

CHOWANNA

2014

TOM 1 (42)



„Chowanna” została powołana do życia w roku 1929 przez założycieli i pracowników Instytutu Pedagogicznego w Katowicach jako biuletyn naukowy. Jego tytuł nawiązuje do imienia słowiańskiej bogini opiekującej się dziećmi, równocześnie jednak wskazując na inspirującą dla pierwotnej wizji czasopisma rolę monumentalnego dzieła Bronisława Ferdynanda Trentowskiego *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem: wykształcenia naszej młodzieży*. Rozważania Trentowskiego miały charakter interdyscyplinarny, uwzględniały problematykę filozoficzną, psychologiczną, społeczną i historyczną, pedagogiczną i kulturową – profil czasopisma podąża tropem tego dziedzictwa.

Zespół Redakcyjny

W numerze między innymi

Jakość życia młodego pokolenia
w perspektywie psychopedagogicznej
i społecznej



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2014





CHOWANNA

2014

TOM 1 (42)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński (UAM), Olga Chyżna (Narodowy Uniwersytet w Kijowie, Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak (USz), Stanisław Juszczyk (UŚ), Stanisław Kawuła (UWM), Dana Knottowa (Uniwersytet Masarykova w Brnie, Czechy), Wojciech Kojs (UŚ), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Zbigniew Kwieciński (DSW), Henriette W. Langdon (San José State University, USA), Tadeusz Lewowicki (UŚ), Maria Machalova (Uniwersytet w Presove, Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka (UŁ), Krystyna Marzec-Holka (UKW), ks. Janusz Mastalski (UPJPII), Zbyszko Melosik (UAM), Pavel Muhlpachr (Instytut Interdyscyplinarnych Nauk w Brnie, Czechy), Aleksander Nalaskoski (UMK), ks. Marian Nowak (KUL), Stanisław Palka (UJ), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ), Isabella Reichel (Touro College, New York, USA), Andreas Schauder (Fachhochschule Nordwestschweiz, Bazylea, Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM), Tomasz Szkudlarek (UG), Eleonora Sapia-Drewniak (UO), Bogusław Śliwerski (APS), Wiesław Theiss (UW), Janina Wyczesany (UP im. KEN), Shu-Lan Yang (National Pingtung University of Education, Tajwan).

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (dydaktyka), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika resocjalizacyjna), Beata Pitula (pedeutologia), Adam Stankowski (pedagogika specjalna), Agnieszka Stopińska-Pajak (historia wychowania, andragogika), Ewa Wysocka (teoria wychowania).

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Ewa Wysocka

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek

Zastępcza redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pajak

Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com).

ISSN 0137-706X

(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682

(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	7
Część monograficzna	
Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej (pod redakcją Ewy Wysockiej)	
Wstęp. Młodzież jako pokolenie „wielkich nadziei” i „wielkich rozczarowań” (Ewa Wysocka)	13
Ewa Wysocka: Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej	21
Danuta Borecka-Biernat: Strategie radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście modelującego wpływu rodziców	45
Katarzyna Krasoń: Kto mi związał ręce, czyli sztuka teatru jako wehikuł poznania	71
Ludwika Konieczna-Nowak: Preferencje muzyczne a właściwości psychiczne młodzieży w świetle wybranych badań empirycznych	87
Barbara Ostafińska-Molik: Subiektywna satysfakcja z życia we wspólnocie oraz poczucie bezpieczeństwa w perspektywie różnic adaptacyjnych współczesnej młodzieży	99
Agata Junger: Obraz świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hip-hopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach. Analiza porównawcza	119

Joanna Gózdź, Edyta Charzyńska: Socjodemograficzne i psychospołeczne korelaty korzystania z telefonu komórkowego i jego problematycznego używania	141
Edyta Charzyńska, Joanna Gózdź: W sieci uzależnienia. Polska adaptacja Skali Uzależnienia od Facebooka (the Bergen Facebook Addiction Scale) C.S. Andreassen, T. Torsheima, G.S. Brunborga i S. Pallesen . . .	163
Edyta Widawska: Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży	187
Blanka Poćwiardowska: Współpraca rodziców i nauczycieli w kontekście jakości życia dzieci i młodzieży	205
Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz: Poprawa jakości życia dzieci i młodzieży w stanie śpiączki – oddziaływania psychopedagogiczne	221
Ewa Wysocka: Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej	235

Studia i rozprawy

Marta Węsierska, Kenneth O. St. Louis: Comparison of attitudes towards stuttering among Polish and English university students	263
Urszula Dernowska: Inni jako czynnik rozwoju ludzkich potencjałów – interakcje nauczycieli a rozwój wiedzy i profesjonalnych umiejętności	285
Karina Leksy: Ekshibicjonizm społeczny w przestrzeni wirtualnej – rozważania społeczno-pedagogiczne	305
Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska: Poczucie osamotnienia a jakość życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	319

Recenzje, komunikaty, polemiki

Prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński. Uroczystość nadania tytułu <i>doctora honoris causa</i> Uniwersytetu Śląskiego (20 maja 2014 roku)	339
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski. Uroczystość nadania tytułu <i>doctora honoris causa</i> Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (23 maja 2014 roku)	343
Przełom przełomów. Dwoistość jako centralna kategoria paradygmatyczna pedagogiki zorientowanej kulturowo w świetle studiów historyczno-teoretyczno-krytycznych Lecha Witkowskiego (Lech Witkowski: <i>Przełom dwoistości w pedagogice polskiej – historia, teoria, krytyka</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, 763 s., ISBN 978-83-7850-073-5) (Dariusz Kubinowski)	347

Dariusz Sarzała: <i>Patologiczne zachowania więźniów w kontekście izolacji i resocjalizacji penitencjarnej</i> . Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013, 448 s., ISBN 978-83-7545-435-2 (Stanisław Kawula)	355
<i>Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych</i> . Red. Józefa Brągiel i Beata Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2012, 451 s., ISBN 978-83-7395-505-9 (Agata Rzymełka-Frąckiewicz) . .	363
Humanistyka wyprowadzona z równowagi – sprawozdanie krytyczne z dyskusji poświęconej książce Michała Pawła Markowskiego <i>Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki</i> (Międzynarodowy Festiwal Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie, 23 października 2013 roku) (Łukasz Michalski)	369

Od Redakcji

Im więcej sprzecznych teorii, tem większa niepewność. Z drugiej strony jednak każda z tych teorii wnosi do danej nauki nowe momenty poznawcze, rozszerza szczupłą początkowo dziedzinę tej nauki i tworzy jeden z punktów widzenia, z których niemal każdy jest potrzebny, aby całość należycie umyślnie objąć i zrozumieć.

Stefan Szuman („Chowanna” 1929, nr 1)

Aktualizujące się współcześnie procesy zmian w wielu obszarach życia społecznego w Polsce, będące konsekwencją przemian społeczno-kulturowych i ekonomicznych, ale także procesów globalizacji, generują już od wielu lat wieloaspektowe transformacje mające istotny wpływ na przebieg procesów socjalizacji, edukacji i wychowania. Procesy te przebiegają zawsze w określonych, ale zróżnicowanych, warunkach środowiskowo-społecznych i kulturowych na danym etapie rozwoju ekonomiczno-cywilizacyjnego. Dokonujące się zmiany w systemie oświaty na wszystkich szczeblach kształcenia młodego pokolenia, przemiany środowisk wychowawczych, zmiany wartości i stylów życia, informatyzacja życia społecznego, narastające problemy społeczne i ekonomiczne uwidaczniają liczne zagrożenia procesów edukacyjnych, socjalizacyjnych i wychowawczych mające podstawowe znaczenie dla rozwoju osobowości, kształtowania kompetencji, szeroko rozumianego uczestnictwa młodego pokolenia w społeczeństwie obywatelskim. Złożoność i komplementarność tych procesów inspirowane przez przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych

do podejmowania licznych badań naukowych, studiów i analiz wzbogacających oraz poszerzających stan wiedzy o przebiegu i uwarunkowaniach procesów edukacji, socjalizacji i wychowania oraz ukazujących możliwości działań modernizacyjnych w praktyce pedagogicznej. Czasopismo „Chowanna” stanowi interdyscyplinarne forum wymiany myśli i prezentacji wniosków badań naukowych w zakresie wieloaspektowego aktualizowania procesów edukacji, wychowania i innych rodzajów uczestnictwa społecznego w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.

Od 2000 do 2013 roku formuła czasopisma miała charakter opracowań monograficznych/tematycznych przygotowywanych pod naukową redakcją samodzielnego pracownika naukowego Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, specjalisty reprezentującego obszar zainteresowań z zakresu pedagogiki lub psychologii, a redaktorem naczelnym czasopisma był urzędujący Dziekan Wydziału. W roku 2012 nastąpiło kilka istotnych zmian organizacyjno-merytorycznych związanych przede wszystkim z koniecznością spełnienia przez czasopismo „Chowanna” warunków określonych w przepisach dotyczących parametryzacji czasopism naukowych. W grudniu 2012 roku do pełnienia funkcji Redaktor naczelnej Rada Instytutu Pedagogiki powołała prof. dr hab. Ewę Syrek. Pod jej kierownictwem nowo powołany Zespół Redakcyjny „Chowanny” podjął wysiłki zmierzające do osiągnięcia najlepszego wyniku w ocenie parametrycznej czasopism, poczynawszy od numeru 1 (42)/2014, który oddajemy do rąk Czytelników. Zmieniła się między innymi szata graficzna periodyku. W aktualnej formule czasopisma znalazły się trzy podstawowe działy: *Część monograficzna; Studia i rozprawy; Recenzje, komunikaty, polemiki*. Część monograficzna niniejszego numeru pt. *Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej* została przygotowana pod naukową redakcją Ewy Wysockiej.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż „Chowanna” jest aktualnie czasopismem otwartym, co oznacza, że zapraszamy pracowników nauki zainteresowanych przedmiotowymi zagadnieniami ze wszystkich ośrodków akademickich w kraju i za granicą do aplikowania o publikację swoich naukowych tekstów na łamach naszego czasopisma. Procedura związana z drukowaniem tekstów odpowiada wymogom określonym w przepisach o parametryzacji czasopism naukowych. Niezmiennie „Chowanna” jest cenionym źródłem naukowej wiedzy z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, a teksty publikowane na łamach czasopisma stanowią impuls do refleksji i szerokiej dyskusji nad stanem nauk o wychowaniu, problemami współczesnego kształcenia, wychowania; czasopismo od lat zajmuje poczesne miejsce wśród najlepszych polskich periodyków pedagogicznych, a od 2014 roku wydawane jest pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Półrocznik naukowy

„Chowanna” jest wpisany na listę czasopism punktowanych w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych. Zgodnie z ministerialnym wykazem czasopism naukowych (część B) z dnia 17.12.2013, każdy Autor opublikowanego na łamach „Chowanny” artykułu otrzymuje 6 punktów, które może wpisać do swojego dorobku naukowego.

Szanowni Państwo Czytelnicy,
zapraszamy do lektury zamieszczonych w tym numerze tekstów z nadzieją, że wzbudzą one Państwa zainteresowanie. Zapraszamy także do publikowania własnych tekstów naukowych na łamach naszego czasopisma oraz do odwiedzenia strony www.chowanna.us.edu.pl

Część monograficzna

Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej

pod redakcją
Ewy Wysockiej

Optymistą jest ktoś, kto wierzy, że żyjemy w najlepszym z możliwych światów, a pesymista to ktoś, kto podejrzewa, że optymista może mieć rację.

Zygmunt Bauman: Has the Future a Left?

Życ szczęśliwie [...] wszyscy pragniemy, ale nie wszyscy potrafią zdać sobie jasno sprawę, na czym polega życie szczęśliwe. I do tego stopnia nie jest łatwo osiągnąć życie szczęśliwe, że każdy, jeżeli tylko zbłądzi z właściwej drogi, tym bardziej się od niego oddala, im szybciej do niego stara się dotrzeć.

Lucius Annaeus Seneca: O życiu szczęśliwym

Wstęp

Młódzież jako pokolenie „wielkich nadziei” i „wielkich rozczarowań”

To pierwsze po wojnie pokolenie, które miało wzorem swoich poprzedników traktować punkt dojścia swoich rodziców jako zaledwie punkt startu do lepszego i z roku na rok ulepszanego własnego życia, staje wobec groźby społecznej degradacji¹.

W prezentowanym Czytelnikowi tomie w jego części monograficznej podjęto próbę przedstawienia sposobu doświadczania życia i oceny jego jakości w ujęciu wielowymiarowym (holistycznym), interdyscyplinarnym (ujęcie psychopedagogiczne i społeczne), a także uwzględniającym wyznaczniki opisujące (wymiar i poziom) oraz czynniki determinujące (kulturowe, psychologiczne, społeczne) kształt świata i życia dostępnego młodemu pokoleniu.

Młode pokolenie, współcześnie epatowane ideologią sukcesu, wzmacnianą ideologią egalitaryzmu i uprawomocnianą ideą indywidualizmu, a przy tym traktowane jako kategoria kulturowo i społecznie najbardziej znacząca (terror młodości, nadzieja świata), ma prawo żywić przekonanie, że żyje w świecie wielkich możliwości, które nie są niczym ograniczane. Dowodzą tego stwierdzone przez socjologów cechy funkcjonowania młodych ludzi, a głównie: wzrost aspiracji edukacyjnych i statusowych, wzrost oczekiwań związanych z jakością życia (poziom życia), pragmatyzm i „pierwotny” optymizm, aktywne postawy zawodowe i życiowe.

1 Z. Bauman: *Permanენტna rewolucja*. „Wprost” 2013, nr 28, s. 44.

Te właściwości młodego pokolenia – co wskazuje Krystyna Szafraniec² – mają jednak charakter pierwotny, potencjalny i przemijający (wielkie nadzieje), nie potwierdzony w perspektywie ostatnich dekad możliwością pełnej – lub nawet częściowej – realizacji ambicji, co rodzi wielkie rozczarowania. Nowy, potransformacyjny system, który wzbudził wielkie nadzieje, nie tylko młodego pokolenia (ale jego jednak w sposób szczególny), spowodował również wielkie rozczarowania, okazał się bowiem niewydolny w kontekście formowania warunków determinujących jakość życia ludzi młodych, co widoczne jest głównie w sferze edukacji i przekłada się na powiązany potencjalnie z edukacją rynek pracy³.

Młode pokolenie żyje zatem w świecie, który jest dla tych ludzi niegościnnie i stanowi naturalne źródło wielu frustracji; ich pokonywanie utrudnia choćby brak wystarczających (warunkowanych rozwojowo) kompetencji do radzenia sobie i brak instytucji realnie wspierających rozwój młodych ludzi (zanik wspólnotowego świata, stanowiącego źródło wsparcia osobowego i ideologicznego, a także zastępowanie realnych sieci społecznego wsparcia siecią wirtualną, pozornie wspierającą, bo pozwalającą na „fałszowanie siebie”). Można wysnuć wniosek, iż młode pokolenie to kategoria społeczna gloryfikowana kulturowo, a marginalizowana społecznie. Jak twierdzi Zygmunt Bauman, to kategoria ludzi, „którym odmówiono godnej, szacunkiem darzonej pozycji w społeczeństwie – a dla których nikt tam »na górze« nie przygotował godziwego miejsca, o radosnym powitaniu już nie wspominając”⁴. W efekcie młode pokolenie skazane jest na marginalizację wynikającą z sytuacji gospodarczej, ewokującej dalsze problemy. Jak dowiedzieliśmy się z *Diagnozy społecznej 2013*, obecnie aktywność młodych ludzi na rynku pracy wyraźnie maleje w stosunku do lat wcześniejszych⁵, co można traktować jako bumerangowy efekt związany z biernością społeczno-zawodową i wyuczoną bezradnością.

Część monograficzna niniejszego tomu „Chowanny” zawiera rozmaite opracowania, w różny sposób funkcjonalnie powiązane z jakością życia: opracowania teoretyczne, analizy empiryczne, doniesienia z badań i próby konstruowania warsztatu pomiaru jakości życia młodego pokolenia, przygotowane przez osoby z różnych ośrodków i o różnym doświadczeniu

2 K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1, s. 101–122.

3 Ibidem.

4 Z. Bauman: *Permanentna rewolucja...*, s. 44.

5 I.E. Kotowska, K. Saczuk, P.A. Strzelecki: *Rynek pracy*. W: *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*. Red. I.E. Kotowska. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2014, s. 26–31; wypowiedź Pawła A. Strzeleckiego podczas konferencji prasowej PAP w dniu 26.06.2013 r.

badawczym (głównie przez młodych badaczy, ze względu na przedmiot zainteresowań, jakim jest młode pokolenie).

Część monograficzną tomu otwierają, a także zamykają próby teoretycznej i empirycznej rekonstrukcji problematyki jakości życia, opracowane przez Ewę Wysocką, w których zawarto zarówno analizy pojęcia jakości życia, próbę konceptualizacji fenomenu i przeniesienia jej w sferę zagadnień pedagogiki młodego pokolenia (*Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*), jak i empiryczną egzemplifikację subiektywnie odczuwanej jakości życia wraz z czynnikami ją determinującymi (*Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*).

Kolejne opracowanie, autorstwa Danuty Boreckiej-Biernat (*Strategie radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście modelującego wpływu rodziców*), prezentuje spojrzenie na jakość życia w perspektywie wykorzystywanych przez młodzież strategii radzenia sobie z sytuacjami niekorzystnymi rozwojowo w kontekście jakości środowiska rodzinnego, stanowiącego wzór identyfikacyjny i źródło uczenia się sposobów pokonywania problemów, z którymi boryka się młode pokolenie.

Dwa następne artykuły: Katarzyny Krasoń (*Kto mi związał ręce, czyli sztuka teatru jako wehikuł poznania*) i Ludwiki Koniecznej-Nowak (*Preferencje muzyczne a właściwości psychiczne młodzieży w świetle wybranych badań empirycznych*), to próby spojrzenia na jakość życia w perspektywie recepcji sztuki teatralnej (jej funkcji poznawczej w odkrywaniu znaczeń ważnych dla jakości życia) i muzyki (jako formy wyrażania siebie i kanalizowania doświadczanych problemów rozwojowych i społecznych; wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne młodego pokolenia).

Problem doświadczania życia i jego jakości w kontekście zaburzeń adaptacyjnych z uwzględnieniem zmiennych społeczno-demograficznych porusza w swoim artykule *Subiektywna satysfakcja z życia we wspólnocie oraz poczucie bezpieczeństwa w perspektywie różnic adaptacyjnych współczesnej młodzieży* Barbara Ostafińska-Molik. Natomiast Agata Junger charakteryzuje obraz świata i własnego życia młodzieży, z uwzględnieniem różnicującego znaczenia dla doświadczanej jakości życia identyfikacji z grupami subkulturowymi (*Obraz świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hip-hopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach. Analiza porównawcza*).

Edyta Charzyńska i Joanna Góźdz w swych analizach jakości życia młodego pokolenia odnoszą się do jego specyfiki socjalizacyjnej, związanej z problematycznym korzystaniem z nowych mediów: Internetu (portali społecznościowych) i telefonu komórkowego (artykuły: *Socjodemograficzne i psychospołeczne korelaty korzystania z telefonu komórkowego i jego problematycznego używania* i *W sieci uzależnienia. Polska adaptacja Skali Uzależnienia*

od Facebooka (*the Bergen Facebook Addiction Scale*) C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborga i S. Pallesen). Doskonale przygotowane teksty nie tylko stanowią prezentację wyników badań, lecz także mają walor praktyczny – służą przygotowaniu warsztatu diagnostycznego w sferze uzależnień behawioralnych, czyli adaptacji i konstrukcji narzędzi pomiaru. Problem korzystania z nowych mediów wydaje się o tyle ważny, iż młodzi Polacy stanowią kategorię wyraźnie zagrożoną ryzykiem uzależnienia, gdyż należą do jednej z grup najczęściej używających telefonów komórkowych na świecie, bardzo wczesnie przechodzą inicjację ze sprzętem ICT i Internetem, a także – jak wskazują socjologowie – są nieustannie *online*, niezależnie od przestrzeni, w której funkcjonują.

Ostatnie trzy artykuły w części monograficznej tomu odnoszą się bezpośrednio do pedagogicznej działalności praktycznej związanej z kształtowaniem jakości życia młodego pokolenia. Opracowanie Edyty Widawskiej (*Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży*) stanowi egzemplifikację determinant budowania poczucia jakości własnego życia, wśród których Autorka za najważniejsze w sensie efektów wychowawczych uznaje poczucie sprawstwa, natomiast w aspekcie metodycznym – *stricte* pedagogicznym – prezentuje działania animacyjne, przedstawiając jednocześnie warunki skuteczności działań animacyjnych i ich realne efekty (ewaluacja projektów animacyjnych). Podobne w założeniach opracowanie, ale odnoszące się do innych aspektów działania pedagogicznego, funkcjonalnie związanego z poprawą jakości życia młodego pokolenia (w szkole, a pośrednio i w rodzinie), przygotowała Blanka Poćwiardowska (*Współpraca rodziców i nauczycieli w kontekście jakości życia dzieci i młodzieży*). Opierając się na koncepcji jakości życia i czynników determinujących funkcjonowanie szkolne, Autorka przyjmuje założenie o konieczności budowania „mostów zamiast murów”, czyli współpracy dwu najważniejszych środowisk wychowawczych, których atmosfera stanowi o jakości życia dzieci i młodzieży. Wskazuje też podstawy metodyczne budowania owej współpracy, formułując najważniejsze zasady działania podnoszącego realną i odczuwaną jakość życia w szkole. Ostatni artykuł spośród poruszających problemy z tej kategorii przygotowany został przez Małgorzatę Rębiałkowską-Stankiewicz (*Poprawa jakości życia dzieci i młodzieży w stanie śpiączki – oddziaływania psychopedagogiczne*). Odnosi się do innego obszaru działań pedagogicznych, wydaje się, że szczególnie zaniedbanego w pedagogice (nawet w pedagogice zdrowia). Autorka, pracownik naukowy i praktyk pracujący z dziećmi oraz młodzieżą w stanie śpiączki, dzieli się swoimi refleksjami dotyczącymi jakości życia osób z tej grupy, a także sposobu traktowania ich przez społeczeństwo. Argumentacja dotycząca konieczności podjęcia działań pedagogicznych poprawiających jakość życia dzieci i młodzieży z tej grupy poparta została analizą przypadku, co stanowi kanwę przed-

stawienia metodyki działania usprawniającej i włączającej różne funkcje życiowe.

Przygotowana część monograficzna tomu obejmuje różne zagadnienia bezpośrednio i pośrednio wpisujące się w problematykę jakości życia młodego pokolenia, w aspekcie teoretycznym, empirycznym i metodycznym. Ukazuje – co oczywiste – niewyczerpującą, ale komplementarną wizję obszarów dociekań badawczych nad przedmiotowym fenomenem i działań wspierających podnoszenie jakości życia osób z tej kategorii społecznej, którą uznaje się za najbardziej zagrożoną w sferze sposobu doświadczania własnego życia, a jednocześnie niezmiernie istotną dla rozwoju każdego społeczeństwa (więc i jakości jego życia). Dodać należy, że dobrostan (poczucie szczęścia, zadowolenie z jakości życia), niezależnie od poziomu analizy (mikro-, mezo- czy makrospołecznej), można jednak osiągnąć jedynie wówczas, gdy jednostka wyposażona jest w sprawności, kompetencje i umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z naturalnie występującymi w jej życiu problemami, co należy uznać za szczególnie ważne w odniesieniu do młodego pokolenia. W procesie uczenia się i wspierania konstruktywnego radzenia sobie muszą jednak być obecni inni, wspierający jednostkę ludzie, grupy czy instytucje społeczne. Konieczny jest zatem zarówno „globalny zwrot” w kierunku budowania wspólnoty, systemu sieci wsparcia społecznego, dostępnego jednostce w sytuacjach trudnych, jak i wdrożenie systemowych rozwiązań, których konstruowanie musi być oparte na rzetelnej diagnozie psychospołecznej i pedagogicznej, stanowiącej podstawę budowania międzyresortowego systemu wsparcia; potrzebna jest zarówno integracja i interdyscyplinarne podejście do badania jakości życia, jak i metodycznie przygotowane działania wspierające realny wzrost poczucia zadowolenia młodzieży z jakości własnego życia. Uzyskanie poczucia „dobrostanu prawdziwego” jest możliwe jedynie z udziałem znaczących innych, ułożonych na różnych poziomach sieci społecznego wsparcia, dokonuje się zaś na bazie uprawionego optymizmu jednostki w ocenie siebie i własnej relacji ze światem, a także poczucia kontroli i sprawstwa młodego pokolenia w zakresie działania w świecie.

Mam nadzieję, że refleksja towarzysząca potencjalnemu Czytelnikowi w trakcie lektury części monograficznej tego tomu, niezależnie od tego, czy Czytelnik ten jest profesjonalistą czy nieprofesjonalnym dorosłym wychowawcą młodego pokolenia, zmierzać będzie w kierunku konstatacji, że troska o jakość życia osób z tej kategorii rozwojowej stanowi powinność pedagoga i wszystkich odpowiedzialnych dorosłych wychowawców.

