się zachowania zdrowotne ukierunkowane na przywrócenie, podtrzymanie lub poprawę zdrowia fizycznego,

psychicznego i społecznego (Gruszczyńska i in. 2015). Badanie zachowań zdrowotnych jest traktowane jako istotny sposób pomiaru stanu zdrowia populacji, tworzenia programów profilaktycznych, a także projektów promocji zdrowia (Nowicki i in. 2018). Przedstawiciele nauki nieustannie poszukują nowych sposobów nie tylko na przedłużenie życia, ale również pozwalających podnieść jego jakość, szczególnie wśród osób starszych (Pasik 2005). Problematyka jakości życia pozostaje w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, ponieważ pojęcie to jest wieloznaczne, o wielowymiarowym i wielopoziomowym charakterze (Kowalczyk i in. 2020, 2024). Dla przedstawicieli świata medycznego to stan bez choroby, dla filozofa – stan szczęśliwości, a dla każdego z nas – stan, w którym realizujemy cele swojego życia (Kowalczyk 2018). Na poziom jakości życia uwarunkowanego zdrowiem wpływ mają czynniki socjodemograficzne: wiek, płeć czy wykształcenie, ale przede wszystkim czynniki o wymiarze medycznym: dbałość o ciało poprzez racjonalną dietę, unikanie używek, higieniczny tryb życia i wysiłek fizyczny poprawiający ogólną kondycję (Kowalczyk i in. 2020). Badanie jakości życia jest obecnie zgodne z holistycznym podejściem do osób w wieku starszym, które przyczynia się do jej poprawy (Kowalczyk i in. 2023). Ważne znaczenie ma promocja prawidłowych nawyków w zakresie diety, wysiłku fizycznego, aktywności edukacyjnej, poprawiających jakość życia i zdrowie seniorów. Dlatego podjęto się zbadania czynników związanych z zachowaniami zdrowotnymi w grupie osób starszych.

Cel badań

Celem badań było określenie związku między realizacją zachowań zdrowotnych przez osoby starsze a jakością ich życia oraz wybranymi czynnikami socjodemograficznymi i medycznymi.

Usiłując rozstrzygnąć główny problem badawczy w kontekście podjętego tematu należy uzyskać odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy czynniki socjodemograficzne wpływają na zachowania zdrowotne polskich seniorów?
2. Jaka zależność występuje między zachowaniami zdrowotnymi a jakością życia polskich seniorów?
3. W jaki sposób czynniki medyczne warunkują zachowania zdrowotne polskich seniorów?

Materiał i metody

W badaniu uczestniczyło 110 osób – 59% kobiet i 41% mężczyzn z województwa małopolskiego i śląskiego. Średnia wieku badanych wyniosła $70,81 \pm 5,01$. W pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Przed przystąpieniem do badania każdy uczestnik został poinformowany o jego celu, sposobie przeprowadzenia, zachowaniu anonimowości, a także o możliwości rezygnacji z badania. Badanie przeprowadzono techniką bezpośredniego ankietowania, po wyrażeniu przez uczestnika świadomej zgody na udział w nim. Do badań zachowań zdrowotnych wykorzystano Kwestionariusz Zachowań Zdrowotnych IZZ-Senior autorstwa Magdaleny Zadwornej-Cieślak, który zawiera 24 pytania. Badany ocenia nasilenie danych zachowań, posługując się pięciostopniową skalą ocen od 1 („twierdzenie nieprawdziwe”) do 5 („twierdzenie prawdziwe”). Po zsumowaniu częstotliwości poszczególnych zachowań ustala się ogólny wskaźnik zachowań zdrowotnych oraz stopień nasilenia pięciu kategorii zachowań, tj. pozytywne nastawienie do życia, zachowania związane ze zdrowiem fizycznym, dbałość o kondycję umysłową, zachowania związane z profilaktyką i leczeniem oraz zachowania ekologiczne. Punktacja w kwestionariuszu IZZ-Senior ma kierunek pozytywny – wyższe wyniki wskazują na wyższy poziom zachowań zdrowotnych (Zadworna-Cieślak 2017). Do oceny jakości życia użyto kwestionariusza WHOQOL-Age, który zawiera 13 pytań zamkniętych o punktacji 1–5 punktów i umożliwia otrzymanie profilu jakości życia w zakresie dwóch sfer: zadowolenia i spełnienia oczekiwań. Kwestionariusz WHOQOL-Age określa poziom jakości w wartościach 0–100, gdzie punktacja ma kierunek pozytywny – wyższe wyniki wskazują na wyższą jakość życia. Skala oceny jakości życia WHOQOL-Age była walidowana przez Katarzynę Zawiszę, Aleksandra Gałasia i Beatę Tobiasz-Adamczyk do warunków polskich i jest adekwatnym, prawidłowym i precyzyjnym narzędziem do oceny jakości życia dla populacji osób starszych (Zawisza i in. 2016). Do oceny natężenia symptomów depresji u osób w wieku podeszłym posłużyła Geriatryczna Skala Oceny Depresji (wersja skrócona). Tworzy ją 15 pytań, na które osoba badana udziela odpowiedzi „tak” lub „nie”, oceniając swoje samopoczucie z ostatnich dwóch tygodni. Udzielając odpowiedzi na pytania, można uzyskać maksymalnie 15 punktów. Wyniki interpretowane są następująco: 0 do 5 punktów – brak depresji; 6 do 10 punktów – depresja umiarkowana; 11 do 15 punktów – podejrzenie ciężkiej depresji (Yesavage i in. 1983). Do określenia poziomu odczuwanego bólu wykorzystano skalę wzrokowo-analogową (VAS – Visual Analogue Scale). Skala ma postać linijki o długości 10 cm. Pacjent wskazuje palcem lub

suwakiem nasilenie bólu od 0 – zupełny brak bólu do 10 – najsilniejszy wyobrażalny ból (Pop i in. 2007). Kwestionariusz autorski zawierał pytania o płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, stan cywilny, prowadzenie gospodarstwa domowego, ilość przyjmowanych leków oraz masę ciała i wysokość ciała, które posłużyły do obliczenia wskaźnika masy ciała (BMI).

Analizę statystyczną wykonano za pomocą programu SPSS 20. Analiza danych uwzględniała porównanie wyników w różnych grupach badanych w zależności od typu zmiennych. Zależność między nimi sprawdzano porównując rozkłady odpowiedzi dla poszczególnych grup, wartości średnich oraz licząc współczynniki korelacji. Przy porównywaniu wyników dla dwóch grup zmiennych zastosowano test t-Studenta. Natomiast w przypadku porównywania wyników dla większej liczby kategorii zmiennej niezależnej zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA – Analysis of Variance). Po uzyskaniu istotnych statystycznie wyników analizy wykonano testy post hoc (porównania wielokrotne wskazujące, które z analizowanych grup różnią się między sobą istotnie statystycznie), w których wykorzystano test Gamesa-Howella. W przypadku zmiennych ilościowych o charakterze co najmniej porządkowym sprawdzano istnienie zależności liniowej między zmiennymi, a także jej siły i kierunku, stosując współczynniki korelacji Pearsona. We wszystkich testach przyjęto poziom istotności 0,05.

Wyniki

W badanej grupie 110 osób – kobiety stanowiły 59% ($n = 65$), a mężczyźni 41% ($n = 45$). Średnia wieku badanych wyniosła $70,81 \pm 5,01$ (min. – 60, max. – 84). Wśród badanych dominowały osoby z wykształceniem średnim – 54%, mieszkające w mieście – 65%, będące w związku małżeńskim – 52% i mieszkające z bliskimi – 75% (tabela 1).

Tabela 1. Socjodemograficzna charakterystyka badanych seniorów

Dane socjodemograficzne		Badani seniorzy ($n = 110$)	
		n	%
Płeć	mężczyźni	45	41
	kobiety	65	59

Wykształcenie	zawodowe	24	22
	średnie	60	54
	wyższe	26	24
Miejsce zamieszkania	miasto	72	65
	wieś	38	35
Wiek	60–65	15	14
	66–70	40	36
	71–75	35	32
	76–80	14	13
	≥ 81	6	5
Stan cywilny	wolny	14	13
	w związku	57	52
	owdowiały	39	35
Gospodarstwo domowe	samotny	28	25
	z rodziną	82	75

n – liczba badanych, % – procent ogółu badanej grupy

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Uwzględniając klasyfikację farmakologicznego leczenia bólu 32% badanych zadeklarowało brak występowania bólu, 27% określiło ból na poziomie 1–4, a co czwarty senior wskazał ból o sile 5–6 punktów w skali VAS. W grupie badanych seniorów dominująca ilość przyjmowanych leków była w przedziale 1–4 (65%). Jako najczęściej przyjmowane leki ankietowani wskazali przeciwbólowe (31%), ale 29% zadeklarowało brak przyjmowania jakichkolwiek medykamentów. Prawie połowę badanych seniorów (48%) stanowiły osoby z nadwagą, a tylko co czwarty senior miał prawidłowy wskaźnik masy ciała (tabela 2).

Tabela 2. Medyczna charakterystyka badanych seniorów

Dane medyczne		Badani seniorzy (n = 110)	
		n	%
Poziom bólu w skali VAS	0	35	32
	1–4	30	27
	5–6	27	25
	7–10	18	16
Ilość przyjmowanych leków	0	5	6
	1–4	71	65
	≥ 5	34	29
Rodzaj przyjmowanych leków	przeciwbólowe	29	31
	nasenne	12	11
	uspokajające	7	6
	kardiologiczne	24	22
	endokrynologiczne	13	12
	nie przyjmują leków	32	29
BMI	prawidłowa	27	25
	nadwaga	53	48
	otyłość I st.	19	17
	otyłość II st.	11	10

n – liczba badanych, % – procent ogółu badanej grupy

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Średni wskaźnik zachowań zdrowotnych wynosił 103,96 przy SD = 11,5, co odpowiada poziomowi 7–10 stena i jest to wynik wysoki. Analiza zachowań zdrowotnych badanych seniorów w poszczególnych kategoriach pokazała, że

najwyżej oceniona została dbałość o kondycję umysłową (średnia 4,49; SD = 0,83), a najsłabiej zachowania związane ze zdrowiem fizycznym (średnia 4,05; SD = 0,13) (tabela 3).

Tabela 3. Kategorie zachowań zdrowotnych wg IZZ Senior

Zachowania zdrowotne (n = 110)	M	SD
Pozytywne nastawienie do życia	4,34929	±0,7852
Zachowania związane ze zdrowiem fizycznym	4,05496	±0,1375
Dbłość o kondycję umysłową	4,49468	±0,8304
Zachowania związane z profilaktyką i leczeniem	4,40691	±0,7673
Zachowania ekologiczne	4,48404	±0,8322

M – średnia, SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Celem badania była analiza zależności między czynnikami socjodemograficznymi a zachowaniami zdrowotnymi. Analizując zależność zachowań zdrowotnych od płci osób, wśród których przeprowadzono badanie z użyciem testu t-Studenta dla prób niezależnych, nie stwierdzono istotnej różnicy w zachowaniach zdrowotnych w zależności od płci. Analizując wiek ankietowanych z zastosowaniem współczynnika korelacji Pearsona nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy wiekiem oraz prezentowanymi przez badanych zachowaniami zdrowotnymi. Badanie wpływu sytuacji rodzinnej na zachowania zdrowotne z zastosowaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych nie wykazało istotnej różnicy w prezentowanych zachowaniach zdrowotnych (tabela 4).

Tabela 4. Zależność pomiędzy nasileniem zachowań zdrowotnych a wybranymi czynnikami socjodemograficznymi badanych seniorów

Zależności	Płeć	Wiek	Sytuacja rodzinna
Zachowania zdrowotne wg IZZ Senior	-1,1038	-0,125	0,8129
	0,2721	0,195	0,4181

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Zależność między zachowaniami zdrowotnymi a oceną jakości życia oceniana była za pomocą współczynnika korelacji Pearsona. W wyniku przeprowadzonego badania stwierdzono istotną zależność pomiędzy zachowaniami zdrowotnymi a oceną jakości życia. Wyniki wykazały, że im wyższy poziom zachowań zdrowotnych, tym wyższa jest ocena jakości życia (tabela 5).

Tabela 5. Zależność pomiędzy nasileniem zachowań zdrowotnych a jakością życia badanych seniorów

Zależność	Jakość życia
Zachowania zdrowotne wg IZZ Senior	0,579
	$p < 0,001$

p – współczynnik korelacji Pearsona

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Następnie badano zależność między zachowaniami zdrowotnymi a oceną natężenia symptomów depresji. Ze względu na rodzaj zmiennych zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji. Na podstawie przeprowadzonego testu stwierdzono wystąpienie istotnej zależności między zachowaniami zdrowotnymi a oceną natężenia symptomów depresji. Osoby bez natężenia symptomów depresji mają znacznie wyższy poziom zachowań zdrowotnych (105,3) w porównaniu do osób z natężeniem symptomów depresji w stopniu umiarkowanym (91,5) oraz osób z symptomami nasilenia depresji w stopniu ciężkim (102,5) (tabela 6).

Tabela 6. Zależność pomiędzy nasileniem zachowań zdrowotnych a natężeniem symptomów depresji

Natężenie symptomów depresji	Średnia	SD	ANOVA (F)	p
Brak	105,3	8,7	9,1310	0,0002
Umiarkowane	91,5	23,5		
Ciężkie	102,5	6,0		

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Do zbadania zależności między czynnikami medycznymi a zachowaniami zdrowotnymi zastosowano współczynnik korelacji Pearsona. Na podstawie przeprowadzonego testu stwierdzono istotną statystycznie zależność pomiędzy czynnikami medycznymi oraz zachowaniami zdrowotnymi. Odnotowano istotny spadek zachowań zdrowotnych w przypadku wyższego poziomu bólu, zwiększonej liczby jednorazowo przyjmowanych leków oraz wyższego wskaźnika BMI (tabela 7).

Tabela 7. Zależność pomiędzy czynnikami medycznymi a nasileniem zachowań zdrowotnych badanych seniorów

Zależność	Ból	Liczba jednorazowo przyjmowanych leków	BMI
Zachowania zdrowotne wg IZZ Senior	-0,298	-0,195	-0,495
	p = 0,002	p = 0,041	p < 0,001

p – współczynnik korelacji Pearsona

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Dyskusja

Zachowania zdrowotne osób starszych są ważnym elementem utrzymania zdrowia, sprawności i pozytywnej oceny jakości życia w podeszłym wieku (Seń i in. 2019; Mędreła-Kuder, Bogacka 2017). Wraz z wiekiem obserwuje się pogorszenie zdrowia, co powoduje niekorzystne zmiany w wielu obszarach życia seniorów (Mędreła-Kuder, Bogacka 2017). Jak wynika z przeprowadzonego badania, czynniki takie jak płeć, wiek oraz sytuacja rodzinna nie wpływają w istotny statystycznie sposób na zachowania zdrowotne ankietowanych seniorów. Podobne wyniki otrzymali autorzy Nina Ogińska-Bulik i in., których wcześniejsze badania wykazały brak istotnych statystycznie różnic w prezentowanych zachowaniach zdrowotnych w zależności od płci, wieku czy sytuacji rodzinnej (Ogińska-Bulik i in. 2015). Odmienne wnioski wysunęli z kolei autorzy Anna M. Cybulska i in., których badania wykazały, że płeć ma istotne znaczenie w poziomie prezentowanych zachowań zdrowotnych, a u kobiet występuje większe nasilenie zachowań prozdrowotnych niż u mężczyzn (Cybulska i in. 2019). Badania Ewy Mędreli-Kuder i Marty Bogackiej przeprowadzone wśród 73 osób w wieku od 60 do 75 lat, mieszkających w swoich rodzinnych

domach, nie wykazały zależności istotnej statystycznie w większości zachowań zdrowotnych między grupami pod względem płci i wieku (Mędreła-Kuder, Bogacka 2017). Wyniki badań własnych w zakresie zależności pomiędzy zachowaniami zdrowotnymi a jakością życia seniorów pokazały, że im wyższy poziom zachowań zdrowotnych, tym wyższa ocena jakości życia w badanej grupie. Magdalena Maciejasz i in. również przeprowadzili badania, w których zbadano wpływ zachowań zdrowotnych, takich jak sposób spędzania wolnego czasu czy spotkania z bliskimi, na jakość życia seniorów. Badania te okazały się zbliżone wynikiem do badań autorskich i potwierdzają tezę, że wyższy poziom zachowań zdrowotnych podnosi ocenę poziomu jakości życia (Maciejasz i in. 2015). Badanie Marioli Seń i in. z udziałem 301 osób w wieku 60–102 lat wskazało na istnienie istotnych statystycznie zależności pomiędzy jakością życia a zachowaniami zdrowotnymi mieszkańców zarówno wsi, jak i miast (Seń i in. 2019). Wbrew powszechnej opinii depresja nie jest naturalnym elementem procesu starzenia się. Obecność objawów depresyjnych upośledza jakość życia, a zatem pośrednio zachowania związane ze zdrowiem, które dzieli się na prozdrowotne i antyzdrowotne (Heszen, Sęk 2007; Babiarczyk i in. 2013). Optymizm jest związany z podejmowaniem prozdrowotnych działań w celu wzmacniania potencjału zdrowotnego, podczas gdy pesymizm łączy się ze szkodliwymi dla zdrowia zachowaniami (Heszen, Sęk 2007; Zabielska i in. 2018). W badaniu przeprowadzonym przez Paulinę Zabielską i współautorów osoby pozytywnie nastawione do życia w większości nie wykazywały nasilenia objawów depresyjnych, natomiast głębokie nasilenie objawów depresyjnych było zdecydowanie częstsze w grupie negatywnie nastawionej do świata (Zabielska i in. 2018). Wyniki badań własnych wskazały, że osoby bez natężenia symptomów depresji mają znacznie wyższy poziom zachowań zdrowotnych w porównaniu do osób z natężeniem symptomów depresji w stopniu umiarkowanym i ciężkim. Badanie własne wykazało, że wraz ze wzrostem poziomu odczuwanego bólu, liczby zażywanych leków i wskaźnika BMI maleje poziom zachowań zdrowotnych. W wynikach badań E. Mędreli-Kuder i M. Bogackiej nie stwierdzono istotnej zależności w większości zachowań zdrowotnych między grupami pod względem wskaźnika BMI (Mędreła-Kuder, Bogacka 2017). Podsumowując, zachowania zdrowotne odgrywają istotną rolę w perspektywie odpowiedniej jakości życia osób starszych (Seń i in. 2019). Ze względu na wydłużający się okres starości ważne jest, aby podejmować coraz więcej starań i działań na rzecz poprawy jakości życia osób starszych poprzez zwiększanie ich aktywności fizycznej oraz zwiększanie sprawności psychofizycznej. Przeglądu literatury odnośnie do form aktywności i ich znaczenia w życiu osób starszych

dokonały Małgorzata Kaczmarczyk i Elżbieta Trafiałek na łamach czasopisma „Gerontologia Polska” w pracy pt. *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie się* (Kaczmarczyk, Trafiałek 2007). Niezwykle ważnym zagadnieniem staje się pełniejsze przygotowanie do starości kolejnych pokoleń poprzez edukację ustawiczną o starości i do starości, reintegrację społeczną, utrwalanie więzi społecznych oraz podjęcie rozwiązań systemowych i międzyresortowych (Trafiałek 2011).

Wnioski

Wśród zmiennych socjodemograficznych nie wykazano związku między płcią, wiekiem i sytuacją rodzinną a zachowaniami zdrowotnymi.

Ogólny poziom nasilenia zachowań zdrowotnych był ujemnie skorelowany z poziomem bólu, liczbą przyjmowanych leków, a dodatkowo ze wskaźnikiem masy ciała. Wyższe zachowania zdrowotne deklarowały osoby o prawidłowym wskaźniku masy ciała. Wraz ze wzrostem poziomu odczuwanego bólu i liczby zażywanych leków malał poziom zachowań zdrowotnych.

Seniorzy z wysokim nasileniem zachowań zdrowotnych cechowali się zadowoleniem z jakości swojego życia. Odpowiednie zachowania zdrowotne są pomocne w utrzymaniu wysokiego poziomu jakości życia.

Wykazano zależność między nasileniem zachowań zdrowotnych a natężeniem symptomów depresji. Osoby bez symptomów depresji mają znacznie wyższy poziom zachowań zdrowotnych.

Uzasadnione jest tworzenie i wspieranie organizacji i instytucji dla osób starszych. W ramach prowadzonych w nich edukacji należy dbać o poprawę obszarów dotyczących zachowań zdrowotnych, ponieważ mają one ważny wpływ na poprawę stanu zdrowia osób starszych i planowanie polityki społecznej wobec starości.

BIBLIOGRAFIA

- Babiarczyk B., Schlegel-Zawadzka M., Turbiarz A. (2013), *Ocena częstości występowania objawów depresji w populacji osób powyżej 65. roku życia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 19(4), s. 453–457.
- Cybulska A.M., Rachubińska K., Dembicka W., Grochans E. (2019), *Poszukiwanie czynników wpływających na umiejscowienie kontroli zdrowia i zachowania zdrowotne osób przebywających na emeryturze*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 25(4), s. 295–299.

- Cybulski M., Krajewska-Kula E. (2016), *Opieka nad osobami starszymi. Przewodnik dla zespołu terapeutycznego*, Warszawa: Wydawnictwo PZW.
- Eurostat Statistics-Explained, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing#The_share_of_elderly_people_continues_to_increase (data dostępu: 12.04.2023).
- Forma P. (2011), *Starość w opinii młodzieży z pokolenia Y*, w: *Człowiek stary w rodzinie – o trudnym problemie przemocy wobec starszych*, red. B. Matyjas, M. Gościńiewicz (s. 53), Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Gruszczynska M., Bąk-Sosnowska M., Plinta R. (2015), *Zachowania zdrowotne jako istotny element aktywności życiowej człowieka. Stosunek Polaków do własnego zdrowia*, „Hygeia Public Health”, 50(4), s. 558–565.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jówko E. (2021), *Old age in the perspective of 17–19-years-old youth*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 39, s. 69–78.
- Kaczmarczyk M., Trafialek E. (2007), *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie się*, „Gerontologia Polska”, 15(4), s. 116–118.
- Korporowicz V. (2018), *Zachowania zdrowotne dorosłej młodzieży jako element polityki zdrowotnej w świetle badania „Młodzież Warszawy”*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Studia i prace”, 3(35), s. 233–250.
- Kowalczyk B. (2018), *Rehabilitacja a jakość życia osób po udarze mózgu*, Kraków: Wydawnictwo AWF.
- Kowalczyk B., Lubińska-Żądło B., Kendrová L., Mikuláková W., Gajdoš M. (2024), *Quality of life in seniors living in home environment in Poland and Slovakia*, „Annals of Agricultural and Environmental Medicine”, 31(4), s. 552–559.
- Kowalczyk B., Lubińska-Żądło B., Zawadzka B. (2023), *Elderly people's perspectives on quality of life on the example of patients in ambulatory and institutional care*, „Journal of Health Inequalities”, 9(1), s. 81–88.
- Kowalczyk B., Zawadzka B., Lubińska-Żądło B. (2020), *The influence of selected sociodemographic factors and the quality of life in people after brain stroke in the context of a participation in group therapy workshops*, „Studium Vilnense A”, 17, s. 106–111.
- Kowalewska K. (2018a), *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej*, „Studium Vilnense A”, 15, s. 146–151.
- Kowalewska K. (2018b), *Wizerunek starości i osób starszych w oczach dorosłej młodzieży – komunikat z badań*, „Chowanna”, 1(50), s. 275–302.
- Łukasiewicz J., Kowalski W. (2021), *Postawy społeczne wobec osób starszych. Teoria i badania*, 4, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Maciejasz M., Timoszek S., Łątkowski W., Grudecka A. (2015), *Wybrane aspekty jakości życia osób 60+ w Polsce w świetle badań jakościowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 223, s. 254–267.

- Mędreła-Kuder E., Bogacka M. (2017), *Health behaviours of seniors depending on the BMI*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu”, 4(53), s. 418–423.
- Nowicki G.J., Ślusarska B., Zboina B. (2018), *Zakres rozumienia pojęcia „zachowania zdrowotne” oraz uwarunkowania aktywności zdrowotnej człowieka*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis”, 11(1), s. 372–387.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M., Rogala E. (2015), *Rola zasobów osobistych w podejmowaniu zachowań zdrowotnych przez osoby w wieku senioralnym*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 96(3), s. 570–577.
- Pasik M. (2005), *Wyznaczniki jakości życia u osób w wieku emerytalnym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, 9, s. 65–79.
- Pop T., Hamerla K., Przysada G. (2007), *Czynniki wpływające na redukcję bólu u chorych z chorobą zwyrodnieniową stawów kolanowych*, „Przegląd Medycyny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, 4, s. 335–345.
- Seń M., Jakubowska L., Grabowska B. (2019), *Jakość życia a zachowania zdrowotne osób starszych zamieszkujących w mieście i na wsi*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 25(4), s. 282–287.
- Trafiałek E. (2011), *Profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych*, w: *Człowiek stary w rodzinie – o trudnym problemie przemocy wobec starszych*, red. B. Matyjas, M. Gościńiewicz, Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, s. 33–37.
- Yesavage JA., Brink T.L., Rose T.L., Lum O., Huang V., Adey M. et al. (1983), *Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report*, „Journal of Psychiatric Research”, 17, s. 37–49.
- Zabielska P., Karakiewicz-Krawczyk K., Głowacka M., Kędziora-Kornatowska K., Kornatowski T., Kotwas A. i in. (2018), *Positive attitude to life in the context of functional assessment of long-lived people*, „Gerontologia Polska”, 26, s. 114–122.
- Zadworna-Cieślak M. (2017), *Pomiar zachowań zdrowotnych w okresie późnej dorosłości – kwestionariusz zachowań zdrowotnych dla seniorów*, „Annals of Psychology”, 20(3), s. 579–597.
- Zawisza K., Gałaś A., Tobiasz-Adamczyk B. (2016), *Walidacja polskiej wersji skali oceny jakości życia WHOQOL-AGE w populacji osób starszych*, „Gerontologia Polska”, 1, s. 7–16.

STRESZCZENIE

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat długość ludzkiego życia stale się wydłuża, co wpływa na wzrost udziału seniorów w ogólnej populacji ludności. Starzenie się populacji jest wyzwaniem dla ochrony zdrowia, jednostek społeczno-ekonomicznych i opiekuńczych. Ważne zatem jest podejmowanie działań ukierunkowanych na wsparcie tzw. pomyślnego starzenia się, którego warunkiem jest utrzymanie prozdrowotnego stylu życia.