Jak wiemy bowiem z doniesień socjologów – obraz młodzieży to obraz całego społeczeństwa, jego problemów, napięć w nim występujących, które

najwyraźniej odbijają się właśnie w funkcjonowaniu młodego pokolenia, wyznaczając obiektywną i subiektywną jakość jego życia. Przedstawione analizy nie są jednorodne, gdyż zarówno młodzież jako kategoria społeczna, jak i jakość życia człowieka (grup społecznych, społeczeństwa) to przedmiot wielu analiz empirycznych dokonywanych w obrębie różnych dyscyplin z obszaru nauk społecznych, co wynika z traktowania tej grupy jako grupy szczególnego ryzyka (zagrożonej rozwojowo i społecznie). Ryzyko to ma podwójny wymiar: stanowi podłoże zagrożeń dla rozwoju młodego pokolenia i zagrożeń dla istniejącego ładu społecznego, wynikających z zachowań młodych ludzi, co wzajemnie się warunkuje, wyznaczając jakość życia subiektywnie odczuwaną jako negatywną, włączaną przez mechanizm pokrzywdzenia, niesprawiedliwości, winy i upokorzenia.

Prowadzone diagnozy dotyczące jakości życia młodzieży albo mają charakter przekrojowy, wówczas opisywane są globalnie style życia młodzieży, w których odzwierciedlane są jego jakości, albo koncentrują się na wybranych aspektach funkcjonowania młodych ludzi: tożsamości i kryzysie tożsamościowym, wartościach, aspiracjach i planach życiowych, poglądach, a także zagrożeniach i dewiacjach oraz postawach młodzieży wobec różnych zjawisk społecznych, sposobach „kanalizowania” frustracji, aspektach stanowiących wymiary opisujące lub determinujące odczuwany poziom satysfakcji z własnego życia.

W swoich analizach sytuacji życiowej młodzieży we współczesnych realiach polskich Autorzy założyli, iż determinowana jest ona pierwotnie problemami autokreacyjnymi, które są wypadkową dwóch czynników: specyfiki rozwojowej właściwej temu okresowi rozwoju i specyfiki świata, w którym młodzież żyje i rozwija się, determinowanej zmiennością cywilizacyjną i transformacyjną. Obie kategorie czynników wzajemnie się wzmacniają, współdeterminując konieczność nowego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną i działania pedagogiczne, adekwatne do tworzonych społecznie warunków życia i nowych cech rozwojowych właściwych okresom dzieciństwa, adolescencji i wschodzącej dorosłości.

Generalnie jednak można powiedzieć, iż współczesność (ponowoczesność) – określana jako nieustanny kryzys⁶, na który okresowo nakłada się kryzys ekonomiczny, dodatkowo moderowana przez wewnętrzne, naturalne rozwojowo kryzysy doświadczane szczególnie silnie przez młodego człowieka – stanowi sytuację silnie frustrującą młode pokolenie, marginalizującą społecznie i torującą drogę do różnych patologii. Ma to niewątpliwie negatywne konsekwencje dla rozwoju młodych ludzi, deformuje osobowość bądź też powoduje nieustającą ambiwalencję, mającą charakter wewnętrznych konfliktów, których rozwiązać się nie da, bo nie ma żadnej

6 Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielski. Warszawa: „Żak”, 1999, s. 51.

ostatecznej instancji „odwoławczej” ani systemu wsparcia, które mogłyby wspomagać względnie bezkonfliktowe wejście młodego pokolenia w świat pełnienia dorosłych ról.

Teraźniejszość, czyli świat, w którym żyje młode pokolenie, nie jest dla tych ludzi przyjazna, ogranicza wielowymiarowo możliwość kreowania własnego życia w sposób satysfakcjonujący (a nawet jedynie służący samodzielnemu przetrwaniu).

Doświadczanie frustracji rodzi gniew coraz większej grupy młodych ludzi, często wyposażonych w kompetencje, których nie mają pokolenia starsze. W Europie i w wielu rejonach świata realizuje się teza o „nadprodukcji inteligencji” – młodych ludzi wykształconych, o wysokich kompetencjach i adekwatnie do tego dużych oczekiwaniach co do poziomu życia im przynależnego. Rynek gospodarczy (i społeczny) kurczy się zaś coraz bardziej, powodując coraz dłuższą perspektywę trwałego bezrobocia lub oferując jedynie zatrudnienia incydentalne, czasowe oraz niezgodne z kompetencjami i rozbudzonymi ideologicznie ambicjami, co ogranicza już nie tylko samorealizacyjną funkcję pracy, lecz także jej podstawową funkcję, służącą przetrwaniu. Zygmunt Bauman⁷ mówi o młodzieży jako kategorii społecznej „niechcianej”, „odrzuconej”, „bez przydziału” w życiu społecznym. W grupie tej musi narastać bunt, musi rodzić się protest, które mogą znaleźć ujście w rozwiązaniach siłowych, służących pozyskaniu tego, co słusznie młodym ludziom się należy (ideologiczne uprawomocnienie roszczeń); owe działania opozycyjne mogą też scalić środowisko zagubionych, biernych, niezdolnych do kontroli nad własnym życiem ofiar systemu, podatnych na różne zaburzenia psychiczne. Dodajmy, system, który okazał się niewydolny, gdyż „wyprodukował” ludzi wykształconych, uprawomocnił ideologicznie ich roszczenia, a potem pozostawił ich bez „społecznego przydziału znaczących ról”, które mogliby i powinni „pełnić” w społeczeństwie; co więcej, pozbawił młode pokolenie możliwości uczestniczenia w „rozbuchanej konsumpcji”, dostępnej dla wszystkich, promowanej przez ów system, jednocześnie formując warunki życia, w których coraz bardziej znaczącą rolę ma, dla „przetrwania” i uczestniczenia w społecznej alokacji dóbr, zajmowana pozycja społeczna (wzrost nierówności społecznych, maskowany nieudolnie ideologią egalitaryzmu). Znakomita większość ludzi młodego pokolenia w takich warunkach musi przyjąć rolę mertonowskich „podwójnie przegranych” czy baumanowskich „włóczęgów”, którzy winą za niezgodny z ich oczekiwaniami poziom własnego życia muszą obarczyć siebie, a nie system, który wszak oferuje „wszystko wszystkim”, a realnie nie daje szans realizacji nawet roszczeń podstawowych.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu musi wyjść naprzeciw ideologicznym, społecznym i ekonomicznym wyzwaniom nowych czasów, stworzyć

7 Z. Bauman: *Permanენტna rewolucja...*, s. 45.

nurt „teorii zrównoważonego wychowania do jakości życia”, która nie będzie rozumiana tak wąsko jak wynika to z przesłania ponowoczesnego konsumpcjonizmu, mającego charakter autoteliczny, a więc określającego sens ludzkiej egzystencji i tożsamości w kategoriach: „jestem tym, co mam”, a „sensem życia jest posiadanie”. Powinnością pedagogiki jest kształtowanie nie tylko koncepcji siebie młodego pokolenia (wzorów osobowych), lecz także koncepcji działania społecznego, mającego na celu zmianę obiektywnych warunków życia, co w pedagogice społecznej wiąże się również z aktywizacją społeczną, czyli pobudzaniem „sił ludzkich” zdolnych zmieniać świat, tak by wszystkim żyło się lepiej (konstruktywny bunt metafizyczny w rozumieniu Alberta Camusa⁸). Powinnością pedagogiki jest też takie działanie, którego efektem będzie zapobieganie, przewidywanej przez socjologów, możliwości wygenerowania przez obiektywne warunki życia „straconej generacji” – młodych ludzi wyposażonych w potencjały i kompetencje, których nie mogą oni realizować w świecie własnego życia; pokolenia „wielkich nadziei” i jeszcze „większych rozczarowań”. Planowe działania, także pedagogiczne, ważne zarówno dla jednostki, jak i dla świata, w którym ona żyje, mają służyć uniknięciu wygenerowania kolejnego „straconego pokolenia”, które „straciło nadzieję” na godne życie w świecie, a „zyskało rozczarowanie” światem, w którym żyje.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Permanentna rewolucja*. „Wprost” 2013, nr 28.
- Camus A.: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka Res Publica, 1991.
- Kotowska I.E., Saczuk K., Strzelecki P.A.: *Rynek pracy*. W: *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków*. W: *Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*. Red. I.E. Kotowska. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2014.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Koziński. Warszawa: „Żak”, 1999.
- Szafraniec K.: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1.

Ewa Wysocka

⁸ A. Camus: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka Res Publica, 1991.



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczenie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej

Spółczeństwa zamieszkujące naszą planetę żyją w dwóch kontrastowo różnych kulturach: w kulturze konsumeryzmu – a więc luksusu, obfitości, nadmiaru oraz / albo w kulturze ubóstwa, tj. niedostatku wszystkiego, lęku o jutro, pustego żołądka, braku szans i perspektyw. Granica między tymi dwoma kulturami [...] to najważniejsza i najbardziej dramatyczna granica dzieląca dziś planetę¹.

Wprowadzenie

Wydaje się oczywistością, że jakość życia człowieka w głównej mierze zależy od jakości wizji własnego życia obejmujących całą biografię człowieka, który je tworzy, co sytuuje problematykę jakości życia w nurcie poznawczym, a pośrednio też w ujęciu subiektywistycznym.

Kategoria wizji, czy choćby przekonań, jak wskazuje Jan Szczepański², jest współcześnie „zaniedbywana”, dlatego też autor zadaje priorytetowe dla pedagogiki pytanie o możliwość odbudowy prestiżu i wpływu konstruowanych przez człowieka (lub instancje wychowujące) wizji – zarówno na kształt (jakość) jego życia, jak i na kształt (jakość) świata, w którym człowiek żyje. Jako pedagodzy mamy też świadomość, że nasze wizje zwykle

1 R. Kapuściński: *Lapidarium III*. Warszawa: Czytelnik, 1997, s. 151-152.

2 J. Szczepański: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995, s. 5.

odnoszone są do tezy, zgodnie z którą „udoskonalony człowiek udoskonali świat”, co sytuuje kategorię wizji we wzorach osobowych kształtowanych i realizowanych w procesie wychowania i socjalizacji. Wzory te są konstruowane tak, by kształtować człowieka zdolnego do aktywnego działania sprawczego w obszarze własnego życia i radzenia sobie w świecie.

Klasyczne ujęcia owych wizji pedagogicznych, które mogą stanowić podstawę kreowania wzorów osobowych, można odnaleźć w różnych koncepcjach z obszaru nauk społecznych. Oto niektóre z tych wizji:

1. Człowiek mądry i dobry. Florian Znaniecki³ wskazuje, że rozwój nowej cywilizacji, służącej człowiekowi i przyrodzie, związany jest z wychowaniem ludzi „mądrych a dobrych”, potrafiących opanować proces rozwoju techniki i stworzyć kulturę humanistyczną, co przekłada się na poczucie bezpieczeństwa człowieka i bezpieczeństwo świata, w którym człowiek żyje, a tym samym na odczuwaną jakość własnego życia.
2. Człowiek zbuntowany. Albert Camus⁴, opisując wyznaczniki kondycji człowieka i jego egzystencji, w tym niezgody na jakość ludzkiego życia (cierpienie i samotność), sugeruje, że jedyną drogą pokonania absurdalności własnego życia jest bunt metafizyczny. Wywieść stąd można wzór człowieka „pozytywnie zbuntowanego” – człowieka, którego aktywność jest skierowana na eliminację niesprawiedliwości i nierówności społecznych (miłość i solidaryzm społeczny), a więc przekształcanie świata życia człowieka w kierunku ustanowienia nowego porządku (bunt konstruktywny), zapewniającego obronę wartości moralnych chroniących wspólnotę i ludzkość. Jednostka walczy o dobro innych, osiągając status wolnej i twórczej (bunt – wolność – pasja).
3. Człowiek o orientacji produktywnej (biofilnej). Erich Fromm⁵ wskazuje linię rozwojową człowieka, stanowiącą o sposobie doświadczania życia, opisując przebieg owego rozwoju: od przyjęcia orientacji nieproduktywnej (nekrofilnej) do ukształtowania się orientacji produktywnej (biofilnej), co również przekłada się na poczucie bezpieczeństwa w świecie, będące ekwiwalentem odczuwanej jakości życia.
4. Człowiek prospołeczny i sprawczy. Kazimierz Dąbrowski⁶ konkretyzuje wymiary rozwoju człowieka, wyróżnia przy tym dwie linie

3 F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

4 A. Camus: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka Res Publica, 1991; por. A. Camus: *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przeł. J. Guze. Warszawa: Muza, 1991.

5 E. Fromm: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Tłum. R. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

6 K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.

rozwojowe: od egocentryzmu do prospołeczności, a także od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej. Sytuuje to wizje siebie i świata w cechach decydujących o jakości relacji międzyludzkich i poczuciu osobistego sprawstwa, które to cechy bezpośrednio przekładają się na kształtowanie bezpiecznego dla człowieka świata i odczuwaną jakość własnego życia.

5. Człowiek transgresyjny. Józef Koziński⁷ natomiast przekonuje o konieczności realizowania w procesie wychowania wizji człowieka transgresyjnego, który jest zdolny do transgresji zarówno indywidualnych (prywatnych), jak i zbiorowych (publicznych), służących doskonaleniu siebie i świata, co czyni go zarazem bardziej bezpiecznym dla ludzi, a tym samym decyduje o jakości własnego życia człowieka.

Musimy mieć jednak świadomość, że wykreowanie wizji własnego życia ani nie przesądza o możliwości ich realizowania, ani też nie stanowi czynnika jednoznacznie i wprost wyznaczającego odczuwaną jakość życia. Zwykle bowiem wizje „przesiewane” są przez sito strukturalnych uwarunkowań, kulturowo uprawomocnionych. Jednak, co niezaprzeczone, wizje te zawsze stanowią podstawowy motywator ludzkich działań, ukierunkowanych na realizację zamierzeń. Należy mieć na uwadze, że zablokowanie możliwości realizacji skonstruowanych – idealnych – wizji własnego życia stanowić może czynnik obniżający poczucie jakości własnego życia, które „nie jest takie, jakie chcielibyśmy, by było”. Z jednej strony zatem konstruowane wizje motywują do działania na rzecz ich urzeczywistnienia, czyli podwyższania jakości własnego życia, ale z drugiej strony różne blokady ich realizacji mogą stanowić o odczuwaniu własnego życia jako nieprzystającego do owych wizji, co wtórnie determinuje obniżenie poczucia jakości własnego życia⁸.

Młode pokolenie w kontekście jakości życia – wstępna analiza teoretyczna

Z wielu prowadzonych analiz teoretycznych i wybiórczych egzemplifikacji empirycznych wynika, iż odczuwana przez młode pokolenie jakość życia jest zależna od różnych zmiennych społeczno-kulturowych, co pierwotnie odzwierciedla konfliktowość ludzkich potrzeb: indywidualistycznych

7 J. Koziński: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

8 E. Wysocka: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012; por. E. Wysocka: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Wyd. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2010 (wyd. 1. – Katowice 2009).

(koncentracja na sobie i własnym dobru) versus wspólnotowych (poszukiwanie i znaczenie wsparcia społecznego, koncentracja na dobru wspólnym).

Nie da się zaprzeczyć, że obie potrzeby są ważne dla konstituowania się poczucia jakości życia i jeśli pozostają w równowadze, wówczas możemy mówić o harmonii rozwojowej, która stanowi wyznacznik odczuwanego dobrostanu. Równowaga ta we współczesnym świecie została wyraźnie zachwiana; znaczącą przewagę zyskały potrzeby indywidualistyczne. Konsekwencją zdeprecjonowania potrzeb wspólnotowych młodego pokolenia, które wymaga wsparcia ze strony otoczenia społecznego, są negatywne zjawiska je dotyczące: poczucie alienacji, braku wsparcia, samotności oraz wiele ich negatywnych korelatów społecznych i rozwojowych (zaburzenia internalizacyjne, eksternalizyjne, zachowania suicydalne, depresje, zaburzenia psychiczne, patologie społeczne).

Analiza jakości życia z tej podstawowej perspektywy ujawnia brak równowagi w zaspokajaniu tych dwóch, „kontrastowych” potrzeb, co stanowi ważny czynnik obniżania się jakości życia młodego pokolenia, które ma uczyć się bycia członkiem wspólnoty, mimo iż jednocześnie pozbawione jest wsparcia z niej płynącego. Dowodzi to prawdziwości tezy o złożoności natury ludzkiej, której urzeczywistnieniu nie służy ani wybujały indywidualizm, ani przesadny kolektywizm, człowiek bowiem jest równocześnie „indywidualny” i „wspólnotowy”; „dążący do wolności, niezależności, samostanowienia” i „pragnący oddać się w opiekę innym”. Wskazuje także na podstawowy i niekwestionowany mechanizm rozwoju jednostki: „człowiek staje się w relacji z innymi”, co w swej filozoficznej koncepcji człowieka akcentuje bardzo silnie Martin Buber w słowach: „ze stosunku do Ty bierze się Ja”⁹. Możemy się tutaj odnieść również do tezy postawionej przez Martina E.P. Seligmmana o „wielkim Ja” jako czynnika ludzkiego nieszczęścia – o braku dobrostanu egzemplifikującego jakość życia: „Ja stało się wielkie, a My zmałało”¹⁰. Współcześnie jakość życia egzemplifikowana jest bowiem przez poczucie szczęścia, a tym samym samorealizację, wyznaczane wyraźnie większą koncentracją na sobie samym (indywidualizm) niż na wspólnocie. Konsekwencje tego stanu rzeczy nie są jednak dla ludzi pozytywne (źródło nieszczęścia stanowi brak wsparcia we wspólnocie i w jej ideologicznych wytworach).

Ponadto etyka postmodernizmu (ponowoczesna) dysjunktywnie traktuje człowieka i społeczeństwo, co wynika z nadmiernej koncentracji na

9 M. Buber: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 93.

10 M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna*. Przeł. J. Radzicki. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapieński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 24, zob. też s. 18–32.

indywidualnej autonomii i wolności jednostki, dewaluuje się więc wspólnotowość i wspólnotę, mogącą stanowić źródło wsparcia w sytuacjach trudnych rozwojowo i społecznie. Brak identyfikacji ze wspólnotą utrudnia kształtowanie się dojrzałej tożsamości, zintegrowanej wewnętrznie i ze światem zewnętrznym. Natomiast brak możliwości odniesienia się do sieci społecznego wsparcia w sytuacjach trudnych, które naturalnie występują w życiu każdej jednostki, może stanowić istotną barierę w kształtowaniu się poczucia jakości własnego życia, co sprzyja stanom frustracyjnym i toruje drogę różnym zaburzeniom rozwojowym i patologiom społecznym.

Znaczenie jakości życia dla „pedagogiki młodego pokolenia”

Jakość życia młodego pokolenia – dzieci i młodzieży – stanowi w ogólnym ujęciu wypadkową dwóch czynników: specyfiki rozwojowej, właściwej tym okresom rozwoju, co zwykle analizuje się w perspektywie psychologicznej, oraz specyfiki świata, w którym dzieci i młodzież żyją i rozwijają się; cechy owej specyfiki świata determinuje zmienność cywilizacyjna i transformacyjna, co analizuje się zwykle w perspektywie socjologicznej i pedagogicznej. Jednak oczywistością jest, że obie kategorie czynników wzajemnie się wzmacniają, łącznie wyznaczając jakość życia doświadczanego przez młode pokolenie.

Współcześnie istnieje konieczność nowego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną i działania pedagogiczne, adekwatne do stworzonych społecznie warunków życia i pojawiających się cech rozwojowych właściwych dzieciom i młodzieży, które to cechy muszą być analizowane z dwóch perspektyw – obiektywnej, zewnętrznej (obiektywne warunki życia) i subiektywnej, wewnętrznej (subiektywnie odczuwana i percypowana jakość życia).

W analizach czynionych na gruncie nauk pedagogicznych, w przeciwieństwie do psychologii, kategoria jakości życia jest niestety teoretycznie i empirycznie nieco zaniedbana. Zależy to jednak od sposobu ujmowania jakości życia: obiektywnego *versus* subiektywnego. Obiektywny wymiar jakości życia znajduje bowiem odzwierciedlenie w wielu koncepcjach i analizach środowiska życia człowieka¹¹. Z perspektywy pedagogicznej, czyli wychowania młodego pokolenia, tak samo lub nawet bardziej istotne wydaje się jednak analizowanie tego fenomenu w ujęciu subiektywnym, mającym znaczenie priorytetowe dla procesów rozwoju, wychowania i socjalizacji. Znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne – w założeniach nurtu

11 E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

poznawczego (kognitywistycznego) – mają bowiem przede wszystkim osobiste (subiektywne) przekonania i nastawienie jednostki do świata swego życia, a nie obiektywne warunki wyznaczające jakość środowiska życia (środowisko wychowawczo-socjalizacyjne), które to ujęcie dominuje w analizach pedagogicznych (głównie w pedagogice społecznej).

W ujęciu potocznym jakość życia zwykle analizuje się w wymiarze materialnym, zbliżonym znaczeniowo do ujęcia obiektywnego, *versus* duchowym¹², zbliżonym znaczeniowo do subiektywnego. W perspektywie naukowej dostrzegamy natomiast pewien paradoks¹³; mianowicie współczesne materialne bogactwo społeczeństwa – wbrew wcześniejszym przewidywaniom – nie eliminuje patologii życia społecznego i psychopatologii, a wręcz odwrotnie: powoduje wzrost wielu negatywnych zjawisk w sferze duchowości i skorelowanej z nią jakości życia. Jak napisał David G. Myers: „mamy mniej szczęścia, więcej depresji, więcej kruchych, nietrwałych związków, mniej porozumienia we wspólnocie, mniej bezpieczeństwa zawodowego, więcej przestępczości i więcej zdemoralizowanych dzieci”¹⁴.

Podobne problemy wskazuje Martin E.P. Seligman, który uważa, że wzrostowi ekonomicznemu paradoksalnie towarzyszą: epidemia depresji ujawniająca się głównie w młodym pokoleniu, wzrost zachowań suicydalnych we wszystkich pokoleniach, a szczególnie wśród ludzi młodych, zjawiska destrukcyjne w rodzinie (wzrost liczby rozwodów), w szkole (niepowodzenia szkolne) i w relacjach międzyludzkich (brak zaufania), czy też ponadfunkcjonalny konsumpcjonizm, które torują drogę różnym zjawiskom patologicznym. Wszystko te zjawiska są nega-

12 Humorystyczną i groteskową wizję lepszego świata znajdujemy w *Ulissiesie* Jamesa Joyce’a. Leopold Bloom – główny bohater powieści – opisuje przepis na „dobry świat” następująco: „Zalecam społeczeństwu reformę obyczajów i zwykłych dziesięć przykazań. Nowe światy dla starców. Zjednoczenie wszystkich: żydów, muzułmanów i pogan. Trzy akry ziemi i krowa dla każdego dziecka natury. Motorowe luksusowe karawany. Przymusowa praca fizyczna dla wszystkich. Wszystkie parki otwarte dzień i noc dla publiczności. Elektryczne zmywarki do naczyń. Gruźlica, obłąkanie, wojna i żebrania muszą od dziś ustać. Ogólna amnestia, cotygodniowy karnawał ze swawolą w maskach, premie dla wszystkich, esperanto zapewni powszechne braterstwo [...]. Pieniądze dla wszystkich, wolna miłość i wolny bezwyznaniowy kościół w wolnym bezwyznaniowym państwie”. J. Joyce: *Ulisses*. Tłum. M. Słomczyński. Bydgoszcz: „Pomorze”, 1992, s. 364.

13 Paradoks ten opisuje David G. Myers w swej, nieprzetłumaczonej na język polski, książce *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty* [Amerykański paradoks: duchowy głód w erze obfitości] (New Haven–London: Yale University Press, 2000).

14 D.G. Myers: *The American paradox...*, s. XI – tłum. własne.

tywnymi predyktorami poczucia jakości życia¹⁵. Materialny dobrobyt ewokuje zatem zjawiska niekorzystne rozwojowo i społecznie, stanowiąc istotny moderator cynizmu, manipulacji i indyferentyzmu, charakterystycznych dla współczesnej kultury. Piotr Sztompka¹⁶ twierdzi, iż takie cechy kultury współczesnej nie sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa indywidualnego i budowaniu wspólnoty, natomiast oba te warunki decydują bezpośrednio o poczuciu jakości życia. Kultura cynizmu pozbawia człowieka możliwości rozwoju podstawowego zaufania do świata społecznego, co stanowi ważny regulator zachowania jednostki wobec wspólnoty, będąc źródłem racjonalizacji i uprawomocnienia kultury manipulacji. Brak zaufania do innych włącza mechanizm „obrony wyprzedzającej” przed potencjalnie negatywnymi działaniami innych. Racjonalizacja zaś może powodować, że pojawiają się tendencje do wykorzystania innych do realizacji własnych celów. Jeśli normą uprawomocnioną jest, że wygrywa silniejszy i sprytniejszy, wówczas w sytuacji braku zaufania do innych należy przyjąć postawę maksymalizującą szansę własnej wygranej, czyli manipulować innymi ludźmi. Kultura obojętności, jako efekt zaniku wspólnotowości w świecie ponowoczesnym, ewokuje egoizm i egocentryzm, natomiast wtórnie pozbawia jednostkę możliwości zakorzenienia w świecie społecznym oraz budowania prawdziwych i satysfakcjonujących ją relacji z innymi ludźmi. Te ostatnie zaś są najważniejszym źródłem ludzkiego szczęścia oraz wyznacznikiem jakości życia, jego sensu.

W wielu teoriach, głównie socjologicznych, źródła patologii i psychopatologii upatruje się w czynnikach ekonomicznych i ich korelatkach, a więc w czynnikach społecznych (system stratyfikacyjny) i kulturowych (dziedziczenie społeczne, transmisja kulturowa). Przeczy to tezom stawianym przez psychologów pozytywnych zajmujących się ludzkim szczęściem i jego uwarunkowaniami. Także niektóre teorie socjologiczne, nawet te

15 M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna...*, s. 18; Idem: *Helplessness*. San Francisco: Freeman, 1975; Idem: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002; zob. też A. Carr: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2009; M. Argyle: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004; E. Diener, R. Biswas-Diener: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Przeł. A. Nowak. Sopot: „Smak Słowa”, 2010; E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

16 P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 265-282; por. Idem: *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2002.

klasyczne, odwołują się do twierdzeń pośrednio poświadczających ów paradoks.

Potwierdzenie tezy o sprzeczności między ponadfunkcjonalnym dobrostanem materialnym a poczuciem jakości życia w innych wymiarach znajdujemy już w koncepcji Émile'a Durkheima¹⁷, który wskazywał na dwa przeciwstawne źródła anomii społecznej. Jej rezultatem jest ujawnianie się zjawisk patologicznych. Źródła te to zarówno kryzys ekonomiczny, jak i niekontrolowany wzrost gospodarczy. Zmienną pośredniczącą, łączącą oba zjawiska (kryzys i boom gospodarczy) jest zanik kontroli społecznej, wynikający z dekompozycji więzi społecznych integrujących wspólnotę. Potwierdzenie tej, historycznej już, tezy możemy znaleźć w refleksji Michaela Rustina¹⁸, który wskazuje, że bogacenie się nowoczesnych społeczeństw nie jest powiązane z poczuciem szczęścia ludzi (szczęście oznacza tu synonim odczuwanej jakości życia). Także wyniki innych badań dokumentują brak związku między wzrostem zamożności a odczuwaną jakością życia, czyli deklarowanym wzrostem poczucia szczęścia. Stwierdza się nawet często słabą korelację negatywną między obu wymiarami dobrostanu, a więc notuje się spadek poczucia zadowolenia z życia w sytuacji wzrostu jego poziomu, mierzonego wskaźnikami materialnymi.

Paradoks wskazany przez Myersa¹⁹ zyskał naukowe potwierdzenia, gdyż wzrost zamożności skorelowany jest pozytywnie z ujawnianiem się zjawisk społecznie negatywnych (głównie przestępczości). Pozwala to postawić tezę, że wzrost materialnego bogactwa, mierzony na przykład wzrostem PKB, nie wyznacza poziomu doświadczanej przez ludzi jakości życia i poczucia szczęścia, ale paradoksalnie wyzwała wiele zjawisk negatywnych społecznie i indywidualnie: poczucie niepewności człowieka i wiele zjawisk patologicznych²⁰. W psychologii jakości życia wskazuje się

17 É. Durkheim: *Samobójstwo: studium z socjologii*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006; por. A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

18 M. Rustin: *What's Wrong with Happiness?* „Soundings” 2007, no. 36, s. 67-84; podaję za: Z. Bauman: *Sztuka życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009, s. 8-10.

19 Robert Kennedy próbował wyjaśnić paradoks niewystarczalności dobrostanu materialnego dla oceny jakości własnego życia, twierdząc, że wskaźniki PKB mierzą wszystko, tylko nie to, co nadaje ludzkiemu życiu sens. Poczucie sensu życia natomiast stanowi główny wyznacznik szczęścia i doświadczanej jakości własnego życia; podaję za: Z. Bauman: *Sztuka życia...*, s. 13.

20 Zjawisko „resentymentu socjalistycznego”, cechujące co prawda ludzi starszych, budzi zdziwienie, choć w kontekście jakości życia codziennego poczucie bezpieczeństwa socjalnego, z którym był kojarzony socjalizm, mogło powodować, iż jakość życia subiektywnie odczuwanego była lepsza. Po zmianach transforma-

zatem destrukcyjny charakter dobrobytu materialnego, który w dłuższej perspektywie życiowej nie służy poczuciu szczęścia doświadczanego przez jednostkę, a więc i odczuwanej jakości życia.

W pedagogice – choć mocno zaniedbano analizy jakości życia, głównie w perspektywie jednostkowej – problematykę tę podejmuje się w nieco innym ujęciu, związanym z formułowaniem celów wychowania, a głównie ideału człowieka i wychowania (zob. wskazane wizje człowieka). Zagadnienia te porusza się w ramach teorii wychowania, odpowiadając na dwa niezwykłe pytania pedagogiczne: kogo i jak wychowywać, a odpowiedź na nie może być „śmiesznie” prosta: wychowywać człowieka szczęśliwego (zdolnego do samorealizacji popartej autorefleksją), w sposób proponowany przez psychologów pozytywnych, a więc skupiając się na pozytywnych walorach natury ludzkiej, wydobywając je oraz ewentualnie eliminując czynniki hamujące i bariery w samorealizacji jednostki.

Jakość życia w ujęciu psychopedagogicznym i społecznym – analiza teoretyczna

Pojęcie jakości życia jest wieloznaczne, dlatego też sposób jego definiowania zależy od przyjętej perspektywy teoretycznej²¹. Dość długa już tradycja badań tego fenomenu w naukach społecznych (ekonomia, socjologia, psychologia) nie zaowocowała zgodnością w zakresie przyjęcia wspólnej definicji i koncepcji jakości życia, natomiast ewolucja poglądów wskazuje jednoznacznie, iż nie da się wypracować wspólnego pola znaczeń tego pojęcia dla wszystkich nauk społecznych – każda dyscyplina ma swoją specyfikę, która decyduje o tym, że analizuje się różne treści wpisujące w jakość życia, choć niewątpliwie jego różne wyznaczniki są współzależne. Na podstawie analiz treści pojęcia można jednak powiedzieć jedno: w naukach o wychowaniu analiza jakości życia – szczególnie życia młodego pokolenia – powinna być zadaniem priorytetowym, gdyż sposób percepcji i doświadczania życia (jego jakości) jest niezmiernie istotny z perspektywy rozwoju i osiągania celów wychowania – stanowi zarówno moderator rozwoju – czyli determinantę zachowań ludzkich – jak i jego wyznacznik – czyli cel, który chcemy osiągnąć. Odczuwana jakość życia wpływa na zachowania jednostki, a także stanowi czynnik określający ostatecznie sens życia ludzkiego i wyznacznik samorealizacji jednostki.

cyjnych „materialnie mamy więcej”, ale „duchowo mniej”, a sytuacja niepewności powoduje, że „rzeczy nie wystarczają”, by czuć się szczęśliwym.

21 A. Bańka: *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1994, s. 19.

Najwcześniej pojęcie jakości życia wprowadzono w ekonomii, gdzie odnoszono je do poziomu życia w ogóle, mierzonego głównie wskaźnikami konsumpcji oraz dostępnością określonych dóbr i usług. Później także w innych naukach społecznych odwoływano się do pojęcia jakości życia, którą oceniano na podstawie obiektywnych wskaźników, obejmujących oceny ludzi związane z ich posiadaniem lub deficytem w tym zakresie²². Ogólnie jakość życia można więc ujmować jako kategorię obiektywną lub subiektywną²³; czasem rozdziela się dwa pojęcia: jakość życia (wymiar obiektywny) i poczucie jakości życia (wymiar subiektywny), bądź też wskazuje się normatywny lub „aksjoafektywny” charakter tego pojęcia. Można również łączyć oba podejścia, wówczas mówi się o ujęciu obiektywizowanym lub subiektywizowanym jakości życia, co egzemplifikuje holistyczne ujęcie jakości życia.

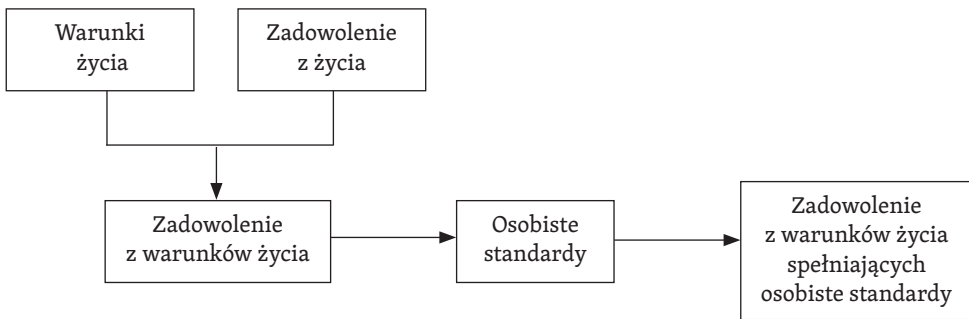
W tym kontekście możemy odnieść się do psychologicznych koncepcji i definicji jakości życia, które porządkują wielość ujęć tego pojęcia, sprowadzając je do czterech modeli określających różny jego zakres (rys. 1). Jakość życia to:

- a) w ujęciu wąskim, obiektywnym – jakość obiektywnych warunków życia jednostki (ujęcie tożsame z pedagogicznym, ekonomicznym i socjologicznym); w ujęciu tym wprost mówimy o jakości życia w odniesieniu do pewnych normatywów (ujęcie normatywne);
- b) w ujęciu wąskim, subiektywnym – zadowolenie z warunków życia; mówi się tu o poczuciu jakości życia, najczęściej analizowanym w ujęciu psychologicznym;
- c) w ujęciu poszerzonym, komplementarnym – suma warunków życia i zadowolenia jednostki (ujęcie subiektywno-obiektywne);
- d) w ujęciu szerokim, holistycznym – połączenie obiektywnych warunków życia i zadowolenia z uwzględnieniem osobistych wartości, aspiracji i oczekiwań (ujęcie subiektywno-obiektywne i aksjonormatywne)²⁴.

22 M. Oleś: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, s. 17.

23 A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska: *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001, s. 103-126.

24 S.A. Borthwick-Duffy: *Quality of Life and Quality of Care in Mental Retardation*. In: *Mental Retardation in the Year 2000*. Ed. L. Rowitz. Berlin: Springer-Verlag, 1992, s. 52-66; D. Felce: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life*. „Journal of Intellectual Disability Research” 1997, no. 2 (41), s. 126-135; D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16, s. 51-74; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 22.



Rys. 1. Modele jakości życia z uwzględnieniem zakresu treściowego

Dokonałam krótkiej charakterystyki dychotomicznych ujęć jakości życia, odwołując się jedynie do wybranych koncepcji, które subiektywnie mają dla mnie szczególne znaczenie w analizach czynionych na gruncie pedagogiki. Nie zamierzam zatem przedstawiać systematycznej wykładni pojęcia ani zabierać głosu w dyskusji nad szerokim spektrum różnych koncepcji. Mam też świadomość, że obiektywne *versus* subiektywne ujęcie jakości życia stanowi kategorię nadrzędną, inne cechy zaś stanowią element opisu tego dychotomicznego podziału. Efektem połączenia obu kategorii wraz z innymi zmiennymi pośredniczącymi (na przykład wartościami, aspiracjami, oczekiwaniami) jest ujęcie holistyczne jakości życia.

Ujęcia obiektywne

Jakość życia w ujęciach obiektywnych utożsamia się ze środowiskiem i z warunkami życia oraz definiuje wedle z góry założonych i wspólnych dla wszystkich ludzi kryteriów oceny tych warunków. Jakość życia jest wyznaczana przez zespół warunków, w jakich człowiek żyje, atrybuty świata przyrody, przedmiotów, kultury i człowieka, które ściśle powiązane są z poziomem życia, zajmowaną pozycją społeczną i prawidłowym funkcjonowaniem organizmu człowieka²⁵. Kryteria oceny stanowią zewnętrzne warunki życia, obiektywna rzeczywistość, które są źród-

25 H. Sęk: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2 (55), s. 110–117; por. E. Trzebińska, A. Łuszczczyńska: *Psychologia jakości życia*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. E. Trzebińska. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2002; A. Campbell: *Subjective Measures of Well-Being*. „American Psychologist” 1976, no. 2 (31), s. 117–124; Idem: *The Sense of Well-Being in America*. New York: McGraw Hill, 1981; A. Campbell, Ph.E. Converse, W.L. Rodgers: *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage, 1976.

łem bodźców i doświadczeń, wartościowanych przez jednostkę. Jakość życia w tym ujęciu odnosi się do przyjętych normatywów i uniwersalizowana, czyli zakłada istnienie cech wartościowanych jednakowo przez wszystkich ludzi, co pozwala mierzyć obiektywnie poziom jakości życia. Jako przykład mogą służyć tu koncepcje Tadeusza Tomaszewskiego²⁶ i Angusa Campbella²⁷. Pierwszy wskazuje następujący zbiór kryteriów obiektywnych opisujących jakość życia: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość, współuczestnictwo w życiu społecznym. Drugi, definiując jakość życia jako stopień odczuwanego zaspokojenia w określonych dziedzinach życia, wiąże to pojęcie z cechami małżeństwa, życia rodzinnego, ze zdrowiem, z kontaktami sąsiedzkimi i towarzyskimi, zajęciami domowymi i pracą zawodową, życiem w danym kraju, miejscem zamieszkania, czasem wolnym, warunkami mieszkaniowymi, posiadanym wykształceniem i ogólnie standardem życia. Jakość życia jest tu utożsamiana z oceną różnych sfer, z naciskiem na obiektywne warunki i zaspokojenie potrzeb jednostki.

Ujęcia subiektywne

Jakość życia sprowadzona jest tu do sposobu doświadczania świata życia, a więc o ocenie jego jakości decyduje własna perspektywa widzenia i subiektywna ocena sytuacji życiowej, powiązana z wartościowaniem różnych sfer własnego życia i życia w ogóle. Jakość życia jest tu wyznaczana przez indywidualne poczucie harmonii *versus* dysharmonii, stanowiące rezultat oceny poziomu zaspokojenia osobistych potrzeb w stosunku do zasobów dostępnych w otoczeniu, wynikające też ze struktury potrzeb, uznawanych wartości i źródła sensu życia jednostki. To subiektywne ustosunkowanie się jednostki do własnej sytuacji życiowej, wyznaczone doświadczanymi emocjami i uczuciami związanymi z jej oceną. Do najważniejszych subiektywnych ujęć jakości życia w polskiej pedagogice można zaliczyć koncepcje Stanisława Kowalika i Zofii Ratajczak²⁸.

26 T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984; podają za: E. Trzebińska, A. Łuszczczyńska: *Psychologia jakości życia...*, s. 5-8.

27 A. Campbell: *Subjective Measures of Well-Being...*, s. 117-124.

28 S. Kowalik: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1993, s. 41-52; por. S. Kowalik: *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*. W: *Pomiar jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, 1995, s. 75-85; S. Kowalik: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Czę-

Stanisław Kowalik uważa, że człowiek odczuwa własne życie na dwa sposoby: może je poznawać (aspekt poznawczy) i przeżywać (aspekt emocjonalny), a o jego jakości decyduje „bogactwo” poznawania i przeżywania (subiektywne znaczenie dostępnych zasobów). Kryterium oceny stanowi tu dostępność informacji i sposób ich odbioru przez jednostkę, co pozwala wyróżnić cztery odmienne sytuacje życiowe: 1) odczuwania życia jako wartościowego, jeśli otoczenie jest bogate w informacje, które są internalizowane (aspekt poznawczy) i włączone do osobistego doświadczenia (aspekt emocjonalny); 2) poczucia niskiej jakości życia, jeśli otoczenie jest bogate w informacje, które jednak nie są internalizowane (aspekt poznawczy) i nie mają dla jednostki znaczenia (aspekt emocjonalny); 3) odczuwania ambiwalencji w zakresie jakości życia, jeśli otoczenie jest średnio bogate w informacje, które są w pełni „odbierane” (aspekt poznawczy), ale jednostka nie tworzy z tego osobistych przeżyć i nie nadaje informacjom emocjonalnego znaczenia (aspekt emocjonalny); 4) odczuwania subiektywnie wysokiej jakości życia w stosunku do obiektywnych jego warunków, jeśli środowisko jest ubogie w znaczące bodźce, ale jednostka stara się je „odbierać w pełni” i internalizować. Zgodnie z kryteriami wartościowania jakości życia, możemy uznać, że dostępność zasobów związana jest z obiektywną jakością życia, a nadawanie im znaczenia określa subiektywną jakość życia.

Zofia Ratajczak ujmuje jakość życia jako rezultat złożonej relacji, jaka zachodzi między realizacją i stopniem zaspokojenia własnych potrzeb a wymaganiami i zasobami występującymi w otoczeniu. Wysoka jakość życia, egzemplifikowana przez zadowolenie i pozytywne emocje, odczuwana jest wtedy, gdy w relacji tej nie są naruszone zasoby jednostki i jest możliwe realizowanie jej potrzeb. Niską jakość życia, wyznaczaną przez niezadowolenie i negatywne emocje, jednostka odczuwa wówczas, gdy występuje nieadekwatność potrzeb do zasobów: wewnętrznych – jednostkowych, jak i zewnętrznych – w otoczeniu. Poczucie niezadowolenia (niska jakość życia) kojarzone jest z ponoszeniem kosztów psychologicznych w sytuacji realizowania własnych potrzeb, co może mieć formę:

stochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000, s. 11–31; Z. Ratajczak: *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*. W: *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Red. M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke. [„Koloquia Psychologiczne”. T. 13]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 2005; Z. Ratajczak: *W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego*. W: *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*. Red. Z. Ratajczak. [„Koloquia Psychologiczne”. T. 2]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 1993, s. 37–51.

- 1) poczucia pokrzywdzenia – potrzeby są realizowane, ale koszty tego są nieadekwatne do osiągniętego celu (rozbieżność między celami, do których jednostka aspiruje, a tym, co realnie osiąga);
- 2) poczucia winy – jednostka obiektywnie potrafi osiągać cele i ma motywację do tego, ale zostaje przez czynniki wewnętrzne, subiektywne, na przykład własne cechy (brak odwagi, obniżone poczucie własnej wartości), zmuszona, by działać inaczej;
- 3) poczucia upokorzenia – wynikającego z rozbieżności między tym, co można lub powinno się robić, a tym, do czego jest się zmuszonym zewnętrznymi okolicznościami, na przykład naciskiem społecznym lub wymaganiami otoczenia; w tej perspektywie odczuwana jakość życia stanowi rezultat ponoszonych kosztów psychologicznych w realizacji celów i zadań ważnych dla jakości życia.

W nurcie normatywnym zakłada się istnienie stanu idealnego (norma, ideał), który jednostka powinna osiągnąć, aby mieć poczucie zadowolenia z własnego życia. Jakość życia wyznacza poziom obiektywnej lub odczuwanej zbieżności *versus* rozbieżności między normą (ideałem) a stanem rzeczywistym. Nurt ten można umiejscowić w obiektywnym ujęciu jakości życia.

Teoretycy podejścia „aksjoafektywnego” zakładają brak istnienia obiektywnego stanu idealnego, natomiast ocenę jakości życia uzależniają wyłącznie od sposobu wartościowania przez jednostkę różnych sfer jej życia, traktowanych przez nią jako wyznaczniki odczuwanej jakości życia. Nurt ten jest pochodną (składową) subiektywnego ujęcia jakości życia.

Podejście „subiektywizowane–obiektywizowane” lub holistyczne wynika z faktu, że obiektywnie („z góry”) określone sfery życia, wyznaczające jego jakość, mogą mieć i mają różne znaczenie dla jednostki, i to one zawsze decydują o odczuwanej indywidualnie jakości życia. Kryteria oceny mają zatem charakter obiektywny, ale ich wartościowanie staje się subiektywne, gdyż jest pochodną wewnętrznych procesów wartościowania owych kryteriów (na przykład sfera materialna może, ale nie musi być wyznacznikiem jakości życia, jeśli znaczenie samorealizacyjne ma dla jednostki sfera duchowa). Wynika to z refleksji nad złożonością tego fenomenu, a więc na przykład postawienia pytania, czy możliwe jest podejście wyłącznie obiektywne lub wyłącznie subiektywne w badaniu jakości życia. Niewątpliwie akcentowanie normatywów skłania do przyjęcia perspektywy obiektywnej, charakterystycznej na przykład dla ujęć pedagogiki czy pedagogiki społecznej, natomiast akcentowanie sposobu doświadczania życia – do przyjęcia perspektywy subiektywnej. Joseph C. Flanagan²⁹ łą-

29 J.C. Flanagan: *A Research Approach to Improving Our Quality of Life*. „American Psychologist” 1978, no. 33, s. 138–147; Idem: *Measurement of Quality of Life*:

czy obie perspektywy – subiektywną i obiektywną, wskazując, że sfery życia obiektywnie określające jego jakość mają różne znaczenie dla jednostki; oznacza to, że brak zadowolenia w sferach, które są mało istotne dla jednostki, nie wyznacza zgeneralizowanego poczucia jakości życia.

Ujęcie holistyczne

Analizy różnych ujęć pojęcia jakości życia prowadzą do holistycznego jego ujęcia, integrującego rozumienia „częstkowe”. David Felce i Jonathan Perry³⁰ definiują jakość życia jako dobrostan (rozumiany zarówno jako zadowolenie z życia – aspekt poznawczy, jak i jako towarzyszący zadowoleniu stan emocjonalny), obejmujący obiektywne wskaźniki, ale też subiektywne ich oceny, w połączeniu z poczuciem możliwości osobistego rozwoju i celowej aktywności związanej z uznawanymi przez jednostkę wartościami (sprawczość i zaangażowanie). O jakości życia ostatecznie wnioskujemy zawsze na podstawie tego, w jaki sposób jednostka swoje życie ocenia. Definicja dobrostanu psychicznego wiąże się z oceną poznawczo-emocjonalną, obejmuje więc nie tylko emocjonalne reakcje jednostki na różne zdarzenia w jej życiu, lecz także poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i poczucia osobistego spełnienia³¹.

Kryteria diagnostyczne odczuwanej jakości życia, w wyróżnionych przez autorów sferach: fizycznej, materialnej, społecznej, emocjonalnej oraz odnoszącej się do rozwoju i aktywności³², zestawiono na rys. 2.

Teorie szczęścia (zadowolenia z życia), egzemplifikujące jakość życia i jej wyznaczniki, można ogólnie sprowadzić do trzech grup³³:

- 1) zaspokajanie potrzeb i osiąganie celów (szczęście stanowi efekt osiągniętego wyniku);
- 2) proces lub działanie (szczęście wynika z działania);

Current State of the Art. „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation” 1982, no. 3, s. 56–79.

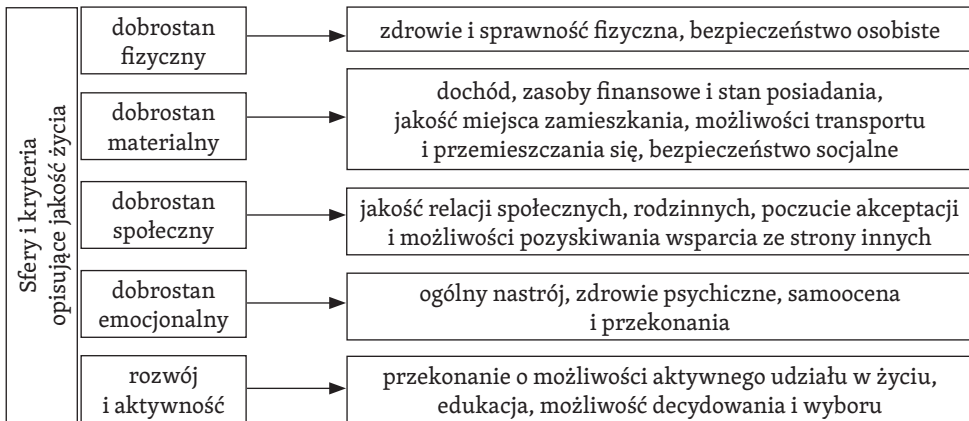
³⁰ D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement...*, s. 60–62; por. Eidem: *Quality of Life: the Scope of the Term and its Breadth of Measurement.* In: *Quality of Life for People with Disabilities. Models, Research and Practice.* Ed. R.I. Brown. Cheltenham: Stanley Thomas Publishers Ltd., 1997, s. 56–71; D. Felce: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life...*, s. 126–135.

³¹ E. Diener, E. Suh: *Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators.* „Social Indicators Research” 1997, no. 40, s. 189–216; por. E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia.* Przeł. M. Szuster. W: *Psychologia pozytywna...*, s. 35.

³² D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement...*, s. 60–62; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 32–33.

³³ M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 40–44.

- 3) predyspozycje genetyczne i osobowościowe (szczęście jest wyznaczone przez pewne cechy i sposób postrzegania świata).