Celem badań było określenie związku między realizacją zachowań zdrowotnych przez osoby starsze a jakością ich życia, wybranymi czynnikami socjodemograficznymi i czynnikami medycznymi.

W badaniu uczestniczyło 110 osób. Średnia wieku badanych wyniosła $70,81 \pm 5,01$. Do badań zachowań zdrowotnych wykorzystano Kwestionariusz Zachowań Zdrowotnych IZZ-Senior autorstwa Magdaleny Zadwornej-Cieślak. Do oceny jakości życia użyto kwestionariusza WHOQOL-Age walidowanego przez Katarzynę Zawiszę i in. Do oceny natężenia symptomów depresji u osób w wieku podeszłym posłużyła Geriatryczna Skala Oceny Depresji, natomiast do określenia poziomu odczuwanego bólu wykorzystano skalę wzrokowo-analogową (VAS). We wszystkich testach przyjęto poziom istotności 0,05.

Ogólny poziom zachowań zdrowotnych w badanej grupie wynosił 103,96 przy SD = 11,5, co odpowiada poziomowi 7–10 stena. Badanie wpływu płci ($p = 0,272$), wieku ($p = 0,195$) i sytuacji rodzinnej ($p = 0,418$) na zachowania zdrowotne nie wykazało istotnej różnicy w prezentowanych zachowaniach zdrowotnych.

Ogólny poziom zachowań zdrowotnych w badanej grupie był wysoki. Odpowiednie zachowania zdrowotne są pomocne w utrzymaniu wysokiego poziomu jakości życia. Wśród analizowanych zmiennych socjodemograficznych nie wykazano związku między płcią, wiekiem i sytuacją rodzinną a zachowaniami zdrowotnymi. Seniorzy z wysokim nasileniem zachowań zdrowotnych cechowali się zadowoleniem z jakości swojego życia.

SŁOWA KLUCZOWE: zachowania zdrowotne, seniorzy, jakość życia

SUMMARY

Over the last few decades, human life expectancy has been constantly increasing, which has resulted in an increase in the share of seniors in the general population. An aging population is a challenge for health care, socio-economic and welfare units. Therefore, it is important to take actions aimed at supporting the so-called successful aging, which requires maintaining a healthy lifestyle. The aim of the study was to determine the relationship between the implementation of health behaviors by older people and their quality of life, selected sociodemographic factors and medical factors. There were 110 participants of the study. The mean age of the respondents was 70.81 ± 5.01 . To study health behaviors, the IZZ-Senior Health-Related Behavior Questionnaire by Magdalena Zadworna-Cieślak was used. To assess the quality of life, the WHOQOL-Age questionnaire was used, validated by Katarzyna Zawisza et al. The Geriatric Depression Scale (GDS) was used to assess the intensity of depressive symptoms in elderly people, and the Visual Analogue Scale (VAS) was used to determine the level of pain felt. In all tests, the significance level was 0.05. The general level of health behaviors in the study group was 103.96 with SD = 11.5, which corresponds to a sten level of 7–10. Analysis of the influence of gender

($p = 0.272$), age ($p = 0.195$) and family situation ($p = 0.418$) on health behaviors did not show a significant difference in the presented health behaviors.

The general level of health behaviors in the study group was high. Appropriate health behaviors are helpful in maintaining a high level of quality of life. Among the analyzed sociodemographic variables, there was no relationship between gender, age, family situation and health behaviors. Seniors with a high intensity of health-related behaviors were satisfied with the quality of their life.

KEYWORDS: health behaviors, seniors, quality of life

BOŻENA KOWALCZYK – Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

BOŻENA ZAWADZKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ALICJA BACA – Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu (absolwentka)

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 28.10.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.09.2025

Dlaczego dzieci nie lubią szkoły

Why children don't like school

DOI 10.25951/14279

Wprowadzenie

Truizmem jest twierdzenie, że polska edukacja jest w kryzysie. Od kilkunastu lat mówią o tym zarówno naukowcy, jak i nauczyciele praktycy, na szkołę narzekają i uczniowie, i ich rodzice, martwią się dziennikarze. Nie może to dziwić. Funkcjonujący do dziś model edukacji powstał przecież kilka wieków temu w zupełnie innych warunkach społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Przez kilkadziesiąt lat system edukacji był funkcjonalny i spełniał zadania, do których został stworzony; przez cały ten czas istniejącą edukację uznawano za ważną i potrzebną, jej efekty oceniano wysoko, a naukę szkolną traktowano jako obszar kluczowy dla rozwoju społecznego. Dorosła część społeczeństwa wierzyła w moc szkoły i była przekonana, że przekazuje ona uczniom niezbędną wiedzę i kształtuje umiejętności wystarczające człowiekowi do funkcjonowania w społeczeństwie. Dziś jest inaczej. Coraz więcej osób ma poczucie, że choć spędzili w szkole wiele lat życia, nie zostali przygotowani do dorosłości i samodzielności, coraz częściej szkoła traktowana jest jako instytucja niewydolna, a nawet niepotrzebna. Coraz więcej dzieci nie lubi szkoły i stara się od niej uciec.

Co w tej sytuacji można zrobić? Jak sprawić, by szkoła znów stała się miejscem ważnym i potrzebnym? Jakiej edukacji potrzebuje współczesny człowiek?

Uważam, że kryzys instytucji szkoły jest podstawową przyczyną upowszechnienia homeschoolingu, czyli edukacji domowej, która w Polsce z roku na rok zyskuje coraz większą popularność. Fundacja Edukacji Domowej działa w Polsce już od 7 lat. Powstała z inicjatywy rodziców i szkół zaangażowanych w edukację domową, jest organizacją pozarządową zajmującą się obszarem spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą, czyli

właśnie edukacją domową. Swoimi działaniami obejmuje całą Polskę, wspiera i rozwija ten rodzaj edukacji.

Według statystyk w 2021 r. w tym trybie uczyło się 19 947 dzieci i młodzieży, w 2022 – 31 770, w 2023 – 42 329, a w roku szkolnym 2024/2025 takich osób jest aż 57 798¹.

Edukacja domowa to innowacyjny sposób nauki, który dając dziecku pełną swobodę, zapewnia jednocześnie jego indywidualny rozwój. Edukacja domowa stwarza przestrzeń dla rozwijania zainteresowań i pasji. Rodzice stając się nauczycielami swoich dzieci, prowadzą je przez fascynujący świat wiedzy. Przy czym zakłada się, że aby inspirować do nauki i rozwoju nie trzeba posiadać specjalnego wykształcenia pedagogicznego. Starsze dzieci samodzielnie zgłębiają tajniki nauki, rozwijając się w tempie, które im odpowiada.

Oczekiwania współczesnych uczniów wobec szkoły

Dzisiejsi uczniowie nie znają świata bez komputera i Internetu, ich mózgi ukształtowane zostały przez nieograniczony dostęp do nowych technologii, z których chcą i potrafią korzystać. Tymczasem ani szkoła jako instytucja, ani pracujący w szkole nauczyciele nie są przygotowani do uczenia takich osób. Pogłębia się przepaść między szkołą a codziennym życiem uczniów, a dalsze ignorowanie przez system edukacji głębokich zmian otaczającego świata jedynie utrwała skansenowy charakter szkoły i czyni z niej instytucję coraz bardziej niewydolną i niepotrzebną. Na podstawie analizy literatury przedmiotu i własnych obserwacji zakładam, że uczęszczające obecnie do szkoły pokolenie młodych Polaków posiada cechy wyraźnie odróżniające je od poprzednich generacji. Aby precyzyjnie określić te różnice scharakteryzuję najpierw wcześniejsze, opisane w literaturze pokolenie Y, zwane też pokoleniem milenialsów, Screenagers lub Peter Pan Generation. Przyjmuję definicję pokolenia zaproponowaną przez Helmuta Griesa (2008, s. 80), który nazywa pokoleniem sumę wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób w mniej więcej równym wieku, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości.

Pokolenie milenialsów tworzą osoby urodzone w latach 1984–1994, które dziś, czyli na początku XXI w., wkraczają w dorosłość. Modelowy reprezentant generacji Y to człowiek, który do życia podchodzi bardzo racjonalnie, ma upo-

¹ <https://domowa.edu.pl/>.

rządkowane preferencje, a podejmując decyzje kieruje się chłodną kalkulacją. Niesie to za sobą liczne konsekwencje uwidaczniające się w jego życiu prywatnym i zawodowym. „Igreki” nieustannie szukają dla siebie „lepszego miejsca”, oceniając je zarówno przez pryzmat pieniędzy (wynagrodzenia materialnego), jak i samopoczucia czy możliwości samorealizacji. Stymulatorami są dla nich przede wszystkim przekazy medialne, w tym gry komputerowe, na których pokolenie to w dużej mierze zostało wychowane. Zakłada się również, że za sprawą kontaktu z grami komputerowymi „Igreki” oczekują regularnej i częstej informacji zwrotnej na temat jakości tego, czym aktualnie się zajmują.

Socjologowie wyróżniają kilkanaście cech przypisywanych przedstawicielom tego pokolenia. Wśród nich są m.in. wysoka elastyczność, niska lojalność wobec pracodawcy, nastawienie na pracę w zespole oraz pewność siebie zbudowana na bazie silnego poczucia własnej wartości (Wrzesień 2009). Przedstawicielom generacji Y przypisywane są często cechy modelu człowieka jakim jest *homo economicus*. Ludzie tacy kierują się w życiu chłodną kalkulacją własnego interesu. Każdą sytuację potrafią przeliczyć na zyski lub straty. Dążą do maksymalizowania własnych korzyści, nie zważając przy tym na innych ludzi, których traktują jak towar. *Homo economicus* to jednostka przedsiębiorcza, aktywna, dynamiczna, działająca zgodnie z prawami rynku i akceptująca je. Charakteryzuje się ona mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkurowania o pozycję na rynku, umie walczyć o własne interesy nawet kosztem innych. Skutkuje to upowszechnianiem kultury cynizmu, obojętności, manipulacji.

Dla nauczycieli z pokolenia X już edukacja pokolenia Y była trudna, a generacja Alfa, ludzie urodzeni po 2010 r., wypełniająca dziś polskie szkoły, jest jeszcze bardziej zaangażowana technologicznie i zupełnie zagubiona w realnym świecie. Nauczyciele mówią o swoich uczniach, że nie rozumieją otaczającego ich świata, że są ignorantami, zainteresowanymi wyłącznie konsumpcją. Ta ocena jest mocno krytyczna i być może niesprawiedliwa. Uważam, że charakteryzując generację Alfa wskazać trzeba zarówno te jej cechy, które sprawiają trudności w szkolnym funkcjonowaniu, jak i potencjał tkwiący we współczesnych uczniach.

Zacznijmy od trudności. Wśród uczniów obserwujemy dziś:

1. brak zaangażowania w szkolne aktywności;
2. postawy roszczeniowe;
3. brak cierpliwości;
4. niską etykę pracy;
5. brak zainteresowań;

6. kwestionowanie autorytetów;
7. brak kultury uczenia się;
8. brak kompetencji społecznych;
9. deficyt uwagi;
10. wszechobecną praktykę plagiatowania.

Takie zachowania i postawy uczniów, co zrozumiałe, budzą sprzeciw nauczycieli. Walka z nimi nie przynosi jednak rezultatów, nie wynikają one bowiem z ich złej woli, tylko z wpływu, jaki wywarły na nich media i nowe technologie. Jedynym sposobem, by pokolenie Alfa polubiło szkołę i uznało edukację szkolną za przydatną, jest zmiana modelu edukacji postulowana przez wielu współczesnych badaczy. Planując takie zmiany, warto uwzględnić potencjał tkwiący w pokoleniu Alfa.

Młode pokolenie domaga się dziś wolności wyboru. To główna cecha jego nawyków medialnych, cecha, która powinna zmienić znany nam system edukacyjny. Pokolenie Alfa ma na wyciągnięcie ręki dostęp do niemal całej wiedzy zgromadzonej na świecie. W ich przypadku nauczanie powinno odbywać się wtedy, kiedy chcą, i tam, gdzie chcą. Konieczność uczęszczania na lekcje w określonym czasie i miejscu, gdzie są skazani na bycie biernymi odbiorcami, wydaje się anachronizmem.

Również inna cecha pokolenia sieci, jaką jest kastomizacja, czyli dopasowywanie wszystkiego do własnych potrzeb, wynika ze stałej obecności w ich życiu technologii cyfrowych.

Producenci programów i aplikacji komputerowych przyzwyczaili nas, że możemy samodzielnie projektować wygląd stron internetowych. Ustalamy, jakie programy telewizyjne pokazują się na ekranie naszego komputera, w którym miejscu ma być zakładka z dostępem do naszych zasobów, tworzymy projekty prezentacji z gamy szablonów proponowanych przez twórców. [...] Internet sprawił, że zaczynamy dopasowywać do swoich potrzeb wygląd nie tylko naszej strony, ale też bloga czy profilu na portalach społecznościowych (Kołodziejczyk, Polak 2011, s. 42–43).

Ukształtowani w takich warunkach uczniowie zaczynają domagać się możliwości dopasowania elementów szkolnej edukacji do własnych potrzeb. Oczywiście polska szkoła takich warunków nie tworzy. Ciągłe ma ona charakter masowy, organizowana jest wedle zasady: w tym samym czasie, w jednakowym tempie, wszyscy uczą się tego samego. Taka edukacja nie zainteresuje przedstawicieli pokolenia Alfa, nie lubi ono szkoły i często sprawia w niej wiele kłopotów.

Dzięki intensywnym kontaktom z mediami dzisiejsza młodzież jest bardziej krytyczna, potrafi szybko i skutecznie wyszukiwać informacje, lubi pracę z ma-

teriałami graficznymi, ma lepszą wyobraźnię przestrzenną. Tym niewątpliwym korzyściom z kontaktów z nowymi technologiami towarzyszy gorszy rozwój innych struktur mózgowych. Współczesna młodzież ma znacznie słabiej rozwinięte kompetencje społeczne: empatię oraz umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów z ludźmi.

Najwyższy czas uświadomić sobie, że skoro dziś uczniowie w szkole nie są w stanie i nie muszą nauczyć się wszystkiego, to koniecznie powinni opanować umiejętność dokonywania wyborów, umiejętność, której szkoła nie poświęca żadnej uwagi. Ważne jest poza tym innowacyjne myślenie, samodzielne rozwiązywanie problemów, twórcze korzystanie z nowych technologii, umiejętność docierania do potrzebnych informacji, umiejętność współpracy z innymi. Te potrzebne współczesnemu pracownikowi kompetencje, których nie rozwija testocentryczna szkoła, określić można jako kompetencje komunikacyjne i interpersonalne.

Na lekcjach ćwiczone są głównie te zagadnienia i umiejętności, które poddają się prostemu testowaniu: A, B lub C. Wszystko, co niewymierne, a więc trudno mieralne, znika z pola widzenia. Kryterium przydatności przegrywa z kryterium mieralności i porównywalności (Żylińska 2011, s. 88).

Tradycyjny model szkoły jest tak mocno zakorzeniony w świadomości społecznej, że stworzenie dla niego jakiejś alternatywy nie jest sprawą łatwą. Nauka szkolna stanowi dziś jeden z ważniejszych elementów biografii człowieka, a każdy obywatel naszego kraju uczestniczy w obowiązkowej edukacji do 18. roku życia. W państwach zachodnich dzieci i młodzież coraz więcej czasu spędzają w szkole, która stała się oczywistą ścieżką wchodzenia w społeczeństwo. Utrwalone w świadomości zbiorowej szczególne miejsce szkoły w życiu każdego człowieka sprawia, że niezbyt chętnie przyjmowane są próby dokonywania zmian w funkcjonowaniu tej instytucji. Maria Czerepaniak-Walczak mówi wręcz o „gramatyce szkoły”, która przejawia się w trwałych i odpornych na wpływy zewnętrzne zasadach i strukturach organizujących jej pracę (np. podział wiedzy na przedmioty nauczania, system klasowo-lekcyjny, harmonogram dnia i roku szkolnego). Są one zakorzenione w odległej przeszłości i tak mocno uwewnętrznione, że nie wzbudzają żadnej refleksji ani potrzeby ich uzasadnienia, a co za tym idzie – potrzeby dokonywania zmian. „Obrazy szkoły, postaci jej symbolicznych i materialnych elementów są niemal tak samo dziedziczone jak rodzimy język” (Czerepaniak-Walczak 2020, s. 16).

Jednak coraz widoczniejsza nefunkcjonalność tego modelu w cyfrowym świecie – prędzej czy później – wymusi radykalne zmiany. Konieczne i nieunik-

nione wydaje się przekierowanie edukacji z dziewiętnastowiecznego myślenia w kategoriach przekazywania informacji – na naukę rozumienia świata. Szkoła wymaga dziś odejścia od modelu kształcenia, który można określić jako adaptacyjno-erudycyjny, i którego uzewnętrznieniem jest dyscyplina i testy. Ważną a zaniedbaną funkcją szkoły jest funkcja emancypacyjna, którą można realizować w szkole rozwijającej myślenie, uczącej współdziałania, wykorzystującej ciekawość uczniów. Potrzebna jest edukacja szkolna, dzięki której kolejne pokolenia zostaną włączone w kulturę i cywilizację; edukacja, w której jest miejsce na poznawanie świata, interpretowanie go, odkrywanie znaczeń, wzmacnianie ciekawości, wyzwalanie kreatywności.

Co powoduje, że dzieci nie lubią szkoły

Nuda

Już Platon uważał, że edukacja powinna być przyjemna i wynikać z naturalnej ciekawości człowieka. Dziś psychologowie i pedagodzy przypominają, że większość dzieci przed rozpoczęciem standardowej edukacji jest zainteresowana szkołą i chce się uczyć. Jednak już pierwsze lata doświadczeń szkolnych zabijają w nich to naturalne zainteresowanie światem, a więc i zainteresowanie szkołą. Wiedza tutaj przekazywana to głównie tzw. wiedza zimna, zamknięta, podana w postaci gotowej do zapamiętania. Pytania zadawane uczniom przez nauczyciela są głównie pytaniami zamkniętymi, na które jest tylko jedna poprawna odpowiedź. System edukacyjny nastawiony jest głównie na realizację programu nauczania. Wszystkie sytuacje czy reakcje ucznia, które mogą „zakłócić” ten proces, np. zadawanie przez uczniów pytań, wyrażanie przez nich własnych opinii – zwykle przyjmowane są przez nauczycieli niechętnie, ponieważ przeszkadzają w realizacji programu. Nawet jeśli dzięki takim pytaniom czy opiniom następuje rozwój osobowości młodych ludzi, to i tak szkoła traktuje je jako utrudnienie w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Nauka szkolna organizowana jest w sposób sztywny i poważny, pozbawia się ją elementów zabawy, żartu, oryginalności, żywiołowości i radości.

Trzeba pamiętać też o tym, że dzieci mają różne zainteresowania, różne zdolności, różne pasje. Tymczasem tradycyjna szkoła nie daje uczniom możliwości decydowania o tym, jakie cele edukacji chcą realizować. Wszyscy, niezależnie od zainteresowań czy zdolności, realizują taki sam program. Obowiązują jednakowe dla wszystkich wymagania edukacyjne – każdy uczeń, bez względu na indywidualne cechy, musi spełnić te same oczekiwania. Lekcje są do sie-

bie bardzo podobne: uczniowie siedzą w ławkach, nauczyciel prowadząc wykład przekazuje wiedzę obowiązującą na danym etapie nauczania, a następnie sprawdza jej przyswojenie przez uczniów. Na lekcjach nie ma miejsca na budzenie zainteresowań uczniów, na motywowanie ich do pracy, na rozpoznawanie ich możliwości i zdolności.

Od dawna wiadomo, że najlepszym sposobem zachęcenia uczniów do nauki są ciekawe lekcje, które organizuje dla nich zaangażowany w swoją pracę nauczyciel.

Bierność

Tradycyjny system edukacji oparty był na jednokierunkowym przekazywaniu wiedzy. Nauczyciel pełnił w nim funkcję mędrca, który podawał informacje, a rola uczniów polegała na wiernym ich zapamiętaniu, a następnie odtworzeniu na sprawdzianie czy egzaminie. Przez lata, w edukacji, nauczyciel pełnił funkcję aktywnego nadawcy, uczeń zaś był biernym odbiorcą. Dziś taka edukacja została przez młodzież odrzucona. Oczekuje ona interaktywnej komunikacji, takiej jaką oferuje Internet. Nauczanie powinno być skoncentrowane na uczniu i dopasowane do jego potrzeb. Nie ma w nim miejsca na bezmyślne, wyłącznie pamięciowe przyswajanie przez uczniów treści podawanych przez nauczyciela. To miejsce powinno zająć samodzielne poszukiwanie przez uczniów informacji, ich analiza, synteza i krytyczna ocena. Wielkim wyzwaniem jest więc przejście od nauczania jednokierunkowego do interaktywnego.

Dawny model nauczania jednokierunkowego koncentruje się na nauczycielu, nie uwzględnia różnic między uczniami, jest jednakowy dla wszystkich, o efektach nauczania decyduje świetna pamięć i determinacja. Dzisiaj, gdy uczniowie mają nieograniczony dostęp do informacji, ten stary model nie ma najmniejszego sensu. Teraz ważny jest nie tyle zasób posiadanych przez ucznia informacji, ale raczej to, co z tymi informacjami potrafi on zrobić, jak je wykorzystuje. W nauczaniu jednokierunkowym kształcenie polega na indywidualnym przyswajaniu wiedzy, w nauczaniu interaktywnym na wspólnym jej odkrywaniu.

Obecnie wiedza przyrasta w niezwykłym tempie, większość dostępnych danych szacunkowych wskazuje, że ilość informacji z różnych dziedzin podwaja się co 2–3 lata, a możliwości percepcyjne człowieka są podobne jak kilkadziesiąt lat temu, gdy koniecznych do poznania informacji było znacznie mniej. W jednym numerze gazety „New York Times” jest dziś więcej informacji niż przez całe życie musiał przyswoić człowiek 250–300 lat temu. Poza

tym upowszechnienie nowoczesnych źródeł informacji jak Internet czy komputerowe bazy danych sprawia, że sam przekaz informacji wydaje się niecelowy. Dziś, gdy nieomal wszyscy mają nieograniczony do nich dostęp, szkoła nie może ograniczać swej roli do przekazywania gotowych wiadomości, musi uczyć radzenia sobie ze zmienną rzeczywistością, z ogromem informacji, z których część wkrótce będzie nieaktualna. W dzisiejszych czasach rola nauczyciela ulega więc diametralnym zmianom. Przestał być on głównym „dostarczycielem wiedzy”, ponieważ w tej dziedzinie szkoła straciła monopol. Dziś, gdy ludzie uczą się przede wszystkim w sieci, która ma nieograniczone w tym względzie możliwości, ale w której, poza wiarygodnymi stronami stworzonymi przez kompetentne osoby, istnieją fałszywe strony zawierające nieprawdziwe, a czasem nawet szkodliwe informacje. Dlatego postuluje się, by podstawowym przedmiotem w szkołach było dziś nauczanie selekcjonowania informacji (Eco 2017, s. 99).

Rywalizacja

Podporządkowanie współczesnej szkoły wymaganiom i warunkom neoliberalnej gospodarki i kultury objawia się rozbudzaniem nastrojów rywalizacji i konkurencji, zarówno między uczniami, jak i między szkołami. Służy temu m.in. konstruowanie i upublicznianie rankingów szkół, których podstawę stanowią wyniki szkolnych egzaminów (Śliwerski 2022). Mechanizm konkurencyjności uznany jest w neoliberalizmie za podstawową cnotę i źródło wyłącznie pozytywnych zmian. Wskutek tego cały proces edukacji został podporządkowany standardom egzaminacyjnym i wynikom egzaminów, co z kolei spowodowało koncentrację uwagi i nauczycieli, i uczniów nie na procesie kształcenia, ale wyłącznie na jego mierzalnych efektach. Te zaś są podstawą budowania rankingów szkół, dlatego budzą żywe zainteresowanie zarówno nauczycieli, rodziców, jak i samych uczniów. Coraz częściej jednak słychać głosy, że mechanizm konkurencji w edukacji przynosi więcej szkód niż korzyści, że rynkowa walka między instytucjami oświatowymi zmniejsza szanse na wartościową edukację. Jaki jest sens rywalizacji między szkołami, które mają odmienny skład osobowy uczniów? – pyta Bogusław Śliwerski (2010). Taka rywalizacja musi przynieść szkody i na pewno nie polepszy jakości edukacji.

Na problem szkolnej rywalizacji można patrzeć jeszcze z innej strony. Przemiany współczesnej obyczajowości i kultury sprawiają, że dążenie do osiągnięcia sukcesu stało się podstawową wartością zarówno dla młodych Polaków, jak i dla ich rodziców oraz dziadków.

W przeszłości możliwość osiągnięcia sukcesu była mocno ograniczona – przede wszystkim w związku z niejednakowym urodzeniem i pochodzeniem jednostki. Osoba „dobrze urodzona” nie musiała niczego dokonać, by osiągnąć sukces; sukcesem było już określone pochodzenie. Z kolei osoby wywodzące się z niskich warstw społecznych nie miały szans na życiowy sukces, niezależnie od swoich zdolności, możliwości czy osiągnięć. Z biegiem czasu sytuacja zaczęła ulegać zmianie. Pochodzenie społeczne ciągle jest ważnym, ale już nie jedynym warunkiem życiowego sukcesu. Dziś sukces życiowy najczęściej jest rozumiany inaczej (Jedlewska 2005, s. 132–133).

Pokonać innych, być od nich lepszym, szybszym, mądrzejszym, czyli wygrać wielki wyścig – to sukces. [...] Szybka kariera, wielka sława, pieniądze i bogactwo mierzone zewnętrzną etykietą – to cel i sens życia większości uczestników największych chyba igrzysk naszych czasów – maratonu zwanego wyścigiem szczurów.