Rys. 2. Sfery i kryteria diagnostyczne jakości życia w ujęciu holistycznym

Opracowano na podstawie: D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16, s. 60–62; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, s. 32–33.

Każda z tych teorii w odmienny sposób operacjonalizuje zmienne określające odczuwaną jakość życia. W ujęciu pedagogicznym konieczne są odniesienia do wszystkich wskazanych koncepcji, które analizować można w kontekście formowania wizji siebie i własnego życia, a pierwotnie w aspekcie formowania ideału wychowawczego, czyli wizji człowieka zdolnego do zaspokajania własnych potrzeb, stawiania i realizowania zakładanych celów, aktywnie działającego w kierunku zmiany siebie i optymalizacji modyfikowania świata, czemu sprzyjają określone dyspozycje osobowościowe, które tkwią w człowieku, ale muszą być wyzwolone w procesie wychowania i socjalizacji.

Wniosek końcowy – integracja badań nad jakością życia w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej

W pedagogice zwykle jakość życia kojarzy się z jakością szkoły (dydaktyka)³⁴, a ostatnio też ze zdrowiem (pedagogika zdrowia)³⁵; można

³⁴ *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, 2010.

³⁵ E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia: perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.

również wpisać analizy jakości życia w kontekst jakości środowiska wychowawczego – szkolnego, rodzinnego, rówieśniczego, lokalnego i globalnego (pedagogika społeczna i częściowo pedagogika rodziny), oraz łączyć z jakością instytucji pomocy, opieki, wychowania i resocjalizacji (pedagogika opiekuńcza, wychowawcza i resocjalizacyjna, pedagogika specjalna³⁶). Różne aspekty jakości życia stanowią przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych, choć w większości bezpośrednio nie mówi się w nich o jakości życia. Spektrum problemów, które można wpisać w tę problematykę, podejmowanych w naukach o wychowaniu, jest bardzo szerokie i niemożliwe do przedstawienia w ograniczonych ramach niniejszego opracowania. Przyjmuję zatem perspektywę patrzenia na jakość życia w kontekście rezultatów wychowawczych i socjalizacyjnych, czyli sposobu doświadczania życia przez młode pokolenie i formułowanych wizji własnego życia, wraz z ograniczeniami poczucia jakości życia, właściwymi ujęciu socjologicznemu i psychologicznemu. W tym kontekście na jakość życia musimy patrzeć przez pryzmat ideału wychowawczego i celów wychowania (człowiek szczęśliwy i samorealizujący się), a także czynników i sposobów determinujących osiąganie tych celów (środowisko wychowawcze i metodyka wychowania). Wszystko to można ująć w perspektywie teorii wychowania, która stawia cele i wskazuje metody ich realizacji. Ujęcie pedagogiczne jakości życia musi mieć ponadto charakter holistyczny, a więc odnoszący się zarówno do warunków wychowania człowieka szczęśliwego, jak i indywidualnej satysfakcji związanej z postrzeganymi warunkami życia oraz osobistymi standardami przyjmowanymi przez jednostkę, które wyznaczają sposób oceny jakości własnego życia.

Z perspektywy pedagoga konieczna jest zatem integracja badań nad jakością życia w ujęciu psychopedagogicznym i społecznym – interdyscyplinarnym, w którym ważne są zarówno zmienne socjologiczne, psychologiczne, jak i pedagogiczne, wyznaczające ową jakość w ujęciu subiektywnym i obiektywnym. W ujęciu pedagogicznym wyznacza się więc ideał wychowawczy i wynikające zeń cele wychowania, które stanowią wyjściowe kryteria oceny jakości własnego życia wedle przyjętych i uznawanych przez jednostkę standardów, a także analizuje środowiskowe wyznaczniki jakości życia. Niespełnienie standardów stanowi pierwotny czynnik nega-

36 *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Pałak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006; *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011; *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Pałak. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006; *Jakość życia w procesie rozwoju dzieci i młodzieży*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.

tywnej waloryzacji jakości życia, analizowanej w kontekście czynników ją wyznaczających, natomiast zgodność rzeczywistych i preferowanych wyznaczników jakości życia z oczekiwaniami jest podstawą waloryzacji pozytywnej jakości własnego życia.

Ideał wychowawczy może mieć różne źródła, ale w jego stanowieniu możliwe wydaje się wykorzystanie wizji formułowanych w dziedzinie nauk społecznych. Odniosłam się jedynie do kilku spośród wielu tych wizji: Floriana Znanieckiego wizji człowieka mądrego i dobrego; Ericha Fromma wizji człowieka o orientacji produktywnej (biofilnej); Kazimierza Dąbrowskiego wizji człowieka prospołecznego i sprawczego oraz Józefa Kozińskiego wizji człowieka transgresyjnego czy wizji człowieka zbuntowanego, stworzonej przez Alberta Camusa. Integracja tych wizji stanowi możliwy punkt wyjścia w analizach świata życia młodego pokolenia, dokonującego trudu autokreacji, a w perspektywie pedagogicznej może służyć opracowaniu propozycji orientujących młode pokolenie pozytywnie zarówno na siebie, jak i na świat własnego życia. Istotą myślenia o człowieku i wyznacznikach jakości jego życia jest analiza egzystencji jednostki w relacji „Ja - Ty”³⁷, czyli jako kategorii „Pomiędzy”³⁸. Fenomen ten oznacza specyficzną relację między człowiekiem a jego światem, decydującą ostatecznie o jakości życia jednostki. Stosunku między osobami ludzkimi nie sytuuje się ani w ich „wewnętrznych światach”, ani w ogarniającym je „świecie ogólnym”, ale w relacji między nimi. Wynika stąd prosta – choć nie jedyna – konstatacja, iż o jakości życia człowieka stanowi zawsze obiektywna i subiektywna wizja własnego życia (dana i odczuwana), której istotą jest bycie w świecie. Nauka o człowieku i jakości jego egzystencji musi obejmować jednocześnie relację Ja - Ty - Świat oraz ich spotkanie, które może mieć dwie formy: bezpośrednią (Ja - Ty) i pośrednią (Ja - Świat). Relacje te decydują o doświadczaniu własnego życia.

Obszar badań nad jakością życia młodego pokolenia, szczególnie w ujęciu subiektywnym, a właściwie holistycznym, jest tym polem badawczym, które jest dotąd niedostatecznie przez pedagogów i pedagogów społecznych „zagospodarowane”, a winno być priorytetowym przedmiotem zainteresowania pedagogiki, jeśli jej celem ustanowimy tworzenie warunków sprzyjających ludzkiemu rozwojowi i wychowanie człowieka zdolnego i skłonnego tworzyć warunki sprzyjające ludzkiej samorealizacji (poczucie szczęścia i dobrostanu).

37 M. Buber: *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: „Pax”, 1992.

38 M. Buber: *Problem człowieka...*, s. 91.

Bibliografia

- Argyle M.: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004.
- Bańka A.: *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1994.
- Bauman Z.: *Sztuka życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Borthwick-Duffy S.A.: *Quality of Life and Quality of Care in Mental Retardation*. In: *Mental Retardation in the Year 2000*. Ed. L. Rowitz. Berlin: Springer-Verlag, 1992.
- Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J.: *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001.
- Buber M.: *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: „Pax”, 1992.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Campbell A.: *The Sense of Well-Being in America*. New York: McGraw Hill, 1981.
- Campbell A.: *Subjective Measures of Well-Being*. „American Psychologist” 1976, no. 2 (31).
- Campbell A., Converse Ph.E., Rodgers W.L.: *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage, 1976.
- Camus A.: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Res Publica, 1991.
- Camus A.: *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przeł. J. Guze. Warszawa: Muza, 1991.
- Carr A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zys i S-ka, 2009.
- Dąbrowski K.: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- Diener E., Biswas-Diener R.: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Przeł. A. Nowak. Sopot: „Smak Słowa”, 2010.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S.: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*. Przeł. M. Szuster. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Diener E., Suh E.: *Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators*. „Social Indicators Research” 1997, no. 40.
- Durkheim É.: *Samobójstwo: studium z socjologii*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.

- Felce D.: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life*. „Journal of Intellectual Disability Research” 1997, no. 2 (41).
- Felce D., Perry J.: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16.
- Felce D., Perry J.: *Quality of Life: the Scope of the Term and Its Breadth of Measurement*. In: *Quality of Life for People with Disabilities. Models, Research and Practice*. Ed. R.I. Brown. Cheltenham: Stanley Thornas Publishers Ltd., 1997.
- Flanagan J.C.: *Measurement of Quality of Life: Current State of the Art*. „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation” 1982, no. 3.
- Flanagan J.C.: *A Research Approach to Improving Our Quality of Life*. „American Psychologist” 1978, no. 33.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Jakość życia a niepełnosprawność - konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, 2010.
- Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Palak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.
- Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Palak. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Jakość życia w procesie rozwoju dzieci i młodzieży*. Red. Z. Palak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.
- Joyce J.: *Ulisses*. Tłum. M. Słomczyński. Bydgoszcz: „Pomorze”, 1992.
- Kapuściński R.: *Lapidarium III*. Warszawa: Czytelnik, 1997.
- Kowalik S.: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Kowalik S.: *Pomiar jakości życia - kontrowersje teoretyczne*. W: *Pomiar jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, 1995.
- Kowalik S.: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1993.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

- Myers D.G.: *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. New Haven–London: Yale University Press, 2000.
- Oleś M.: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010.
- Ratajczak Z.: *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*. W: *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Red. M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke. [„Kołokwia Psychologiczne”. T. 13]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 2005.
- Ratajczak Z.: *W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego*. W: *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*. Red. Z. Ratajczak. [„Kołokwia Psychologiczne”. T. 2]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 1993.
- Rustin M.: *What’s Wrong with Happiness?* „Soundings” 2007, no. 36.
- Seligman M.E.P.: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002.
- Seligman M.E.P.: *Helplessness*. San Francisco: Freeman, 1975.
- Seligman M.E.P.: *Psychologia pozytywna*. Przeł. J. Radzicki. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Sęk H.: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2 (55).
- Siemaszko A.: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia: perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.
- Szczepański J.: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995.
- Sztompka P.: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Sztompka P.: *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2002.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Trzebińska E., Łuszczżyńska A.: *Psychologia jakości życia*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. E. Trzebińska. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2002.

Wysocka E.: *Doświadczanie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Wyd. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2010 (wyd. 1. – Katowice 2009).

Wysocka E.: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne. W: Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

Znaniecki F.: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

Ewa Wysocka

Quality of life as a pedagogical category – experiencing life by a young generation in theoretical perspective

Summary: This paper attempts to present a theoretical analysis of the quality of life of young people as viewed from psycho-pedagogical and social perspectives. The present author outlines the mainstream approaches to quality of life, which include subjective, objective, normative, axio-affective, as well as holistic perspectives; and recognizes a considerable need for an interdisciplinary investigation into the aforementioned concept in pedagogy. In the study, the author emphasizes the fact that quality of life should be examined in terms of its level, indicators as well as determinants. She also demonstrates that research regarding the concept of life quality plays a significant role in the field of pedagogy. The current author emphasizes significant developmental and educational functions of life quality, pointing to the fact that it has been identified as a major factor affecting an individual's perception and vision of life, as well as a motivating force that encourages the person to accomplish his or her objectives. Furthermore, in her study, the author demonstrates a variety of approaches to life quality applied in different branches of pedagogy, and suggests that integrated research should be undertaken to investigate the aforementioned concept, which would facilitate the process of developing theories of young generation education.

Key words: quality of life, young generation, youth, experiencing life, theoretical perspective, theory of education

Ewa Wysocka

Die Lebensqualität als eine pädagogische Kategorie – die Erfahrung des Lebens von junger Generation aus theoretischer Sicht

Zusammenfassung: Der Artikel ist ein Versuch, das Leben der junger Generation in psychopädagogischer und sozialer Auffassung zu untersuchen. Die als ein objektives, subjektives, normatives, axsioaffektives und holistisches Phänomen in der Pädagogik betrachtete Lebensqualität erfordert weitere interdisziplinä-

re Studien. Die Verfasserin weist darauf hin, wie die Lebensqualität der jungen Menschen hinsichtlich des Lebensniveaus und der diese Qualität determinierenden Faktoren untersucht werden sollten. Sie betont die Bedeutung von solchen Analysen für die Pädagogik; das Lebensqualitätsbewusstsein bedingt zwar die Entwicklung und die Erziehung der Jugendlichen, ihre Perzeption, ihre Vorstellung vom eigenen Leben und ihre Motivation zu deren Verwirklichung. In verschiedenen pädagogischen Disziplinen wird die Lebensqualität anders beurteilt, deshalb stellt die Verfasserin eine These auf, integrierte Forschungen in dem Bereich durchzuführen, die eine gemeinsame Theorie der Erziehung von jungen Generationen formulieren lassen.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, junge Generation, Jugend, Erfahrung des Lebens, theoretische Sicht, Erziehungstheorie



Danuta Borecka-Biernat

Uniwersytet Wrocławski

Strategie radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście modelującego wpływu rodziców

Wprowadzenie

Dorośli zazwyczaj nie doceniają, z jak wieloma sytuacjami trudnymi muszą się mierzyć młodzi ludzie. W życiu nastolatków szczególnie częste są trudne sytuacje społeczne zawierające element zagrożenia realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Dotychczasowe rezultaty badań wskazują, że młodzież w okresie adolescencji za źródło silnego poczucia stresu uznaje konflikty interpersonalne: konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny (problem ten sygnalizują następujący autorzy: Romuald Jaworski, Monika Guszowska i inni, Joanna Różańska-Kowal; Agata Woźniak-Krakowian, Gertruda Wieczorek, Krzysztof Polak, Grażyna Miłkowska¹).

¹ R. Jaworski: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*. W: *Problemy człowieka w świecie psychologii*. Red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM, 2000, s. 27-54; M. Guszowska, A. Gorący, J. Rychta-Siedlecka: *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*. „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4, s. 155-164; J. Różańska-Kowal: *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3, s. 203-214; A. Woźniak-Krakowian, G. Wieczorek: *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*. W: *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. Red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek. Częstochowa: Wydawnictwo AJD, 2009, s. 115-132; K. Polak: *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzie-*

Sytuacji trudnych nie da się jednak wyeliminować z życia człowieka. Doniesienia na temat psychicznych i somatycznych kosztów ponoszonych przez młodzież na skutek sytuacji będących źródłem stresu są alarmujące². Nie ulega wątpliwości, że jednym z ważniejszych predyktorów ochrony przed negatywnymi skutkami życia w stresujących warunkach jest sposób radzenia sobie młodzieży z codziennymi wydarzeniami. Zachowania zaradcze, podejmowane przez jednostkę w obliczu sytuacji trudnej, osłabiają jej negatywne następstwa poprzez redukcję lęku i niepokoju, zmniejszenie tendencji do nadmiernej koncentracji na czynniku urazowym czy redukcję dolegliwości somatycznych³.

Już od narodzin człowiek musi uczyć się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, które przed nim stoją. Sytuacja trudna pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi między wymaganiami a możliwościami i/lub na poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą jednostka podejmuje w trudnej sytuacji, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej⁴. Strategie radzenia sobie człowieka analizuje się więc zawsze w konkretnej sytuacji trudnej, gdyż od percepcji tej sytuacji te strategie w dużej mierze zależą. Warto zwrócić uwagę, jak młodzież radzi sobie z sytuacjami konfliktowymi w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym. Liczne badania i potoczna nawet obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, między innymi w konflikcie⁵. Są wśród nich strategie destruktywne i konstruktywne.

ci i młodzież? Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 23-39; G. Miłkowska: *Agresja w okresie dorastania - charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012, s. 91-110.

2 G. Witkin: *Stres dziecięcy*. Przeł. N. Radomski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2000.

3 N. Endler, J. Parker: *The Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, no. 58, s. 844-854.

4 K. Wrześniewski: *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 1996, s. 44-64.

5 Por. T. Honess et al.: *Conflict Between Parents and Adolescents: Variation by Family Constitution*. „British Journal of Developmental Psychology” 1997, no. 15, s. 367-385; Ph. Donaldson: *Patterns of Children's Coping with Life Stress*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, no. 70, s. 351-359; A. Frączek: *Wszystko o twojej agresji*. „Charaktery” 2003, nr 7, s. 28-30; E. Trylińska-Tekielska: *Konflikty w systemie rodzinnym: dorastająca młodzież i osoby dla niej znaczące*. Warszawa: Wydawnictwo ERDA, 2005; D. Borecka-Biernat: *Strategie radzenia so-*

Strategie destruktywne radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych w formie zachowań obronnych nie są ukierunkowane na rozwiązanie i przezwyciężenie sytuacji konfliktu, pozwalają człowiekowi jedynie obniżyć przykre napięcie emocjonalne. Natomiast cel, który ów człowiek sobie początkowo stawiał, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Dokonuje się to: przez agresję, przybierającą formę inicjowanego ataku fizycznego lub werbalnego, skierowanego przeciw określonym osobom, wyrządzającego szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołującego ból, cierpienie, destrukcję, prowadzącą do utraty cenionych wartości); przez unikanie konfrontacji z sytuacją konfliktu, polegające na podjęciu dodatkowych czynności angażujących uwagę i odwracających jednostkę od sytuacji konfliktu (oglądanie telewizji, objadanie się, sen), jak i poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi; przez uleganie, polegające na rezygnowaniu z obrony własnych interesów czy zaniechaniu realizacji własnych celów w sytuacji konfliktu. Można powiedzieć, że w strategiach destruktywnych jednostka uwzględnia tylko potrzeby teraźniejszości, nastawiona jest na obniżenie napięcia emocjonalnego. Pod wpływem dużego napięcia emocjonalnego obniża się zdolność prawidłowej percepcji, człowiek przestaje dostrzegać inne możliwości działania. Chęć uwolnienia się od napięcia emocjonalnego przesłania jednostce fakt, że traci ona możliwość realizacji stojącego przed nią celu, jakim jest zmiana lub usunięcie zagrażających okoliczności. Człowiek przyjmujący strategie destruktywne nie obciąża siebie trudnościami rozwiązywania konfliktu. Tymczasem nierozwiązany konflikt w dłuższej perspektywie czasowej wywołuje w człowieku poczucie niezadowolenia na tle osiągnięć innych ludzi.

Strategie konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu obejmują wszystkie te zachowania, które nastawione są na aktywne oddziaływanie na sytuację konfliktu, zmierzają do rozwiązania i przezwyciężenia sytuacji konfliktu. Mieszczą się tu próby dokonania zmian w obrębie własnego działania poprzez podjęcie wysiłku porozumienia się z partnerem w celu znalezienia wspólnego rozwiązania spornych kwestii. Podstawową cechą konstruktywnej strategii radzenia w sytuacji konfliktu jest to, że struktura celu zostaje utrzymana, zmienia się natomiast organizacja czynności umożliwiających osiągnięcie tego celu.

bie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006; R. Sikora, E. Piśula: *Wiek i płęć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat.* „Przeгляд Psychologiczny” 2008, nr 5, s. 405–421; K. Baławajder: *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego.* W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym...*, s. 137–179.

Strategie konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu cechuje elastyczność, co wynika z tego, że jeden i ten sam cel może być osiągnięty z użyciem różnych sposobów postępowania.

W kształtowaniu się określonego nawyku zachowania wobec trudności duże znaczenie ma nie tylko to, co stwarza warunki zdobywania doświadczeń w działaniu i ich właściwej organizacji, lecz także wzory sposobów reagowania na trudności. Nie ulega wątpliwości, że środowiskiem stwarzającym naturalne warunki sprzyjające uczeniu się sposobów reagowania w odpowiedzi na sytuacje trudne jest rodzina. Wiele zachowań społecznych i sposobów rozwiązywania problemów dziecko nabywa, wzorując się na rodzicach. Rodzice, stanowiąc pierwszy wzór zachowań społecznych, tworzą podstawę kształtowania się podstawowych modeli zachowań dzieci w środowisku społecznym⁶.

Maria Tyszkowa⁷ uznała, iż główne wzory reagowania na trudności dziecko znajduje w zachowaniu się rodziców w sytuacjach napięć emocjonalnych oraz w ustosunkowaniu się rodziców do trudności i niepowodzeń dziecka w działaniu. Ponadto badania prowadzone przez Teresę Rostowską⁸ potwierdziły występowanie współzależności między rodzicami a dziećmi w zakresie najbardziej i najmniej preferowanych przez rodziców i dzieci sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości badanych rodzin zachodzi całkowite lub częściowe podobieństwo w ramach stosowanych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co jest przejawem transmisji międzypokoleniowej.

Wpływ rodziców pełniących, najczęściej nieświadomie, rolę modeli nie zawsze dla dziecka bywa pozytywny. Często jest niepożądany, zakłóca rozwój dziecka, prowadzi do nabywania niepożądanych zachowań, takich jak agresja, uległość czy ucieczka, wycofanie się z sytuacji społecznej. Liczne eksperymenty nad modelowaniem prowadzono w związku z problemami agresji⁹.

Badania dowiodły, że większość agresywnych dzieci pochodzi z rodzin, gdzie jedno lub oboje rodziców to osoby agresywne. Agresywne formy zachowań w konfliktach dziecięcych są przełożeniem konfliktów rodzin-

6 T. Rostowska: *Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie*. „Problemy Rodziny” 1993, nr 3, s. 33–37.

7 M. Tyszkowa: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1986.

8 T. Rostowska: *Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci*. W: *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*. Red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1997, s. 389–399.

9 B. Wojciszke: *Relacje interpersonalne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 147–186.

nych, które stanowią dla dzieci negatywny wzorzec w tym względzie¹⁰. W rodzinach skłóconych częste awantury, ostre zwroty, sceny bójek, niszczenie przedmiotów lub rzucanie nimi oraz trzaskanie drzwiami dziecko przyjmuje jako swoje, nie tylko stosuje je w kontaktach z rodzicami, rodzeństwem, lecz także przenosi je na teren szkoły, arogancko zachowuje się wobec nauczycieli, jest agresywne w kontaktach rówieśniczych, uczy się rozwiązywać konflikty z użyciem siły, zwłaszcza gdy obserwuje korzystny rezultat agresywnego zachowania¹¹. Agresywne matki i agresywni ojcowie to niekwestionowana przyczyna agresji ich dzieci i powielanie przez nie modelu agresywnych interakcji zachowania¹². Niewątpliwie dzieci, oglądające agresywne sceny z udziałem swoich rodziców, przyjmują od nich agresywny model rozwiązywania konfliktów.

Warto zaznaczyć, iż efektywność modelowania zachowań agresywnych nasila się, gdy rodzice stosują kary jako wzmocnienia negatywne¹³. Rodzice dzieci agresywnych to osoby stosujące krzyk lub kary fizyczne w wychowaniu. Są przez dzieci postrzegani jako osoby agresywne, ponieważ częste karanie stanowi dla dziecka model zachowań agresywnych¹⁴. Przemoc cielesną rodzice uznają za środek realizowania własnych życzeń i strategię rozwiązywania sytuacji konfliktowych¹⁵. Wszelkie konflikty rozwiązują szybko i skutecznie za pomocą kar fizycznych czy zastraszania dziecka. Dzieci doświadczają, że ich rodzice odnoszą przy tym sukces, i skłaniają się do tego, aby naśladować agresywne zachowanie rodziców¹⁶. Dziecko, obserwując niezawodne skutki aktów agresji, nabiera przekonania, że agresja stanowi sposób uzyskania jakiejś gratyfikacji, rozwiązania problemu czy dostępny środek osiągnięcia celu, i przekonanie to włącza w kontekst interakcji społecznych, czego wyrazem są własne zachowania

10 J. Wolińska: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2000; por. M. Cywińska: *Przyjaźń i konflikty*. „Życie Szkoły” 2005, nr 1, s. 4–9.

11 E. Aronson, T. Wilson, R. Akert: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. A. Bezwińska et al. Poznań: Zysk i S-ka, 2012.

12 T. Rostowska: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych*. „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 1–2 (39), s. 177–186.

13 J. Grochulska: *Agresja u dzieci*. Warszawa: WSiP, 1993; por. P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig: *Psychologia i życie*. Przeł. J. Radzicki et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

14 R. Grochocińska: *Psychospołeczne uwarunkowania i aspekty stosowania przemocy wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. „Słupskie Prace Humanistyczne” 1999, nr 17b, s. 19–38; B. Wojciszke: *Relacje interpersonalne...*, s. 147–186.

15 Por. K. Ratzke et al.: *Über Aggression und Gewalt bei Kinder in untrschiedlichen Kontexten*. „Praxis, Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie” 1997, Nr. 46, s. 153–168.

16 B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2005.

agresywne dziecka¹⁷. Rozpoczyna się więc naturalny proces uczenia się agresji jako sposobu rozwiązywania sytuacji konfliktowych i usuwania stanu frustracji. Zatem transmisja zachowań agresywnych uwarunkowanych społecznie ma miejsce wówczas, gdy dziecko przyjmuje ze środowiska rodzinnego agresywne formy zachowań i traktuje je jako skuteczne sposoby rozwiązywania problemów, osiągnięcia celów czy radzenia sobie z sytuacją trudną.