Spółeczeństwo nie tylko wyznacza sposoby rozumienia sukcesu życiowego, lecz także „podpowiada”, co należy zrobić, by sukces osiągnąć. Dziś uwagę młodych ludzi kieruje się ku edukacji, warunkiem uzyskania życiowego sukcesu jest bowiem formalne wykształcenie, które symbolizuje dyplom dobrej szkoły. Zdobywanie dyplomu staje się zatem celem samym w sobie i choć dyplom ten nie zawsze odzwierciedla wiedzę i umiejętności, to jednak jest wyznacznikiem życiowego sukcesu oraz decyduje o społecznym i zawodowym awansie. Stąd zupełnie zrozumiałe jest zjawisko nazywane „chorobą dyplomu”, polegające na tym, że dziś zarówno dzieci, jak i ich rodzice są zainteresowani wyłącznie formalnymi dowodami wykształcenia, a nie rozwojem osobowości.

Wnioski

Problemy związane z precyzyjnym określeniem, jaki system edukacyjny jest odpowiedni dla uczniów należących do generacji Alfa, mają kilka źródeł. Po pierwsze mogą one być związane z tym, co Ulrich Beck (2012, s. 114) nazywał sytuacją, w której

społeczne dane z góry wzory przebiegu życia stają się coraz mniej wyraźne, normalna biografia w sensie dużej przewidywalności, cezur i sekwencji faz życiowych jest coraz trudniej rozpoznawalna. [...] Przestrzeń ta daje nie tylko nowe perspektywy sukcesu, lecz także większe możliwości „upadku”. [Beck idzie jeszcze dalej przekonując, że] w porównaniu z poprzednimi pokoleniami dzisiejsza młodzież nie tylko

może w większym zakresie decydować o sobie – ona musi decydować o sobie. Stoi przed koniecznością wyboru nie wiedząc, na co się zdecydować, ponieważ kryteria wyborów nie są jasne i nie można z góry przewidzieć ich skutków.

Sytuacja wysokiej niepewności, w jakiej funkcjonują uczniowie, przekłada się również na działanie systemu edukacyjnego. Projektując programy nauczania być może warto uwzględnić przeniesienie przez uczniów akcentu z autotelicznego traktowania edukacji, myślenia o niej jako o celu samym w sobie, do podejścia instrumentalnego. Zgodnie z nim jeszcze przed podjęciem decyzji, czy warto przyswoić sobie daną wiedzę lub opanować nową umiejętność poszerzającą wachlarz kompetencji, uczeń kalkuluje, do czego te kompetencje mogą mu się przydać i czy w ogóle warto je mieć. Nie chodzi tu jedynie o to, że szkoły w takiej perspektywie mogą być oceniane jako instytucje jedynie wspomagające rynek pracy. Idea takiego podejścia polegać może na tym, że instytucje edukacyjne śledzą, jak zmieniają się uczniowie i reagują na zachodzące zmiany. Dotyczyć powinno to zarówno dyspozycji psychicznych, hierarchii wartości, jak i myślenia o szkolnych obowiązkach.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak M. (2020), *Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”*, „Czas Kultury”, 1, s. 13–20.
- Eco U. (2017), *Pape Satan aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Griese H. (2008), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jedlewska B. (2005), *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 243–286.
- Kołodziejczyk W., Polak M. (2011), *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Śliwerski B. (2010), *Komu służą rankingi oświatowe? Współczesny dyskurs o rywalizacji w szkolnej edukacji*, w: *Przestrzeń edukacyjna. Dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Famuła-Jurczak, A. Pawlak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13–35.
- Śliwerski B. (2022), *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa: Wolters Kluwer.

- Wrzesień W. (2009), *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska M. (2011), *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?*, w: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 87–96.

STRESZCZENIE

W artykule zwracam uwagę na konieczność istotnych zmian w funkcjonowaniu szkoły, która od kilkunastu lat pogrążona jest w głębokim kryzysie. Mimo wyraźnych zmian rzeczywistości społecznej, w której działa szkoła, ciągle skoncentrowana jest ona na przekazywaniu wiedzy, na transferze wiadomości z podręczników do umysłów uczniów. Nie ma w niej miejsca na samodzielność, na indywidualność, na poszukiwanie, na mylenie się, na błędzenie. Jest za to gotowa, pewna, jednoznaczna wiedza, którą nauczyciel ma uczniom przekazać i sprawić, by ci ją przyswoili. Takiej szkoły nie chce cyfrowy uczeń, zapelniający dziś instytucje edukacyjne. Coraz bardziej pogłębia się przepaść między szkołą a codziennym życiem uczniów, a dalsze ignorowanie przez system edukacji głębokich zmian otaczającego świata jedynie utrwała skansenowy charakter szkoły i czyni z niej instytucję coraz bardziej niewydolną i niepotrzebną. Celem artykułu jest zaproponowanie kilku zmian, dzięki którym szkoła może stać się atrakcyjna dla pokolenia Alfa. Uważam, że jest to jedyny sposób na przezwycięzenie kryzysu edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: generacja Alfa, przemiany rzeczywistości społecznej, szkoła, nauczyciel, reforma

SUMMARY

In the article I raise attention to the necessity of significant changes in the functioning of school, which for several years has been in a deep crisis. Despite the clear changes in the social reality in which the school operates, it is still focused on providing knowledge, on the transfer of information from books to the students' minds. There is no place for independence, individuality, searching, confusion, wandering. Instead, we have already-prepared, sure, unambiguous knowledge which is just to be given by the teacher and imposed to the students. A digital student who attends educational institutes nowadays does not want such school. The gap between the school and everyday students' life is becoming deeper and further ignoring by the educational system the changes in the surrounding world only strengthens out-of-date character of school and makes it the institution which is more and more ineffective and useless.

The aim of the article is to suggest a few changes that can make the school more attractive for the Alpha Generation. I believe it is the only way to overcome the crisis of education.

KEYWORDS: Generation Alpha, changes in social reality, school, teacher, reform

JUSTYNA DOBROŁOWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 5.04.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.09.2025

Uczeń z autyzmem: charakterystyka zaburzenia i metody terapii

The student with autism: characteristics of the disorder and approaches to therapy

DOI 10.25951/14280

Obserwowanie dziecka, które raz po raz gryzie własną rękę, kręci popielniczką zupełnie jak w hipnotycznym transie, godzinami tępo gapi się na jakiś pyłek, ryczy jak ranne zwierzę kiedy się zbliżasz, bije się po twarzy lub rozmazuje na ciele swój kał – a na dodatek patrzy na ciebie, jakbyś był przeczczysty – to jest przerażające.

Takie jest właśnie dziecko autystyczne. Ignoruje cię, odrzuca kontakt, nie słucha cię, nie porozmawia, nie pozwoli się dotknąć. Nawet nie spojrzy na innego człowieka. Sprawia wrażenie, jakby jedyną przyjemność i nagrodę dawało mu ciągle powtarzanie groteskowego, często autodestrukcyjnego zachowania. Woli rzeczy od ludzi. Jest samotne, zamknięte w sobie. Jest wśród nas obce. [...] Jest dziwne i niepojęte (Delacato 1995, s. 18).

W ostatnich latach zaobserwowaliśmy dynamiczny rozwój wiedzy o spektrum zaburzeń autystycznych. Pojawia się dużo nowych koncepcji teoretycznych, jak również hipotez, które są stale weryfikowane pod kątem empirycznym. Rosnąca liczba publikacji naukowych zgłębiających zagadnienie autyzmu świadczy z jednej strony o dynamiczności badań, z drugiej natomiast wymaga niezwyklej ostrożności i krytycznego podejścia do publikowanych treści. Nie znamy na chwilę obecną odpowiedzi na to, która z metod terapeutycznych przynosi najwięcej korzyści w pracy z dziećmi cierpiącymi na autyzm. Zarówno środowisko akademickie, jak również praktycy zajmują się intensywnymi debatami na temat skuteczności różnych modeli interwencji terapeutycznych. Brak jednomyślności w tej dziedzinie wynika m.in. z indywidualnego charakteru przebiegu zaburzenia u każdego dziecka oraz zróżnicowania potrzeb rozwojowych tej grupy.

Pojęcie autyzmu w świetle literatury przedmiotu

Termin „autyzm” wywodzi się z języka greckiego (*autos* – sam) i po raz pierwszy został użyty w 1911 r. przez szwajcarskiego psychiatrę Eugena Bleulera. Opisywał on wówczas autyzm jako jeden z podstawowych objawów schizofrenii, charakteryzujący się wycofaniem jednostki z kontaktu z rzeczywistością i skupieniem na świecie wewnętrznym, co wiązało się z rozluźnieniem logicznego toku myślenia (Delacato 1995).

Znaczący krok w kierunku wydzielenia autyzmu jako odrębnego zaburzenia rozwojowego postawił w 1943 r. austriacko-amerykański psychiatra dziecięcy Leo Kanner. Opisał przypadki 11 dzieci, które wykazywały charakterystyczny wzorec objawów – m.in. trudności w interakcjach społecznych, opór wobec zmian i ograniczone, powtarzalne zachowania. To właśnie L. Kanner jako pierwszy zaproponował klasyfikowanie autyzmu jako jednostki diagnostycznej niezależnej od schizofrenii.

W późniejszych dekadach autyzm przez długi czas był utożsamiany z niepełnosprawnością intelektualną oraz zaburzeniami neurologicznymi. Przykładem takiego podejścia są poglądy brytyjskiego psychiatry Digby’ego Tantama, który w latach dziewięćdziesiątych XX w. opisywał autyzm jako konsekwencję różnych patologii neurologicznych – w tym infekcji wirusowych – prowadzących do uszkodzeń mózgu, często już w okresie okołopłodowym. Wskazywał również na współwystępowanie autyzmu z innymi zaburzeniami, takimi jak upośledzenie umysłowe, trudności motoryczne czy epilepsja (Tantam 1996, s. 4).

Inne podejście pierwotnie uznawało autyzm za psychozę. W dwóch pierwszych wydaniach systemu klasyfikacji zaburzeń umysłowych opracowanego przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, czyli DSM-I i DSM-II, zgodnie z koncepcją Paula E. Bleulera charakteryzowano autyzm jako postać schizofrenii dziecięcej (1952 i 1968 rok). W 1980 r. w DSM-III wprowadzono termin „całościowe zaburzenie rozwoju”, czyli odniesiono się do koncepcji Carla Delacato i uwzględniono szeroki, rozwojowy charakter zaburzeń podstawowych funkcji psychicznych, jak uwaga, percepcja, motoryka, które mają wpływ na rozwój zdolności społecznych oraz językowych dziecka. Pojęcie całościowych zaburzeń rozwoju swym zakresem znaczeniowym obejmowało autyzm dziecięcy (podkreślone w klasycznej terminologii L. Kanner’a wczesne ujawnianie się zaburzenia), rozwijający się według dawniejszych kryteriów przed ukończeniem przez dziecko 30. miesiąca życia, jak i całościowe zaburzenia rozwoju pojawiające się w dzieciństwie po 30. miesiącu życia. W kolejnych wyda-

niach prac Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, czyli DSM-III-R i DSM-IV z 1994 r. rozszerzono zakres całościowych zaburzeń rozwoju. Obecnie w ten zakres wchodzi pięć jednostek: zaburzenie autystyczne, zaburzenie Aspergera, zaburzenie Retta, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne oraz całościowe zaburzenie rozwoju, nieujęte w innych kategoriach diagnostycznych (Pisula 2005, s. 14).

Choć niektóre z tych ujęć są dziś uważane za uproszczone lub przestarzałe, odzwierciedlają one ówczesne trudności w definiowaniu i rozumieniu autyzmu. Ich analiza pozwala lepiej zrozumieć ewolucję podejścia do tego złożonego zaburzenia oraz kierunki, w jakich rozwijała się diagnostyka i terapia w kolejnych latach.

Różnicowanie w obrębie całościowych zaburzeń rozwoju sprawia wiele trudności i wiąże się z licznymi błędami. Bez wątpienia autyzm nie jest jednorodnym zespołem chorobowym, ale stanowi bardzo złożone zjawisko, na które składa się wiele problemów o skomplikowanej etiologii.

Spośród licznych ujęć teoretycznych podejście Tadeusza Gałkowskiego w sposób szczególny oddaje istotę autyzmu. Zdaniem autora „[...] autyzm dziecięcy jest rozległym zaburzeniem rozwojowym o charakterze kompleksowego syndromu z wieloma symptomami, nie w pełni jeszcze opisanymi. Zaburzenie to jest wysoce zróżnicowane i wielopostaciowe. Nie ma dwojga takich samych dzieci dotkniętych autyzmem” (Biadasiewicz, Maciarz 2005, s. 9).

Amerykańskie Towarzystwo Autyzmu definiuje autyzm jako złożone upośledzenie rozwojowe, które typowo objawia się w pierwszych trzech latach życia i jest wynikiem zaburzenia neurologicznego wpływającego na rozwój w obszarach interakcji społecznej i zdolności komunikacyjnych. Zarówno dzieci, jak i dorosłe osoby dotknięte autyzmem typowo przejawiają problemy w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, interakcjach społecznych i zabawie.

Joanna Kruk-Lasocka ujmuje istotę autyzmu jako „[...] zespół poważnych zaburzeń rozwojowych dziecka manifestujących się do 30. miesiąca życia, związanych z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego” (Biadasiewicz, Maciarz 2005, s. 11). Autorka uzupełnia definicję o przyjętą powszechnie tzw. triadę zaburzeń, czyli:

1. zaburzenie więzi międzyludzkich przejawiające się niewystarczającą świadomością egzystencji czy uczuć innych ludzi, trudnością naśladowania innych, wchodzenia z nimi w kontakty i więzi oraz rozumienia konwencji w interakcjach społecznych;

2. zaburzenie komunikacji i fantazji sprowadzające się do braku porozumiewania się werbalnego i pozawerbalnego, trudności w odgrywaniu ról i zabaw fikcyjno-iluzyjnych, upośledzenia zdolności inicjowania i podtrzymywania rozmowy;
3. ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań wyrażający się uporczywym zajmowaniem się tymi samymi przedmiotami czy sprawami, zawężeniem zainteresowań i przejawami niepokoju przy nieznaczących już zmianach w otoczeniu (Biadasiewicz, Maciarz 2005, s. 11).

Charakterystyka dziecka autystycznego

Rozwój dzieci z autyzmem jest nieharmonijny. Charakteryzują go dysfunkcje i deficyty w pewnych obszarach i dobry, a nawet nadzwyczaj dobry poziom rozwoju w innych obszarach. Często się zdarza, że dzieci z autyzmem nie potrafią sobie poradzić w sytuacjach, które ich rówieśnikom nie sprawiają najmniejszych trudności, a jednocześnie przejawiają wysoki poziom inteligencji i niezwykle zdolności, rozwiązując skomplikowane problemy. Znane są wybitne zdolności pamięciowe, arytmetyczne, muzyczne, plastyczne i przestrzenne u niektórych z nich. Owe wysepkowe zdolności, ujawniające się w wąskich obszarach, występują tylko u około 15% osób z autyzmem. Nie ulega wątpliwości, że z autyzmem może wiązać się ogromny potencjał, choć jego wykorzystanie napotyka wielkie trudności (Pisula 2005, s. 29).

Zgodnie z obowiązującymi kryteriami diagnostycznymi autyzm wiąże się przede wszystkim z jakościowymi zaburzeniami w zakresie uczestnictwa w naprzemiennych interakcjach społecznych. Nie należy tego jednak utożsamiać z całkowitym brakiem kontaktów społecznych. Kompetencje społeczne osób ze spektrum autyzmu są wysoce zróżnicowane — zarówno pod względem formy, jak i intensywności ich przejawiania.

Zaburzenia w sferze funkcjonowania społecznego mogą być widoczne już we wczesnym okresie życia. Wiele zachowań obserwowanych u niemowląt w pierwszych miesiącach świadczy o ich wrażliwości na bodźce społeczne oraz o zdolności do wysyłania sygnałów społecznych. U części dzieci można zaobserwować brak typowych reakcji na kontakt fizyczny – nie uspokajają się, gdy są brane na ręce, nie odwzajemniają gestów inicjujących relację, nie uśmiechają się do osób z otoczenia lub czynią to bardzo rzadko. Nie wyciągają rąk w oczekiwaniu na bliskość, ani nie zmieniają ułożenia ciała w reakcji na obecność opie-

kuna. Zdarza się, że w trakcie przytulania sztywnieją lub nawet odwracają się od osoby trzymającej.

Innym charakterystycznym przejawem trudności są zaburzenia w zakresie wspólnego pola uwagi – dzieci z autyzmem nie zawsze potrafią śledzić wzrokiem kierunku spojrzenia drugiej osoby, ani kierować jej uwagi na konkretny przedmiot czy zdarzenie. W wielu przypadkach obserwuje się wyraźny brak zainteresowania ludźmi, a niekiedy wręcz ignorowanie ich obecności. Jak zauważa Uta Frith, „dzieci z autyzmem zdają się nie rozumieć społecznego znaczenia obecności innych ludzi – traktują ich jak część krajobrazu” (Frith 2008, s. 14). Część dzieci podejmuje inicjatywy społeczne lub odpowiada na próby nawiązania kontaktu przez innych, jednak interakcje te cechuje znaczne zaburzenie kontaktu wzrokowego lub nieadekwatna ekspresja emocji.

W niektórych przypadkach relacje społeczne przybierają odwrotny, również niepokojący charakter – dzieci nie respektują granic interpersonalnych i traktują osoby obce tak, jakby były im doskonale znane. Czasem uparcie ich dotykają, szarpią lub traktują w sposób instrumentalny, jakby były przedmiotami.

Charakterystyczną cechą funkcjonowania dzieci z autyzmem jest brak zainteresowania rówieśnikami. Niektóre z nich całkowicie ignorują obecność innych dzieci. Nie podejmują żadnej wspólnej aktywności, nie rozumieją prostych zasad rządzących zabawami i grami. Bawią się „obok”, pochłonięte własnymi zajęciami, zazwyczaj mało atrakcyjnymi dla innych. Nie okazują zainteresowania tym, czym zajmują się inni, i nie potrafią zaciekać ich tym, co jest dla nich ważne i interesujące. Częściej szukają kontaktu z osobami dorosłymi lub dziećmi dużo starszymi albo młodszymi od siebie (Bobkowicz-Lewartowska 2005, s. 57).

Wielu autorów opisuje szeroko kwestię komunikacji u dzieci autystycznych. Badania wykazują, że połowa populacji osób autystycznych nie mówi bądź nie komunikuje się w sposób jasny z punktu widzenia społecznej konwencji. Obecnie za jedną z najbardziej charakterystycznych cech autyzmu uważa się zaburzenia w społecznym używaniu języka mówionego i gestów. W DSM-IV akcentowane są jakościowe zaburzenia w komunikowaniu się, od opóźnionego lub całkowitego braku rozwoju mowy, poprzez zaburzoną zdolność do inicjowania i podtrzymywania konwersacji do stereotypowego użycia języka lub języka idiosynkratycznego (Bobkowicz-Lewartowska 2005, s. 58).

W poniższej tabeli zostały wyróżnione podstawowe deficyty językowe w komunikowaniu się dzieci autystycznych.

Tabela 1. Deficyty językowe w komunikowaniu się dzieci autystycznych

Deficyty ilościowe	Deficyty jakościowe	Deficyty w pragmatycznym użyciu języka
Brak mowy • z brakiem gestykulacji • z elementarną gestykulacją	Echolalia • natychmiastowa • opóźniona	Niezdolność do naprzemiennego wysławiania się
Opóźnienia w mowie • krótkie (miesięczne) • długotrwałe (wieloletnie)	Odwracanie zaimków	Brak komunikowania się w stosunku do dorosłych
Ograniczona mowa • tylko łańcuch: bodziec–reakcja • bardziej zaawansowane, lecz ograniczone posługiwanie się mową	Neologizmy	Brak komunikowania się w stosunku do rówieśników
	Metaforyczne użycie języka	Niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów
	Nieodpowiednie uwagi	Słabe używanie prozodii dla wyrażenia zamiaru
	Język stereotypowy	Słabe wykorzystanie bodźców wzrokowo-twarzowych dla metakomunikacji
	Defekty w artykułowaniu	

Źródło: L. Bobkovicz-Lewartowska (2005), *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 58.

Wiedza o występowaniu deficytów w zakresie zabawy na niby, wskazywania oraz tworzenia wspólnego pola uwagi u małych dzieci doprowadziła do stwierdzenia, że te deficyty mogą stanowić wczesne prekursory zaburzeń w rozwoju teorii umysłu. Ich występowanie u małego dziecka może wcześniej informować o zagrożeniu rozwoju i autyzmie (Pisula 2005, s. 49).

Jedną z pierwszych teorii zakładających neurologiczne podłoże autyzmu sformułował C. Delacato. W jego ujęciu zaburzenie to wynika z uszkodzeń mózgu, które prowadzą do nieprawidłowości w funkcjonowaniu systemu nerwowego, szczególnie w zakresie przetwarzania bodźców sensorycznych. Jak twierdził, „autyzm nie jest zaburzeniem emocji ani wychowania, lecz problemem percepcyjnego chaosu” (Delacato 1995, s. 65).

Zgodnie z teorią C. Delacato mózg osoby ze spektrum autyzmu nie odbiera i nie integruje informacji zmysłowych w sposób typowy. Dysfunkcje mogą dotyczyć co najmniej jednego z kanałów sensorycznych: wzrokowego, słuchowego, smakowego, węchowego bądź czuciowego. Praca tych kanałów może zostać zakłócona na jeden z trzech sposobów:

1. nadwrażliwość – kanały sensoryczne są „zbyt otwarte”, więc do mózgu przedostaje się zbyt duża ilość bodźców, by mógł się z nimi uporać;
2. zbyt mała wrażliwość (niedowrażliwość) – drogi sensoryczne nie są wystarczająco „otwarte”, co prowadzi do deprywacji sensorycznej mózgu na skutek zbyt małej ilości docierających do niego bodźców;
3. „biały szum” – wadliwe działanie kanałów sensorycznych powoduje, że wytwarza ona własne bodźce, zatem przekaz płynący ze świata zewnętrznego jest zakłócony lub w skrajnych przypadkach niedopuszczany do mózgu przez szumy panujące w układzie.

W momencie gdy uda się zidentyfikować, które kanały sensoryczne funkcjonują nieprawidłowo, możliwe staje się wdrożenie działań terapeutycznych ukierunkowanych na ich wsparcie. Jak wskazywał sam C. Delacato, „naprawa mózgu nie polega na leczeniu, lecz na uczeniu go na nowo” (1995, s. 90–91).

Diagnoza w autyzmie dziecięcym – wybrane metody

Skala Oceny Autyzmu Dziecięcego (Childhood Autism Rating Scale – CARS) należy jeszcze do najpopularniejszych skal diagnozujących. Służy ona ocenie zachowania dzieci od urodzenia do 16. roku życia, przy czym jej użyteczność jest większa w przypadku dzieci powyżej 2. roku życia. Skalę tę powszechnie wykorzystuje się w celach diagnostycznych, a także do planowania postępowania terapeutycznego i oceny jego skuteczności. Obejmuje ona 15 obszarów, m.in. relacje z ludźmi, naśladowanie, adaptację do zmiany i komunikację niewerbalną. W obrębie każdego z nich obserwator dokonuje oceny zachowania dziecka na czterostopniowej skali, określającej stopień ciężkości zaburzeń w danym obszarze. Informacje mogą pochodzić z bezpośredniej obserwacji lub też od rodziców albo innych osób dobrze znających dziecko i spędzających z nim dużo czasu. Całościowy wynik interpretowany jest w kategoriach: brak autyzmu, lekkie, umiarkowane lub znaczne natężenie autyzmu. Rzetelność i trafność tej skali uznano za zadowalającą. Analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie w niej trzech czynników: zaburzeń w rozwoju społecznym, przejawiania negatywnych emocji oraz zaburzonych reakcji sensorycznych. Przydatność CARS jest największa, gdy używa się tej skali do oceny zachowania osób o umiarkowanym natężeniu autyzmu. Możliwości efektywnego wykorzystania CARS do analizy zachowań dzieci poniżej 2. roku życia, a także starszych dzieci, które nie mówią, o wieku umysłowym poniżej 18 miesięcy, są ograniczone (Pisula 2005, s. 85).

Z kolei Profil Psychoedukacyjny PEP-R to narzędzie diagnostyczne zawierające 174 zadania, służące do oceny poziomu rozwoju dziecka w siedmiu obszarach Skali Rozwoju: naśladowaniu, percepcji, motoryce małej, motoryce dużej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, komunikacji oraz mowie czynnej. Test umożliwia także określenie charakterystyki zaburzeń zachowania za pomocą Skali Zachowań. Wyniki uzyskane przy użyciu PEP-R stanowią podstawę do konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, dostosowanych do specyfiki funkcjonowania dziecka.

Rzetelność narzędzia oceniana była na podstawie zgodności wyników uzyskiwanych przez różnych diagnostów. Wskaźnik zbieżności ocen wyniósł 92%, co potwierdza wysoki poziom powtarzalności obserwacji dokonywanych przez niezależnych specjalistów posługujących się PEP-R (Bondy, Frost 1998, s. 375). Trafność treściowa Skali Zachowań wykazuje silną korelację z wynikami uzyskiwanymi przy użyciu CARS.

Narzędzie opiera się na rozwojowej koncepcji diagnozy, zakładającej, że zachowania dzieci autystycznych ewoluują wraz z wiekiem, a skuteczna interwencja powinna uwzględniać aktualny poziom rozwoju dziecka. PEP-R przeznaczony jest dla dzieci z autyzmem oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju i komunikacji, w wieku od 6 miesięcy do 7 lat, choć w praktyce stosowany bywa również u dzieci starszych – nawet do 12. roku życia.

W ujęciu Pauliny Formy i Bożeny Matyjas diagnoza funkcjonalna w pracy z dzieckiem z autyzmem nie jest punktem końcowym, lecz początkiem procesu terapeutycznego, który opiera się na precyzyjnym rozpoznaniu potrzeb rozwojowych (Forma, Matyjas 2023, s. 295).

Skala Rozwoju w tym teście zawiera 131 zadań i obejmuje naśladowanie, percepcję, motorykę małą i dużą, koordynację wzrokowo-ruchową, czynności poznawcze, komunikację, mowę czynną (Pisula 2005, s. 140–141).

W systemie oceniania dotyczącym Skali Rozwoju, obok ocen: zaliczone, nie zaliczone, znajdują się oceny obiecujące. Wskazują one na nie w pełni wykonane zadanie, kiedy dziecko prawidłowo je tylko zaczyna, lub gdy badający musi pokazać dziecku, jak ma wykonać zadanie. Druga podstawowa skala PEP-R to Skala Zachowań i dostarcza ona informacji o zaburzeniach dziecka w następujących sferach: nawiązywanie kontaktów i reakcje emocjonalne, zabawa i zainteresowanie przedmiotami, reakcje na bodźce, mowa.

Wyniki uzyskane w Skali Zachowań umożliwiają dobieranie dzieci w grupach oraz służą obserwacji zmian zachodzących w zachowaniu dziecka pod wpływem terapii. Zastosowanie profilu Skali Zachowań ułatwia także prezentację danych o dziecku jego rodzicom (Pisula 2005, s. 142).

Wybrane metody, techniki postępowania terapeutycznego z dzieckiem autystycznym

Specyfika zaburzeń funkcjonowania dzieci z autyzmem, przede wszystkim w sferze kontaktów społecznych i komunikacji, stanowiła i nadal stanowi ogromne wyzwanie dla rodziców, nauczycieli i terapeutów. Wiele tradycyjnych form oddziaływania terapeutycznego okazało się nieskuteczne w zetknięciu z tak szerokim zakresem deficytów rozwojowych. Obecnie najlepsze rezultaty, czego dowodzą obiektywne badania, przynosi wcześnie podjęta, intensywna terapia behawioralna, oparta na założeniach teorii uczenia się. Podstawowym celem tak rozumianego procesu terapeutyczno-edukacyjnego jest kształtowanie u dziecka jak największej ilości zachowań adaptacyjnych, które rozwiną jego niezależność i umożliwią mu efektywne funkcjonowanie w środowisku. Drogą do tego celu jest:

1. Systematyczne wzmacnianie, nagradzanie coraz bardziej zbliżonych do docelowych form zachowania przy użyciu znaczących dla dziecka wzmocnień. W pierwszym etapie terapii zazwyczaj są to tzw. wzmocnienia pierwotne, w postaci smakołyków lub preferowanych przez dziecko zachowań, w tym zachowań autostymulacyjnych. Później, co jest również wynikiem uczenia się, coraz większego znaczenia nabierają wzmocnienia społeczne.
2. Ścisłe kontrolowanie sytuacji, w których zachowanie przebiega. Oznacza to odpowiedni sposób wydawania poleceń, które w pierwszej fazie terapii muszą być krótkie i bardzo konkretne, oraz umiejętne wprowadzanie i wycofywanie różnorodnych podpowiedzi: manualnych, wizualnych, werbalnych itp. Temu samemu celowi służy wprowadzanie do środowiska terapeutycznego wyraźnej struktury czasowo-przestrzennej (Kozłowski 2003, s. 49).

Ivar Lovaas uznawał, że autyzm jest wynikiem uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, które uniemożliwia dziecku uczenie się lub znacząco ogranicza jego zdolność do przyswajania wiedzy w typowym środowisku. I, podobnie jak inni przedstawiciele nurtu behawioralnego, koncentrował się przede wszystkim na obserwowalnych, mierzalnych przejawach zachowań. Interesowały go te zachowania, które można rejestrować i wykorzystywać jako wskaźniki zmian wynikające z zastosowanej interwencji terapeutycznej.

Zachowania typowe dla autyzmu, takie jak: kiwanie się, obracanie wokół własnej osi czy tzw. sensoryzmy (np. wpatrywanie się w światło, machanie rękami), I. Lovaas klasyfikował jako zachowania „deficytowe” lub „nadmierne”. Jego

podejście zakładało, że można je zastąpić zachowaniami bardziej adaptacyjnymi, pod warunkiem zastosowania intensywniej terapii opartej na zasadach analizy zachowania. Jak twierdził, „zmiana zachowania nie zachodzi spontanicznie – trzeba ją zaplanować, wywołać i utrwaląć”. Według I. Lovaasa kluczowe znaczenie ma systematyczne wdrażanie technik behawioralnych we wszystkich kontekstach życia dziecka – w domu, w szkole i podczas zabawy – i to tak często w ciągu dnia oraz tak długo, jak to tylko możliwe (Lovaas 1987, s. 2–3).

Podejście behawioralne I. Lovaasa charakteryzuje się kilkoma kluczowymi założeniami, które wyznaczają ramy prowadzenia terapii dziecka z autyzmem:

1. Uczenie dostosowane do możliwości – terapia powinna koncentrować się na rozwijaniu umiejętności, które są osiągalne dla populacji neurotypowej, ale wymagają specyficznych strategii dydaktycznych w przypadku dzieci z autyzmem.
2. Różnice w sposobie uczenia się – pomimo porównywalnego potencjału rozwojowego dzieci ze spektrum nie uczą się w taki sam sposób jak ich rówieśnicy. Wynika to z deficytów organicznych, które zaburzają naturalne mechanizmy nabywania wiedzy i umiejętności.
3. Znaczenie środowiska społecznego – aby zminimalizować te trudności osoby dorosłe z otoczenia dziecka powinny zostać przeszkolone w zakresie systematycznego nauczania w różnych sytuacjach życia codziennego.
4. Praca zespołowa – w proces terapeutyczny powinno być zaangażowanych kilku dorosłych, w tym przeszkoleni specjaliści, rodzice, rodzeństwo, a także osoby uczące się stosowania strategii behawioralnych. Zespół ten powinien początkowo być wspierany przez osoby z doświadczeniem terapeutycznym.
5. Uogólnianie efektów – zdaniem I. Lovaasa włączenie członków rodziny do procesu nauczania ma kluczowe znaczenie, ponieważ umożliwia uogólnienie nabytych umiejętności na inne konteksty i sytuacje.

Co istotne, I. Lovaas podkreślał, że postępy dziecka muszą być systematycznie monitorowane przez cały okres trwania terapii. Tylko w ten sposób można rzetelnie ocenić skuteczność interwencji i dostosować ją do indywidualnych potrzeb dziecka (Randall, Parker 2004, s. 250–251).

Dzieci z autyzmem posiadają zdolność uczenia się, podobnie jak ich neurotypowi rówieśnicy, pod warunkiem że przebywają w odpowiednio dostosowanym środowisku edukacyjnym. Środowisko to powinno być dostosowane do ich indywidualnych potrzeb, aby stało się dla nich bardziej funkcjonalne. W takim otoczeniu wymagania stawiane dziecku powinny być jasne i zrozumiałe, co sprzyja efektywnemu przyswajaniu wiedzy. Niepowodzenia dzieci

autystycznych w standardowym środowisku edukacyjnym oraz ich sukcesy w środowisku specjalnie przystosowanym wskazują, że trudności te wynikają raczej z niedopasowania między ich systemem nerwowym a otoczeniem niż z samej natury zaburzenia.

Badania podkreślają znaczenie dostosowania środowiska edukacyjnego do potrzeb uczniów z autyzmem. Zmiany w otoczeniu mogą znacząco poprawić zachowanie i wyniki edukacyjne tych uczniów. Dostosowanie środowiska edukacyjnego do indywidualnych potrzeb uczniów z autyzmem może prowadzić do lepszych wyników edukacyjnych i społecznych (Forma, Matyjas 2023, s. 296–297).

Podstawowym celem procesu terapeutyczno-edukacyjnego jest kształtowanie u dziecka jak największej ilości zachowań adaptacyjnych, które rozwiną jego niezależność i umożliwią mu efektywne funkcjonowanie w środowisku (Danielewicz, Pisula 2003, s. 17). Zasadnicze cele terapii behawioralnej, szczególnie w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, koncentrują się na trzech podstawowych obszarach: rozwijaniu zachowań deficytowych, redukowaniu zachowań niepożądanych, generalizowaniu i utrzymywaniu efektów terapii.

Zachowaniami deficytowymi nazywamy te zachowania, które uważa się za normalne i pożądane u dziecka w pewnym wieku i w pewnych okolicznościach, a które u dziecka autystycznego występują zbyt rzadko lub nie występują w ogóle (np. prawidłowa mowa, okazywanie uczuć, zabawa itp.). Zadaniem terapeuty behawioralnego jest kształtowanie u dziecka autystycznego jak największej liczby zachowań adaptacyjnych, które rozwiną jego niezależność i umożliwią mu efektywne funkcjonowanie w środowisku. Niepożądane zachowania dziecka powinny być eliminowane, ponieważ stanowią źródło trudności dla otoczenia oraz utrudniają proces uczenia się. W celu ich redukcji stosuje się dwie podstawowe metody: odebranie dziecku czegoś, co sprawia mu przyjemność lub zastosowanie bodźca awersyjnego, czyli czegoś nieprzyjemnego. Obie formy oddziaływania powinny następować bezpośrednio po wystąpieniu niepożądanego zachowania.

W edukacji dziecka z autyzmem należy przestrzegać podstawowych zasad behawioralnych, które warunkują skuteczność oddziaływań terapeutycznych. Jednym z kluczowych założeń terapii behawioralnej jest wzmacnianie pożądanych zachowań, czyli takich, które chcemy, aby występowały częściej. Wyróżnia się dwa główne typy wzmocnień: pozytywne i negatywne. Wzmocnienie pozytywne polega na dostarczeniu bodźca przyjemnego (takiego jak np. zabawka, jedzenie, pochwała), natomiast wzmocnienie negatywne wiąże się z usunięciem bodźca nieprzyjemnego (np. hałasu, polecenia).

W praktyce pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu najczęściej wykorzystuje się wzmocnienia pozytywne, których skuteczność została szeroko potwierdzona w badaniach empirycznych. Wśród nich można wyróżnić cztery podstawowe rodzaje: wzmocnienia pierwotne (np. jedzenie, picie), wtórne (np. żetony, pieniądze), socjalne (np. pochwały, uśmiechy, przytulenie) oraz stymulujące (np. ulubione zabawki czy aktywności). Aby wzmocnienie było skuteczne, musi zostać zastosowane natychmiast po wystąpieniu zachowania i w sposób wyraźny, tak by dziecko mogło zrozumieć zależność między własnym działaniem a jego konsekwencją.

Z drugiej strony zachowania niepożądane nie powinny być wzmacniane. Nawet nieświadome ich utrwalanie – np. poprzez poświęcanie im uwagi – może prowadzić do ich nasilenia i utrwalenia. Samo pojawienie się trudnego lub niepożądanego zachowania nie jest jeszcze problemem, o ile nie zostanie ono wzmocnione i nie zacznie pełnić określonej funkcji w zachowaniu dziecka. Ważne jest, by nauczyciele i terapeuci potrafili rozróżniać funkcje zachowań oraz konsekwentnie stosowali techniki wzmacniania i wygaszania, zgodnie z założeniami terapii behawioralnej (Cooper, Heron, Heward 2007, s. 36–37).

Metoda integracji sensorycznej w terapii dzieci autystycznych

Terapia zaburzeń sensorycznych powinna być traktowana przede wszystkim jako terapia podstawowa, której celem jest przygotowanie dziecka do uczenia się oraz łagodzenie określonych trudności w zakresie przetwarzania danych percepcyjnych. Stanowi ona istotny element, który należy wkomponować w całościową koncepcję wsparcia dzieci z autyzmem. Jej głównym zadaniem nie jest edukacja sensu stricto, lecz oddziaływanie na zaburzone obszary funkcjonowania sensorycznego.

Podstawowym założeniem terapii jest aktywna postawa dziecka, które powinno być – w pewnym sensie – „swoim własnym terapeutą”. Oznacza to, że dziecko ma wybierać bodźce, które sprawiają mu przyjemność lub których w danym momencie potrzebuje. Terapeuta pełni tu funkcję narzędzia w rękach dziecka – wcześniej powinien sam doświadczyć określonych technik, aby następnie, w pracy z dzieckiem, móc je stosować: poprzez naciąganie, uciskanie czy aplikowanie bodźców o odpowiedniej sile. Należy przy tym pamiętać, że jedynie bodźce przyjemne mogą zostać skutecznie zintegrowane przez układ nerwowy.

Techniki wykorzystywane w tej formie terapii służą regulacji nadwrażliwości lub niedowrażliwości sensorycznej – poprzez ich hamowanie lub pobudzanie. Metody te najlepiej jest prezentować w odniesieniu do konkretnych sfer zmysłowych. Niezależnie jednak od rodzaju zastosowanej techniki ich wspólnym celem jest wykształcenie u dziecka tolerancji na bodźce zewnętrzne oraz umożliwienie ich kontrolowania – nie przez samo dziecko, lecz przez terapeutę (Bobkowicz-Lewartowska 2005, s. 98–99).

Terapia zaburzeń sensorycznych odgrywa istotną rolę w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Jej celem jest nie tyle edukacja, co oddziaływanie na zaburzone sfery percepcyjne. W zależności od rodzaju nadwrażliwości lub niedowrażliwości sensorycznej stosuje się odpowiednie techniki, które pobudzają lub hamują reakcje układu nerwowego.

Nadwrażliwość dotykowa może być łagodzona poprzez tzw. stymulację proprioreceptywną. Oznacza to dostarczanie bodźców głębokich – np. poprzez mocny nacisk na wybrane części ciała. Wykorzystuje się w tym celu różne pomoce terapeutyczne, jak woreczki z obciążeniem, ciężkie piłki, materiały o zróżnicowanej fakturze, a także dłonie terapeuty. Istotne jest, aby rytm i siła nacisku były zmienne – monotonia może prowadzić do znużenia lub wręcz przeciwnych efektów. Kolejnym etapem pracy nad obronnością dotykową jest delikatna stymulacja tych części ciała, które są najmniej wrażliwe na dotyk. Używa się do tego np. pianek, kremów, pędzli czy dłoni, w zależności od preferencji i tolerancji dziecka.

Z kolei niedowrażliwość dotykowa objawia się często poprzez zachowania autostymulacyjne, takie jak uderzanie, gryzienie czy drapanie ciała. W takich przypadkach należy skoncentrować się na intensywnej stymulacji tych obszarów, które dziecko samo sobie uszkadza. Zalecane działania to głęboki masaż, pocieranie różnymi fakturami lub zmienne temperatury wody, stosowane w kontrolowany sposób.

Dzieci z nadwrażliwością słuchową wymagają odpowiedniego środowiska akustycznego. Wskazane są pomieszczenia z miękkimi elementami wystroju – zasłony, dywany czy poduszki – które pochłaniają dźwięki. Należy unikać hałaśliwych, zatłoczonych miejsc. W kontakcie z dzieckiem sprawdza się cichy ton głosu, a czasem nawet szept.

W przypadku nadwrażliwości wzrokowej zaleca się eliminację ostrych, migających źródeł światła oraz błyszczących, odbijających powierzchni. Otoczenie dziecka powinno być spokojne wizualnie, o stonowanej kolorystyce.

Dzieci z nadwrażliwością smakową wymagają szczególnie ostrożnego podejścia podczas rozszerzania diety. Nowe potrawy wprowadza się po jednej kropli,

zaczynając od smaków łagodnych, by dopiero po dłuższym czasie przechodzić do intensywniejszych – jak kwaśne czy gorzkie.

Wreszcie nadwrażliwość węchowa może być łagodzona przez ograniczenie używania silnie pachnących kosmetyków i produktów spożywczych. Po ich eliminacji wprowadza się dziecku delikatne, naturalne zapachy w kontrolowany sposób, co pozwala na stopniową normalizację funkcjonowania tego zmysłu (Bobkowicz-Lewartowska 2005, s. 99–100).

Postępowanie terapeutyczne u dzieci z niedowrażliwością sensoryczną powinno koncentrować się na zróżnicowanej i intensywnej stymulacji bodźcami związanymi z zaburzoną modalnością zmysłową. W przypadku niedowrażliwości słuchowej zaleca się umożliwienie dziecku swobodnego wydawania dźwięków, takich jak hałasowanie czy krzyczenie, bez negatywnych konsekwencji ze strony otoczenia. Dodatkowo warto zainteresować dziecko urządzeniami takimi jak mikrofon, wzmacniacz dźwięku czy magnetofon, które mogą wspierać rozwój mowy oraz motywować do prawidłowego posługiwania się przedmiotami. Należy również uczyć dziecko lokalizowania źródeł dźwięków.

W przypadku niedowrażliwości wzrokowej dziecko powinno być zachęcane do obserwowania oświetlonych przedmiotów i osób, unikając bezpośredniego wpatrywania się w źródła światła takich jak słońce.

Gdy występuje niedowrażliwość smakowa lub węchowa, które często współwystępują, istotne jest zabezpieczenie dziecka przed kontaktem z substancjami toksycznymi takimi jak benzyna czy środki czyszczące. Terapia powinna rozpoczynać się od nauki rozpoznawania i nazywania dwóch wyraźnie różniących się zapachów lub smaków.

W terapii integracji sensorycznej, prowadzonej z dziećmi ze spektrum autyzmu, szczególną rolę odgrywa praca z zaburzeniami w zakresie zmysłu równowagi oraz propriocepcji. Obie te sfery mają kluczowe znaczenie dla prawidłowego rozwoju motoryki, koordynacji oraz orientacji w przestrzeni, a ich dysfunkcje mogą znacząco wpływać na codzienne funkcjonowanie dziecka.

W przypadku nadwrażliwości układu przedsionkowego (odpowiedzialnego za równowagę) dziecko wykazuje niechęć do ruchu i może przejawiać silne reakcje lękowe w sytuacjach związanych z przemieszczaniem się. Terapeuta powinien wówczas stworzyć bezpieczne i motywujące środowisko, w którym dziecko będzie miało możliwość samodzielnego podejmowania aktywności. Przykładowym ćwiczeniem może być zabawa polegająca na przechodzeniu przez pokój wypełniony przeszkodami w celu dotarcia do ulubionego przedmiotu.

Przy niedowrażliwości konieczne jest dostarczanie intensywnych i różnokierunkowych bodźców stymulujących zmysł równowagi. Wykorzystuje się tu

różnorodne formy bujania – do przodu i do tyłu, na boki, a także ruchy obrotowe. Stosuje się huśtawki obrotowe, hamaki, wałki sensoryczne. Ćwiczenia te, oprócz funkcji stymulacyjnej, pomagają również w rozwijaniu odruchowych reakcji obronnych, takich jak np. odruch podparcia.

W przypadku nadwrażliwości proprioceptywnej, która jest stosunkowo rzadka, dziecko może boleśnie odczuwać każdy ruch, szczególnie w obrębie stawów. Zwykle wiąże się to z próbami ograniczenia ruchu w celu uniknięcia nieprzyjemnych doznań. W takich przypadkach zalecana jest hydroterapia, ponieważ wypór wody działa rozluźniająco na mięśnie i stawy, łagodząc dyskomfort związany z ruchem.

Z kolei niedowrażliwość w zakresie propriocepcji wymaga intensywnej stymulacji. Stosuje się uciski przy pomocy różnego rodzaju materiałów, a także opukiwania wybranych partii ciała za pomocą odpowiednio dobranych przedmiotów, np. szczotek sensorycznych lub specjalnych pałeczek (Bobkowicz-Lewartowska 2005, s. 100–103).

Warto zwrócić uwagę, że wiele sytuacji z codziennego życia może pełnić funkcję naturalnej terapii sensorycznej. Przykładem jest pobyt na plaży, gdzie dziecko doświadcza różnych bodźców dotykowych – poprzez kontakt z piaskiem mokrym i suchym, wodą, a także poprzez odczuwanie ciepłego wiatru i dźwięku fal. Takie doświadczenia mogą dostarczać wartościowych wrażeń bez konieczności stosowania specjalistycznego sprzętu.

Szczególnie interesującym i wartościowym środkiem terapii jest kontakt z koniem. Choć nie należy on do sytuacji codziennych, zwłaszcza w środowisku miejskim, to jednak – gdy jest możliwy – stanowi silny i zróżnicowany bodziec dla wielu systemów zmysłowych. Ruch konia wpływa korzystnie na równowagę, propriocepcję i koordynację ruchową. Często obserwuje się, że dzieci z autyzmem łatwiej nawiązują relację z koniem niż z mniejszymi zwierzętami czy nawet z ludźmi (Wegnerowska 2011, s. 165).

Podsumowanie

Wciąż stosunkowo niewiele publikacji w sposób kompleksowy opisuje zagadnienie autyzmu dziecięcego, mimo że zaburzenie to występuje coraz częściej i stanowi istotny problem społeczny. Dzieci ze spektrum autyzmu nierzadko pozostają niezauważone przez długi czas – bywają „ukrywane” w domu, a ich diagnoza następuje zbyt późno, co znacząco ogranicza możliwości wczesnej interwencji.

W przeszłości wielu rodziców obarczało siebie winą za pojawienie się autyzmu u dziecka, rezygnując przy tym z terapii i wsparcia. Obecnie coraz rzadziej spotyka się takie postawy – podejście do rodziny uległo zmianie. Dąży się do jak najszerzego włączenia rodziców w proces terapeutyczny poprzez współpracę z zespołami specjalistów zajmującymi się wychowaniem i wspomaganiem rozwoju dziecka.

W większych miastach coraz łatwiej dostępne są wyspecjalizowane placówki terapeutyczne, w których rodzice mogą uzyskać wsparcie. Niestety, sytuacja w mniejszych miejscowościach i na terenach wiejskich pozostaje znacznie trudniejsza – brak infrastruktury i specjalistów ogranicza możliwości systemowego wsparcia.

Podsumowując przedstawione wcześniej cechy charakterystyczne dla dzieci z autyzmem oraz wybrane metody terapeutyczne, można sformułować następujące wnioski:

- Nie istnieje jedno uniwersalne podejście terapeutyczne, które byłoby skuteczne w pracy ze wszystkimi osobami ze spektrum autyzmu.
- Istotne jest identyfikowanie i selekcjonowanie tych elementów różnych metod terapeutycznych, które mogą okazać się użyteczne w tworzeniu indywidualnego programu pracy z konkretnym dzieckiem.
- Wczesna, intensywna i dobrze zaplanowana interwencja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju dzieci z autyzmem.
- Zarówno dzieci, jak i ich rodziny posiadają indywidualne zasoby i trudności, które należy uwzględniać przy planowaniu wsparcia.
- Rodzice powinni mieć realną możliwość uczestniczenia w opracowywaniu programu terapeutycznego oraz – jeśli to możliwe – w jego realizacji.
- Terapia powinna obejmować całościowy kontekst życia osoby z autyzmem, a nie koncentrować się wyłącznie na okresie dzieciństwa czy młodości.
- W świetle powyższych wniosków kluczowe wydaje się podejście zindywidualizowane, wielospecjalistyczne i długofalowe, oparte na współpracy z rodziną, szerszym środowiskiem społecznym oraz na elastycznym dobieraniu metod pracy w zależności od potrzeb konkretnego dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Biadasiewicz M., Maciarz A. (2005), *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Błęszyński J. (2005), *Uwarunkowania efektywnego oddziaływania terapeutycznego w pracy z osobami autystycznymi*, w: J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błęszyński J. (2004), *Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego*, w: J. Błęszyński (red.), *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2005), *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bondy A.S., Frost L.A. (1998), *The picture exchange communication system*, „Seminars in Speech and Language”, 19(4), s. 373–388.
- Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. (2007), *Applied behavior analysis* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Danielewicz D., Pisula E. (2003), *Terapia i edukacja osób z autyzmem – historia i dzień dzisiejszy*, w: red. D. Danielewicz, E. Pisula, *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Delacato C. (1995), *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa: Fundacja Synopsis.
- Frith U. (2005), *Asperger i zespół Aspergera*, w: red. U. Frith, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Frith U. (2008), *Autism: Explaining the enigma*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Forma P., Matyjas B. (2023), *Childhood autism spectrum. Types and scope of social and pedagogical support*, „Forum Pedagogiczne”, 13(1), s. 285–299.
- Galkowski T. (1995), *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Warszawa: WSiP.
- Galkowski T., Kossewska J. (2004), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Knill M.Ch. (1997), *Program aktywności. Świadomość ciała, kontakt i komunikacja*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Kozłowski J. (2003), *Zastosowanie teorii uczenia się w terapii małych dzieci z autyzmem na przykładzie projektu wczesnej interwencji O.I. Lovaasa* w: red. D. Danielewicz, E. Pisula, *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Lovaas O.I. (1987), *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 55(1), s. 3–9.
- Olechnowicz H. (2004), *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*, Warszawa: WSiP.
- Pisula E. (2005), *Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia*, Gdańsk: GWP.

- Randall P., Parker J. (2004), *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, Gdańsk: GWP.
- Tantam D. (1996), *Czyjś niezależny umysł*, w: *Dziecko autystyczne*, 4, Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu.
- Wacław W., Aldenrud U., Ilstedt S. (2000), *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera. Praktyczne doświadczenia z codziennej pracy*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Wegnerowska E. (2011), *Metoda Felicie Affolter*, w: *Terapie wspomagające osób z autyzmem*, red. J. Błęszyński, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 163–175.
- Wysocka K. (2004), *Metoda Dobrego Startu w pracy z dziećmi autystycznymi*, w: J. Błęszyński (red.), *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Artykuł porusza zagadnienia związane z terapią dzieci ze spektrum autyzmu, ze szczególnym uwzględnieniem terapii behawioralnej oraz integracji sensorycznej. Zwraca uwagę na charakterystyczne cechy funkcjonowania dzieci autystycznych, trudności w dostępie do diagnozy i terapii – zwłaszcza na terenach wiejskich – oraz znaczenie wczesnej iindywidualizowanej interwencji. Omówiono podstawowe założenia terapii behawioralnej, takie jak wzmacnianie pożądanych zachowań, wygaszanie niepożądanych oraz generalizacja efektów. Przedstawiono także techniki stosowane w terapii nad- i niedowrażliwości sensorycznej, w tym stymulację proprioceptywną i przed-sionkową, oraz zwrócono uwagę na terapeutyczny potencjał codziennych doświadczeń zmysłowych.

SŁOWA KLUCZOWE: autyzm dziecięcy, terapia behawioralna, integracja sensoryczna, nadwrażliwość zmysłowa, propriocepcja, równowaga, interwencja wczesna, rodzina dziecka z autyzmem

SUMMARY

The article discusses issues related to the therapy of children on the autism spectrum, with particular emphasis on behavioral therapy and sensory integration. It highlights the characteristic features of children with autism, challenges in accessing diagnosis and therapy – especially in rural areas – and the importance of early and individualized intervention. The article outlines the basic principles of behavioral therapy, such as reinforcing desirable behaviors, reducing undesirable ones, and generalizing learned behaviors. It also presents techniques used in treating sensory over- and under-responsiveness, including proprioceptive and vestibular stimulation, and emphasizes the therapeutic potential of everyday sensory experiences.