Wynikiem procesu uczenia się społecznego i wzorowania się na rodzicach są także formy reagowania na sytuacje trudne skoncentrowane na rezygnacji z realizacji dążenia do własnych celów pod wpływem trudności w działaniu i na wycofaniu się z sytuacji trudnej. Zaniechanie realizacji własnych pragnień, brak stanowczości w obronie własnych spraw czy wycofanie się z kontaktów z innymi ludźmi i niepodejmowanie takich form aktywności, które by tych kontaktów wymagały, stanowią inercyjną formę nieśmiałości¹⁸. Modelowanie odgrywa znaczącą rolę w genezie nieśmiałości u dzieci. Najsilniej oddziałują wzorce rodzinne – nieśmiałość dzieci wynika z nieśmiałości rodziców¹⁹. Rodzice, którzy są nieśmiali, stają się modelami tego typu zachowań dla swoich dzieci. Dziecko, obserwując rodziców mających trudności w interakcjach społecznych, zwłaszcza gdy są oni przedmiotem identyfikacji, zaczyna wzorować się na nich. Badania Barbary Harwas-Napierały²⁰ i Philipa G. Zimbardo²¹ wskazują, że tendencja do wycofania i unikania społecznych interakcji oraz niepowodzeń we właściwym uczestniczeniu w tych interakcjach u osób dorastających jest wyuczoną formą zachowania nabytą w toku obserwacji i podczas częstych kontaktów z osobami z najbliższego otoczenia, przejawiającymi takie właśnie zachowanie, tj. w wyniku oddziaływania modeli, najczęściej rodziców.

Dla rozwoju konstruktywnych form reagowania na trudności jednostki duże znaczenie mają wzory właściwych sposobów reagowania na trudności, tj. wytrwałości w ich pokonywaniu i znoszeniu emocjonalnego napięcia. Dzieci w sytuacjach udaremniających dążenie do celu zachowują się tak, jak uprzednio nauczyły się zachowywać od dorosłych

17 I. Obuchowska: *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*. W: *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*. Red. M. Binczycka-Anholcer. Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 2001, s. 49–59.

18 M. Tyszkowa: *Odporność psychiczna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997, s. 475–478.

19 Por. B. Bandelow: *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Przeł. M.L. Kalinowski. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.

20 B. Harwas-Napierała: *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1995.

21 P.G. Zimbardo: *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Przeł. A. Mikorzyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

w podobnych sytuacjach. Jeśli dzieci spostrzegały uprzednio reakcje konstruktywne, wówczas ich działania w sytuacjach problemowych, frustracyjnych będą z reguły podobne. Aktywność społeczna rodziców i ich brak zahamowań w sytuacjach społecznych interakcji sprzyja kształtowaniu u dzieci właściwych nawyków reagowania na sytuacje trudne²². Podejmowanie społecznych celów i zespołowej aktywności, jak pisze Maria Tyszkowa²³, stanowi istotny czynnik w rozwoju odporności na sytuacje trudne i wytrwałości w działaniu. Społeczna aktywność pozwala na bardziej obiektywne traktowanie własnej osoby, a tym samym sprawia, że przeszkody stojące na drodze do celu czynności nie są traktowane jako zagrożenie dla własnej osobowości. Ponadto poczucie osobistego zagrożenia zmniejsza się, gdy cel staje się ważniejszy niż osobiste bezpieczeństwo. Aktywność społeczna stwarza okazję do treningu zwalczania przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych oporów, a często zmusza do pokonywania powstających w toku działań emocji ujemnych, gdyż społeczne warunki wymagają opanowania się.

Ogólnie można powiedzieć, iż proces społecznego uczenia się przez modelowanie jest ważnym źródłem form uczenia się reagowania człowieka na sytuacje trudne. Główne wzory reagowania na trudności dziecko znajduje w zachowaniu rodziców w sytuacjach zawierających element zagrożenia realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Zatem transmisja destruktywnych i konstruktywnych form reagowania na społeczne sytuacje konfliktu ma miejsce wówczas, gdy dziecko przyjmuje ze środowiska rodzinnego te formy zachowań i traktuje je jako skuteczne sposoby rozwiązywania problemów, osiągnięcia celów czy radzenia sobie z sytuacją trudną.

Założenia metodologiczne i prezentacja metody badań

Problem badawczy

Celem badań własnych było poszukiwanie rodzinnej etiologii destruktywnych i konstruktywnych strategii radzenia sobie dorastającej młodzieży w sytuacjach konfliktu społecznego, etiologii tkwiącej w prezentowanym modelu strategii radzenia sobie przez ich rodziców

²² H.C. Lindgren, L.W. Fish: *Psychology of Personal Development*. New York: John Wiley, 1976.

²³ M. Tyszkowa: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1986.

w tych sytuacjach. Badania uwzględniają płeć rodziców i dorastającej młodzieży.

Badania zmierzały do odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

Czy strategię radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji młodzieży różnicują stosowane przez nią strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego?

Metoda i narzędzia badawcze

W badaniach posłużono się autorskim kwestionariuszem do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka (SRwSK) oraz autorskim kwestionariuszem do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK)²⁴.

Kwestionariusz autorski SRwSK składa się z dwóch wersji: „Moja matka” i „Mój ojciec”. Przeznaczony jest do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego, przy czym zachowania te poznawane są w percepcji ich dorastających dzieci. W stworzonym przeze mnie narzędziu znalazły się opisy 16 sytuacji konfliktu społecznego w wersji „Moja matka” i taka sama liczba opisów w wersji „Mój ojciec”. Do każdej z sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji ich dziecka: pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia (A), drugie do unikowego (U), trzecie do uległego (Ul), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (Z). Każdej z czterech możliwych odpowiedzi przyporządkowano wartość liczbową od 0 do 1. Suma punktów stanowiła wskaźnik liczbowy określający stopień natężenia każdej z tych strategii. Im wyższa wartość liczbowa wskaźnika, w tym większym stopniu dziecko spostrzega swoich rodziców jako stosujących daną strategię. Kwestionariusz odznacza się zadowalającymi wskaźnikami rzetelności w aspekcie zgodności wewnętrznej (α -Cronbacha). Współczynniki zgodności wewnętrznej są wysokie w obu wersjach: dla matek (M) i ojców (O), zarówno dla skali agresywnego radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka (A: M = 0,71; O = 0,71), jak i dla skali zadaniowego radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka (Z: M = 0,71; O = 0,70). Współczynniki rzetelności skali unikowego radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka (U: M = 0,66; O = 0,66) oraz skali uległego radzenia sobie

24 D. Borecka-Biernat: *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 86–118.

rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka (U1: $M = 0,65$; $O = 0,65$) wynoszą niewiele poniżej wartości 0,70. Trafność diagnostyczną metody potwierdzono przez porównanie wyników uzyskanych od młodzieży w kwestionariuszu SRwSK w wersji „Moja matka” i „Mój ojciec” z wynikami uzyskanymi od rodziców młodzieży w innych kwestionariuszach, oceniających zbliżone zmienne (*Kwestionariusz stylu rozwiązywania konfliktów* opracowany przez Tomasza Wacha, *Test stylu zachowań w konflikcie* autorstwa Krystyny Balawajder). Normy w skali stenowej opracowano na podstawie badania próby 811 uczniów (414 dziewcząt, 397 chłopców) w wieku 13–15 lat z klas pierwszych, drugich i trzecich szkół gimnazjalnych z Wrocławia i okolicznych miejscowości; wszyscy badani wychowywali się z obojgiem rodziców.

Kwestionariusz autorski KSMK przeznaczony jest do badania strategii radzenia w sytuacji konfliktu społecznego podejmowanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji trudnych konfliktu społecznego. Do każdej sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego: pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia (A), drugie do unikowego (U), trzecie do uległego (U1), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Z). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie przez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach należących do danej skali. Ponieważ skale składają się z 33 pozycji, osoby badane mogą w każdej skali uzyskać od 0 do 33 punktów. Kwestionariusz KSMK charakteryzuje się korzystnymi parametrami psychometrycznymi. Współczynniki rzetelności skal wyznaczone metodą wewnętrznego zgodności (α -Cronbacha) wynoszą od 0,73 (dla skal „Agresja”, „Uległość” i „Zadanie”) do 0,694 (skala „Unik”). Trafność skal sprawdzono na wiele sposobów, między innymi potwierdzono trafność zbieżną w odniesieniu do rezultatów kwestionariusza A-R Krystyny Ostrowskiej, Skali Zachowań Asertywnych dla Dzieci – CABS Larry’ego Michelsona i Randy’ego Wooda w adaptacji Marii Oleś oraz *Kwestionariusza stylu rozwiązywania konfliktów przez adolescentów* Terry’ego Honessa i współpracowników w adaptacji Bogusławy Lachowskiej. Normy w skali stenowej opracowano na podstawie badania próby 1 877 uczniów, w tym 975 dziewcząt i 902 chłopców w wieku 13–15 lat z klas pierwszych, drugich i trzecich szkół gimnazjalnych ze wszystkich szesnastu województw w Polsce.

Badana grupa i procedura badania

Badania empiryczne przeprowadzono w szkołach gimnazjalnych we Wrocławiu i w okolicznych miejscowościach. Zastosowano wybór losowy szkół, jednak nie wszystkie wylosowane szkoły zgodziły się na przepro-

wadzenie w nich badań, dlatego też w kilku przypadkach zwrócono się do szkół niewylosowanych, z którymi tego rodzaju współpraca była możliwa. Osobami badanymi była młodzież pierwszych, drugich i trzecich klas gimnazjalnych w wieku 13-15 lat. Badania przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmował wszystkich uczniów wspomnianych klas; zastosowano kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK) w opracowaniu własnym autorki niniejszego artykułu. Narzędzie badawcze stosowano w grupach. Przed wypełnianiem kwestionariusza badanym udzielano wskazówek i wyjaśnień. Badania uczniów przeprowadzano najczęściej na lekcjach wychowawczych. Udział w badaniu był dobrowolny. Ogółem w tej fazie badań udział wzięło 911 osób (486 dziewcząt, 425 chłopców). Pierwszy etap badań miał na celu wyselekcjonowanie młodzieży charakteryzującej się określoną („czystą”) strategią radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego i stworzenie bazy do badań właściwych.

Drugi etap objął 493 uczniów (269 dziewcząt, 224 chłopców) zakwalifikowanych na podstawie wyników badań selekcyjnych do strategii destruktywnej (agresja, unik, uległość) i strategii konstruktywnej (zadaniowej) radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Do grupy agresywnej (A) ($N = 83$; w tym dziewczęta $N = 43$, chłopcy $N = 40$) zaliczono te osoby, które na podstawie własnej opinii o sobie charakteryzują się w sytuacji konfliktu społecznego wysokim poziomem agresywnego radzenia sobie. Do grupy unikowej (U) ($N = 82$; w tym dziewczęta $N = 49$, chłopcy $N = 33$) zaliczono te osoby, które na podstawie własnej opinii o sobie charakteryzują się wysokim poziomem uniku jako strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego, a do grupy uległej (Ul) ($N = 131$, w tym dziewczęta $N = 73$, chłopcy $N = 58$) te osoby, które reprezentują wysoki poziom uległości jako strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego. Do grupy zadaniowej (Z) ($N = 197$, w tym dziewczęta $N = 104$, chłopcy $N = 93$) zaliczono te osoby, które na podstawie własnej opinii o sobie charakteryzują się w sytuacji konfliktu społecznego wysokim poziomem zadaniowego radzenia sobie.

Drugi etap polegał na zbieraniu od wyselekcjonowanych osób badanych materiału potrzebnego do uzyskania odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze. Zastosowano wówczas autorski kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka (SRwSK).

Transmisja strategii radzenia sobie w rodzinie – analiza wyników badań

W analizie porównane zostaną 4 grupy młodzieży o wysokim poziomie strategii agresji, uniku, uległości i strategii zadaniowej radzenia sobie

w sytuacji konfliktu społecznego pod względem spostrzeganych przez młodzież strategii radzenia sobie rodziców: matek i ojców, w sytuacji konfliktu społecznego. Grupy dorastających o wysokim poziomie strategii destruktywnej (agresja, unik, uległość) i strategii konstruktywnej (zadaniowej) radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego wydzielono na podstawie wysokich wyników w skalach kwestionariusza KSMK. Porównanie średnich wyników w skalach kwestionariusza SRwSK w wersji „Moja matka” i „Mój ojciec”, przeprowadzone za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA (statystyka F), pozwoli odpowiedzieć na pytanie: czy strategie radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji młodzieży różnicują stosowane przez nią strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego? Wyniki analiz w grupach młodzieży wydzielonych ze względu na wysoki poziom strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego umieszczono w tabelach 1, 2 i 3.

Tabela 1 (s. 56) zawiera informacje na temat średniego poziomu spostrzeganych przez młodzież strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w zależności od 4 strategii radzenia sobie adolescentów w sytuacji konfliktu społecznego. Średni wynik analizy wariancji (F) obrazujący istotności różnic międzygrupowych nie w każdym przypadku jest wysoki, najwyższy (kolejno) jest dla skal kwestionariusza SRwSK w wersji „Moja matka”: strategia agresji (ogółem: $F = 28,01$, dziewczęta: $F = 19,78$, chłopcy: $F = 9,48$), strategia zadaniowa (ogółem: $F = 20,00$; dziewczęta: $F = 14,95$, chłopcy: $F = 6,01$), strategia uniku (ogółem: $F = 7,82$, dziewczęta: $F = 4,34$, chłopcy: $F = 3,56$) i strategia ulegania (ogółem: $F = 6,84$, dziewczęta: $F = 5,52$, chłopcy: $F = 2,12$). Różnice są istotne statystycznie na poziomie wyższym niż $0,01$. Jeśli chodzi o strategię ulegania matki w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji chłopców, to różnice nie są istotne na przyjętym poziomie ($p < 0,05$). Sugeruje to niezależność poziomu strategii ulegania matki w sytuacji konfliktu społecznego i badanych strategii radzenia sobie chłopców, które są widoczne w sytuacji konfliktu społecznego. Z przytoczonych danych wynika, że grupy młodzieży o 4 strategiach radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego różnią się istotnie statystycznie nasileniem przejawów strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego spostrzeganych u matek. Taka sytuacja implikuje konieczność szczegółowego zbadania stwierdzonych różnic. Aby to zrobić, wykorzystano wyspecjalizowaną metodę, tzw. test RIR Tukeya. Efekt analizy zaprezentowano w tabeli 2 (s. 58–59).

Porównanie młodzieży (ogółem całej grupy i z podziałem ze względu na płeć) wykazującej destruktywne i konstruktywne nastawienie do sytuacji konfliktu społecznego pod względem wyników w skalach strategii radzenia sobie matek w sytuacji konfliktu społecznego mierzonych kwestio-

nariuszem SRwSK w wersji „Moja matka” wskazuje na istnienie istotnej różnicy w strategii agresji, strategii uniknięcia, strategii ulegania i strategii zadaniowej (tabela 2 na s. 58–59).

Tabela 1

Strategie radzenia sobie matki i ojca w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji młodzieży stosującej agresywną (A), unikową (U), uległą (Ul) i zadaniową (Z) strategię radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego z uwzględnieniem płci w skali kwestionariusza KSMK

Skale SRwSK	Wersja kwestionariusza	Badani	Skale kwestionariusza KSMK								F	p <
			A		U		Ul		Z			
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
A	„Moja matka”	ogółem	3,70	3,22	2,01	1,86	1,37	1,75	1,44	1,61	28,01	0,000001
		dziewczęta	4,37	3,74	2,06	1,85	1,52	1,95	1,45	1,61	19,78	0,000001
		chłopcy	3,00	2,41	1,94	1,87	1,19	1,46	1,43	1,63	9,48	0,000006
	„Mój ojciec”	ogółem	3,76	2,69	3,13	2,16	2,29	2,22	2,36	1,96	10,56	0,000001
		dziewczęta	4,09	3,01	3,29	2,28	2,41	2,32	2,47	2,02	6,43	0,0003
		chłopcy	3,40	2,30	2,91	1,97	2,14	2,11	2,24	1,89	4,18	0,007
U	„Moja matka”	ogółem	1,78	1,45	2,43	1,96	1,73	1,66	1,40	1,49	7,82	0,00004
		dziewczęta	1,98	1,52	2,45	1,98	1,86	1,87	1,43	1,40	4,34	0,005
		chłopcy	1,58	1,36	2,39	1,97	1,57	1,35	1,37	1,60	3,56	0,02
	„Mój ojciec”	ogółem	3,02	1,82	3,45	1,89	3,62	2,33	3,19	2,08	1,84	n.i.
		dziewczęta	3,00	1,73	3,14	1,83	3,70	2,13	3,51	1,95	1,57	n.i.
		chłopcy	3,05	1,93	3,91	1,91	3,52	2,57	2,83	2,16	2,49	n.i.
Ul	„Moja matka”	ogółem	2,41	1,83	2,92	1,79	3,32	2,04	2,48	1,69	6,84	0,0002
		dziewczęta	2,09	1,74	2,88	1,93	3,25	1,95	2,35	1,54	5,52	0,001
		chłopcy	2,75	1,88	2,97	1,59	3,41	2,16	2,63	1,83	2,12	n.i.
	„Mój ojciec”	ogółem	3,04	1,74	3,68	1,79	3,72	1,59	3,34	1,80	3,26	0,02
		dziewczęta	3,14	1,90	3,51	1,85	3,53	1,62	3,49	1,79	0,53	n.i.
		chłopcy	2,93	1,58	3,86	1,67	4,03	1,54	3,17	1,81	4,61	0,004
Z	„Moja matka”	ogółem	8,10	3,33	8,65	2,71	9,57	2,82	10,67	2,71	20,00	0,000001
		dziewczęta	7,56	3,55	8,61	2,72	9,37	3,02	10,77	2,49	14,95	0,000001
		chłopcy	8,68	3,00	8,70	2,74	9,83	2,56	10,56	2,94	6,01	0,0006
	„Mój ojciec”	ogółem	6,18	2,94	5,70	2,65	6,41	2,72	7,11	3,19	5,22	0,002
		dziewczęta	5,77	2,64	6,01	2,77	6,36	2,63	6,53	2,83	0,91	n.i.
		chłopcy	6,63	3,21	5,15	2,41	6,48	2,86	7,76	3,46	6,23	0,0005

Radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego: A - agresywne; U - unikowe; Ul - uległe; Z - zadaniowe

Objaśnienia: SRwSK - kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka; KSMK - kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego; M - średnia; SD - odchylenie standardowe; F - istotność różnic; p - poziom istotności; n.i. - nieistotny statystycznie

Wyniki badań w zakresie percepcji strategii agresji ujawniają wyższe jej nasilenie u matek młodzieży stosującej strategię agresywną (ogółem:

$M = 3,70$; dziewczęta: $M = 4,37$, chłopcy: $M = 3,00$) w porównaniu z 3 pozostałymi grupami osób badanych, które nie różnią się w sposób istotny między sobą (U: ogółem: $M = 2,01$, dziewczęta: $M = 2,06$, chłopcy: $M = 1,94$; Ul: ogółem: $M = 1,37$, dziewczęta: $M = 1,52$, chłopcy: $M = 1,19$; Z: ogółem: $M = 1,44$, dziewczęta: $M = 1,45$, chłopcy: $M = 1,43$). Wskazuje to, że istotne znaczenie w kształtowaniu strategii agresji radzenia sobie dorastających córek i synów mają matki, które podejmują wrogie działania czy reagują atakiem w konfliktowej sytuacji.

Strategia uniku, w jej istotnym wyższym nasileniu, charakteryzuje matki dorastających dzieci (ogółem dla całej grupy i z podziałem ze względu na płeć) stosujących unikową strategię radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (U: ogółem: $M = 2,43$, dziewczęta: $M = 2,45$, chłopcy: $M = 2,39$) w porównaniu z młodzieżą, która wykorzystuje częściej uległy (Ul: ogółem: $M = 1,73$) i zadaniowy (Z: ogółem: $M = 1,40$, dziewczęta: $M = 1,43$, chłopcy: $M = 1,37$) sposób radzenia sobie w sytuacji społecznego konfliktu. Należy zwrócić uwagę, że wyniki uzyskane przez młodzież wykorzystującą w działaniu formę radzenia sobie o charakterze biernym (uległość) i aktywnym (zadanie) nie różniły się w istotny sposób między sobą w obrębie spostrzeganej strategii uniku matek. Otrzymane wyniki wskazują, że warunkami sprzyjającymi rozwojowi strategii radzenia sobie polegającej na unikaniu konfliktów przez młodzież jest nieumiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem przykrych i kłopotliwych spraw przy jednoczesnym unikaniu konfrontacji z konfliktem, nieangażowaniu się w konflikt czy dystansowaniu się wobec spornych spraw przez matki.

Analiza wyników badań zaprezentowanych w tabeli 2 pozwala na następujące wnioski. Można zauważyć wyższy rezultat dotyczący strategii ulegania matek młodzieży (dla całej grupy i dziewcząt), która jako strategię radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego stosuje uleganie (ogółem: $M = 3,32$, dziewczęta: $M = 3,25$), w porównaniu z młodzieżą, która wykorzystuje agresywny (ogółem: $M = 2,41$, dziewczęta: $M = 2,09$) i zadaniowy (ogółem: $M = 2,48$, dziewczęta: $M = 2,35$) sposób radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego. Warto jeszcze dodać, że wyniki uzyskane przez młodzież stosującą w działaniu formę radzenia sobie o charakterze aktywnym (agresja, zadanie) nie różniły się w sposób istotny od siebie. Jak widać, jednorodnymi grupami osób badanych ze względu na średni poziom spostrzeganej strategii ulegania matki są grupy, które wykazują aktywne (agresja, zadanie) nastawienie do sytuacji konfliktu społecznego. Z przytoczonych danych wynika, że w grupie młodzieży, szczególnie wśród dziewcząt, istotne znaczenie w kształtowaniu strategii radzenia sobie polegającej na ograniczaniu realizacji własnych pragnień i tolerowaniu zagrożeń własnych interesów w sytuacji konfliktu społecznego ma spostrzegana u matki rezygnacja z dążenia do własnych celów w obliczu konfliktu.

Tabela 2

Rezultaty testu RIR Tukeya porównania różnic między średnimi arytmetycznymi wyników w skalach kwestionariusza SRwSK w wersji „Moja matka” w zależności od rodzaju strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego z uwzględnieniem płci

Skale SRwSK	Badani	Skale KSMK	Skale KSMK				Różnice dotyczące grup
			A	U	U1	Z	
A	ogółem	A	0,000008*	0,000008*	0,0000008*	0,000008*	A > U, A > U1, A > Z
		U	0,000008*	0,19	0,28	0,99	U < A
		U1	0,000008*	0,19	0,99	0,99	U1 < A
		Z	0,000008*	0,28	0,99	0,99	Z < A
	dziewczęta	A	0,00001*	0,00001*	0,000008*	0,0000008*	A > U, A > U1, A > Z
		U	0,00001*	0,62	0,51	0,99	U < A
		U1	0,000008*	0,62	0,99	0,99	U1 < A
		Z	0,000008*	0,52	0,99	0,99	Z < A
	chłopcy	A	0,08	0,08	0,000004*	0,00005*	A > U1, A > Z
		U	0,08	0,32	0,66	0,89	n.i.
		U1	0,00004*	0,32	0,89	0,89	U1 < A
		Z	0,00005*	0,66	0,89	0,89	Z < A
U	ogółem	A	0,05	0,05	0,99	0,42	n.i.
		U	0,05	0,03*	0,03*	0,00003*	U > U1, U > Z
		U1	0,99	0,03*	0,35	0,35	U1 < U
		Z	0,42	0,00003*	0,35	0,35	Z < U
	dziewczęta	A	0,56	0,56	0,99	0,42	n.i.
		U	0,99	0,30	0,30	0,01*	U > Z
		U1	0,99	0,30	0,40	0,40	n.i.
		Z	0,43	0,01*	0,40	0,40	Z < U
	chłopcy	A	0,14	0,14	0,99	0,93	n.i.
		U	0,14	0,14	0,14	0,04*	U > Z
		U1	0,99	0,14	0,90	0,90	n.i.
		Z	0,93	0,04*	0,90	0,90	Z < U

U1	ogółem	A				0,07*	0,99	A < U1
		U	0,29	0,29	0,49	0,43	n.i.	U1 > A, U1 > Z
		U1	0,007*	0,49	0,001*	0,001*	0,001*	Z < U1
		Z	0,99	0,43	0,001*	0,91	A < U1	
Z	dziewczęta	A				0,01*	0,44	n.i.
		U	0,17	0,17	0,73	0,44	U1 > A, U1 > Z	
		U1	0,01*	0,73	0,01*	0,01*	Z < U1	
		Z	0,91	0,44	0,01*	0,000008*	A < U1, A < Z	
Z	ogółem	A				0,003*	0,000004*	U < Z
		U	0,61	0,61	0,16	0,01*	U1 > A, U1 < Z	
		U1	0,005*	0,16	0,00004*	0,01*	Z > A, Z > U, Z > U1	
		Z	0,000008*	0,00004*	0,01*	0,000009*	A < U1, A < Z	
Z	dziewczęta	A				0,02*	0,001*	U < Z
		U	0,32	0,32	0,56	0,02*	U1 > A, U1 < Z	
		U1	0,02*	0,56	0,001*	0,02*	Z > A, Z > U, Z > U1	
		Z	0,000009*	0,001*	0,02*	0,02*	A < Z	
Z	chłopcy	A				0,26	0,04*	U < Z
		U	0,99	0,99	0,36	0,50	n.i.	Z > A, Z > U
		U1	0,26	0,36	0,04*	0,50		
		Z	0,02*	0,04*	0,50			

* Zaznaczone wartości są istotne statystycznie.

Radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego: A – agresywne; U – unikowe; U1 – uległe; Z – zadaniowe

Objaśnienia: SRwSK – kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka; KSMK – kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego; n.i. – wynik nieistotny statystycznie

Ponadto odnotować należy wyższy rezultat dotyczący strategii zadaniowej matek młodzieży (dla całej grupy i ze względu na płeć), która w sytuacji konfliktu społecznego wykorzystuje zadaniowy sposób radzenia sobie (ogółem: $M = 10,67$, dziewczęta: $M = 10,77$, chłopcy: $M = 10,56$) w porównaniu z trzema pozostałymi grupami osób badanych (A: ogółem: $M = 8,10$, dziewczęta: $M = 7,56$, chłopcy: $M = 8,68$; U: ogółem: $M = 8,65$, dziewczęta: $M = 8,61$, chłopcy: $M = 8,70$; Ul: ogółem: $M = 9,57$, dziewczęta: $M = 9,37$, chłopcy: $M = 9,85$). Oprócz tego dane z tabeli 2 wskazują, że młodzież, która w sytuacji konfliktu stosuje w działaniu formę radzenia sobie o charakterze aktywno-biernym (agresja, unik) i biernym (uległość, unik), nie różni się w sposób znamieny w obrębie strategii zadaniowej spostrzeganej u matki. Można zatem stwierdzić, że warunkiem sprzyjającym rozwojowi strategii zadaniowej u młodzieży jest spostrzegane u matki podejmowanie działań w celu znalezienia rozwiązania spornych kwestii czy problemu, który ujawnił się w postaci konfliktu.

Przejdźmy teraz do porównania grup młodzieży o 4 strategiach radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego pod względem obserwowanych strategii radzenia sobie ojców z konfliktową sytuacją. Porównanie to zostanie oparte na wynikach uzyskanych w kwestionariuszu SRwSK w wersji „Mój ojciec”. Wyniki analiz przedstawia tabela 3.

Analiza wariancji (F) obrazująca wysokie istotności różnic wyników grupowych młodzieży (dla całej grupy oraz ze względu na płeć) porządkuje skalę strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego spostrzeganych u ojca następująco: strategia agresji (ogółem: $F = 10,56$, dziewczęta: $F = 6,43$, chłopcy: $F = 4,18$), strategia zadaniowa (ogółem: $F = 5,22$, chłopcy: $F = 6,23$) i strategia ulegania (ogółem: $F = 3,26$, chłopcy: $F = 4,61$). Widzimy, iż młodzież z porównanych 4 grup różni się nasileniem przejawów nielicznych badanych strategii radzenia sobie ojców w sytuacji konfliktu społecznego wysoce istotnie statystycznie. Jeśli chodzi o pozostałe spostrzegane przez młodzież strategie radzenia sobie ojców w konfliktowej sytuacji, jak strategia uniku (wyniki dla całej grupy oraz z podziałem ze względu na płeć) czy widoczna w sytuacji konfliktu społecznego w gronie dziewcząt strategia zadaniowa i strategia ulegania, to różnice nie są istotne na przyjętym poziomie $p < 0,05$. Implikuje to potrzebę szczegółowego badania stwierdzonych różnic (por. tabela 3).

Porównanie grup młodzieży o 4 strategiach radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego pod względem wyników w skalach strategii radzenia sobie ojców w sytuacji konfliktu społecznego mierzonych kwestionariuszem SRwSK w wersji „Mój ojciec” wskazuje na istnienie istotnej różnicy w strategiach: agresji, uległości i zadania. Wyniki badań w zakresie percepcji strategii agresji wykazują wyższe jej nasilenie u ojców dzieci dorastających stosujących strategię agresji (A: ogółem: $M = 3,76$, dziewczęta: $M = 40,09$, chłopcy: $M = 3,40$) w porównaniu z dwiema po-

Tabela 3

Rezultaty testu RIR Tukeya porównania różnic między średnimi arytmetycznymi wyników w skalach kwestionariusza SRwSK w wersji „Mój ojciec” w zależności od rodzaju strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego z uwzględnieniem płci

Skale SRwSK	Osoby badane	Skale KSMK	Skale kwestionariusza KSMK				Różnice dotyczące grup
			A	U	U1	Z	
A	ogółem	A		0,27	0,0001*	0,0003*	A > U1, A > Z
		U	0,27		0,07	0,11	n.i.
		U1	0,0001*	0,07		0,99	U1 < A
		Z	0,0003*	0,11	0,99		Z < A
	dziewczęta	A		0,38	0,005*	0,007*	A > U1, A > Z
		U	0,38		0,25	0,31	n.i.
		U1	0,005*	0,25		0,99	U1 < A
		Z	0,007*	0,31	0,99		Z < A
	chłopcy	A		0,76	0,03*	0,05	A > U1
U		0,76		0,41	0,54	n.i.	
U1		0,03*	0,41		0,99	U1 < A	
Z		0,05	0,54	0,99		n.i.	
U1	ogółem	A		0,06	0,04*	0,54	A < U1
		U	0,06		0,99	0,34	n.i.
		U1	0,04*	0,99		0,31	U1 > A
		Z	0,54	0,34	0,31		n.i.
	chłopcy	A		0,06	0,04*	0,91	A < U1
		U	0,06		0,98	0,16	n.i.
		U1	0,04*	0,98		0,12	U1 > A
		Z	0,91	0,16	0,12		n.i.
Z	ogółem	A		0,72	0,96	0,18	n.i.
		U	0,72		0,01	0,01*	U < Z
		U1	0,96	0,40		0,22	n.i.
		Z	0,18	0,01*	0,22		Z > U
	chłopcy	A		0,22	0,99	0,36	n.i.
		U	0,22		0,31	0,004*	U < Z
		U1	0,99	0,31		0,12	n.i.
		Z	0,36	0,004*	0,12		Z > U

* Zaznaczone wartości są wyrazem statystycznej istotności.

Radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego: A - agresywne; U - unikowe; U1 - uległe; Z - zadaniowe

Objaśnienia: SRwSK - kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka; KSMK - kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego; n.i. - wynik nieistotny statystycznie

zostały grupami osób badanych, które nie różnią się w sposób istotny od siebie (U1: ogółem: $M = 2,29$, dziewczęta: $M = 2,41$, chłopcy: $M = 2,14$; Z: ogółem: $M = 2,36$, dziewczęta: $M = 2,47$, chłopcy: $M = 2,24$). Wynika stąd, że

jednorodnymi grupami osób badanych ze względu na średni poziom spostrzeganej strategii agresji ojca są grupy, które wykazują bierne (uległość) i aktywne (zadanie) nastawienie do sytuacji konfliktu społecznego. Dane zamieszczone w tabeli 3 pozwalają stwierdzić, iż ojcowie spostrzegani jako stosujący strategię opartą na agresji przyczyniają się do modelowania jednostki wykorzystującej w sytuacji konfliktu społecznego strategię polegającą na agresywnym zachowaniu.

Istotne wyższe nasilenie strategii ulegania charakteryzuje ojców dorastających (szczególnie chłopców) stosujących w działaniu strategię radzenia sobie o charakterze ulegania (ogółem: $M = 3,72$, chłopcy: $M = 4,03$) w porównaniu z młodzieżą dorastającą, która wykorzystuje częściej agresywny sposób radzenia sobie z sytuacją konfliktu społecznego (ogółem: $M = 3,04$, chłopcy: $M = 2,93$). Można zatem stwierdzić, że warunkami sprzyjającymi rozwojowi u młodzieży (szczególnie chłopców) strategii radzenia sobie polegającej na zaniechaniu realizacji własnych zamierzeń w obliczu zagrożenia jest rezygnacja ojców z dążenia do własnych celów w sytuacji konfliktu.

Wyniki grupy ojcowie - dzieci dorastające w kwestionariuszu SRwSK w wersji „Mój ojciec” w zakresie strategii zadaniowej wykazują znacznie wyższe jej nasilenie u ojców młodzieży (szczególnie chłopców) stosującej zadaniowy sposób radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (ogółem: $M = 5,22$, chłopcy: $M = 6,23$) w porównaniu z młodzieżą wykorzystującą unikowy sposób radzenia sobie z konfliktową sytuacją (ogółem: $M = 5,70$, chłopcy: $M = 5,15$). Świadczy to o tym, że w badanej grupie młodzieży dorastającej, a szczególnie wśród chłopców, istotne znaczenie w kształtowaniu strategii radzenia sobie polegającej na koncentracji i rozwiązywaniu problemów ma spostrzegana u ojców zadaniowa strategia radzenia sobie stosowana w okresie zmagania się z konfliktową sytuacją.

Podsumowanie wyników badań

Z badań wynika, że matka i ojciec spostrzegani jako stosujący w sytuacjach utrudniających dążenie do celu strategię opartą na agresji przyczyniają się do modelowania u młodzieży strategii polegającej na agresywnym zachowaniu, wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego. Na uwagę zasługuje fakt, że w warunkach modelowania ważną rolę odgrywa właściwość modelu ułatwiająca identyfikację z nim – jest nią płeć. I tak, na powstawanie agresywnej strategii u dziewcząt ma wpływ postać matki, u chłopców zaś – postać ojca. Warto również zwrócić uwagę na preferencje oddziaływań sprzyjających strategii agresji radzenia sobie dziewcząt i chłopców w wieku dorastania przez rodzica odmiennej płci.

Świadczy to o tym, że na agresywne radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego dziewczynki i chłopca wpływają też cechy osobowe tego z rodziców, z którym dziecko się utożsamia, a nie tylko zgodność płci modela i osoby identyfikującej się z nim²⁵. Jak widać, podobieństwo strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u rodziców i dzieci dorastających wskazuje na nabywanie strategii agresji radzenia sobie dziecka w drodze społecznego uczenia się przez obserwację i wzorowanie się na rodzicach. Obserwowana u rodziców strategia agresji wykorzystywana w radzeniu sobie przez nich w sytuacji konfliktu sprzyja pojawieniu się agresywnej strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu u dorastających dzieci tych rodziców. Tendencja ta wydaje się zgodna ze stwierdzeniem, iż „agresywne dzieci wywodzą się z agresywnych domów”²⁶. Dorastający naśladowują swoich rodziców i w ten sposób uczą się rozwiązywania konfliktów przy użyciu siły, zwłaszcza gdy obserwują pozytywny rezultat agresywnego zachowania²⁷. Agresja jest uznawana przez rodziców za skuteczny sposób radzenia sobie z trudnościami i środkiem realizowania własnych zamierzeń za wszelką cenę²⁸. Tak więc dziecko dorastające przejmując ze środowiska rodzinnego agresywne formy zachowań i traktuje je jako skuteczne sposoby rozwiązywania konfliktów i osiągania celów²⁹.

Ponadto analiza przedstawionych wyników badań ujawniła, iż istotne znaczenie w kształtowaniu unikowej strategii radzenia sobie adolescentów ma spostrzegana nieumiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów przez matkę, mała jej aktywność w poszukiwaniu owych rozwiązań, przy jednoczesnym częstym odsuwaniu od siebie problemu przez angażowanie się w czynności zastępcze (sen, jedzenie, oglądanie telewizji), czy też poszukiwanie kontaktu z innymi ludźmi (spot-

25 T. Rostowska: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych...*

26 J. Wolińska: *Agresywność młodzieży...*; por. R. Bryłka: *Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 9, s. 47-50.

27 B. Wojciszke: *Relacje interpersonalne...*, s. 147-186.

28 E. Aronson, T. Wilson, R. Akert: *Psychologia społeczna...*; por. I. Obuchowska: *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej...*, s. 45-59.

29 G. Patterson: *Performance Models for Antisocial Boys*. „American Psychologist” 1986, no. 41, s. 432-444; por. B. Urban: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2005; A. Filip: *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym...*, s. 207-223; D. Borecka-Biernat: *Children Copying or Learning Parental/Adult Aggression as a Way to Manage their Own Social Conflicts*. „Polish Journal of Applied Psychology” 2012, no. 1, s. 75-88.

kanie z przyjaciółmi, rozmowa z kimś bliskim). Na podstawie analizy danych można stwierdzić, że dla nasilenia strategii uniku radzenia sobie młodzieży nie ma znaczenia strategia uniku radzenia sobie stosowana w sytuacji konfliktu społecznego przez ojców. Warto też zwrócić uwagę na preferencję oddziaływań sprzyjających strategii uniku radzenia sobie wśród chłopców w wieku dorastania przez rodzica odmiennej płci. Świadczy to o tym, że na unikowe radzenie sobie w sytuacji konfliktu społecznego chłopca wpływają przede wszystkim cechy osobowe rodzica, z którym się dziecko utożsamia, nie zaś fakt zgodności płci modela i osoby z nim identyfikującej się. Z kolei unikowa strategia radzenia sobie wykorzystywana przez dziewczęta w sytuacji konfliktu społecznego kształtuje się pod wpływem matki stanowiącej model stosowania takiej właśnie strategii. Powołajmy się na mechanizm identyfikacji dzieci z rodzicami tej samej płci: dziewczęta identyfikują się z matkami, więc ich główny wzór reagowania na trudności, czyli nieumiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów matek, silnie oddziałuje na kształtowanie się strategii radzenia sobie w sytuacjach przykrych napięć emocjonalnych córek. Opierając się na tych wynikach, można stwierdzić, że skutkiem procesu uczenia się społecznego i wzorowania się na matkach są formy reagowania dorastającej młodzieży na sytuacje konfliktu społecznego skoncentrowane na wycofaniu się z konfliktu i rezygnacji z dążenia pod wpływem trudności w działaniu. Dowodziłoby to, że wycofanie się z kontaktów społecznych przez adolescenta jest wyuczoną formą zachowania wynikającą z obserwacji i częstego kontaktu z osobą z najbliższego otoczenia przejawiającą takie właśnie zachowanie, tj. z oddziaływania rodzica funkcjonującego jako model do naśladowania³⁰.

Przedstawione rezultaty badań ukazują też istotne znaczenie strategii ulegania stosowanej przez matki oraz ojców w badanej grupie młodzieży i w zakresie tej samej strategii stosowanej w grupie dziewcząt i chłopców. Na uwagę zasługuje fakt, że w warunkach modelowania w konfliktowej sytuacji ważną rolę odgrywa właściwość modelu ułatwiająca identyfikację z nim – czyli płeć. Na powstawanie uległej strategii u dziewcząt ma wpływ postać matki, a u chłopców – postać ojca. To właśnie dziewczęta

30 B. Harwas-Napierała: *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia...*; P.G. Zimbardo: *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?...*; A. Filip: *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży...*; D. Borecka-Biernat: *Postawy wychowawcze rodziców i strategie radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu*. W: *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Red. T. Rostowska, A. Jarmołowska. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 237–256.

identyfikują się z matką i najczęściej następuje u nich utożsamianie się z matką i powielanie wzorów jej postępowania. Analogiczna sytuacja zachodzi w przypadku chłopców i ich ojców. Tak więc wzór reagowania matek na konflikty silnie oddziałuje na kształtowanie się strategii radzenia sobie w konfliktowej sytuacji ich córek, a wzór reagowania ojców – na kształtowanie się strategii radzenia sobie synów. Jak widać, młodzież uczy się strategii radzenia sobie polegającej na uleganiu przez obserwowanie zachowań uległych rodziców w sytuacji konfliktu społecznego. Zaprezentowane wyniki badań są zbieżne z wynikami uzyskanymi przez Hannę Liberską³¹, która zaobserwowała, że młodzież o silnej identyfikacji z rodzicami funkcjonującymi jako modele do naśladowania w obliczu trudności często deprecjonuje ważność celu i rezygnuje z własnych zamierzeń.

Z przeprowadzonych badań wynika także, iż dla powstawania strategii zadaniowej u dorastającej młodzieży istotne znaczenie ma spostrzegana u matki oraz ojca koncentracja na problemie, stosowana w okresie zmagania się z sytuacją konfliktu, ich aktywność w rozwiązywaniu problemu i nierezygnowanie z wysiłków związanych z próbą jego rozwiązania. Okazało się, że dla nasilenia strategii zadaniowej dziewcząt istotne znaczenie ma strategia zadaniowa radzenia sobie stosowana przez matki w czasie zmagania się z sytuacją konfliktu. Na powstawanie strategii zadaniowej u dziewcząt ma więc wpływ matka. To właśnie dziewczęta identyfikują się z matkami i najczęściej powielają wzory ich postępowania. Podobieństwo strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u matek i dziewcząt wskazuje na nabywanie strategii zadaniowej radzenia sobie dziewcząt w drodze społecznego uczenia się przez obserwację i wzorowanie się na matce. Powołajmy się znowu na mechanizm identyfikacji dzieci z rodzicami tej samej płci: dziewczęta identyfikują się z matkami, więc ich główny wzór reagowania na trudności silnie oddziałuje na kształtowanie się strategii radzenia sobie w sytuacjach napięć emocjonalnych córek. Warto jeszcze dodać, że wyznacznikiem zadaniowej strategii radzenia sobie chłopców okazała się strategia zadaniowa radzenia sobie matki i ojca w sytuacji konfliktu społecznego. Oznacza to, że chłopiec uczy się zadaniowej strategii radzenia sobie przez obserwowanie matki i ojca i wzorowanie się na nich. Z przytoczonych danych wynika więc, że dla rozwoju zadaniowych form reagowania na sytuacje konfliktu społecznego młodego człowieka duże znaczenie mają wzory zadaniowych sposobów reagowania rodziców na konflikt. Młodzi w sytuacjach udaremniających dążenie do celu zachowują się tak, jak uprzednio nauczyli się zachowywać od rodziców w podobnych sytuacjach. Jeśli młodzież spostrzegła

31 H. Liberska: *Rola identyfikacji z rodzicami dla rozwoju dziecka w okresie dojrzewania*. „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 1, s. 48–53.

uprzednio reakcje zadaniowe, to reakcje tych adolescentów na problemy będą najczęściej podobne³².

Przedstawione wyniki badań sugerują, że proces modelowania może odgrywać dużą rolę w genezie destruktywnego i konstruktywnego sposobu radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego, którego uczy się dorastający między innymi przez obserwowanie rodziców, którzy przejawiają taki sposób radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego, i częsty kontakt z rodzicami, a więc przez społeczne uczenie. Młodzież przejmuje z otoczenia te formy zachowań i traktuje je jako skuteczne sposoby rozwiązywania problemów, osiągania celów czy też radzenia sobie z sytuacją konfliktu. Generalnie należy sądzić, iż wśród rodzinnych uwarunkowań destruktywnego i konstruktywnego sposobu reagowania adolescenta na napięcie emocjonalne powstające w konfliktowej sytuacji ważne miejsce zajmuje dostarczanie młodemu człowiekowi wzorców destruktywnego i konstruktywnego sposobu radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T., Akert R.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. A. Bezwińska et al. Poznań: Zysk i S-ka, 2012.
- Balawajder K.: *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 137-179.
- Bandelow B.: *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Przeł. M.L. Kalinowski. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- Borecka-Biernat D.: *Children Copying or Learning Parental/Adult Aggression as a Way to Manage their Own Social Conflicts*. „Polish Journal of Applied Psychology” 2012, no. 1, s. 75-88.
- Borecka-Biernat D.: *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*. „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2, s. 86-118.
- Borecka-Biernat D.: *Postawy wychowawcze rodziców i strategii radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu*. W: *Rozwojowe*

32 Ibidem; por. B. Lachowska: *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym...*, s. 137-179; A. Filip: *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży...*; D. Borecka-Biernat: *Postawy wychowawcze rodziców i strategii radzenia sobie...*

- i wychowawcze aspekty życia rodzinnego. Red. T. Rostowska, A. Jarmołowska. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 237-256.
- Borecka-Biernat D.: *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006.
- Bryłka R.: *Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 9, s. 47-50.
- Carducci B.: *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*. Przeł. M. Sekerdej. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.
- Cywińska M.: *Przyjaźń i konflikty*. „Życie Szkoły” 2005, nr 1, s. 4-9.
- Donaldson Ph.: *Patterns of Children's Coping with Life Stress*. „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, no. 70, s. 351-359.
- Endler N., Parker J.: *The Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, no. 58, s. 844-854.
- Filip A.: *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 207-223.
- Frączek A.: *Wszystko o twojej agresji*. „Charaktery” 2003, nr 7, s. 28-30.
- Grochocińska R.: *Psychospołeczne uwarunkowania i aspekty stosowania przemocy wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. „Śląskie Prace Humanistyczne” 1999, nr 17b, s. 19-38.
- Grochulska J.: *Agresja u dzieci*. Warszawa: WSiP, 1993.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J.: *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*. „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4, s. 155-164.
- Harwas-Napierała B.: *Nieśmiałość dorosłych. Geneza - diagnostyka - terapia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1995.
- Honess T. et al.: *Conflict Between Parents and Adolescents: Variation by Family Constitution*. „British Journal of Developmental Psychology” 1997, no. 15, s. 367-385.
- Jaworski R.: *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*. W: *Problemy człowieka w świecie psychologii*. Red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM, 2000, s. 27-54.
- Lachowska B.: *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami - prezentacja narzędzi pomiaru*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 137-179.

- Liberska H.: *Rola identyfikacji z rodzicami dla rozwoju dziecka w okresie dojrzewania*. „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 1, s. 48–53.
- Lindgren H.C., Fish L.W.: *Psychology of Personal Development*. New York: John Wiley, 1976.
- Miłkowska G.: *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2012, s. 91–110.
- Obuchowska I.: *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*. W: *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*. Red. M. Binczycka-Anholcer. Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 2001, s. 49–59.
- Patterson G.: *Performance Models for Antisocial Boys*. „American Psychologist” 1986, no. 41, s. 432–444.
- Polak K.: *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Red. D. Borecka-Biernat. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 91–110.
- Ratzke K. et al.: *Über Aggression und Gewalt bei Kinder in untrschiedlichen Kontexten*. „Praxis, Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie” 1997, Nr. 46, s. 153–168.
- Rostowska T.: *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Rostowska T.: *Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie*. „Problemy Rodziny” 1993, nr 3, s. 33–37.
- Rostowska T.: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych*. „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 1–2 (39), s. 178–186.
- Rostowska T.: *Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci*. W: *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*. Red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1997, s. 389–399.
- Różańska-Kowal J.: *Szkola jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3, s. 203–214.
- Sikora R., Pisula E.: *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*. „Przegląd Psychologiczny” 2008, nr 51, s. 405–421.
- Trylińska-Tekielska E.: *Konflikty w systemie rodzinnym: dorastająca młodzież i osoby dla niej znaczące*. Warszawa: Wydawnictwo ERDA, 2005.
- Tyszkowa M.: *Odporność psychiczna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997, s. 475–478.
- Tyszkowa M.: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1986.
- Urban B.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2005.

- Witkin G.: *Stres dziecięcy*. Przeł. N. Radomski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2000.
- Wojciszke B.: *Relacje interpersonalne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 147–186.
- Wolińska J.: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2000.
- Woźniak-Krakowian A., Wieczorek G.: *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*. W: *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. Red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek. Częstochowa: Wydawnictwo AJD, 2009, s. 115–132.
- Wrześniewski K.: *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 1996, s. 44–64.
- Zimbardo P.G.: *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Przeł. A. Mikorzyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J.: *Psychologia i życie*. Przeł. J. Radzicki et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Danuta Borecka-Biernat

Coping strategies of gymnasium students in a social conflict situation in the context of parents' modulating influence

Summary: The aim of own studies was to search for family etiology of destructive and constructive coping strategies of youth in a social conflict situation inherent in a coping strategy model presented by their parents in a conflict situation. The study made use of a proprietary questionnaire to test the parents coping strategies in social conflict situations in a child's perception (SRwSK) and a proprietary questionnaire to test the coping strategies of youth in a social conflict situation (KSMK). Empirical studies involved 911 gymnasium class students (486 girls, 425 boys) aged 13–15. In light of the carried out studies it was stated that the modulating process plays a significant role in the genesis of destructive and constructive way of coping in a social conflict situation that is learned by an adolescent through observing and frequent contact with parents who manifest such a way of coping in a social conflict.

Key words: youth, strategies of coping with difficulties, social conflict situation, parents' response patterns to a conflict

Danuta Borecka-Biernat

Die Strategien des Zurechtkommens der Gymnasiasten mit einem sozialen Konflikt im Zusammenhang mit dem modellierenden Elterneinfluss

Zusammenfassung: Das Ziel der von der Verfasserin durchgeführten Forschungen war, die in der Familie liegenden Ursachen für destruktive und konstruktive Strategien des Zurechtkommens der Jugendlichen bei einem sozialen Konflikt zu finden, die in dem dargestellten Modell des Zurechtkommens der Eltern mit einem Konflikt stecken. Bei den Forschungen bediente sie sich des Fragebogens zur Erforschung der von dem Kind wahrgenommenen Strategien des Zurechtkommens der Eltern mit einem sozialen Konflikt (SRwSK) und des Urheberfragebogens zur Erforschung der Strategien des Zurechtkommens der Jugendlichen mit einem sozialen Konflikt (KSMK). Empirische Forschungen umfassten 911 Schüler-Gymnasiasten (486 Mädchen und 425 Jungen) im Alter von 13-15 Jahren. Es wurde festgestellt, dass das Modellieren eine wichtige Rolle bei der Genese des destruktiven und konstruktiven Zurechtkommens mit dem sozialen Konflikt spielt. Der Jugendliche lernt mit dem Konflikt zurecht kommen, indem er seine Eltern bei Lösung der täglichen Konflikte beobachtet.

Schlüsselwörter: Jugend, Strategien des Zurechtkommens mit Schwierigkeiten, sozialer Konflikt, Muster der Elternreaktion auf den Konflikt



Katarzyna Krasoń

Uniwersytet Śląski

Kto mi związał ręce, czyli sztuka teatru jako wehikuł poznania

Kto mi związał ręce

stawiam znaki na drodze

ten oznacza ptaka

ten niebo

ten oznacza ptaka

bez nieba

bez skrzydeł

bez oka

to nie są ręce złożone do lotu

Tadeusz Różewicz

Wprowadzenie

Przywołane słowa Tadeusza Różewicza stały się kanwą spektaklu opartego na wizualizacji kinestetycznej, który zaprezentowany został przez studentów specjalności muzykoterapia Akademii Muzycznej w Katowicach¹. Widzami spektaklu były także studentki, tym razem jednak słuchaczki I roku kierunku pedagogika Uniwersytetu Śląskiego. Odkrycie komuni-

¹ Spektakl miał swoją premierę 16 maja 2013 roku na Scenie Galeria Teatru Ateneum w Katowicach (w ramach XI Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej).

katu kulturowego, jakim było widowisko, okazało się polem spostrzeżeń, które z jednej strony dowodzą wysublimowanego odbioru spektaklu opartego jedynie na obrazach gestualnych, z drugiej wskazują na wyjątkowość świata wartości młodych kobiet, gdyż komponenty symboliczne i semiotyczne, jakie studentki odkodowały podczas prezentacji, oscylują wokół deklarowanej przez nie aksjologicznej hierarchii. Celem podjętych w tym artykule starań będzie zatem ukazanie możliwości poznania człowieka, który ujawnia nam siebie poprzez komunikat sformułowany w kontakcie receptywnym z dziełem sztuki. Za Ireną Wojnar² powiemy bowiem, że sztuka rozszerza kompetencje twórcy i odbiorcy, zaczynając od siły wyzwania ekspresji, porozumiewania się czy manifestowania własnych intencji, kończąc na osiągnięciu osobistej wiedzy czy rozumienia rzeczywistości.

Elementem dodatkowym badań będzie dotarcie do rzeczywistego poziomu znaczeń istotnych z punktu widzenia jakości życia widza, poprzez ujawnienie jego głębokich przeżyć, pobudzających do refleksji, które nie odnoszą się jedynie do poznawczych aspektów spektaklu.

Poznanie przez odczytanie

Skoncentrowanie się na indywidualnym odczytaniu przesłania spektaklu, wyłonienie kluczowych jego elementów będzie dla mnie tytułowym wehikułem, który swoiście przeniesie nas w obszar poznania osób, które w niepowtarzalny sposób dokonują czytania tekstów kultury. Przy czym osoby te podejmują wówczas autorefleksję, która wskaże nam podstawowe pola wartości, budujące system priorytetów aksjologicznych odbiorców.

Wyjściowe dla przyjętej strategii jest ustalenie, poczynione za Umberto Eco, dotyczące rozumienia tego, czym jest dzieło sztuki. Dzieło sztuki to – zdaniem Eco – obiekt, „dzięki któremu artysta wciela w materię i ustanawia na płaszczyźnie artystycznej doświadczenia świata zmysłowego postrzegane wcześniej zgodnie z regułami poziomu estetycznego”³. Powiemy przeto, iż w dziele – będącym praktyką twórczości artystycznej⁴ – ujawnia się sam twórca, ukazując swoje płaszczyzny rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości. Zawsze będzie to kreacja przyjmująca kształt komunikatu

2 I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 151.

3 U. Eco: *Zagadnienie ogólnej definicji sztuki*. W: Idem: *Sztuka*. Przeł. M. Salwa. Kraków: Wydawnictwo M, 2008, s. 157.

4 N. Heinich: *Socjologia sztuki*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 12.

zbudowanego z autoprezentującej wizji, zawsze specyficznie zaangażowanej i nacechowanej indywidualnością i z dość rozbudowanym wątkiem intymnym, do którego dopuszczony zostaje widz. Aktor dokonuje zatem aktu odsłonięcia, odbiorca zaś – będąc obecnym – może percypować znaki, ale i dokonywać czynności intelektualnych (rozszyfrowania symboli), przeżywać wartości, słowem: jako widz doświadcza człowieczeństwa aktora. Taka strategia generuje pole dla zaistnienia dialogiczności, o której mówił Edward Gordon Craig; za jej sprawą dokonuje się symboliczna teatralizacja rzeczywistości, która jednocześnie tworzy wspólnotę odbiorców, przyjmujących tak skonstruowany teatralnie model świata ze wszystkimi konsekwencjami⁵. Istotna dodatkowo – w analizowanym przez nas kontekście – okazuje się strategia waloryzacji artefaktów; możemy wyróżnić tu rejestr estetyczny, należący niejako do fenomenologii reakcji estetycznych⁶, hermeneutyczny – poszukujący sensu, etyczny i wreszcie funkcjonalny⁷. Ważne jest przy tym założenie, iż istotę dzieła stanowi „konstrukcja formalna, wzbudzająca bezpośrednio metafizyczne uczucie, które zresztą może być obudzone przez silne napięcia uczuć żywionych, filozoficzne rozmyślanie, widoki natury, sny lub jakiegokolwiek wykraczające poza codzienność zjawiska”⁸.

Oczywiście można dokonać poznania opinii w mniej finezyjny i zapewne łatwiejszy sposób: sporządzić jedną z wielu tradycyjnych ankiet, postawić pytania, na które – uruchomiwszy jedynie intelekt – odpowie respondent, częstokroć pobieżnie, naskórkowo dotykając rzeczywistych doświadczeń. Prezentowany w artykule sposób zajmuje bezwzględnie więcej czasu, najpierw konieczne jest zaistnienie wydarzenia artystycznego, spektaklu, podejmującego kluczowe dla człowieka kwestie w sposób metaforyczny, zawoalowany. Potem należy dokonać prezentacji czy – jak chcą teatrologi – *okazania* spektaklu widzowi we wspólnym spotkaniu, kiedy to następuje niezwykle akt tworzenia wizji aktora, zespalającej się z kreatywnym, odkrywającym komunikat widzom. Teatr powstaje bowiem w miejscu połączenia się właśnie intencji aktora z postrzegającym go audytorium, a widz jest włączany w dzieło sztuki na drodze fizycznego uczestnictwa⁹. Doskonale brzmią tu słowa jednego z najwybitniejszych badaczy polskiego teatru, zwłaszcza postdramatycznego, Kazimierza Brauna: „trzeba dziś

5 Zob. A. Jelewska: *Craig. Mit sztuki teatru*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Errata, 2007, s. 100.

6 U. Eco: *Rola i granice socjologii sztuki*. W: *Idem: Sztuka...*, s. 33.

7 N. Heinich: *Socjologia sztuki...*, s. 80.

8 J. Misiewicz: *Ciało czasu. Esej o teatrze*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 34.

9 M. Fried: *Art and Objecthood*. In: *Art in Theory 1900–1990*. Eds. Ch. Wood, E. Harrison. Oxford: Blackwell, 1992, s. 825.

odnaleźć na widowni twarz każdego pojedynczego widza. Do tego trzeba zapalić światło. I trzeba na scenie zdjąć maskę i kostium, zetrzeć szminkę, przedstawić się własnym, nie fikcyjnym jakiegoś bohatera, ale własnym imieniem i nazwiskiem. Trzeba zacząć ze sobą rozmawiać, patrząc sobie w oczy i słuchając siebie nawzajem. W takiej rozmowie nie uciekać już w czyjeś, kogoś trzeciego (autora) fantazje i fabulacje dotyczące innych ludzi i zdarzeń, ale mówić o sobie, o swoim losie, o swoich problemach, otoczeniu, pracy, kraju i tęsknocie za szczęściem. [...] Taki teatr będzie na pewno teatrem społecznym, społecznie coś znaczącym i wnoszącym”¹⁰. Elementem wnoszonym przez uczestników spektaklu będzie dla mnie owo wyzbycie się falsyfikacji oraz powierzchowności relacji i dotarcie do rzeczywistego poziomu znaczeń istotnych z punktu widzenia jakości ich życia. Jest to możliwe, ponieważ nie tylko dotrzemy do powierzchni mentalnych, lecz także ujawnimy przeżycia, dotykając głębi, pobudzając refleksje dalece bardziej wybiegające poza jedynie poznawczy poziom spektaklu.

Osiągniemy ten etap niejako w trzecim komponentcie aktu tworzenia – podczas pisania, formułowania notatek, kiedy to swoje spostrzeżenia na gorąco zapisują odbiorcy, przez co ujawniają swój sposób odnalezienia siebie w zaprezentowanym spektrum aksjologicznym spektaklu, ale – co ważne – czynią to przez pryzmat przeżycia estetycznego, jakiego doznali (odwołujemy się tu do koncepcji Jamesa W. Pennebaker¹¹).

Idea spektaklu – poszukiwanie sensu jako egzemplifikacja jakości życia młodego pokolenia

Prezentacja oparta została na tekście Różewicza, warto więc przez moment skupić się na odkrywaniu tego poety, przy czym jej odczytanie sytuuje się głównie w hermeneutycznie pojmowanej wolności. Ideą, która przyświecała aktorom spektaklu z tekstami Różewicza, było przekazanie zasadniczego horyzontu symbolicznego, a mianowicie istoty znaku, jaki zostawiamy na swojej drodze, znaku, który nas charakteryzuje – określenie, czy jesteśmy ludźmi uwikłanymi w pogoń za codziennością, czy też kluczowe są w naszym pojmowaniu posiadane dobra, a może uzależnienie i niemoc czy samotność. A może wreszcie kluczowe jest poszukiwanie siebie, sensu egzystencji także w relacji z drugim człowiekiem? Wszystko to ścieżki naszych poczynań, osobista, niepowtarzalna trajektoria, którą

¹⁰ K. Braun: *Druga Reforma teatru? Szkice*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979, s. 139.

¹¹ J.W. Pennebaker: *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2001.

przemierzając, cechujemy pozostawionymi po sobie śladami, także zaznaczonymi w życiu drugiego człowieka, wszak w tych peregrynacjach najczęściej towarzyszą nam inni ludzie. Od nas zależy, czy znak będzie uskrzydłonym ptakiem, porywającym innych – towarzyszącym nam, wędrowców – do lotu, czy też jedynie istotą pozbawioną skrzydeł. Czy będziemy pętać dłonie tego, kto obok nas, czy też go uwolnimy.

Tak zarysowane przesłanie spektaklu skomponowane zostało z kilku scen, które kryły w sobie określone kinestetyczne konotacje. Okazało się, że widzowie z łatwością je odczytali, choć w widowisku nie padło ani jedno słowo. Dla nas jednak najważniejsze jest to, że odbiorcy odnaleźli w oglądanej konfiguracji gestów komunikaty, które posłużyły jako impuls do podjęcia refleksji o człowieku, wartościach i porządku świata, w jakim przyszło nam żyć.

Implikacje empiryczne – założenia metodologiczne i procedura badania

Przed przystąpieniem do eksploracji postawiono sobie zasadnicze pytanie, dotyczące bazowych dominat odkodowania znaczeń spektaklu, jakiego dokonali widzowie, gdyż z wielości dostępnych im (dostarczanych przedstawieniowo) wyglądów i sensów sami komponują sobie osoby spektaklu i świat przedstawiony, sami nadają im sensy w procesie domniemania¹². Za najważniejsze uznano przy tym uchwycenie tych aspektów narracji odbiorczej, które wskazywały na odniesienia aksjologiczne, refleksję dotyczącą kondycji ludzkiej i – w dalszej kolejności – poszukiwanie własnej ścieżki wiodącej do odnalezienia metaforycznie pojmowanych skrzydeł, jakie stały się kluczową metaforą w przygotowanej prezentacji teatralnej. Chodziło głównie o poznanie treści przypisanych przez respondentki symbolom prezentacji i pojawiającemu się doświadczeniu zapośredniczonemu. Analiza notatek uczestniczek badania przyniosła wiele intrygujących konstatacji, które zaprezentowane zostaną tu w pewnym porządku fenomenologicznym, postaram się bowiem z owych narracji wyodrębnić horyzontalizację¹³, porządkującą uzyskany materiał empiryczny, budując swoiście pojęte kategorie odczytań. Przy czym owe kategorie będą generowane tym, co w polu widza było najistotniejsze, co także pojawiło się jako

12 T. Kubikowski: *Fenomenologiczny model teatru. W: Od dokumentacji do interpretacji, od interpretacji do teorii. Wybór materiałów z Sesji Komitetu Nauk o Sztuce Polskiej Akademii Nauk, Nieborów, 9–11.10.1991 r.* Red. D. Kuźnicka, H. Samsonowicz. Warszawa: Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, 1998, s. 85.

13 Niezwykle wartościowa okazała się w tym kontekście strategia metody fenomenologicznej, jaką ukazał nam Clark Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2001.

wiodąca asocjacja, ściśle powiązana z jego systemem wartości i sposobem oglądu oraz oceną rzeczywistości.

W eksploracji uczestniczyło 26 studentek (co stanowi liczebność jednej grupy ćwiczeniowej) – uczestniczyły one w spektaklu, a w następstwie dokonały pisemnej oceny i interpretacji tego, co zobaczyły. Oczywiście, należy te badania potraktować jedynie w wymiarze pilotażowym¹⁴, który jednakowoż wskazuje pewne prawidłowości, a – co najważniejsze – potencjalność poznania widza przez pryzmat jego odczytań oglądanego dzieła, w jakim bierze percepcyjnie udział. Docieramy tu przecież do indywidualnych wypowiedzeń, zapisanych *post factum*, jednak w bliskiej koincydencji z faktem uczestnictwa w prezentacji, tak, by spostrzeżenia były w miarę świeże, ale też aby uczestniczki badań miały szansę na przemyślenie tego, co zobaczyły, i nabranie pewnego dystansu do wizualizacji. To pozwoliło skoncentrować się na faktach rzeczywiście zapamiętanych, czyli takich, które wyzwoliły największe zainteresowanie, a także były najsilniej nacechowane indywidualną emocją odbiorczą. Analiza dokonana zostanie z wykorzystaniem metody fenomenologicznej, narracja potraktowana zostanie jako swoisty fenomen ujawniający przeżycie dzieła i jego rozumienie – podczas tego zdarzenia odbiorca wchodzi w kontakt z wytworem sztuki i wypowiada się na jego kanwie, ujawniając swoją osobniczą interpretację, silnie zakorzenioną we własnym systemie wartości i optyce rzeczywistości. W ten sposób widz dopuszcza nas niejako – poprzez swoją pisemną analizę – do własnej wyjątkowości postrzegania świata i swojego w nim miejsca¹⁵.

Empiryczne egzemplifikacje – metafory, przesłania i walory rozwojowe obcowania z dziełem scenicznym

Wyraźne – w podjętym pilotażu – okazały się trzy horyzonty odczytań; były to zauważone metafory, odczytane subiektywnie, przypisanie

14 Cenne z pewnością byłoby podjęcie szerszych badań dotyczących relacji odbiorczych powstałych w wyniku obcowania z dziełem teatralnym, upatrywać w takim zabiegu można właśnie nowych strategii poznawania wychowanka, jego potrzeb, możliwości i kierunków analizowania przez niego rzeczywistości. Możliwe jest bowiem włączenie tego nurtu w szerszej ujmowane badania metodą fenomenologiczną. Wymagać to będzie jednak znacznie rozleglejszych eksploracji.

15 Poznanie opinii widza może być też traktowane jako element uwierzytelniający spektakl, czyli służyć będzie specyficznej waloryzacji samego aktu twórczego (zob. K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013). Jest to wszelako inny wymiar analiz, nienależących do podjętych w tym artykule poszukiwań.

przesłania wiodącego prezentacji oraz wskazanie walorów obcowania z dziełem scenicznym dla własnego rozwoju. Spróbujmy prześledzić wypowiedzi, porządkując je właśnie według przyjętej horyzontalizacji.

Horyzont metafory

Najczytelniej wyłaniają się z narracji uczestniczek spektaklu znaki przenośnie wskazujące na: spętanie/związanie, także posiadanie skrzydeł oraz choroby współczesności. Silnie zarysowane są zwłaszcza elementy wizualizacji skoncentrowane na opozycji związanych rąk i wolności, jaką przynoszą skrzydła. Widoczne jest, iż sfera rozważań dotyczących niezależności, swoistej niezawisłości jest dla młodych kobiet ważna. Nie oznacza to jednak zunifikowania wyrażanych sądów. Pojawia się bowiem rozmaite opisy wiodącej przenośni, między innymi odnajdziemy takie:

Aktorzy pokazali kilka typów współczesnych ludzi i ich przyzwyczajenia. Bardzo sprawnie [...] ukazali ludzi „złych”, którzy „wiążą nam ręce”, oraz „dobrych”, którzy dodają nam skrzydeł. (Anna, lat 20)

Ważna metafora związanych rąk, które ograniczały wolność. Osoby ze skrzydłami są metaforą aniołów, czyli ludzi, którzy pomagają nam się wznieść na wyżyny. (Patrycja, lat 20)

Zawiązanie oczu i rąk – uważam, że chodziło o to, że trzeba przestać patrzeć, by zauważyć to, co naprawdę ważne, oraz że dopiero gdy mamy „związane ręce”, wiemy, co robić. Ludzie ci zostali uwolnieni od świata materialnego, który zniewalał ich przez to, że byli w nim zatraceni. Dziewczyna „kopciuszek” była odzwierciedleniem pokory i ubóstwa. Była jej łatwiej, bo ceniła to, co miała, w dodatku miała niewiele, więc nie była zniewolona materialnością. (Justyna, lat 20)

Nie szukamy zatem zawsze prostych konotacji. Zafiksowanie dłoni odcytane zostaje również inaczej, jako wskazanie, iż należy powstrzymać się od tego, co czynimy bezwiednie, częstokroć niesieni falą codzienności właśnie. Związane ręce to niepoddawanie się pogoni za materialnością, aby nie zatracić się w posiadaniu. Jeśli tego nie uda się uczynić, wówczas stajemy się ludźmi chorymi, cierpiącymi na schorzenia jakże charakterystyczne dla społeczeństw późnej nowoczesności.

Najbardziej przemówiły do mnie znaki: choroby XXI wieku: narcyzm, pracoholizm, perfekcjonizm oraz samotność młodzieży i anarchia.

[...] Zagrożenia i nałogi ograniczają, stają się przekleństwem i nie pozwalają doświadczać w pełni wartościowego życia. [...] Piękno, cichość i czystość są to cechy najważniejsze w życiu człowieka, sprawiają, że ludzie potrafią kochać i uobecniać każdą chwilę. (Paulina, lat 20)

Czytelnym dla mnie znakiem był moment, kiedy cztery bohaterki chciały zapakować swoje rzeczy do worka i je wziąć, lecz nie mogły go podnieść, jakby jakaś niewidzialna siła im na to nie pozwalała. [...] dużą rolę odegrały skrzydła, jako pomoc w życiu, ale i osłona przed nim. Dziewczyna bez jednego buta [...] jako jedyna potrafiła podnieść swój dobytek, dlatego że wykazywała ciepło, skromność i pokorę. (Natalia, lat 20)

Jednostki, którym się nie uda, jak bohaterce, i ulegną gromadzeniu przedmiotów (także traktowaniu innych ludzi jak relikwii reifikacji), pozostaną w tym przytłoczeniu zabieganiem o rutynowość każdego dnia, bez nadziei na uwolnienie się i skoncentrowanie na rzeczywistych wartościach człowieczeństwa.

Metafory wskazane przez widzów jako wiodące ukazują, że rudymen tarne dla nich są rozważania dotyczące kondycji ludzkiej. Dopóki podejmowany będzie namysł nad tym porządkiem zniewolenia materializmem, prowadzącym do nałogów i uwikłań w toksycznych relacjach, dopóty możemy mieć nadzieję, że nie wszystko jest stracone. Jeśli jednak oswoimy się z owymi chorobami XXI wieku i przestaniemy je postrzegać jako objaw patologii, to przyjdzie nam już tylko odpiąć metaforycznie rozumiane skrzydła, gdyż nie będziemy ich już potrafili użyć.

Za ważne należy też uznać spostrzeżenie, że niemal wszystkie obserwatorzy doskonale odkryły zawarte w spektaklu metafory zakodowane w przekazie niewerbalnym. Jest to o tyle znaczące, że coraz częściej utyskuje się, iż młodzież – bombardowana gotowymi informacjami, głównie fragmentaryzowanej, falsyfikowanej rzeczywistości – nie potrafi już koncentrować się na przekazie wymagającym intelektualnego wysiłku czy wrażliwości, o empatii nie wspominając. Szczęśliwie w grupie badanych studentek pedagogiki takiego zjawiska nie zauważono, może opinie generowane przez autorytety wychowawcze nie mają zastosowania w sytuacji takiego przekazu, jaki niesie z sobą komunikat teatralny. Dodajmy, autorami tego spektaklu i zawartych w nim znaków i symboli byli także studenci – w tym samym wieku co widzowie – może dlatego porozumienie między aktorami i widzami było łatwiejsze, bo mówili oni o ważnych dla siebie sprawach wspólnym językiem. I choć czasem interpretacja metafor była odmienna u poszczególnych osób dokonujących percepcji, to jednak wynika to z hermeneutycznie pojętej wolności, z intersubiektywnej wymiany, a przede wszystkim – co uważam za kluczowe – z indywidualnego

sposobu postrzegania rzeczywistości, jaki osoby te reprezentowały. Nie zmienia to jednak faktu, iż respondentkom udało się klarownie uchwycić podstawowe przesłanie widowiska.

Horyzont przesłania

Drugim elementem, na który zwracano szczególną uwagę w analizie zebranych narracji dziewcząt, było właśnie skoncentrowanie się na istocie sensu, jaki zawarli w swojej prezentacji młodzi aktorzy, chcąc przekazać ważne dla siebie przesłania dotyczące ludzkiego życia w jego aksjologicznym wymiarze. Pojawiły się wypowiedzi potwierdzające gotowość respondentek do poszukiwania dla siebie bazowych znaczeń, co więcej – widać w zapisanych relacjach odnoszenie istoty przesłania do własnego życia, transponowanie treści w obszary dla siebie nieobojętne. W ten sposób mogliśmy poznać świat wartości odbiorów, ich priorytety, ale i deklaratywne rozstrzygnięcia dotyczące zasadniczego pytania: co jest dla mnie najważniejsze? Widoczne będzie tu i odniesienie do światopoglądu, i próby ustalenia pewnej hierarchii tego, co konstytuuje świat moich rozmówczyń.

Myślę, że spektakl taki ma potencjał, jest nieoczywisty, a już to pozwala, aby interpretować go w różny sposób, przez każdego widza inaczej. W mojej interpretacji mówi on o sytuacjach, problemach nam współczesnych i stara się przekazać [...], abyśmy walczyli i nie chcieli się zgodzić na masowość i przeciętność, abyśmy stawiali sobie pytania i szukali na nie odpowiedzi i choć nie zawsze skończy się to powodzeniem, to i tak warto próbować. (Paulina, lat 21)

Wypowiedź ta wskazuje na istotę niepowtarzalności, jaką niesie w sobie człowiek. Paulina nie chce godzić się na unifikowanie z innymi osobami, chce zachować swoją wyjątkowość. To coraz częstsze wątpliwości: czy walczyć o oryginalność i narażać się czasem nawet na ostracyzm, czy też zrezygnować ze swojej autonomicznej odmienności, by łatwiej się adaptować w otoczeniu. Czyż nie to jest właśnie zasadniczą wykładnią modnej idei (choć pewnie tego określenia chcieliby uniknąć jej wyznawcy) hipstersów? Wszak hipster to osoba tak dalece nietuzinkowa, że „w skali oryginalności od 1 do 10 jest siedemnastką. Brzydzi się komercją i nie słucha zespołów, których nazwę da się wymówić”¹⁶. Jeśli rozpatrywać to zjawisko właśnie

¹⁶ Pisze o tym Joanna Podgórska w artykule: *Hipstersi, czyli nowa subkultura. Nieuchwytny hipster*. „Polityka” z dnia 26 czerwca 2010 r. Strona internetowa: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506630,1,hipstersi-czyli-nowa-subkultura> [dostęp: 27.07.2013].

w odniesieniu do buntu przeciw egalitaryzmowi, to doskonale mieści się tu także wypowiedź cytowanej respondentki.