KEYWORDS: childhood autism, behavioral therapy, sensory integration, sensory hypersensitivity, proprioception, balance, early intervention, family of a child with autism

JOANNA SĄDEL – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.04.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.09.2025

(Un)intended depravity and the social system: pedagogical determinants

Deprawacja (nie)zamierzona a system społeczny – uwarunkowania pedagogiczne

DOI 10.25951/14281

Introduction

The issue of depravity currently represents a significant challenge for professional pedagogical research. Yet, in the scholarly literature, there remains an insufficient number of studies thoroughly investigating the professional protection of the younger generation from the numerous threats posed by the modern world. Science has been unable to keep pace with the rapidly changing technological landscape, which often weakens the proper (staged) developmental process of a young personality in the context of social roles – both those performed today and those directed toward the near and distant future. It is widely accepted that

a system is any scheme of relationships among elements. It is believed that a system has certain characteristics of its own, irreducible to the characteristics of its elements, and that it possesses an internal tendency toward equilibrium. Systems analysis is the analysis of mechanisms that maintain both internal and external balance with respect to other systems (Marshall 2004, p. 373).

Given this state of affairs, it is hard to dispute the assertion that education today is an extremely difficult task – not only for parents but also for the broader social system, whose fundamental responsibility is to organize the space in which the correct (conflict-free) functioning of all entities involved in social development occurs. To bring the issue of depravity closer to understanding, it is worth highlighting the scientific analysis of silence by Marek Jeziorański (2022). He referred to this way of defining the studied reality as a “negative description”, which involves comparing the primary reality (in this case, silence) with an analogous one, simultaneously emphasizing the features of the analogous reality that the directly studied reality does not possess.

For if the understanding of silence is explained by the fact that it is not sound, then – implicitly – a comparison has already taken place with, for example, noise, which abounds in sound. This method assumes in advance – though this is rarely stated explicitly – that the researcher does not have direct access to the phenomenon being studied (in this case, silence) but rather views it only through analogy (Jeziorański 2022, p. 264).

This aligns with the common research strategy discussed by Teresa Olearczyk, who states that

every understanding of the concept of silence is phenomenological in nature – it depends on the specific conditions and the process of ‘occurrence’ of silence. Therefore, it must be accepted that depending on the circumstances, silence can successfully serve as the subject of various sciences (as cited in Jeziorański 2022, p. 264).

In other words, T. Olearczyk acknowledges that the reality of silence as such is cognitively elusive. It can only be described through the phenomena by which it is revealed. I believe that such a research assumption is both important and justified, taking into account caution and scholarly integrity regarding the reality under investigation. Nevertheless, it must not lead to a “researcher’s surrender” that would prevent the researcher from encountering the phenomenon as it truly is. In light of the lack of in-depth analyses of the phenomenon of depravity, referencing an analogy related to silence may assist in understanding the diverse perceptions within this phenomenon, where the same educational factors – when applied to different subjects – yield different outcomes, sometimes extremely divergent (Szczepański 1970, pp. 462–469).

Timeless principles of the educational process

The book *Sociological portrait of school youth* by Mariusz Zemło (2024), published by the University of Białystok Press, contributes to the body of sociological research on youth, but it also serves as an important document for the operational pedagogical practice of teachers and educators. It constitutes a unique case of diagnosing a social group that, from a strategic point of view, cannot be overlooked in any respect. As the author noted in the Introduction:

A proper reading of the characteristics of this social group allows: a) first and foremost, for an understanding of the ideals, desires of youth, their attitudes toward the environment, their efforts and concrete actions in various life situations – ac-

tions that impact the quality of the reality in which they live; b) for statements about the generation under their care, even in terms of educational outcomes (successes and failures), as well as the priorities underlying their practices, and their ability to cope with numerous elements belonging to the broader socialization environment, which often exert a greater influence on young people than the socialization that takes place in the family or at school; c) for formulating images of the future state of society in the coming decades, when this currently maturing generation will become the directors and executors of both minor and major social undertakings.

Considering even these three broadly outlined reasons, it becomes clear that directing research attention toward the youth generation offers the opportunity to grasp a much broader range of facts than the primary subject of inquiry alone (Zemło 2024, p. 7).

Almost simultaneously with the publication of Zemło's book, readers also received a work that is exceptionally important for proper education – and beyond – namely, the book by Adam Makos and Larry Alexander entitled *A higher call* (Makos, Alexander 2025). The book introduces the reader to the reality of German society, including its educational dimension, after Hitler's rise to power. Juxtaposing these two works enables the identification of certain mechanisms in the social functioning of citizens – mechanisms which contemporary reflection cannot afford to ignore. Zemło's book depicts the image of youth growing up under the influence of today's broad-ranging depraving forces that affect young people. In contrast, the book by A. Makos and L. Alexander (2025) presents the conclusion of a once-classified case involving the rescue of an American bomber by a German pilot over the North Sea near Bremen.

Even before his death [Charlie Brown passed away in November 2008 – emphasis T.S.], the United States Air Force completed a lengthy investigation into the events of December 20, 1943, and the actions of Charlie Brown and his crew. In its decision, the Air Force admitted that military officers had mishandled the case sixty-four years earlier. In April 2008, the Air Force invited Charlie to the Florida State Capitol to present him with the Air Force Cross – the second-highest medal for valor. Albert 'Doc' Sadok, the last living crew member, also received the Silver Star, and all other crew members were posthumously awarded Silver Stars. With ten Silver Stars and one Air Force Cross, the crew of the Ye Olde Pub remains one of the most decorated bomber crews in history. Franz Stigler never received the Knight's Cross of the Iron Cross, but as he always said, he got something much better (Makos, Alexander 2025, p. 361).

The juxtaposition of these historical facts enables a deeper understanding of the role of education in shaping human character during exceptional life crises – both past and present. When viewed in this context, the profound value of human life becomes unquestionable.

In the realm of spirituality, each of us possesses a natural need to respect not only our own life but also the life of every other human being – including that of an enemy – regardless of any ideological threats. This moral imperative is primarily instilled into the spiritual dimension of the individual through the family. It is the family that plays a foundational role in moral education, and it is with the family that the broader social system should cooperate to avoid disharmony – while also remaining aware of its personal responsibility for even the smallest disturbances in this sensitive area.

Of course, in extraordinary situations – such as war, which one may experience without any personal involvement – certain moral principles may become temporarily “suspended”. However, this does not mean that they cease to apply in any fundamental way. The American example mentioned earlier serves as a particularly compelling confirmation of this principle. After several decades, the U.S. government acknowledged the mistakes made in the past and sought to correct them, despite the time that had passed and the fact that many heroic soldiers had not lived to see justice served.

In the book by A. Makos and L. Alexander (2025), we also find accounts of German pilots rescuing Soviet pilots. These were extremely rare events, but it is fortunate that these facts have finally found their rightful place in historical memory. It is worth emphasizing that amid the turmoil of the Second World War, there were, indeed, knights of the war-torn skies.

The importance of school education as support for the family

All formal education at the school level is a continuation of the educational process for young people, which begins within the family environment. This family environment is considered a natural setting for life, encompassing birth, care, and upbringing in accordance with not only individual but also socially shared values. School education, therefore, serves to complement the process initiated within the family, especially by guiding young people in discerning between good and evil and preparing them to make wise and responsible life decisions aimed toward the common good. This process is highly complex and requires educators to exercise exceptional prudence. Given the many threats

facing contemporary families, society often expects professional educators to provide meaningful support for the deficiencies present in the family environment. This underscores the crucial role of a well-organized and properly functioning state, along with its institutions, in supporting the quality of the overall educational process.

At this point, it is worth emphasizing that educating the younger generation entails much more than the legal and regulatory documentation surrounding that process. Before the systemic transformation in Poland prior to 1989, the author of this article experienced the educational process under a state-controlled socialist system, where it was strictly forbidden to even mention the name “Katyn”. Yet, there were unwavering educators who, during lessons, bravely explained what had happened in that place and what tragedy it represented. Even in the 1960s and 1970s, there were still people alive who had survived Nazi concentration camps and Soviet deportations to Siberia, even after World War II. These individuals bore witness to history, some carrying tattooed identification numbers on their left forearms – marks inflicted by the occupiers on their victims. Moreover, within many families, information was passed down that had been completely erased from the school curriculum by the authorities of the time. All of this provided young people with a view of reality that was rich not only in historical content but also in spiritual substance. From the perspective of the years that have passed, it is clear that good education involves not only the transmission of historically significant facts but also the preservation of the spirit and dignity of a society – even one under oppression.

One may ask: did depravity play an important pedagogical role in this context? (Un)intended depravity indeed had a significant role in transmitting fundamental life values. A young person growing up in the atmosphere described above learned restraint in speech and caution in behavior – especially in environments that could not be fully trusted or identified. We must remember that under communism, life was difficult, but the spirit of the nation was not broken. The role played by the Polish school system – and the noble, courageous teachers within it – was inscribed in history through exemplary figures of both social and religious stature.

Today, we witness a repetition of history, with mechanisms reminiscent of the previous era. There are now ongoing attacks not only on the quality of education and upbringing in Polish schools but also on the presence of national heroes in museum spaces – spaces essential for proper education and the respect for national heritage.

Under cover of night, exhibitions presenting our national heroes – Captain Witold Pilecki, Saint Maximilian Maria Kolbe, and the Blessed Ulma Family – were removed. [...] This is an outrageous and shocking action by the new management of the Museum of the Second World War. We are returning to the times of the pedagogy of shame promoted by left-liberal circles over the past three decades – noted Bogusław Niziński, a veteran of the Polish independence movement (Baranowski 2024a, p. 1, 3; Baranowski 2024b, p. 1–2; Baranowski 2024c, p. 3; Bochenek 2024, p. 1, 3).

We might say metaphorically that depravity takes many forms. On one hand, it is the outcome of authoritarian rule – be it through occupation, partition, or enslavement. On the other hand, it may take the form of steadfast resistance against such conditions, through personal commitment to the battle for truth. Like evil more broadly, depravity is not only harmful but also exceedingly dangerous. Fighting against it requires continuous exposure and comprehensive prevention. This, however, can only be done by individuals of responsibility and strong moral character.

Conclusion

The natural fading of memory is beyond dispute. However, the deliberate trampling of memory requires deeper reflection – particularly when considering behaviors and attitudes toward the past that demand collective respect. It may be assumed that depravity is primarily committed by irresponsible individuals – people already depraved – whose awareness deviates significantly from honoring the dignity of others. The media documents many such examples.

A shocking lack of respect and decency toward victims and their families. In a place soaked with the blood of Polish workers, a dance party is planned. The European Solidarity Centre is organizing events to commemorate the 44th anniversary of the signing of the August Agreements. It proposes celebrating this occasion with a ‘Starlight Swing Dance Party’, scheduled for Saturday evening... in the immediate vicinity of Gate No. 2 of the Gdańsk Shipyard. This is the last place where one should organize an infantile, sentimental dance party to showcase how ‘smiling’ today’s Poland supposedly is! [...] This place is sanctified with the blood of the shipyard workers who were killed and wounded on December 16, 1970! It also witnessed many other crucial but painful events for our country. [...] Organizing dance events here is simply scandalous! The people making these decisions live in a different world, promoting an ideology that cannot be accepted (Guzinkiewicz, as cited in Stefaniuk 2024, p. 1).

This is yet another reminder that freedom is not something one simply possesses – it must be continuously fought for. A democratic society elects its representatives, though not always through wise decisions. The entire society bears the cost of mistakes made in this act. This is not an easy lesson – but perhaps we should reflect on wisdom before the harm is done, not only after. “It pleases me, this rhyme: ‘A Pole is wise after the harm is done’, But truth also teaches us one more, A new proverb the Pole shall acquire – That both before and after harm, he’s still a fool” (Kochanowski 1970, *Songs*, Book II, Poem V). At this point, one might ask whether it would be appropriate to organize such parties on the grounds of a former concentration camp. In short, education is no easy task for contemporary society. Memory plays a crucial role in this regard.

Many years ago, Jan Szczepański wrote:

I am deeply convinced that the negative phenomena emerging among youth are a reflection of the negative phenomena taking place in adult groups and collective life. It cannot be otherwise – unless we resort to the hypothesis of a malicious devil corrupting the youth. The only chance for improvement lies in scientific understanding and, based on it, a rationally organized activity that encompasses the entirety of social life. If even a hundredth of the funds spent on armaments around the world were allocated to international expert teams for physiological, psychological, pedagogical, and sociological studies on youth – perhaps it would change something. Even if that does not happen, scholars will still do their part. The history of science is quite clear on this point. Before our eyes, science and technology, finally emerging from their ‘infancy’, are creating a new, more rational world. Today’s pessimism stems from underestimating intellect and overestimating madness. Ultimately, however, intellect puts the world in order – often in defiance of madness (Szczepański 1958, p. 10).

This decades-old statement by Szczepański finds a powerful contemporary resonance in today’s visible attempts to capture the minds and hearts of young people. This is nothing new. All totalitarian regimes of the past have sought the same. Today, this represents a profound challenge for educators: to strengthen the personality of young people so they can resist harmful and irresponsible influences.

The study *Sociological portrait of school youth* by Mariusz Zemło concludes with an analysis of how students spend their free time. The results showed that their top activity was immersing themselves in the world of the internet, online games, social media, and music. This correlates with a lack of direct contact with others.

Among the values declared as most important by respondents were: family, friends, and mutual love. One would assume that spending time with loved ones would be a high priority – something they would strive for. However, practice shows that they are not making enough effort. Paradoxically, in spite of the values they claim to hold, they are turning away from people – including meaningful others – and diving into a world devoid of them. This is accompanied by a decrease in mood, increased sadness, a heightened sense of loneliness, deepening pessimism, and a loss of life's meaning. Youth are drawn to a world that is destructive to them – and they seem unable to break free, despite the existence of a real-world alternative (Zemło 2024, p. 271).

This grim picture is further completed by the behaviors observed in educational settings. The image is exemplified by students' attitudes toward caregivers and educators, disruptions of school lessons, and refusal to follow instructions.

The students' behaviors do not resemble the standards expected in educational institutions. The recreated image more closely resembles that of special care centers – yet these are mainstream schools. The data undeniably point to a rejection of the teacher's authority – both as a knowledge carrier and as an educator. This fits within the broader trend: 'Today's youth do not need authority figures – they consider themselves their own authority'. The data (extending beyond the school setting) reveal a fundamental lack of respect among youth for the adult generation. And there is no indication that their behavior will differ in other social situations (Zemło 2024, p. 268).

Zemło's study presents a portrait of life in the Podlasie region, where the research was conducted. These findings correspond to some of the results obtained in other parts of the country by researchers such as: Janusz Mariański, Jan Szymczyk, Mirosława Marody, Grzegorz Adamczyk, Justyna Horbowska, Anna Dudkowska-Sadowska, Janusz Szymborski, Stanisław Kowalczyk, and Rafał Boguszewski, among others.

These results raise concern for the future of Polish youth – and most of all, for the family. Given the deficiencies of family-based education, the school environment has inherited the bulk of the responsibility for shaping the next generation. Today's teachers face the difficult task of resolving tensions between students, their parents, and school staff. This is why attention is increasingly being paid to the importance of NGO-led initiatives that promote civility and good manners in challenging times. However, we must remember: concern for proper education has always been, and always will be, an integral part of the school's existence – for as long as it exists at all.

REFERENCES

- Baranowski Z. (2024a, June 27), *Demontaż polskości*, „Nasz Dziennik”, 147, p. 1, 3.
- Baranowski Z. (2024b, June 28), *Nie fałszować polskiej historii*, „Nasz Dziennik”, 148, p. 1–2.
- Baranowski Z. (2024c, June 28), *Muzeum jest własnością Polaków: Rozmowa z dr. Karolem Nawrockim, prezesem IPN, dyrektorem Muzeum II Wojny Światowej w latach 2017–2021*, „Nasz Dziennik”, 148, p. 3.
- Bochenek M. (2024, July 4), *Apel do Prezydenta*, „Nasz Dziennik”, 153, p. 1, 3.
- Jeziorański M. (2022), *Milcząca obecność ciszy w refleksji pedagogicznej*, „Ateneum Kapłańskie”, 179(2), pp. 259–268.
- Kochanowski J. (1970), *Pieśni* [Songs] (Book II, Poem V), Wrocław: Ossolineum.
- Marshall G. (ed.) (2004), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, trans. J. Wodak, Warszawa: PWN.
- Makos A., Alexander L. (2025), *A higher call* (Polish edition: *Rycerze wojennego nieba*), Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Stefaniuk R. (2024, August 26), *Poddeptana pamięć* [Trampled memory], *Nasz Dziennik*, 197, p. 1.
- Szczepański J. (1958), *Młodzież we współczesnym świecie* [Youth in the modern world], „Nowa Szkoła”, 9, p. 10.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN.
- Zemło M. (2024), *Socjologiczny portret młodzieży szkolnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

SUMMARY

The article addresses the problem of (un)intended depravity as a pedagogical and sociocultural phenomenon within the broader framework of the social system. It highlights the growing need for professional and institutional support in moral education, especially in the face of contemporary threats to the integrity of youth development. Drawing on theoretical perspectives and case studies – including educational experiences under totalitarian regimes, symbolic degradation of memory, and empirical research on youth behavior – this study reveals the crucial role of educators, families, and social institutions in preserving values, identity, and intergenerational responsibility. Special attention is given to the contrast between declared values and actual behaviors of students, the erosion of authority in schools, and the challenges of cultivating civic and ethical maturity in a destabilized social environment.

KEYWORDS: educational depravity, moral education, social responsibility, family-school relations, youth

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje problematykę deprawacji (nie)zamierzonej jako zjawiska pedagogicznego i społeczno-kulturowego w kontekście funkcjonowania współczesnego systemu społecznego. Podkreślono narastającą potrzebę profesjonalnego i instytucjonalnego wsparcia wychowania moralnego, zwłaszcza w obliczu zagrożeń dla integralności rozwoju młodego pokolenia. Na podstawie analiz teoretycznych oraz studiów przypadków – w tym doświadczeń edukacyjnych w systemach totalitarnych, symbolicznego niszczenia pamięci oraz badań empirycznych nad zachowaniami młodzieży – ukazano kluczową rolę nauczycieli, rodziny i instytucji społecznych w kształtowaniu wartości, tożsamości i odpowiedzialności międzypokoleniowej. Szczególną uwagę poświęcono rozbieżności między deklarowanymi wartościami a rzeczywistymi postawami uczniów, kryzysowi autorytetu w szkole oraz wyzwaniom związanym z kształtowaniem dojrzałości obywatelskiej i etycznej w destabilizującym się otoczeniu społecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: deprawacja edukacyjna, wychowanie moralne, odpowiedzialność społeczna, relacje rodzina–szkoła, młodzież

TADEUSZ SAKOWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.03.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.09.2025

Badania i komunikaty

The family of origin, self-compassion and flourishing of young women and men

Rodzina pochodzenia a samowspółczucie i prosperowanie młodych dorosłych kobiet i mężczyzn

DOI 10.25951/14282

Introduction

Contemporary scientific discourse and therapeutic practice are increasingly drawn to the field of positive psychology, which concerns itself with the analysis of conditions and processes contributing to human flourishing and the optimisation of individual and societal functioning (Gable, Haidt 2005). A fundamental premise of positive psychology is its focus on the study of human well-being, in contrast to the previously dominant orientation in psychology towards suffering and psychopathology (Wojciechowska 2005). Consequently, one of the central terms in positive psychology is the concept of well-being, which has undergone extensive theoretical and empirical investigations. According to Seligman (2011), the founder of positive psychology, well-being should be understood as human flourishing, composed of five dimensions: 1) positive emotions, 2) achievements, 3) a sense of meaning and purpose, 4) relationships with others, and 5) engagement. In this context, the role of psychology is to support individuals in their pursuit of flourishing.

Keyes (2002) was one of the first contemporary psychologists to employ the term “flourishing” to describe a high level of mental well-being. In his view, flourishing consists of three elements: emotional, psychological, and social well-being. Additionally, the concept of subjective well-being, as a cognitive and affective evaluation of one’s life experiences and overall satisfaction, has gained substantial popularity, as proposed by Diener, Lucas, and Oishi (2002). Beyond attempts to define well-being and enumerate its component parts, there is significant research interest in understanding the determinants of well-being. Positive psychology

investigates factors that positively correlate with an individual's psychological well-being, exploring both psychological and social elements, as well as the mediators and moderators of their interrelationships, which are inherent in both individuals and the external environment (Trzebińska 2012). Ryff (2014), drawing upon her research, has identified various correlates of well-being, including personality traits (such as optimism, perceived control, stable self-esteem, empathy, and emotional regulation skills), biological and psychological health status, the quality of social relationships (including close family bonds), and engagement in social and professional roles.

The role of family in flourishing

One of the intriguing aspects explored in the research conducted is the influence of one's family of origin on the level of well-being in young adults. The research review presented below addresses various facets of family system functioning, with a primary focus on the quality of family bonds. In psychology, families are most commonly depicted as complex systems where emotional ties and interactions among all family members are in operation (Plopa 2005). Numerous authors who engage with family systems theory emphasise the pivotal characteristic of mutual interactivity: each element within the system, through their behavior, impacts other elements, whose actions, in turn, generate reciprocal influences, setting forth subsequent reactions (cf. Praszkie 1992; Gałkowska 2009). Furthermore, a family is not merely a simple sum of its parts; it is a complex entirety where linear causality gives way to circular causality (cf. Minuchin 2002; Plopa 2005). As Liberska (2014) points out, a contemporary perspective conceives of a family "as a developmental environment for all of its members, both children and adults, in which reciprocal interactions occur" (p. 230). The family system serves as a space designed to fulfil the fundamental needs of individuals, provide their physical protection, and support their psychological development, all within the context of the surrounding cultural and social environment (de Barbaro 1999). Family members undertake specific roles and tasks, and the family itself fulfils multiple functions for its members. One of these functions is the emotional function, characterised by fostering a proper developmental environment conducive to the psychological well-being of all its members (Wałęcka-Matyja 2015). Consequently, the impact of family bonds, the quality of these relationships, and the roles assumed on the individual functioning of its members has been the subject of numerous psychological investigations. One area of scientific inquiry has been the exploration of

the relationship between family of origin traits and an individual's psychological functioning, both positive and negative. As Krok (2010) suggests, "treating all family members as interconnected elements reminds us that their psychological well-being will depend on their mutual interactions and interactions occurring within the family system" (p. 365). Research by Diener and Diener McGavran (2008) reveals a connection between the closeness of family relationships, encompassing all family members, and high psychological well-being. However, Krok (2010) concludes that to date, there have been limited studies analysing the mechanism linking family relationships with psychological flourishing.

When discussing the influence of one's family of origin on the functioning of young adults, it is certainly worth paying attention to the parental subsystem as the foundation of the family and the quality of their bonds. Insightful conclusions in this regard are drawn from the research by Jankowiak (2016), which examines the correlation between the retrospective assessment of the parental relationship and the sense of psychological well-being measured by two instruments: the PWI (Personal Well-Being Index) and the Prosperity Scale (SP). According to this research, a positive evaluation of the parental relationship is associated with higher scores on the PWI. Furthermore, the quality of the parent-child relationship itself has significance for the development of children's mental health, as revealed in the same study. A positive assessment of the retrospective relationship with the father is linked to higher scores in terms of psychological well-being measured by both scales. Jankowiak also references Amato's research (1994), which demonstrates the connection between a positive relationship with the father and the feelings of happiness and satisfaction experienced by their children in early adulthood. Additionally, Jankowiak's research (2016) uncovered correlations between all attachment styles and psychological well-being, indicating that a secure attachment style was associated with higher scores on the PWI scale, while anxious-ambivalent and avoidant styles were associated with lower scores.

Another important element of family life that can influence flourishing is the emotional climate within the family and the parents' approach to everyday challenges, which can be socially inherited by children through modeling. Qi, Shi, and Cui (2022) emphasise the role of family cohesion, characterised by a high degree of mutual dedication and care, as one of the crucial predictors of life satisfaction and psychological well-being for all family members. These researchers also refer to social learning theory, which pertains to the transmission of various patterns of behavior and attitudes from the older generation to the

younger one. They cite cross-sectional studies conducted by Bedin, Sarriera, Dyadic (2014), which indicate the transfer of psychological well-being from parents to children. In their own research on psychological well-being and its correlates, Qi, Shi, and Cui (2022) have demonstrated a strong, positive correlation between parental optimism and the psychological well-being of their adult children (aged 18–25). Parents with a high degree of optimism adopt constructive coping styles in the face of difficulties and, moreover, serve as role models for their children. It has also been found that family cohesion mediates the relationship between parental optimism and the well-being of their children. Young people growing up in families with a high level of cohesion scored higher on the psychological well-being scale. These findings were obtained for the entire study group, without consideration of gender differences.

The literature review on the impact of family of origin on the psychological well-being of young adults reveals this research area to be poor due to a limited number of studies conducted to date. Furthermore, the existing and cited studies have not shown existing correlations in relation to the gender of the respondents. Thus, the relationship of the family of origin to the psychological well-being of its members represents a major and interesting research challenge. Our study aimed to deepen the current knowledge of predictors of well-being by considering the role of family of origin and the level of self-compassion, as well as their relevance to psychological well-being.

Self-compassion and flourishing

Self-compassion, as defined by Neff (2003a), involves being open and sensitive to one's own suffering while also having care and kindness towards oneself. It is an attitude that involves understanding and non-judgment of one's own imperfections and failures. Self-compassion acknowledges that one's experiences are part of the common human experience. Self-compassion requires mindfulness. A self-compassionate person does not reject their difficult and painful emotions or does not identify with them. They try to be aware of them in order to understand, rationally consider and control them. Mindfulness aims to gain a deep, thoughtful understanding of one's problems, oneself, and one's emotional states without unnecessary and unproductive rumination (Dzwonkowska 2013).

Self-compassion is recognised as a healthy attitude towards the self. It is theoretically regarded as a psychological regulator that fosters good adjustment and psychological well-being (Dzwonkowska 2013). Unlike self-criticism,

self-compassion is a way of relating to the self that is free from harsh self-judgment, egocentrism, selfishness, or narcissism. Compared to high self-esteem, self-compassion does not require constant comparisons with others. It is a less critical and less judgmental approach towards oneself, which can increase tolerance and the accuracy of attributions of other people's behaviors and one's own (Neff 2003a, b; Neff, Hsieh et al. 2005; Leary et al. 2007). High self-compassion fosters high global self-esteem (Neff 2003b; Leary et al. 2007; Neff, Vonk 2009; Deniz et al. 2008; Dzwonkowska 2011). Additionally, this self-esteem is more stable and less dependent on social acceptance, appearance, achievements in the domain of self-presentation, competence, or academic performance (Neff, Vonk 2009).

Neff (2003a, b) distinguishes three components of a self-compassionate attitude, as conceptualised: "Self-kindness", which involves kindness and understanding towards one's own weaknesses and mistakes, an awareness that one is not always capable of meeting one's own expectations and ideals; "Mindfulness", which is characterised by patience, awareness of one's own feelings and experiences without attempting to criticise, control, suppress, or disown them; and "Common humanity", which interprets one's own experience as part of the general human experience, fostering a sense of shared experience with other people to prevent frustration and irritation in times of failure.

The positive elements of self-compassion – self-kindness, common humanity, and mindfulness – are referred to as self-warmth, whereas the negative aspects of self-compassion – self-esteem, isolation, and over-identification – are referred to as self-coldness (Brophy et al. 2020). Self-warmth supports the protective role of self-compassion and is associated with positive variables such as gratitude, hope, and self-worth. On the other hand, a merciless self-reaction – self-coldness (self-esteem, isolation, and over-identification) – is linked to symptoms of psychopathology, such as anxiety disorders, depression, and other psychological problems (ibid.).

Compassion towards oneself and adaptive psychological functioning

Compassion towards oneself is closely associated with adaptive psychological functioning (Neff, Kirkpatrick et al. 2007). It serves as a protective mechanism against self-esteem-related anxieties when reflecting upon personal weaknesses. Increased self-compassion is correlated with an enhancement in various indicators of mental health.

Self-compassion involves showing kindness and understanding to oneself during moments of pain or failure, as opposed to being harsh and self-critical.

It facilitates perceiving one's experiences as part of a broader human experience, rather than isolating them. Self-compassion helps in holding painful thoughts and feelings in mindful awareness instead of over-identifying with them (*ibid.*).

Research conducted by Leary and colleagues (2007) has demonstrated that self-compassion mitigates individuals' responses to negative events and significantly aids in coping with them. Faced with real, imagined, or remembered distressing situations, it results in fewer negative emotions. When confronted with one's own mistakes, it becomes easier to attribute personal responsibility for the event to oneself, with a reduced inclination towards rumination (*ibid.*). Individuals with high self-compassion are attentive, kind, and caring towards themselves in moments of failure (Homan, Tylka 2015). They acknowledge that imperfection is an inherent part of being human. Self-compassion also supports a healthy lifestyle and proper nutrition (Schoenefeld, Webb 2013; Tylka, Russell et al. 2015). Individuals with high self-compassion exhibit greater optimism. Compassion towards oneself facilitates the reduction of the intensity of unpleasant emotions without suppressing them aversively. Those with high self-compassion also tend to experience more happiness, optimism, curiosity, creativity, and pleasant emotions such as enthusiasm, inspiration, and excitement, as compared to self-critical individuals (Hollis-Walker, Colosimo 2011; Neff, Kirkpatrick et al. 2007).

Self-compassion is associated with various aspects of interpersonal well-being. It correlates with altruism, empathy, adopting different perspectives, willingness to forgive and seek forgiveness, as well as social bonds. Individuals with a high level of self-compassion exhibit greater resilience to dependence on others and are less vulnerable to feedback containing criticism (Litwińska-Rączka 2023).

Self-compassion positively correlates with higher levels of happiness and well-being (Neely et al. 2009), as well as better sleep, lower levels of depression, anxiety, stress, and self-harm (Brown et al. 2021; Cleare et al. 2019; MacBeth, Gumley 2012; Zessin et al. 2015). Research suggests that self-compassion may also be relevant in coping with physical pain (Wren et al. 2012) and feelings of inferiority (Ferreira et al. 2013).

The multitude of these relationships may indicate the high significance of self-compassion for overall human flourishing. Hence, it is the subject of analysis in our research. The cited research results do not differentiate participants by gender. In our current study, we introduce this distinction and undertake an analysis of the well-being of both women and men.

The cultivation of self-compassion in the family

Research conducted by Pepping, Davis, O'Donovan, and Pal (2014) involving parents explored potential causes of individual differences in self-compassion. The results suggested that early childhood experiences and attachment could influence the development of self-compassion. The participants' memories of high levels of parental rejection and overprotection, coupled with low parental warmth in childhood, predicted lower self-compassion, with attachment anxiety mediating this relationship. Conversely, experimentally increasing attachment security led to an increase in self-compassion. These findings indicate one possible origin of self-compassion, suggesting that self-compassion may have its roots in a secure attachment style during childhood (*ibid.*).

The results of research by Gouveia, Carona, Canavarro, and Moreira (2016) revealed that a higher level of dispositional mindfulness and self-compassion was associated with more mindful parenting. Psychogiou, Legge, Parry, Mann, Nath, Ford, and Kuyken (2016) demonstrated that a higher level of self-compassion is linked to better parenting and fewer emotional and behavioral issues in children of parents with a history of depression. Taking into account the findings of both studies, it may be the case that self-compassionate parents, through mindful parenting that provides a secure attachment model in relationships, raise self-compassionate children.

Furthermore, Yarnell and Neff (2013) hypothesised that self-compassion in children may lead to higher levels of well-being in interpersonal relationships. Self-compassion in young adults, in their relationships with parents, was positively oriented. This was the result of a lower tendency to engage in conflicts with their fathers and mothers, with compromises more frequently occurring, which was perceived as a manifestation of a healthy balance between their own needs and the needs of others. This, in turn, may contribute to higher well-being.

Based on the literature presented and previous research findings, a hypothesis was formulated regarding the relationship between the functioning of the family of origin and the level of well-being in young adult women and men, as well as the mediating interaction of self-compassion between these variables. It was assumed that higher scores on the autonomy and closeness scales would positively correlate with higher levels of flourishing in women and men. A hypothesis was also posited regarding the mediating relationship of self-compassion (distinguishing between two factors: self-warmth and self-coldness) between the functioning of the family of origin and flourishing. The study also aimed to examine gender differences in this regard.

Procedure and methods

Data analysis

In order to address the research questions and test the hypotheses, statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics version 29. Basic descriptive statistics and Pearson's correlation coefficient were calculated. Parallel mediation analysis was performed using the PROCESS v3.4 macro. A standard significance level of $\alpha = 0.05$ was adopted.

The initial step of the analysis involved examining the distributions of quantitative variables. To achieve this, basic descriptive statistics along with the Kolmogorov-Smirnov test for normality were computed. Outliers exceeding three standard deviations were removed from the analysis. For age, individuals over 25 years of age were excluded ($n = 8$), for flourishing, observations falling below three standard deviations were removed ($n = 4$), and one outlier was also excluded for over-identification, also for values below the third standard deviation.

Subsequently, the analysis aimed to investigate whether the relationship between family health and well-being was mediated by self-compassion (self-coldness and self-warmth), with the effect moderated by gender. For this purpose, moderated mediation analysis (Model 58, Figure 1) was conducted using the PROCESS v3.4 macro. Outliers exceeding $|3|$ the value of standardised residuals were excluded from the analysis, as well as those identified based on the Mahalanobis distance.

Next, a model of moderated moderation was tested, again using the PROCESS v3.4 macro (Model 3, Figure 2), to explore whether an interaction existed between family health, self-compassion, and gender. In the initial analysis, family health was included as the independent variable, well-being as the dependent variable, self-compassion as the first moderator, and gender as the second moderator. Outliers based on the Mahalanobis distance were excluded from the analysis.

The study and study procedure

The study was approved by the Research Ethics Committee at the Faculty of Pedagogy and Psychology Jan Kochanowski University in Kielce and received number 2/2023. The study sample comprised 195 students, including 117 females (60%) and 78 males (40%), aged 18–35. The participants had incomplete higher education (80%) and higher education (20%). They came from urban areas (70%) and rural areas (30%). The participants completed questionnaires

online during their academic sessions. They received necessary instructions and were informed about their participation being anonymous and voluntary. The duration of the study was approximately 20 minutes per participant. The participants sequentially completed a demographic questionnaire and the following questionnaires: the Family of Origin Scale (FOS), the Self-Compassion Scale (SCS), and the Flourishing Scale (FS).

Methods

Family of origin functioning

The Family of Origin Scale (FOS) is a Polish adaptation of the Family of Origin Scale developed by Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran, and Fine.

The Polish adaptation was conducted by Fajkowska-Stanik. The Family of Origin Scale is a valid and reliable tool for measuring perceptions of health within one's family of origin in terms of relational patterns such as autonomy and closeness. The test-retest reliability coefficient for the entire scale is 0.96 (SEM 0.14), and Guttman's reliability coefficient for the scale is 0.92. The Autonomy Scale includes variables such as Clarity of Expression, Responsibility, Respect for Others, Openness, Acceptance of Separation and Loss. The Closeness Scale includes variables such as Range of Feelings, Mood and Tone, Conflict Resolution, Empathy, and Trust. Sample statements that participants respond to in the test include, "Resolving conflicts within my family was a very stressful experience", "My family believed that people usually took advantage of you", "The atmosphere in my family was cold and negative", "My family was receptive to the different ways various family members viewed life".

Self-compassion

The Self-Compassion Scale (SCS) is a 26-item scale designed to measure self-compassion as a trait and was constructed by Neff (2003b). Each of the three dimensions of a compassionate attitude toward oneself is measured using two subscales. The first component, "Self-Kindness" is measured using the subscales "Self-Kindness" and "Self-Judgment".

The second component, "Mindfulness", is measured using the subscales "Mindfulness" and "Over-Identification". The third component, "Common Humanity", is measured using the subscales "Common Humanity" and "Isolation".

Some researchers categorise scales into two components: self-warmth and self-coldness. The dimension of self-warmth includes self-kindness, common

humanity, and mindfulness. The dimension of self-coldness includes self-judgment, isolation, and over-identification. Participants respond to each item on the Self-Compassion Scale (SCS) by indicating how often their behavior aligns with a specific statement. The SCS employs a five-point Likert scale ranging from 1 (almost never) to 5 (almost always). Sample statements that participants respond to include: “When I see aspects of myself that I don’t like, I get down on myself”, “I’m tolerant of my own flaws and inadequacies”, “I try to see my failings as part of the human condition”, “When something upsets me, I try to keep my emotions in balance”. The total self-compassion score is computed by reverse-scoring negative subscale items (e.g., self-judgment, isolation, and over-identification) and then calculating the overall mean of all six subscale means.

Higher scores on self-compassion indicate a higher level of self-compassion. Researchers can analyse their data using results from individual subscales or by calculating the overall self-compassion score. There is also the possibility of assigning scales to the two components described above: self-warmth and self-coldness.

Previous research has demonstrated excellent internal consistency and reliability for the entire SCS.

Test-retest reliability was established as good for the overall scale ($r = 0.87$, $p < 0.01$, Cronbach’s $\alpha = 0.93$), as well as the subscales (Cronbach’s $\alpha = 0.80$ – 0.89).

Flourishing

The Flourishing Scale was developed by a team of experts: Diener, Biswas-Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi (2009) and is used to measure the psychological well-being of the study participants. This research tool comprises three scales: the Psychological Well-being Scale (PWB), the Scale of Feelings (positive, negative, and the balance between them), and the Positive Thinking Scale (PTS).

In our study, we used the Psychological Well-being Scale (PWB), which consists of eight items related to significant aspects of human functioning, such as positive interpersonal relationships, a sense of competence, and a sense of purpose and meaning in life. Responses are provided on a 7-point scale, where 1 signifies “Strongly Disagree”, and 7 signifies “Strongly Agree”. All items are framed in a positive direction, and the score can range from 8 to 56 points. Sample items in this scale include: “I lead a purposeful and meaningful life”, “I am competent and capable in the activities that are important to me”, and

“I am optimistic about my future”. Obtaining high scores indicates a very positive self-perception by the study participant in relation to the aspects mentioned above. The Flourishing Scale has demonstrated good validity in various cultures. The Cronbach’s Alpha coefficient for this scale is 0.86, with $p < 0.001$.

Results

The analysis of testing the relationship between self-compassion and well-being revealed strong, including very strong or moderate correlations for the subscale indicators of Self-Kindness, Common Humanity, and Mindfulness. With negative scales, these correlations are negative, and with positive scales, they are positive. This indicates a consistent increase in self-compassion across all scales (Table 1).

The positive aspects of self-compassion correlate positively with well-being, while the negative aspects of self-compassion correlate negatively with well-being. Strong relationships were observed between the overall self-kindness index, including kindness to oneself and well-being, as well as for the overall self-compassion score and the positive aspects of self-compassion (self-warmth). The remaining relationships are moderate. This means that the higher the level of self-compassion, the higher the well-being in the studied group (Table 1).

Regarding the relationship between family health indicators and well-being, it was found that each family health indicator was associated with well-being (Table 2). However, these relationships are mainly weak. An exception is the relationship between “the range of feelings” and well-being, which is moderate. The positive sign of these relationships indicates that with an increase in family health, the level of well-being also increases.

Additionally, statistically significant positive relationships were obtained between each family health indicator (Table 2). The relationships with the main scales (autonomy and closeness) and the overall result are strong, and even very strong. There are also moderate correlations between the scales (mainly for the indicator of acceptance of separation and loss). The range of correlation strength between family health indicators starts from 0.41 to 0.97, indicating nearly full correlation.

In the final step of these analyses, relationships between family health indicators and self-compassion were tested (Table 3). Relationships were observed between respect and openness to others, autonomy, each closeness subscale including the overall closeness scale, and overall self-compassion score, with the

self-kindness scale, including its positive subscale (kindness to oneself). Furthermore, acceptance of separation and loss is also additionally associated with kindness to oneself. Significant negative correlations were obtained between openness to others and autonomy in general, as well as the range of feelings, conflict resolution, closeness, and overall family health with self-judgment.

Common humanity co-occurs with respect and openness to others, acceptance of separation and loss, including autonomy and the range of feelings, conflict resolution, and closeness with the overall family health score. Acceptance of separation and loss and the range of feelings correlate with the common humanity indicator. Negative associations exist between the range of feelings and conflict resolution with isolation.

Almost every family health indicator, except clarity of expression, mood and tone, and empathy, is associated with mindfulness. Furthermore, nearly every family health indicator, except clarity of expression and empathy, co-occurs with mindfulness. On the other hand, the range of feelings is negatively associated with over-identification.

Almost every family health indicator, except clarity of expression, responsibility, and empathy, is positively correlated with the overall self-compassion score. Similarly, all family health indicators, except clarity of expression and responsibility, positively correlate with the positive aspect of self-compassion (self-warmth). A relationship was noted between respect and openness to others, including autonomy, and the range of feelings and conflict resolution, as well as closeness and overall family health with the negative aspect of self-compassion (self-coldness).

Each of these correlations is of weak strength. Family health is negatively related to the negative scales of self-compassion, and positively correlated with the positive scales of self-compassion. This suggests that with an increase in overall family health, the level of self-compassion also increases.

The mediating role of self-compassion in the relationship between family health and well-being

In order to examine whether self-warmth and self-coldness mediate the relationship between family health and well-being, while controlling for age and gender, a parallel mediation analysis was conducted. This analysis was performed using the PROCESS macro version 3.4. Prior to the analysis, collinearity among variables was assessed, and observations with standardised residual values exceeding $|3|$ were removed from the analysis. No outliers were detected based on the Mahalanobis distance.

Family health was not significantly associated with self-coldness ($\beta = -0.10$; $B = -0.03$; $SE = 0.02$; $t = -1.28$; $p = 0.202$). However, it was positively related to self-warmth ($\beta = 0.18$; $B = 0.05$; $SE = 0.02$; $t = 2.34$; $p = 0.020$). The relationship was positive, indicating that as family health increased, self-warmth also increased. The model without mediators showed a statistically significant positive relationship between family health and well-being ($\beta = 0.31$; $B = 0.08$; $SE = 0.02$; $t = 4.27$; $p < 0.001$). However, after the inclusion of the mediators, this relationship weakened to $\beta = 0.22$ ($B = 0.05$; $SE = 0.01$; $t = 3.58$; $p < 0.001$). Both self-warmth ($\beta = 0.39$; $B = 0.34$; $SE = 0.07$; $t = 5.04$; $p < 0.001$) and self-coldness ($\beta = -0.19$; $B = -0.16$; $SE = 0.07$; $t = -2.47$; $p = 0.015$) were significantly associated with well-being, with self-warmth in a positive relationship and self-coldness in a negative relationship.

The significance of the mediators was tested using bootstrapping with 5000 samples. In addition to the total effect, a significant indirect effect was observed, but only for self-warmth as a mediator: $\beta = 0.07$; $BootSE = 0.03$; 95% $CI [0.006; 0.137]$. The confidence interval does not include zero, indicating a significant mediating effect of self-warmth. However, no significant mediating effect was found for self-coldness: $\beta = 0.02$; $BootSE = 0.032$; 95% $CI [-0.013; 0.057]$. This implies that the relationship between family health and well-being is partially explained by self-compassion, specifically self-warmth, but not its negative aspect, self-coldness. This model is illustrated in Figure 1.

Gender-moderated parallel mediation of the relationship between family health and well-being with self-compassion as mediators

The interaction effect of family health and gender on the mediators (Figure 2) did not prove to be statistically significant for either self-coldness: $B = 0.02$; 95% $CI [-0.07; 0.10]$; $SE = 0.04$; $t = 0.48$; $p = 0.631$, or for self-warmth: $B = -0.03$; 95% $CI [-0.12; 0.05]$; $SE = 0.04$; $t = -0.75$; $p = 0.457$. The main model, considering the mediators, showed a good fit to the data: $F(6, 182) = 19.58$; $p < 0.001$. This model explained 39% of the variance in well-being. Significant predictors in this model included family health: $B = 0.06$; 95% $CI [0.03; 0.08]$; $SE = 0.01$; $t = 3.73$; $p < 0.001$, indicating a positive relationship. Thus, an increase in family health was associated with higher levels of well-being. Furthermore, the effect of the mediator self-warmth on well-being was also statistically significant: $B = 0.60$; 95% $CI [0.20; 1.00]$; $SE = 0.20$; $t = 2.98$; $p = 0.003$. Higher levels of self-warmth were associated with higher levels of well-being. Additionally, gender significantly predicted changes in well-being: $B = -2.91$; 95% $CI [-5.00; -0.83]$; $SE = 1.06$; $t = 2.76$; $p = 0.006$, with women showing

higher well-being levels compared to men. However, the mediator self-coldness was not statistically significant: $B = -2.91$; 95% $CI [-0.20; 0.62]$; $SE = 0.21$; $t = 1.03$; $p = 0.306$. Furthermore, none of the gender interactions, whether with self-coldness: $B = -0.24$; 95% $CI [-0.50; 0.02]$; $SE = 0.13$; $t = -1.83$; $p = 0.068$, or with self-warmth: $B = -0.16$; 95% $CI [-0.43; 0.11]$; $SE = 0.14$; $t = -1.19$; $p = 0.236$, contributed significantly to the explained variance of the dependent variable, accounting for 0.5% for self-warmth: $F_{change}(1, 182) = 1.41$; $p = 0.236$, and 1.1% for self-coldness: $F_{change}(1, 182) = 3.36$; $p = 0.068$.

Regarding the mediation path with self-warmth, the tested effects revealed that the indirect effect was significant for women: $B = 0.03$; 95% $CI [0.003; 0.005]$; $BootSE = 0.01$, but not for men: $B = 0.01$; 95% $CI [-0.009; 0.037]$; $BootSE = 0.01$. The significance of the mediation is indicated by the 95% CI values not crossing zero. However, the index of moderated mediation, with an effect of -0.02 and standard error ($BootSE$) of 0.02 and a 95% confidence interval with a lower limit of -0.05 and an upper limit of 0.02, was not statistically significant. This implies that gender does not moderate the mediating effect.

For the mediation path with self-coldness, the mediating effect was not observed for either women: $B = 0.001$; 95% $CI [-0.009; 0.011]$; $BootSE = 0.004$, or for men: $B = 0.01$; 95% $CI [-0.01; 0.03]$; $BootSE = 0.01$. Additionally, the index of moderated mediation was also not statistically significant: IMM (Index of Moderated Mediation) = 0.004; 95% $CI [-0.02; 0.03]$; $BootSE = 0.01$. These results also indicate a lack of gender moderation in the mediating role of self-compassion in the relationship between family health and well-being.

Moderated roles of gender and self-compassion in the relationship between family health and well-being

The double moderation model (Figure 3) demonstrated a good fit to the data: $F(7, 178) = 8.84$; $p < 0.001$. It explained 26% of the variance in well-being. Neither the direct effects of family health: $B = 0.06$; 95% $CI [-0.04; 0.16]$; $SE = 0.05$; $t = 1.23$; $p = 0.222$, nor self-coldness: $B = -0.25$; 95% $CI [-0.63; 0.12]$; $SE = 0.19$; $t = -1.33$; $p = 0.186$ were significant predictors. Gender, on the other hand, was a statistically significant predictor: $B = -3.15$; 95% $CI [-5.50; -0.81]$; $SE = 1.19$; $t = -2.65$; $p = 0.009$, indicating that the level of well-being varied by gender, with women having higher levels of well-being than men.

Subsequently, interactions were tested in the model. Initially, the interaction of family health and self-coldness was tested: $B = 0.01$; 95% $CI [-0.003; 0.018]$; $SE = 0.01$; $t = 1.49$; $p = 0.139$. Next, the interaction of family health and gender was examined: $B = 0.01$; 95% $CI [-0.07; 0.08]$; $SE = 0.04$; $t = 0.16$;

*** - $p < 0,001$

Source: own research.

Table 2. Pearson's r correlations between family health indicators and well-being

[illegible]

5. Openess	0,25 ***	0,58 ***	0,67 ***	0,75 ***	-									
6. Acceptance of separation and loss	0,16 *	0,44 ***	0,41 ***	0,45 ***	0,43 ***	-								
7. Autonomy	0,24 ***	0,80 ***	0,79 ***	0,86 ***	0,84 ***	0,71 ***	-							
8. Range of feelings	0,31 ***	0,75 ***	0,55 ***	0,78 ***	0,72 ***	0,55 ***	0,84 ***	-						
9. Mood and tone	0,25 ***	0,72 ***	0,61 ***	0,68 ***	0,68 ***	0,43 ***	0,77 ***	0,73 ***	-					
10. Conflict resolution	0,20 **	0,72 ***	0,72 ***	0,74 ***	0,74 ***	0,48 ***	0,84 ***	0,75 ***	0,78 ***	-				
11. Empathy	0,24 ***	0,78 ***	0,68 ***	0,76 ***	0,75 ***	0,48 ***	0,86 ***	0,80 ***	0,82 ***	0,80 ***	-			
12. Trust	0,30 ***	0,63 ***	0,55 ***	0,62 ***	0,57 ***	0,46 ***	0,71 ***	0,63 ***	0,69 ***	0,67 ***	0,73 ***	-		
13. Closeness	0,29 ***	0,81 ***	0,70 ***	0,81 ***	0,78 ***	0,54 ***	0,90 ***	0,88 ***	0,90 ***	0,90 ***	0,93 ***	0,83 ***	-	
14. Family health	0,28 ***	0,83 ***	0,76 ***	0,85 ***	0,83 ***	0,63 ***	0,97 ***	0,88 ***	0,86 ***	0,89 ***	0,92 ***	0,79 ***	0,98 ***	-

*** - $p < 0,001$; ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

Source: own research.

Table 3. Pearson's r correlations between family health indicators and self-compassion indicators

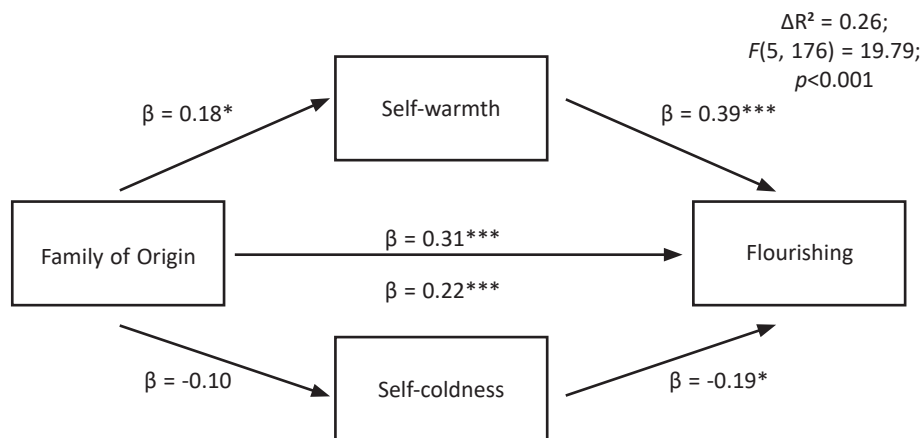
Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Clarity of expression	0,10	0,11	-0,08	0,10	0,06	-0,10	0,12	0,10	-0,06	0,12	0,11	-0,11
Responsibility	0,13	0,11	-0,13	0,07	0,05	-0,07	0,17 *	0,16 *	-0,09	0,14	0,12	-0,13
Respect for others	0,16 *	0,16 *	-0,13	0,15 *	0,12	-0,12	0,19 **	0,17 *	-0,14	0,19 **	0,17 *	-0,16 *
Openess	0,17 *	0,15 *	-0,16 *	0,16 *	0,13	-0,13	0,19 **	0,19 **	-0,13 **	0,20 **	0,18 *	-0,17 *

Acceptance of separation and loss	0,13	0,17*	-0,07	0,15*	0,15*	-0,10	0,18*	0,20**	-0,12	0,17*	0,20**	-0,11
Anatomy	0,17*	0,18*	-0,14*	0,16*	0,13	-0,13	0,21**	0,21**	-0,14	0,20**	0,20**	-0,17*
Range of feelings	0,25***	0,24***	-0,23**	0,20**	0,15*	-0,18*	0,22**	0,21**	-0,15*	0,26***	0,24***	-0,23**
Mood and tone	0,15*	0,19**	-0,09	0,10	0,11	-0,06	0,14	0,17*	-0,05	0,15*	0,18*	-0,08
Conflict resolution	0,19**	0,18*	-0,16*	0,14*	0,07	-0,16*	0,18*	0,17*	-0,11	0,19**	0,17*	-0,18*
Empathy	0,15*	0,15*	-0,12	0,09	0,11	-0,04	0,11	0,10	-0,05	0,13	0,15*	-0,09
Trust	0,16*	0,20**	-0,09	0,11	0,08	-0,10	0,16*	0,18*	-0,07	0,16*	0,19**	-0,11
Closeness	0,20**	0,21**	-0,15*	0,14*	0,12	-0,12	0,18*	0,19**	-0,10	0,20**	0,21**	-0,16*
Family health	0,19**	0,20**	-0,15*	0,16*	0,13	-0,13	0,20**	0,20**	-0,12	0,21**	0,21**	-0,16*

Annotation: 1 – Self-kindness (I); 2 – Self-kindness; 3 – Judgment; 4 – Common humanity (II); 5 – Common humanity; 6 – Isolation; 7 – Mindfulness (III); 8 – Mindfulness; 9 – Over-identification; 10 – Self-compassion (total score); 11 – Self-warmth; 12 – Self-coldness

*** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$

Source: own research.



*** – $p < 0.001$; ** – $p < 0.01$; * – $p < 0.05$

Figure 1. Standardised regression coefficients for the mediating role of self-compassion in the relationship between family health and well-being

Source: own research.

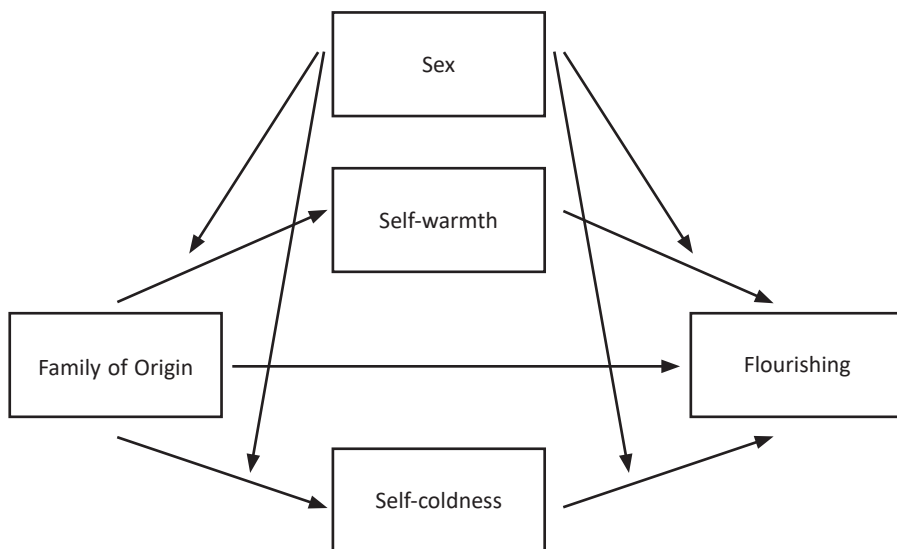


Figure 2. Moderated mediation model including gender as a moderator, self-compassion as a mediator, family health as an independent variable, and well-being as a dependent variable

Source: own research.

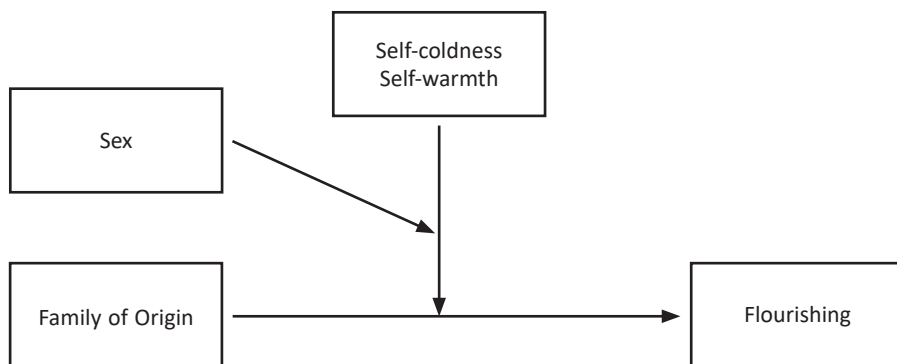


Figure 3. Model including double moderation (gender and self-compassion) for the relationship between family health and well-being

Source: own research.

Discussion

The primary aim of the conducted study was to verify the existence of relationships between the functioning of the family of origin, self-compassion, and resilience in young adults. The results presented above confirm the research hypotheses and significantly correspond to the literature reviewed in the theoretical section. A positive association was established between the functioning of the family of origin, well-being, and self-compassion, as well as a relationship between self-compassion and resilience. Family characteristics such as autonomy and closeness, comprising clarity of expression, responsibility, respect for others, openness, acceptance of separation and loss, emotional expression, a positive and friendly atmosphere, skillful conflict resolution, empathy, and trust – both in oneself and others, are positively associated with psychological well-being. All the mentioned factors, with the strongest being the extent of expressed emotions and trust within the family, correlate with well-being. These findings align with Diener and Diener McGavran's research (2008), which underscores the role of close family relationships as predictors of high psychological well-being, and with the reports of Qi, Shi, and Cui (2022) highlighting the role of family cohesion, manifested through mutual care, in shaping the personal resilience of its members.

Positive correlations were identified between the three main self-compassion scales and well-being, with a particularly strong connection observed with the level of self-kindness and understanding, which involves acknowledging one's fallibility and accepting the failure to meet expectations and ideals (Neff 2003a, b).

Self-compassion, much like high self-esteem, is a highly significant psychological factor positively associated with affective functioning in individuals. Those who adopt a more self-compassionate attitude towards themselves and possess higher self-esteem are less prone to depression, experience fewer negative emotions, feel less isolated, and simultaneously, they undergo more positive emotional states than those who exhibit lower self-compassion and self-esteem (Neff, Vonk 2009). This confirms the correlation between self-compassion and psychological well-being, as indicated in the theoretical considerations. The higher one's self-compassion, the greater the adaptability of psychological functioning, which is expressed, among other things, in protecting oneself against diminished self-esteem in the face of setbacks and self-forgiveness. It also entails the avoidance of excessive identification with failures (Neff, Kirkpatrick et al. 2007). Psychological well-being is frequently referred to in the literature as

a sense of happiness (Czapiński 1994), accompanied by optimism, enthusiasm, and pleasant emotions. However, these aspects are unfamiliar to individuals with a high tendency for self-criticism (Hollis-Walker, Colosimo 2011; Neff, Kirkpatrick et al. 2007). Optimism, which is a component of psychological well-being in accordance with the findings of Qi, Shi, and Cui (2022), positively correlates with parental optimism, which may also find confirmation in the present study. The impact of positive emotions, as well as the ability to cope with difficulties and conflicts within the family, and, above all, the ability to express one's feelings and trust, defined as a positive perception of reality (the latter two being stronger correlates of psychological well-being in our study), may stem from parental attitudes and the effect of learning through imitation. Caregivers shape a positive home atmosphere while simultaneously serving as role models for their children, influencing their levels of optimism and positive orientation towards the world and, consequently, their psychological well-being. In the context of social learning theory, the observed atmosphere within the home and the manner in which family members interact with one another and their surrounding reality can be passed down from one generation to the next, and can be reflected in the attitudes of the young adults examined in this study.

The study also revealed a positive relationship between the health of one's family of origin and self-compassion. Family traits such as autonomy expressed through respect and mutual openness, as well as closeness manifested in the display of a wide range of emotions, a positive and friendly home atmosphere, skillful conflict resolution, empathy, and trust, are strongly positively linked to self-kindness – one of the main dimensions of self-compassion. These findings correspond with the conclusions of Pepping, Davis, O'Donovan, and Pal (2014), which emphasise the role of experiences carried over from the family of origin – parental attitudes and the emotional atmosphere at home – in the formation of an attachment style. A secure attachment style positively impacts the capacity for self-compassion, in contrast to insecure attachment styles marked by anxiety. Simultaneously, as indicated by Jankowiak's research (2016), a developed secure attachment style is positively correlated with the psychological well-being of the young adults who reported a higher level of life satisfaction compared to the individuals with ambivalent-anxious and avoidant attachment styles.

In our study, a positive correlation was identified between family traits like respect for others, openness, acceptance of separation and loss, autonomy, the range of feelings, mood and tone, conflict resolution, empathy, trust, and closeness, with self-warmth. Considering previous studies on family systems, it is beyond doubt that a healthy, functioning family demonstrating mutual

closeness and constructive parenting styles, while granting autonomy to its members, has a positive influence on the psychological characteristics of growing children. Thanks to these healthy role models, they can develop the ability to approach themselves in a sensitive, caring, and accepting manner, as well as adapt effectively to various situations, including those involving difficulty and failure. These attributes, in turn, undoubtedly affect the sense of psychological well-being, manifesting itself in the domains of emotions, behaviours, aspirations, and interpersonal relationships. Self-warmth, as a mediator, derives its origin from the warmth of the family, thereby connecting with the sense of happiness independently of external circumstances.

Furthermore, it was demonstrated that a significant mediator between family health and the well-being of young adults was self-warmth, rather than self-coldness. Self-coldness may serve as a mediator in the context of negative mental health indicators. Our results are supported by previous research that has shown that self-warmth and self-coldness have distinct interactive mechanisms (Brophy et al. 2020; Mróz 2023). A compassionate response to oneself – displaying warmth, including self-kindness, common humanity, and mindfulness – strengthens the connection between positive resources (Mróz 2023). On the other hand, a ruthless response to oneself – coldness (self-esteem, isolation, and over-identification) – is associated with psychopathological symptoms (Yip et al. 2017; Yang et al. 2022). The conservation of resources theory and the resources caravan theory support this argument (Hobfoll 2012; Bakic, Ajdukovic 2021). The loss of certain resources leads to the loss of additional resources, while strong positive resources facilitate the growth of other positive resources.

Additionally, it was determined that gender did not have a moderating influence on self-warmth, implying that self-compassion is not a derivative of biological factors but rather psychological ones, stemming from the family environment, emotional climate, and parenting methods applied. In the case of healthy and supportive families, both daughters and sons score higher on the self-warmth scale, significantly correlating with their well-being (Pepping et al. 2014).

The study also revealed the role of the female gender as a predictor of psychological well-being – women in the studied group achieved statistically significantly higher scores on the flourishing scale. This is an interesting area for further exploration, also in the context of the findings of Umberson and colleagues (1996), where women scored higher in terms of the number of intimate and informal social ties, such as having a confidant and receiving social support from friends and family – indicating a more emotional aspect of rela-

tionships. In men, on the other hand, less social support was evident, but they possessed a broader network of contacts activated to obtain instrumental help, such as advice and guidance related to problem-solving. These differences can be explained, among other factors, by diverse parenting interventions applied to boys and girls. Girls more often receive acceptance towards their feelings, societal permission to experience them, and emotional support, for example, in the form of conversations about their feelings. This may explain both the differences identified by Umberson and colleagues in the frequency of the mentioned social interactions (emotional vs. instrumental) in women and men, as well as the results of our research: one of the essential components of well-being is the affective element – connecting with one's emotions and the ability to cope with them. Perhaps women more frequently possess such emotional skills, making it easier for them to maintain a positive relationship with themselves, others, and the events that they experience, as well as engaging in emotional self-regulation and sustaining social ties – the components of well-being (cf. Ryff 2014).

Nonetheless, there are limitations in the current study that to be addressed. Firstly, only self-report measures were used; future studies should include observer-rated variables. Secondly, employing longitudinal projects or experiments in future investigations would be beneficial in identifying the causality of the observed relationships. Thirdly, this study was conducted with a small sample, which should be expanded in future research. This study represents one of the initial attempts to examine the mediating role of self-compassion between family of origin functioning and flourishing. Thus, to gain a better understanding of this mechanism, further research on this topic is essential.

Summary

The results of the conducted study suggest that self-warmth is a more effective mediator between variables. Our findings highlight the differences between the dimensions of self-compassion. Unlike self-coldness, self-warmth, as a compassionate self-reaction, supports the development of other resources that serve as a buffer for the psychological well-being of both women and men. At the same time, they emphasise the crucial role of the family in shaping this warmth by creating appropriate emotional, relational, and communicative conditions that encompass the entire family system. Furthermore, they point to the role of parents and their parenting attitudes to facilitate the development of self-compassion accompanied by psychological well-being. The conclusions draw

attention to the practical aspect of working with people, particularly in the context of implementing psychological support for children and families and psychoeducational activities directed towards them. The need for greater social support for men is also noteworthy. Additionally, in practice, when designing positive interventions, the supportive role of self-warmth can be used to strengthen other positive resources of psychological functioning in both women and men and enhance their well-being.

Research data is available for viewing from the authors of the article.

REFERENCES

- Amato P.R. (1994), *Father-child relations, mother-child relations and offspring psychological wellbeing in early adulthood*, "Journal of Marriage and the Family", 56, p. 1031–1042.
- Bakic H., Ajdukovic D. (2021), *Resilience after natural disasters: The process of harnessing resources in communities differentially exposed to a flood*, "European Journal of Psychotraumatology", 12(1), 1891733. [CrossRef]
- Bedin L.M., Sarriera J.C. (2014), *Dyadic analysis of parent-children subjective well-being*, "Child Indicators Research", 7, pp. 613–631.
- Brophy K., Brähler E., Hinz A., Schmidt S., Körner A. (2020), *The role of self-compassion in the relationship between attachment, depression, and quality of life*, "Journal of Affective Disorders", 260, pp. 45–52.
- Brown L., Houston E.E., Amonoo H.L., Bryant C. (2021), *Is self-compassion associated with sleep quality? A meta-analysis*, "Mindfulness", 12, pp. 82–91.
- Cleare S., Gumley A., O'Connor R.C. (2019), *Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review*, "Clinical Psychology & Psychotherapy", 26(5), pp. 511–530.
- Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Deniz M.E., Kesici S., Sümer A.S. (2008), *The validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale*, "Social Behavior and Personality", 36(9), pp. 1151–1160.
- Diener M.L., Diener McGavran M.B. (2008), *What makes people happy?: A developmental approach to the literature on family relationships and well-being*, in: *The science of subjective well-being*, eds. M. Eid, R.J. Larsen, New York: The Guilford Press, pp. 347–375.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S. (2002), *Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction*, in: *Handbook of positive psychology*, eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez, New York: Oxford University Press, pp. 63–73.

- Diener E., Wirtz D., Tov W., Kim-Prieto C., Choi D., Oishi S., Biswas-Diener R. (2009), *New measures of wellbeing: Flourishing and positive and negative feelings*, "Social Indicators Research", 39, pp. 247–266.
- Dzwonkowska I. (2011), *Współczucie wobec samego siebie (self-compassion) jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*, "Psychologia Społeczna", 1, pp. 67–79.
- Dzwonkowska I. (2013), *Współczucie wobec samego siebie a inne wymiary osobowości oraz emocjonalne funkcjonowanie ludzi*, "Czasopismo Psychologiczne", 19(2), pp. 303–313.
- Fajkowska-Stanik M. (1999), *Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia Horvath, Andersona, Piercy'ego, Cochran i Fine'a*, "Przegląd Psychologiczny", 42(3), pp. 51–67.
- Ferreira C., Pinto-Gouveia J., Duarte C. (2013), *Self-compassion in the face of shame and body image dissatisfaction: Implications for eating disorders*, "Eating Behaviors", 14, pp. 207–210.
- Gable S.L., Haidt J. (2005), *What (and why) is positive psychology?*, "Review of General Psychology", 9(2), pp. 103–110.
- Galkowska M. (2009), *Poznanie systemu rodzinnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gouveia M.J., Carona C., Canavarro M.C., Moreira H. (2016), *Self-compassion and dispositional mindfulness are associated with parenting styles and parenting stress: The mediating role of mindful parenting*, "Mindfulness", 7(3), pp. 700–712.
- Hobfoll S. (2012), *Conservation of resources and disaster in cultural context: The caravans and passageways for resources*, "Psychiatry", 75, pp. 227–232. [CrossRef]
- Hollis-Walker L., Colosimo K. (2011), *Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination*, "Personality and Individual Differences", 50(2), p. 222–227.
- Homan K.J., Tylka T.L. (2015), *Self-compassion moderates body comparison and appearance self-worth's inverse relationships with body appreciation*, "Body Image", 15, pp. 1–7.
- Jankowiak B. (2016), *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów*, "Studia Edukacyjne", 40, pp. 177–190.
- Keyes C.L.M. (2002), *The mental health continuum: From languishing to flourishing in life*, "Journal of Health and Social Behavior", 43(2), pp. 207–222.
- Leary M.R., Tate E.B., Adams C.E., Allen A.B., Hancock J. (2007), *Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly*, "Journal of Personality and Social Psychology", 92(5), pp. 887–904.
- Liberska H. (2015), *Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie*, in: Psychologia rodziny, eds. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa: Wydawnictwo PWN, p. 221–240.
- Litwińska-Rączka K. (2023), *Czynniki rodzinne (systemowe) wpływające na jakość życia i zdrowie dorosłych osób pracujących*, "Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio", 1, p. 53.

- Krok D. (2010). *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, "Rodzina w Nurcie Współczesnych Przemian. Studia interdyscyplinarne", 17, pp. 359–368.
- MacBeth A., Gumley A. (2012), *Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology*, "Clinical Psychology Review", 32, pp. 545–552.
- Minuchin P. (2002), *Looking toward the horizon: Present and future in the study of family systems*, in: *Retrospect and prospect in the psychological study of families*, eds. J.P. McHale, W.S. Grolnick, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 259–260.
- Mróz J. (2023), *Forgiveness and flourishing: The mediating and moderating role of self-compassion*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 20, p. 666.
- Neff K. (2003a), *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward one self*, "Self and Identity", 2, pp. 85–100.
- Neff K. (2003b), *The development and validation of a scale to measure self-compassion*, "Self and Identity", 2, pp. 223–250.
- Neff K.D., Hsieh Y.P., Dejitterat K. (2005), *Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure*, "Self and Identity", 4, pp. 263–287.
- Neff K.D., Kirkpatrick K., Rude S.S. (2007), *Self-compassion and adaptive psychological functioning*, "Journal of Research in Personality", 41, pp. 139–154.
- Neff K.D., Vonk R. (2009), *Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself*, "Journal of Personality", 77(1), pp. 23–50.
- Neely M.E., Schaller D.L., Mohammed S.S., Roberts R.M., Chen Y-J. (2009), *Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being*, "Motivation and Emotion", 33(1), pp. 88–97.
- Pepping C.A., Davis P.J., O'Donovan A., Pal J. (2014), *Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood*, "Self and Identity", 14, pp. 104–117.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo "Impuls".
- Praszkier R. (1992), *Zmieniać się nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*, Warszawa: WSiP.
- Psychogiou L., Legge K., Parry E., Mann J., Nath S., Ford T., Kuyken W. (2016), *Self-compassion and parenting in mothers and fathers with depression*, "Mindfulness", 7, pp. 896–908.
- Qi W., Shi J., Cui L. (2022), *Parental optimism improves youth psychological well-being: Family cohesion and youth optimism as serial mediators*, "Healthcare", 10, 1832.
- Ryff C.D. (2014), *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia*, "Psychoterapy and Psychosomatics", 83(1), pp. 10–28.

- Schoenefeld S.J., Webb J.B. (2013), *Self-compassion and intuitive eating in college women: Examining the contributions of distress tolerance and body image acceptance and action*, "Eating Behaviors", 14(4), pp. 493–496.
- Seligman M.E. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York: Free Press.
- Trzebińska E. (2012), *Ocena dobrostanu i zasobów w psychologicznej diagnozie zdrowia psychicznego*, "Czasopismo Psychologiczne", 18(1), pp. 17–23.
- Tylka T.L., Russell H.L., Neal A.A. (2015), *Self-compassion as a moderator of thinness-related pressures' associations with thin-ideal internalization and disordered eating*, "Eating Behaviors", 17, pp. 23–26.
- Umberson D., Chen M.D., House J.S., Hopkins K., Slaten E. (1996), *The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different?*, "American Sociological Review", 61(5), pp. 837–857.
- Wałęcka-Matyja K. (2015), *Rola i funkcje rodziny*, in: *Psychologia rodziny*, eds. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa: Wydawnictwo PWN, pp. 95–114.
- Wojciechowska L. (2005), *Teoria dobrostanu w badaniach rozwojowych nad rodziną: dobrostan rodziców w stadium pustego gniazda*, "Psychologia Rozwojowa", 10(4), pp. 35–45.
- Wren A.A., Somers T.J., Wright M.A., Goetz M.C., Leary M.R., Fris A.M., Huh B.K., Rogers L.L., Keefe F.J. (2012), *Self-compassion in patients with persistent musculoskeletal pain: relationship of self-compassion to adjustment to persistent pain*, "Journal of Pain and Symptom Management", 43(4), pp. 759–770.
- Yarnell L., Neff K.D. (2012), *Self-compassion. Interpersonal conflict resolutions, and well-being*, "Self and Identity", 12(2), pp. 1–14.
- Yip S.Y., Mak W.W., Chio F.H., Law R.W. (2017), *The mediating role of self-compassion between mindfulness and compassion fatigue among therapists in Hong Kong*, "Mindfulness", 8, pp. 460–470.
- Yang Y., Lu M., Wang G., Wang H., Feng D. (2022), *The effect of attachment style on posttraumatic growth in maintenance hemodialysis patients: The mediating roles of self-warmth and self-coldness*, "Mindfulness", 13, pp. 637–646.
- Zessin U., Dickhäuser O., Garbade S. (2015), *The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis*, "Applied Psychology. Health and well-being", 7, pp. 340–364.

SUMMARY

The aim of the study was to investigate the relationship between the functioning of the family of origin and self-compassion and resilience in young adults. Based on the research findings, an analysis of the psychological functioning of women and men in the above-mentioned aspects was made. The study group consisted of 195 students (60%

women and 40% men) aged 18–35. The following methods were used: the Family of Origin Scale (FOS), the Self-Compassion Scale (SCS), and the Prosperity Scale (FS). The obtained results confirmed the hypotheses about the relationship between the characteristics of the family of origin, self-compassion, and resilience in women and men. The dimensions of autonomy and closeness, with an emphasis on the extent of expressed emotions within the family and the presence of trust, correlated most strongly with the well-being of young adults. Additionally, the positive components of self-compassion (Self-warmth) emerged as an important mediator between the functioning of the family of origin and flourishing. Moreover, gender turned out to be a significant predictor of well-being with women displaying higher levels of overall well-being compared to their male counterparts.

KEYWORDS: family of origin, self-compassion, flourishing, well-being

STRESZCZENIE

Celem badań było sprawdzenie zależności między funkcjonowaniem rodziny pochodzenia a samowspółczuciem i prężnością młodych dorosłych. Na podstawie badań dokonano analizy funkcjonowania psychologicznego kobiet i mężczyzn w wymienionych aspektach. Grupę badawczą stanowiło 195 studentów (60% kobiet i 40% mężczyzn) w wieku 18–35 lat. W badaniach wykorzystano następujące metody: Skalę Rodziny Pochodzenia (FOS), Skalę Współczucia wobec Samego Siebie (SCS), Skalę Prosperowania (FS). Uzyskane wyniki potwierdziły postawione hipotezy o zależnościach między właściwościami rodziny pochodzenia a samowspółczuciem oraz prężnością u kobiet i mężczyzn. Autonomia i bliskość, a spośród wymiarów tych dwóch skal zakres wyrażanych w rodzinie uczuć i zaufanie najsilniej korelują z dobrostanem młodych dorosłych. Dodatkowo pozytywne składniki samowspółczucia (self-warmth) stanowią istotny mediator między funkcjonowaniem rodziny pochodzenia a prosperowaniem. Co więcej, płeć okazała się istotnym predyktorem dobrostanu – kobiety cechowały się wyższym dobrostanem niż mężczyźni.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina pochodzenia, samowspółczucie, prężność, dobrostan

MAŁGORZATA WERYSZKO – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANETA SZCZYKUTOWICZ – Katolicki Uniwersytet Lubelski

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.03.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.09.2025

The concept of educational dialogue in the process of professional training of future teachers

Koncepcja dialogu edukacyjnego w procesie kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli

DOI 10.25951/14283

In the XXI century the understanding of educational system modernization, mainly multiculturalism, the intercultural component of education, and the implementation of educational dialogue in the process of professional training of future teachers is becoming more and more important. In the report of the international commission of UNESCO, dedicated to the problems of education development, it is stated that “in modern conditions, the purpose of education is being rethought in the context of global challenges (globalization and migration processes); it has been stated that the goal of education is humanization and stabilization of social relations” (Report of the UNESCO, 2021).

Science and education are one of the prerequisites for achieving a balanced sustainable development of society. They are also the most important tools for effective management, informed decision-making, and democracy development. Science and education are the main tools for the sustainable development of society, contributing to effective management, informed decision-making and democracy growth. Education for sustainable development (ESD) at the level of interdisciplinary learning methodology covers integrated social, environmental and economic components in the aspect of formal, non-formal and informal education.

ESD is fairly considered as the most important tool for changing the worldview of humanity, which encourages changes in knowledge, skills, values and attitudes, with the aim of creating a sustainable society (Ssossé et al. 2021). It should be stated that education for sustainable development is the education that aimed at acquiring knowledge and skills contributing to the formation of a new ecologically conscious society,

the formation of new worldviews, positions, values, influences to development that is socially desirable, economically viable and ecologically balanced.

The main impetus for the formation of a qualitatively new education system based on the principles of sustainable development is the reorientation of existing education programs to the comprehensive study of social issues and intercultural challenges, taking into account local, national and regional conditions, as well as the global context.

The concept of sustainable development has a four-dimensional structure (economic, ecological, social, institutional). It should be noted that the institutional component has been singled out recently, it involves a close dialogue of all social institutions not only within the country, but the entire world community. Undoubtedly, international interaction in order to achieve the global goals of sustainable development demands constant communication, which requires the participants of the interaction to have a perfect command of the *lingua franca* – the language of international communication.

Taking into account that English is the language of the 21st century, it can be used as a challenge to change the worldview of humanity in order to achieve sustainable development. According to scientists, foreign language affects the development of society through the skills of perception, critical thinking, creativity, self-expression etc. These skills are a component of the competence structure of sustainable development, which once again emphasizes the role of the relationship between English and ESD (Ssossé et al. 2021).

The main tendency of pedagogical education is the preparation of teachers for innovative activities with innovative thinking and formed desire to implement their own ideas in social life, determined by the integration, information, economic, social, political, cultural and religious processes of the third millennium (Sokol 2018).

The modern world requires teachers to be able to react qualitatively and promptly to innovative changes taking place in society, to be self-sufficient, proactive, responsible, successful people, namely, professionally competent and information literate. As experience shows, a modern teacher cannot carry out educational activities without an educational dialogue as communication component. A feature of modern education in the conditions of integration and digitalization is the formation of a universal educational dialogue, the conventionality of boundaries between national educational systems, their adaptability to interaction, the search for common ground.

The object of the research is educational dialogue as a component of professional training of future teacher.

We see the goal of the research in studying the aspects of educational dialogue of modern teacher, which involves the analysis of the sources of communicative and related branches of science, the clarification of the essence of basic concepts of the theory and practice of communication, the highlighting of the dialogue implementation in the process future teacher professional activity; outlining the concept of the dialogue of future teacher, establishing relationships between the components of the specified concept and the features of their implementation.

Research methods used to develop the source base of the problem: informational, terminological, analysis, synthesis, scientific research methods. The comparative-typological method is used to compare and identify signs of similarity and difference between communicative phenomena and facts. Systematization, classification and use of structural-functional analysis contributed to the generalization of research results.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time the meaning and value-semantic nature of educational dialogue of future teachers has been outlined; the determinants of dialogue in the projection of communication have been clarified; the structure of the educational dialogue, the interrelationships between the components have been established, the possibilities for the implementation of communication in various areas of pedagogical activity have been identified; the concept of educational dialogue of the future teacher has been implemented; a scheme of intercultural communication has been proposed.

Pedagogical institutions of higher education, among others, face an urgent task – in accordance with the concept of educational dialogue, to prepare the future teacher, scientist, harmonious personality of modern society in the conditions of globalizing scientific, educational industry and transnational intellectual space. Concept, as a system of views, one or another understanding of phenomena and processes; a single, defining idea regarding educational dialogue. For this, it is important to take into account the context of the formation of intercultural competence in the conditions of the internationalization of the educational process in general and the professional development of the acquirer in particular (Sokol et al. 2021). In the process of research, the concept of educational dialogue of future teacher has been outlined as a set of theoretical and applied foundations of professional communication, which is realized in education and declaration of personal and social values, norms of behavior. It is formed under the influence of external and internal factors, in particular through active methodical and scientific research activities, self-improvement, continuous educa-

tion, international mobility, project activities etc. In our opinion, the concept expresses the dynamics of pedagogical science development, because previously they existed for centuries, in the XX century – decades, and in the XXI century their change will occur even faster, and the number will increase. Undoubtedly, there has now been a clarification of concepts in various scientific fields, which prompted scientists to create a conceptual approach to the study of its development. The opinion has been shown that, in contrast to the formational and currently popular civilizational approaches, the paradigmatic one is not based on the socio-cultural determinants of the historical-pedagogical process, but on the internal logic and trends of the development of pedagogical science from the standpoint of genesis, development, interaction, transformations of various ideas, views, concepts.

Scientists emphasize the importance of intercultural communication and educational dialogue in modern pedagogical practice. As V. Bondar notes: “Educational dialogue allows for the formation of openness and flexibility of thinking, which are necessary qualities for effective teaching and upbringing in a multicultural environment” (Bondar 2010, p. 45). A similar opinion is expressed by Mikhail Bakhtin, emphasizing that “the dialogic nature of the educational process contributes to the development of critical thinking and the ability to cooperate” (Bakhtin 2001, p. 123). Also, according to Lev Vygotsky, “interactive teaching methods, which are based on a dialogic approach, contribute to a deeper understanding of the material and the development of students’ creative abilities” (Vygotsky 2005, p. 67).

We share the same opinion with the Polish scientist Kazimierz Denek that

effective and reflection-based teaching in higher education lies in: efficient collaboration between its participants (academic teachers and students) who are treated as subjects and partners that create democratic university society; dialog based on mutual respect for the other person’s ethos and dignity; strengthening the trust in the student’s own power and cognitive possibilities; supporting the student’s creative development (Denek 2012, p. 51).

So, dialogue in the learning process ensures the development of critical thinking and increases the motivation to learn but on the other hand, it should we do agree with the ideas of Jerzy Brzeziński about the idea that educational dialogue is an important element of future teachers training, because it promotes the development of interpersonal skills and the ability to communicate effectively (Brzeziński 2021). Hans-Georg Gadamer’s states the following: “A dialogical approach to education is key to the development of self-aware-

ness and the ability to think critically, and educational dialogue contributes to the development of students' cultural capital and their integration into society" (Gadamer 1989, p. 78).

In general, educational dialogue contributes to the creation of an innovative digital environment, intensifies communicative connections, ensures interaction and enriches traditional teaching methods with innovative forms of information presentation. The future teacher should be fluent in the techniques of educational dialogue and use them in their professional activity.

Therefore, the article carries out a theoretical and practical understanding of the concept of educational dialogue of future teacher in the context of the formation of competence in intercultural communication as an integrative property of the individual, which correlates with the interaction of participants in the educational process, the creative potential of the teacher, their ability to maintain a friendly attitude towards other subjects and manifests in the system of values and norms of behavior formed under the influence of external and internal factors, where external is the level of morality of society, the level of working conditions and the quality of life of people, which depends on the implementation of the social and personnel policy of the state, on the level of education, the process of personnel professionalization etc.; internal – the level of development of communicative culture (Zhang et al. 2023). A pragmatic approach has been used to understand the concept of educational dialogue of future teacher from the growth of social and critical components in the need to involve pragmatics in the context of learning foreign languages, especially in the training of intercultural English-language communication of future teachers, where the social dimension is no less important than the cognitive one. Moreover, pragmatic competence is considered through the prism of contextually determined communicative interaction, in accordance with the acceptance of the identity of the interlocutor (Sokol et al. 2021). Under current globalization courses, in the conditions of exceptional (cultural and linguistic) diversity, the distinction between native speakers and non-native speakers is becoming more and more blurred, the trend of creative involvement and integration of multilingual resources in second language communication is increasing. In general, the subject of pragmatics research in the context of foreign language learning has an obvious relation to the formation of professional English-language communicative skills and abilities of future teachers (Interlanguage Pragmatics – ILP) in three main areas: speech act, conversation structure and communicative implicature, which are studied from the point of view of comparative studies in terms of intercultural studies, and acquisition,

that is, one that studies issues of assimilation related to the development of the student's personality. It should be mentioned that such research areas as conversation management, discourse organization, and sociolinguistic aspects of language use, the choice of the form of address are undoubtedly of great importance for the professional growth of a teacher (Sykes 2018). Linguistic-social division has always existed in cross-linguistic pragmatic research. Through the prism of the influence of a significant imbalance between the linguistic and social components of pragmatics in modern research in the field of foreign language learning, we draw attention to the sociopragmatic aspect, which is particularly significant for the professional-oriented English-language communication of future teachers and crosses the boundaries of a general description of the situational context. It is necessary to take into account the relationship between the skills and forms of specific speech acts and the contextual factors of particular situations, considering the pragmalinguistic and sociopragmatic components in their interaction, which in turn necessitated the study of politeness as a pragmatic phenomenon. Among the key concepts in understanding the interlocutors' choice of individual linguistic means under the influence of a number of contextual factors, we single out the main concepts of the theory of politeness, namely, actions threatening to a person, the universal principle of avoiding disagreement in conversation and the definition of politeness as a social norm.

The relevance of applying a pragmatic approach to the formation of competence in intercultural communication among future teachers is determined by the specifics of professional activity and strengthens its characteristics at the pragmalinguistic and sociopragmatic levels. First of all, it is about the conscious management of the conversation, the organization of one's speech behavior in compliance with the canons of politeness and the choice of appropriate means of communication for a specific communication situation (Sykes 2018).

Based on previous research, the author of the article proposed a scheme of intercultural competence of future teachers. The formation of intercultural competence presupposes the individual's readiness to interact with other systems of cultural orientation and is based on respect for other cultural values. As a complex multi-component formation, intercultural competence affects the effectiveness of life activities, self-realization and professional activity in an intercultural society and is manifested in the ability to perform professional functions and tasks taking into account the peculiarities of the socio-cultural context (Sokol et al. 2022).



Figure1. Scheme of intercultural competences of future teachers

Source: own study.

The presented diagram demonstrates the scheme of intercultural competence of future teachers. It consists of seven interrelated components that together form a comprehensive framework for cultivating intercultural skills in educational professionals:

1. **Knowledge and critical thinking** – this component emphasizes the need for self-awareness as part of a global cultural community. It includes proficiency in foreign languages and an understanding of diverse historical, political, economic, and socio-cultural processes. Critical thinking skills

enable teachers to analyze cultural differences, overcome stereotypes, and avoid cultural biases. For example, future teachers studying the history and traditions of different cultures are better equipped to understand the culture and appreciate diversity, enhancing their professional activities in multicultural classrooms.

2. Values – at the core of intercultural competence is a deep respect for human dignity, human rights, and cultural diversity. This component underscores the importance of democratic principles such as justice, equality, and the rule of law. These values provide the ethical foundation necessary for promoting tolerance and ethical interactions in multicultural educational environments. Teachers who embrace these values are better able to foster inclusive, supportive, and culturally aware classrooms.
3. Attitude and qualities – this component highlights the personal qualities essential for intercultural competence. Openness to other cultures, tolerance for differing values and beliefs, and civic thinking are defined as active participation in public life with attention to intercultural dynamics. Future teachers must also develop self-efficacy, which encourages confidence in their abilities, and tolerance for diversity in both thought and practice. By cultivating these attitudes, teachers contribute to a more inclusive and supportive educational environment.
4. Skills – successful intercultural communication requires a specific set of skills, including self-study, critical thinking, empathy, active listening, and conflict resolution. These competencies are essential for managing interactions in multicultural settings. Flexibility and adaptability also play a critical role in maintaining harmony in diverse classrooms. For example, teachers who engage in internships in international schools or intercultural communication training develop practical skills for working in multicultural environments, ensuring effective communication and conflict prevention.
5. Activity – this component emphasizes active engagement in initiatives that promote collective well-being and sustainable development. Future teachers are encouraged to not only apply their knowledge and skills in practical settings but also to take the initiative in improving intercultural relations. Whether through local community efforts or broader global contexts, teachers play a crucial role in fostering harmony and cooperation among diverse cultural groups. Their involvement contributes to building tolerant and culturally cohesive societies.

6. Ethical responsibility – ethical awareness and adherence to ethical norms are critical in intercultural interactions. This component stresses the importance of responsibility in actions and communication, particularly in promoting equality and justice within the educational environment. Teachers should ensure that their practices align with ethical principles, fostering a sense of fairness and mutual respect among students from different cultural backgrounds. Ethical codes of conduct, developed and implemented by educators, further support a respectful and just learning atmosphere.
7. Technological proficiency – in today's digital age, intercultural competence requires the ability to effectively use digital tools to facilitate communication across cultures. Future teachers must be proficient in using technology for virtual or hybrid learning environments, which are increasingly common in global education. Mastery of digital platforms for communication, as well as awareness of cultural nuances in online interactions, helps teachers create inclusive and respectful digital spaces that support intercultural exchange and learning (Sokol et al. 2023).

The proposed model offers a comprehensive approach to developing intercultural competence in future teachers. By integrating knowledge, values, personal qualities, skills, and ethical awareness, alongside an emphasis on active engagement and technological proficiency, the model ensures that educators are well-equipped to foster effective and inclusive communication in diverse, multicultural environments. This holistic approach to intercultural competence supports the professional development of teachers and contributes to the creation of harmonious and tolerant educational settings.

Since the system of professional training of future teachers is pedagogical, took into account the specified characteristics and structural components when designing it. We understand the specified system as a subsystem of professional training of future specialists in socioeconomic professions, which has a holistic and cyclical character, is implemented in all types of educational activities in higher education institutions (educational, research, practical, educational, self-educational), covers a set of interconnected blocks and provides for the use various forms, methods, means, approaches in the process of purposeful influence on an individual for the formation of intercultural competence.

Modeling the pedagogical system for the formation of intercultural competence of future teachers makes it possible to present the formation of IC as a holistic pedagogical process that ensures teacher preparation for professional activities in an intercultural environment. Intercultural competence is

an important aspect of the professional training of future teachers in today's globalized world, which includes knowledge, skills and attitudes that allow effective interaction with representatives of different cultures (Sokol 2018).

The model of intercultural competence of future teachers can be presented in the form of several components that interact with each other and form a complete system, which includes such basic components that interact with each other and form a complete system. The main components of the model include cognitive, affective, behavioral and ethical components. Each of these elements is considered from the point of view of its impact on the formation of intercultural competence of teachers, which contributes to effective interaction in a multicultural educational environment.

1. The main components of intercultural competence model. The cognitive component includes the knowledge necessary to understand cultural differences, historical and socio-cultural processes, as well as strategies for overcoming intercultural conflicts. An important part of this component is teachers' awareness of the importance of cultural characteristics and values of different ethnic groups to ensure harmonious interaction in the educational process. For example: future teachers study the history and traditions of different cultures, which helps them better understand cultural differences and avoid stereotypes in their professional activities.
2. The affective component determines the emotional attitude to cultural diversity, includes positive perception of other cultures, tolerance, empathy and motivation to study new cultures and intercultural communication. Positive emotional attitudes help reduce the level of intercultural tension and conflicts. For example: during studies, students participate in intercultural projects and exchanges, which contributes the formation of a positive attitude towards other cultures and the development of empathy.
3. The behavioral component reflects practical skills necessary for effective communication with representatives of different cultures. It covers the methods of intercultural pedagogy, adaptive strategies of behavior in an intercultural environment, as well as the ability to implement intercultural interaction in professional activities. Example: future teachers do internships in international schools or participate in trainings on intercultural communication, which allows them to develop the skills of effective interaction in multicultural classrooms.
4. The ethical component includes awareness and observance of ethical norms in intercultural interaction. It emphasizes responsibility for one's

actions and statements in an intercultural context, promoting equality and justice in the educational environment. The ethical component provides support for ethical principles that contribute to the development of a tolerant society. For example: teachers develop and implement ethical codes of conduct that include the principles of respect and equality for all students regardless of their cultural background.

Based on the provided statements we summarized the material and proposed Model of Intercultural Competence of Future Teachers that illustrates the interconnected components (cognitive, affective, behavioral, and ethical) in model of intercultural competence for future teachers, detailing how each component contributes to effective communication and professional interaction in multicultural educational environments.

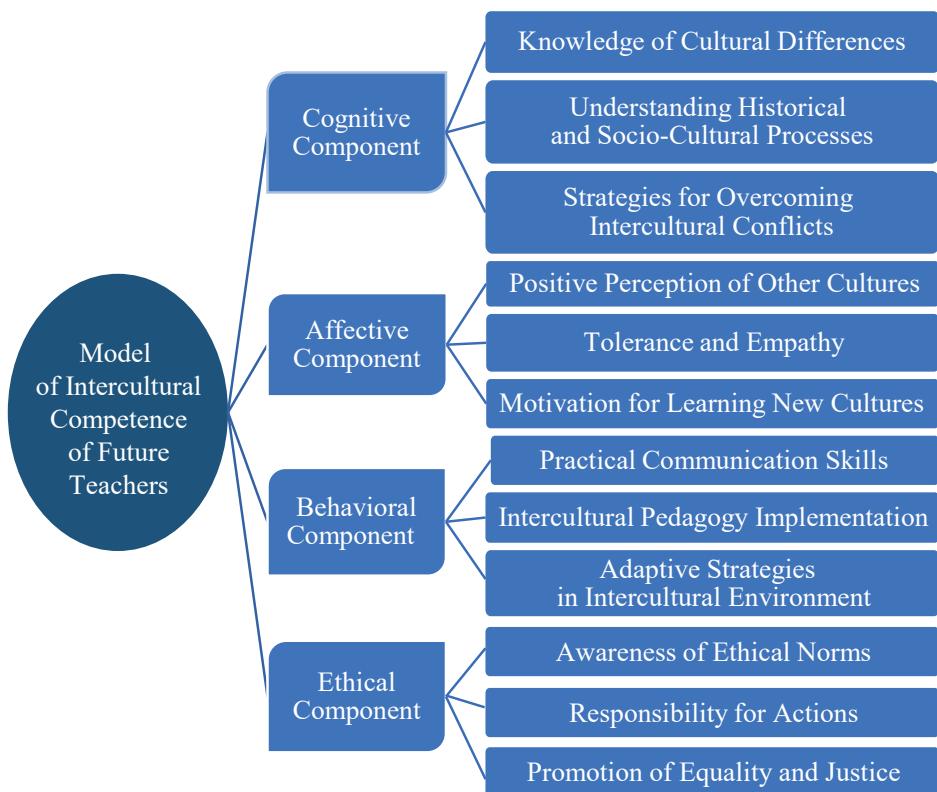


Figure 2. Model of intercultural competence of future teachers

Source: own study.

So, this model integrates cognitive, affective, behavioral, and ethical components, all of which are essential for developing intercultural competence in future teachers. The cognitive element covers knowledge of cultural differences and strategies for conflict resolution. The affective aspect emphasizes emotional attitudes such as empathy and tolerance. The behavioral component focuses on practical communication skills, and the ethical component highlights responsibility and equality in diverse environments. Together, these elements form a holistic system that promotes effective interaction in multicultural settings.

Future research should explore the integration of advanced technologies, such as virtual reality or AI-based learning, into intercultural competence training. Additionally, developing tailored intercultural competence programs that account for different professional fields, and assessing the long-term impact of such programs on real-world teacher performance in multicultural classrooms, could provide valuable insights. Therefore, in today's world, where globalization and intercultural interaction are becoming the norm, the importance of intercultural competence for teachers cannot be overstated. Future teachers must be able to work in multicultural classrooms, understand cultural differences and promote tolerance among students. The model of intercultural competence of future teachers includes four main components that interact with each other and form a coherent system that allows us to identify the key components necessary to prepare teachers to work effectively in such an environment. Its implementation in the process of teacher training contributes to the formation of not only professional knowledge and skills, but also to the development of personal qualities necessary for work in a multicultural environment. Thanks to this model, future teachers will be able to successfully implement pedagogical activities taking into account cultural diversity and ensuring the harmonious coexistence of different cultures in the educational process.

Moreover, the content-technological support of the formation of intercultural competence of future teachers involves the introduction of appropriate forms, methods and means of education; intensification of the presence of intercultural competence in all types of student activities: educational (due to content enrichment of general education and professional educational disciplines); practical (filling practical training programs with targeted tasks of a constructive nature, oriented to work in an intercultural environment; practice in institutions that involve working with representatives of different cultures); research (conducting scientific research on intercultural topics, activation of international educational and scientific mobility of students and

teachers); educational (involvement of students and organization of activities to promote cultural diversity, participation in volunteer activities, development and implementation of social projects) and self-educational (participation in extracurricular activities in non-formal and informal education).

A teacher's ability to conduct a dialogue with students is definitely related to his personal qualities, stylistic characteristics of activity and communication, and humanistic values. The urgent components are the need for self-knowledge, self-analysis and self-actualization. That is, the leading role of the teacher in the context of the dialogization of the educational environment imposes on him the responsibility for the dialogic organization of the educational process and for the development of the dialogic culture of students. The main aspects that determine the level of his dialogic culture are personal readiness (to what extent the teacher realizes himself and develops as a person) and professional readiness (to what extent he contributes to the personal growth of students). The interconnectedness and conditionality of these two aspects outlines the teacher's ability to help students in the complex process of their professional and personal development, their willingness to provide the necessary conditions for this and constitutes the essence of his ability as a facilitator.

That is why the concept of educational dialogue of future teachers involves constant improvement of professional knowledge, skills and abilities. It plays a fundamental role in professional training of future teachers. Through fostering open, interactive, and reflective communication, educational dialogue cultivates essential skills in empathy, critical thinking, and adaptability, which are crucial for teaching in diverse, ever-evolving classrooms. By engaging in dialogic interactions, future educators not only build a deeper understanding of their subjects but also learn to view teaching as a collaborative, intercultural, student-centered process, promoting a modern world open classroom environment that encourages inquiry and active learning. This approach aligns with contemporary educational paradigms that prioritize social and intercultural awareness in teaching, preparing future educators to be not only subject experts but also skilled facilitators of meaningful, inclusive learning experiences. To achieve these goals, teacher training programs must emphasize dialogic techniques, incorporating methodologies that support active listening, cultural sensitivity, and pedagogical reflection. As the educational landscape becomes increasingly diverse, embracing educational dialogue within teacher training offers a pathway to more resilient, intercultural, adaptive, and effective teaching practices, ultimately enhancing educational outcomes for all students.

REFERENCES

- Bakhtin M. (2001), *The theory of dialogue in modern pedagogy*, Pedagogy.
- Bondar V.I. (2010), *Educational dialogue: Theoretical and practical aspects*, Higher School.
- Brzeziński J. (2021), *Dysfunkcjonalne oddziaływanie państwa w nauce*, "Studia Socjologiczno-Polityczne", 15(2).
- Denek K. (2012), *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Nauk Pedagogicznych.
- Gadamer H.G., Derrida J. (1989), *Dialogue and deconstruction: The Gadamer-Derrida encounter*, Albany, New York: Suny Press.
- Sokol M. (2018), *The concept "education" as a separate part of teacher's profession*, in: *Nauczytel wobec wyzwań nowoczesności. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, Starachowice: Drukarnia Cyfrowa COMPUS, pp. 75–87.
- Sokol M., Denizci Ö.M. (2022), *The benefits and challenges of intercultural communication*, in: *Innovations in modern education: Ukrainian and world context* (pp. 12–13), TIPGE, <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/handle/123456789/6057> (access: 14.09.2024).
- Sokol M., Tsaryk O., Denizci Ö.M. (2021), *Modernization of pedagogical concepts in the process of scientific communication*, in: *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata: diagnozy i projekcje rozwiązań*, eds. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (pp. 133–141), Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Sokol M., Denizci Ö.M., Tsaryk O. (2023), *Communicative culture in the conditions of digitalization and mediatization*, "Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Philology", 2(7), pp. 25–33, <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.2.4>.
- Ssossé Q., Wagner J., Hopper C. (2021), *Assessing the impact of ESD: Methods, challenges, results*, "Sustainability. MDPI", 13(5), pp. 1–26, <https://doi.org/10.3390/su13052854>.
- Sykes J.M. (2018), *Interlanguage pragmatics, curricular innovation, and digital technologies*, "CALICO Journal", 35(2), pp. 120–141, <https://doi.org/10.1558/cj.36175>.
- UNESCO International Commission (2021), *Report of the UNESCO International Commission on the Future of Education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746/> (access: 8.09.2024).
- Vygotsky L. (2005), *Interactive learning methods*, Osnova.
- Zhang J., Sokol M., Boyer C. (2023), *Time zones, pandemic, and war, oh my! The challenges of conducting an international virtual exchange*, "Curriculum and Teaching Dialogue", 25(1–2), pp. 309–313.

SUMMARY

The article outlines the concept of educational dialogue of future teachers. The essence, origin, structure, types and styles of functional communication of future teachers have been revealed. It has been proven that in the conditions of the latest integration challenges, the set of ideas, concepts, and activities of a modern teacher attests the level of functional dialogue as an element of interaction at different levels of communication. The most significant types of functional communication of the future teacher for the educational process has been singled out. Intercultural competence has become increasingly essential for educators in a globalized world. This article presents a comprehensive model for developing intercultural competence in future teachers, focusing on seven key components: knowledge and critical thinking, values, qualities and attitudes, skills, activity, ethical responsibility, and technological proficiency. Each component contributes to fostering effective interaction in multicultural classrooms, enhancing teachers' abilities to navigate cultural differences and promote inclusivity. This holistic approach ensures that future educators are equipped to support harmonious and tolerant educational environments, addressing the challenges of a culturally diverse world. The model also emphasizes the integration of intercultural skills with modern technological tools, preparing teachers for both in-person and virtual settings. By fostering empathy, adaptability, and ethical awareness, this framework helps educators effectively manage classroom diversity, contributing to professional development and promoting sustainable intercultural relations. Future research should explore how advanced technologies and tailored intercultural programs can further strengthen teachers' competence and adaptability in real-world multicultural educational settings.

KEYWORDS: educational dialogue, intercultural component of education, future teacher, intercultural competence

STRESZCZENIE

W artykule zarysowano koncepcję dialogu edukacyjnego przyszłych nauczycieli. Ujawniono istotę, genezę, strukturę, rodzaje i style komunikacji funkcjonalnej przyszłych nauczycieli. Udowodniono, że w warunkach najnowszych wyzwań integracyjnych zbiór idei, koncepcji i działań współczesnego nauczyciela świadczy o poziomie dialogu funkcjonalnego jako elementu interakcji na różnych poziomach komunikacji. Wyodrębniono najważniejsze rodzaje komunikacji funkcjonalnej przyszłego nauczyciela dla procesu edukacyjnego. Kompetencje międzykulturowe stają się coraz bardziej istotne dla nauczycieli w zglobalizowanym świecie. W artykule przedstawiono kompleksowy model rozwijania kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli, skupiający się na siedmiu kluczowych komponentach: wiedzy i krytycznym myśleniu,

wartościach, cechach i postawach, umiejętnościach, aktywności, odpowiedzialności etycznej i biegłości technologicznej. Każdy komponent przyczynia się do wspierania skutecznej interakcji w wielokulturowych klasach, zwiększając umiejętności nauczycieli w zakresie radzenia sobie z różnicami kulturowymi i promowania inkluzywności. To holistyczne podejście gwarantuje, że przyszli nauczyciele będą przygotowani do wspierania harmonijnego i tolerancyjnego środowiska edukacyjnego, stawiając czoło wyzwaniom zróżnicowanego kulturowo świata. Model kładzie również nacisk na integrację umiejętności międzykulturowych z nowoczesnymi narzędziami technologicznymi, przygotowując nauczycieli zarówno do pracy stacjonarnej, jak i wirtualnej. Wspierając empatię, zdolności adaptacyjne i świadomość etyczną, ramy te pomagają nauczycielom skutecznie zarządzać różnorodnością w klasie, przyczyniając się do rozwoju zawodowego i promując zrównoważone relacje międzykulturowe. Przyszłe badania powinny sprawdzić, w jaki sposób zaawansowane technologie i dostosowane do potrzeb programy międzykulturowe mogą jeszcze bardziej wzmocnić kompetencje nauczycieli i ich zdolności adaptacyjne w rzeczywistych wielokulturowych środowiskach edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: dialog edukacyjny, międzykulturowy komponent edukacji, przyszły nauczyciel, kompetencje międzykulturowe



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