Równie ważne były dla oglądających młodych kobiet kwestie dychotomii „być czy mieć”, którą zauważyły w spektaklu, dokonały przy tym wyrazistego wskazania, iż jedynie koncentrowanie się na pierwszej z opozycyjnych ewentualności może sprzyjać dobremu życiu człowieka.

Aktorzy ukazali wiele odniesień do rzeczywistości, do rzeczy, które nas otaczają i niejako zniewalają, nie pozwalając się rozwijać, zamykając nas w klatce. [...] pomimo wielu trudności możemy osiągnąć sukces dzięki swojej sile, wytrwałości, ale też dzięki komuś, kto będzie z nami trwał w tych trudnych dla nas chwilach. (Karolina, lat 19)

Przekazanie właściwych wartości życiowych, ukazanie, że dobre życie jest cenniejsze niż to, które najczęściej przeżywamy (symbol – złoty but). Spektakl nawołuje do tego, abyśmy potrafili zmienić nasze złe nawyki, wady. (Kamila, lat 20)

Wartościowe w przesłaniu spektaklu jest ukazanie zniewolenia, którym są używki, praca czy pieniądze. Bardzo wymowny był również upadek każdej ze „zniewolonych” osób. Spektakl ten ukazuje nam jak niebezpieczne jest podążanie za żądzami, do czego może doprowadzić i jak trudne jest „podnoszenie” się z ziemi. (Martyna, lat 21)

Za wartościowe [...] uważam przesłanie, że każdy może poradzić sobie ze swoimi problemami i jest w stanie się zmienić przy pomocy innych osób. (Anna, lat 19)

Co niezwykle podkreślono w przywołanych wypowiedziach, to kwestia dokonania wyboru: możemy się zamykać w klatce posiadania, ale potrafimy się także zmieniać. Niestety, kiedy ugrzęźniemy już głęboko w merkantylności, nałogach i słabościach, walka z nimi nie jest łatwa. Wówczas przychodzi nam z pomocą drugi człowiek, pod warunkiem, że mu na to pozwolimy, nie zamykając się w swojej skorupie.

łatwiej ludziom uporać się z przeszłością i problemami przy pomocy innych ludzi, ale też każdy może się zmienić [...] i zawsze jest na to czas. (Agata, lat 19)

Dodawanie skrzydeł ludziom, którzy utracili wiarę, sens przez innych. [...] pokazuje to widzom, że nie powinno się tracić wiary w ludzi. [...] dzięki temu powraca wiara w bezinteresowność drugiego człowieka. Spektakl uczy, że nie powinniśmy się zamykać w sobie. (Aleksandra, lat 19)

Postępując w taki sposób, aby stać się „uskrzydleniem” tych, którzy nas potrzebują, możemy być pewni, że pozostanie po nas ślad ważny i potrzebny kolejnym, przychodzącym po nas pokoleniom.

Przesłanie: każdy jest inny, każdy coś po sobie zostawia. Ma swoje priorytety, którymi się kieruje, i zostawia po sobie ślady. Pokazano, jak należy żyć skromnie. (Magda, lat 20)

Wartościowy był sam temat. Każdy z ludzi w swoim życiu zastanawia się nad tym, co zostawi po sobie, jak odejdzie, jak go nie będzie już na ziemi. (Karolina, lat 20)

W finale spektaklu można również osiągnąć transcendentnej pełni, którą – odwołując się do własnego światopoglądu – odnalazła jedna z moich interlokuterek:

Przesłanie – przekaz dotyczący nieba, tam pójdziemy, czyści, bez bagażu doświadczeń, rzeczy materialnych, codzienności – to akt transcendentny, sfera sacrum. (Agnieszka, lat 20)

Choć jedynie inicjalnie, i to w analizie jednego zaledwie zdarzenia teatralnego, widzimy jednak, jak dalece w opiniach osób interpretujących spektakl ujawnia się indywidualny rys odczytania jego przesłania przez widza, który w tych opisach przekazuje tak naprawdę informację o sobie samym. Lektura zapisków studentek – widzów prezentacji scenicznej była fascynującą podróżą w głąb ich przekonań i wiedzy o świecie, zaprawioną szczyptą dokonywanych przez nich wyborów i preferencji dotyczących godnego życia. Odczytanie wizualizacji stało się zatem sposobem poznania – a na tym zależało mi najbardziej.

Narracje dopełnił horyzont, tym razem dotyczący zysku rozwojowego, jaki dostrzegły w swoim udziale w spektaklu kobiety-odbiorcy.

Horyzont rozwoju widza

W narracjach dotyczących tej ostatniej warstwy analiz odnajdziemy wątki ogniskujące się wokół pobudzenia do wysiłku autorefleksji, a zatem do stymulowania intelektualnej sfery rozwoju widza. Pojawia się także odniesienie do wolności interpretacyjnej, przez to, że spektakl oparty tylko na aktywności ruchowej pozostawia duże pole „otwartości”, o którym pisał Eco¹⁷.

¹⁷ U. Eco: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przeł. J. Gałuszka et al. Warszawa: Czytelnik, 1973.

Spektakl był pełen metafor, co jest bardzo wartościowe, ponieważ pozwala na różne interpretacje. (Patrycja, lat 20)

Spektakl ten zmusza odbiorcę do głębszej refleksji, która w życiu odbiorcy może okazać się naprawdę znacząca. (Anna, lat 19)

Ważne jest, aby widz zastanowił się nad swoim życiem i jego prawdziwym sensem, żeby pomyślał nad tym, czy przypadkiem nie wciągnął go „wir codzienności”. (Justyna, lat 20)

takie spektakle [...] stwarzają momenty odkrywania, zmuszają do myślenia i otwierają na nowe doznania. Pokazują, że w świecie popkulturowej papki istnieją prawdziwe wartości. (Paulina, lat 20)

Z wypowiedzi – zwłaszcza ostatniej zacytowanej – wyłania się tęsknota za komunikatami wymagającymi aktywności odbiorcy, „zmuszającymi do myślenia”. Niesłusznie, jak się okazuje, przypisujemy młodym ludziom brak ochoty na podejmowanie wysiłku, chęć jedynie hedonistycznego czerpania z tego, co przynosi świat. Wypowiedzi respondentek zdają się przeczyć takiej opinii. Może to nie jest kwestia pójścia na łatwiznę, ale raczej tego, że decydenci medialni stosują niejako embargo na intelektualne doznania, sami eliminują przekazy trudne i wymagające kompetencji kulturowych. Uznają, że szkoła nie przygotowuje świadomych odbiorców, więc dostarczają taką ofertę, jaka sprzedaje się niewyrobionemu konsumentowi kultury, stanowiącemu większość opłacalnego *targetu*. Wystarczy prześledzić, kiedy pojawiają się wartościowe materiały telewizyjne, nawiązujące do tzw. misji mediów publicznych. Zawsze w paśmie najmniej atrakcyjnym. W porze ogólnodostępnej zaś zalewani jesteśmy ową papką, o której wspominała Paulina. Oglądający spektakl dostrzegli, że aktorzy starali się pobudzić ich do aktywnego odbioru, do tego, by – po części – stali się także twórcami przedstawienia.

Ukazane zostały różnorodne postawy życiowe, co bardziej zbliżyło ludzi do porozumienia się z owym dziełem i pozwoliło odszukać siebie w nim. (Karolina, lat 19)

Spektakl pomaga zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość i zwraca uwagę na istotne aspekty dotyczące moralności, uczy również empatii, zwraca naszą uwagę na to, aby nie być obojętnym na krzywdę i cierpienie innych. (Martyna, lat 21)

Spektakl [...] wzbudza u widza ciekawość, skłonność do analizy i interpretacji, [...] zachęca widza do głębszego przemyślenia oraz „przerzu-

cenia” owego spektaklu na swoje życie i zinterpretowania go po swojemu. Takie działania bardzo często wzbogacają i pomagają widzom zrozumieć swoje miejsce w świecie. (Katarzyna, lat 20)

Obok potencjalności, jaką niesie z sobą rekonesans w doświadczeniach i uznawanych przez odbiorców wartościach, udział w spektaklu buduje także w szczególny sposób kompetencje kulturowe. Nie tylko opiera się bowiem na intelektualnej refleksji czy odkrywaniu znaczeń wskazujących na dokonywanie waloryzacji tego, co dobre i właściwe; wiodąca okazuje się także implikacja transponująca spektakl w pole referentu kulturowego¹⁸ samego widza. Jeśli pomaga rozumieć rzeczywistość i specyficzne w niej miejsce osoby oglądającej widowisko, to zamyka się w ten sposób pełnia komponentów, jakie pragniemy realizować w kontakcie z dziełem sztuki. Udział w spektaklu będzie zatem nie tylko poznaniem percypującej jednostki, lecz także elementem budowania jej tożsamości.

Zamknięcie – otwieranie nowych perspektyw pedagogicznych w tworzeniu i recepcji dzieła teatralnego

Człowiek w ponowoczesności staje się coraz bardziej osamotniony, coraz bardziej alienuje się od innych, gdyż obawia się, by nie zdemaskować się przed kimś drugim, ale czyni tak dlatego, że nie potrafi się już otworzyć, nie potrafi się porozumieć. Wynika to może – o czym przekonuje Zygmunt Bauman – z faktu, że obawiamy się „utruty towarzystwa, kochających nas osób, pomocnych rąk. Boimy się, by nas nie wywieziono na złomowisko”¹⁹. Dlatego barykadujemy się w proksemicznym bezpieczeństwie samych siebie, a najliczniejsze podejmowane przez nas relacje to jedynie przygodne serie drobnych interakcji – dzięki „łatwym kontaktom” oferowanym za sprawą technologii „utraciliśmy zdolność wchodzenia w spontaniczne interakcje z rzeczywistymi ludźmi. [...] odczuwamy rosnące zakłopotanie w sytuacji kontaktów »twarzą w twarz«. Sięgamy coraz częściej po komórkę, wściekle naciskamy klawisze i wysyłamy krótkie komunikaty”²⁰, by uniknąć nieprzewidywalnych kontaktów z osobami fizycznie obecnymi.

18 Referent rozumiemy jako osobnicze nacechowanie semiczne znaków spektaklu, powiązane z odmiennymi doświadczeniami człowieka, które determinują niepowtarzalne, indywidualne/subiektywne odczytanie obserwowanych oraz doświadczanych obiektów i sytuacji. Zob. T. Kowzan: *Znak i teatr. W: Problemy teorii dramatu i teatru*. Red. J. Degler. T. 2. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003, s. 369.

19 Z. Bauman: *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Przeł. J. Łaszcz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 87.

20 Ibidem, s. 88.

Chantal Delsol powie – a słowa te doskonale korespondują z myślą Baumana – że mamy współcześnie do czynienia z człowiekiem, który wyzwolił się z kultury, tradycji, samowystarczalnie, acz egotycznie, czy nawet analgetycznie wynajdującym sobie zachowania czy poglądy samozaspokajające. Jeśli ów człowiek podejmuje związek z drugim człowiekiem, to czyni to na kształt kontraktu, rozwiązywalnego w każdej chwili, tzn. kiedy się znudzi lub nie chce podejmować odpowiedzialności. Konsekwencją takiego postępowania jest samotność i przyjęcie postawy pogardy dla rzeczywistości i innych ludzi²¹. Czy jest szansa, aby uniknąć takowego rezultatu? Wydaje się, że działanie za pomocą uczestnictwa, czy to jako aktor, czy jako widz w spektaklach formułowanych wedle postdramatycznej strategii, opartych na wypowiedziach zogniskowanych wokół ważkich, dotykających aktualnie człowieka kwestii, może stać się szansą nie tylko na poznanie – co starałam się tu inicjalnie wskazać, lecz także na zaistnienie rzeczywistego spotkania z drugim człowiekiem. Będzie potencjalnością współobecności przepełnionej wymianą myśli i uczuć, współodpowiedzialności za tworzone dzieło i przestrzeń, która za sprawą estetycznego komunikatu będzie formowała odbiorcę i nadawcę, wspólnie gotowych na rzeczywiste porozumienie. Budząca się empatia, pogłębiając akt teatralny zachodzący między głównymi podmiotami rozgrywającego się spektaklu, pozwoli nie tylko na recepcję twórczą, intersubiektywną i kompletną. Istotna okaże się też konkretyzacja dzieła budująca pole aktualizacji/rozwoju przez refleksję i introjekcyjne czerpanie z przedstawienia, dzięki czemu uzyska ono dynamizm, a także transgresyjne możliwości. Przystanie być produktem, zjawia się z daniem, w wyniku którego powstanie „rzeczywistość będąca zarazem kreacją i syntezą życia”²².

Bibliografia

- Bauman Z.: *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Przeł. J. Łaszcz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Braun K.: *Druga Reforma teatru? Szkice*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979.
- Delsol Ch.: *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Przeł. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2003.

21 Ch. Delsol: *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Przeł. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2003.

22 L. Kaczyńska: *Od tekstu do przedstawienia, czyli jak sztuka słowa staje się teatrem*. W: *Między słowem a ciałem*. Red. L. Wiśniewska. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001, s. 30.

- Eco U.: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przeł. J. Gałuszka et al. Warszawa: Czytelnik, 1973.
- Eco U.: *Rola i granice socjologii sztuki*. W: Idem: *Sztuka*. Przeł. M. Salwa. Kraków: Wydawnictwo M, 2008.
- Eco U.: *Zagadnienie ogólnej definicji sztuki*. W: Idem: *Sztuka*. Przeł. M. Salwa. Kraków: Wydawnictwo M, 2008.
- Fried M.: *Art and Objecthood*. In: *Art in Theory 1900–1990*. Eds. Ch. Wood, E. Harrison. Oxford: Blackwell, 1992.
- Heinich N.: *Socjologia sztuki*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.
- Jelewska A.: *Craig. Mit sztuki teatru*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Errata, 2007.
- Kaczyńska L.: *Od tekstu do przedstawienia, czyli jak sztuka słowa staje się teatrem*. W: *Między słowem a ciałem*. Red. L. Wiśniewska. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001.
- Kowzan T.: *Znak i teatr*. W: *Problemy teorii dramatu i teatru*. Red. J. Degler. T. 2. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003.
- Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.
- Kubikowski T.: *Fenomenologiczny model teatru*. W: *Od dokumentacji do interpretacji, od interpretacji do teorii. Wybór materiałów z Sesji Komitetu Nauk o Sztuce Polskiej Akademii Nauk, Nieborów, 9–11.10.1991 r.* Red. D. Kuźnicka, H. Samsonowicz. Warszawa: Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, 1998.
- Misiewicz J.: *Ciało czasu. Esej o teatrze*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011.
- Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana, 2001.
- Pennebaker J.W.: *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2001.
- Podgórska J.: *Hipstersi, czyli nowa subkultura. Nieuchwytny hipster*. „Polityka” z dnia 25 czerwca 2010 r. Strona internetowa: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506630,1,hipstersi-czyli-nowa-subkultura> [dostęp: 27.07.2013].
- Wojnar I.: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.

Katarzyna Krasoń

**Who tied my hands -
theatre as a vehicle of cognition**

Summary: The article is devoted to presentation of research methods applicable to theatre performance reception understood as a way of getting to know the audience and updating their cultural potential. The study contains a phenomenological exploration carried out as a pilot study and the empirical material has been grouped into the horizons of metaphor, message and audience development.

Key words: cultural education, theatre, phenomenological method

Katarzyna Krasoń

**Wer hat mir meine Hände gefesselt,
d.h. die Theaterkunst als ein Erkenntnisvehikel**

Zusammenfassung: In dem Artikel werden verschiedene Bewertungsmethoden von der Rezeption eines Theaterstücks geschildert; die Rezeption erscheint hier als ein Weg, den Theaterbesucher kennen zu lernen und sein Kulturpotenzial zu aktualisieren. Nach der phänomenologischen Pilotstudie wurde das Forschungsmaterial hinsichtlich des Horizontes der Metapher, der Aussage des Werkes und der Weiterentwicklung des Zuschauers kategorisiert.

Schlüsselwörter: kulturelle Erziehung, Theater, phänomenologische Methode



Ludwika Konieczna-Nowak

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego
w Katowicach

Preferencje muzyczne a właściwości psychiczne młodzieży w świetle wybranych badań empirycznych

Wprowadzenie

Muzyka w życiu młodzieży odgrywa rolę szczególną. To, co dla nastolatków kryje się w tym pojęciu, to często o wiele więcej niż szeroki wachlarz zjawisk dźwiękowych, łączących się z przeżyciami estetycznymi. Muzyka staje się wytyczną stylu życia, światopoglądu. Jest istotnym elementem wizerunku, podkreśla poczucie tożsamości i przynależności do grupy; wybory w obrębie muzyki określają pozycję w młodzieżowej społeczności. Preferowanie niektórych gatunków silnie łączy się z identyfikacją z daną subkulturą. Wybory muzyczne są rozmaicie wartościowane w zależności od środowiska, ocenie często podlega nie tyle gatunek, ile jego słuchacze. Na podstawie podobieństw w tym zakresie młodzi ludzie zawierają przyjaźnie¹. Zwolennicy danego stylu nierzadko mają w pogardzie fanów innych nurtów. Emocje związane z tymi zagadnieniami bywają niezwykle gorące. Wykonawcy muzyczni stają się autorytetami, podziw słuchaczy prowadzi do chęci naśladowania zachowań gwiazd muzycznych. Kontakt z muzyką i jej kulturową otoczką staje się ważnym wyznacznikiem jakości życia współczesnych nastolatków (jakość życia ujmując tutaj zgodnie z definicjami utożsamiającymi ją z subiektywnym poczuciem stopnia zaspokożenia potrzeb indywidualnych²).

1 M. Selfhout et al.: *The Role of Music Preferences in Early Adolescents' Friendship Formation and Stability*. „Journal of Adolescence” 2009, no. 32.

2 J. Trzebiatowski: *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych*. „Hygeia Public Health” 2011, no. 46 (1).

Ciekawego materiału na temat preferencji muzycznych młodzieży dostarczyły badania ankietowe Barbary Kamińskiej³, dotyczące uczniów polskich szkół podstawowych i liceów (z pominięciem uczniów kształconych w systemie szkolnictwa muzycznego). Okazuje się, że większość badanych właśnie muzykę wymienia jako swoją największą pasję. Młodzież, określając funkcję muzyki, uznaje, że jest ona przede wszystkim relaksacyjno-terapeutyczna, zaraz potem – rozrywkowa, a także – odwołam się do kategorii zaproponowanych przez badaczkę – koncentrująca, rozwojowa, poznawcza, „ucieczkowa”, egzystencjalna, integracyjna, metafizyczno-transcendentalna, emocjonalno-ekspresyjna, stymulująco-mobilizująca, estetyczno-kontemplacyjna, komunikacyjna⁴. Szczególne miejsce w opiniach młodych ludzi zajmuje słuchanie muzyki w chwilach zmęczenia, także przed snem, podczas odrabiania lekcji, w czasie spędzonym z rówieśnikami, w drodze do i ze szkoły⁵. Polskie nastolatki nie różnią się pod tym względem od swoich amerykańskich rówieśników. Barbara Crowe⁶, odwołując się do badań amerykańskich, stwierdza, że czynnikami uruchamiającymi chęć słuchania muzyki jest potrzeba relaksu i „odstresowania”, zabicia nudy, zapomnienia o problemach i pozbycia się psychologicznego bólu oraz poprawa relacji interpersonalnych.

Preferencje muzyczne są wśród nastolatków zaskakująco trwałe; choć konkretni ulubieni wykonawcy zmieniają się często, to jednak młodzi słuchacze pozostają przy jednym, wybranym stylu muzycznym⁷. Co więcej, preferencje muzyczne oraz wartościowanie muzyki łączą właściwie całą młodzież, bez względu na ewentualne doświadczane przez nią problemy. Opinie podobne do przytoczonych poglądów uczniów szkół ogólnokształcących formułują nastolatkiwie niepełnosprawni⁸, ci walczący z zaburzeniami psychotycznymi⁹, a tak-

3 B. Kamińska: *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, 2001.

4 Ibidem, s. 66.

5 Ibidem, s. 67.

6 B.J. Crowe: *Music Therapy for Adolescents with Emotional/Behavioral Disturbances*. In: *Music Therapy for Children, Adolescents, and Adults with Mental Disorders. Using Music to Maximize Mental Health*. Eds. B.J. Crowe, C. Colwell. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2007.

7 J. Mulder et al.: *The Soundtrack of Substance Use: Music Preference and Adolescent Smoking and Drinking*. „Substance Use & Misuse” 2009, no. 44 (4).

8 Z. Konaszkiwicz: *Opinie młodzieży niepełnosprawnej na temat kontaktów z muzyką*. W: *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Konaszkiwicz. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, 2004, s. 38.

9 H. Cesarz: *Stosunek do muzyki młodzieży chorej na schizofrenię*. „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu” 1988, nr 45.

że nastolatkom, którzy uznawani są za jednostki niedostosowane społecznie¹⁰.

Na liście obowiązujących dziś trendów muzycznych znajdujących uznanie u młodzieży wyszczególnić można: odmiany muzyki elektronicznej (jak ambientna, trance, techno), gatunki rocka (na przykład emo-rock, indie-rock, różne oblicza metalu), komercyjne, eklektyczne, lansowane przez media utwory określane ogólnie mianem popu, hip-hop i rap, tzw. muzyka świata (współczesny folk), reggae, blues. Choć niektóre z nich wydają się tracić na popularności i należeć do nurtów dominujących w ubiegłych dekadach, to jednak obecność tych trendów – bywa że marginalna – należy uznać za niewątpliwą. Być może powodem takiej sytuacji jest fakt, że preferencje muzyczne kolejnych pokoleń często pozostają zbliżone, zatem dzieci fanów bluesa czy metalu prawdopodobnie podtrzymają tradycje rodzinne w tym zakresie¹¹.

Na podstawie przytoczonych faktów, a także codziennych obserwacji, można, jak się wydaje, wysnuć wniosek, że dorośli pełniący wobec młodzieży funkcje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne powinni wykazywać żywe zainteresowanie młodzieżową muzyką. Niestety, nie zawsze tak jest. Często mamy do czynienia z brakiem zrozumienia współczesnych zjawisk muzycznych w pokoleniach opiekunów, niechęcią przed estetyczną charakterystyką nowych nurtów muzycznych, oporem, a czasem nawet strachem czy zgorzaniem. Szczególnie niektóre rodzaje muzyki popularnej, jak hip-hop, rap czy metal, traktowane bywają przez dorosłych jako synonim braku wartości, agresji, „zła”. Nierzadko słyszy się popularne opinie o zgubnym wpływie słuchania muzyki pewnych gatunków na funkcjonowanie społeczne. Celem niniejszego tekstu jest dokonanie przeglądu badań dotyczących zarówno takich właśnie uproszczonych przekonań, jak i faktycznych relacji między słuchaną muzyką a indywidualnymi właściwościami fanów, a na podstawie wyników owych badań – sformułowanie wniosków.

10 B. Studolska-Cieślik: *Zainteresowania i wrażliwość muzyczna młodzieży niedostosowanej społecznie*. W: *Muzykoterapia w agresji, lęku i cierpieniu. Międzynarodowe Jubileuszowe Sympozjum Muzykoterapii, 20-21 listopada 1998 r.* Red. S. Sidorowicz, P. Cylulko. Wrocław: Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, 2000.

11 T. ter Bogt, L. Keijsers, W. Meeus: *Early Adolescent Music Preferences and Minor Delinquency*. „*Pediatrics*” 2013, no. 131 (2); T. ter Bogt et al.: *Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences*. „*Social Forces*” 2013, no. 90 (1).

Stereotypowy obraz słuchaczy wybranych gatunków muzycznych

We wstępie do niniejszego tekstu odwołano się do popularnych, obiegowych opinii dotyczących ewentualnego związku między słuchaniem pewnych gatunków muzycznych a funkcjonowaniem młodych osób. Opinie te należą do przekonań stereotypowych. Warto się im przyjrzeć, mając na uwadze fakt, że choć są przejawem naturalnej kategoryzacji w myśleniu człowieka, mogą stać się niebezpieczne, gdy nadmiernie uogólniają rzeczywistość i nadają jej jednostronny, uproszczony charakter¹². Ważna jest zatem świadomość ewentualnej zgodności stereotypów z rzeczywistością.

Prezentację badań związanych z zagadnieniem relacji między preferowaną muzyką a sposobem funkcjonowania proponuję rozpocząć od przyjrzenia się cechom osobowym, przypisywanym słuchaczom poszczególnych gatunków muzycznych w sposób stereotypowy. Struktura stereotypu grupowego opisywana jest jako tzw. węzeł wiążący trzy rodzaje informacji: cechy definiujące kategorię, cechy charakterystyczne dla niej (kojarzone z kategorią, lecz nie kluczowe), egzemplarze (czyli spostrzeżenia na temat jednostek będących przedstawicielami danej kategorii)¹³. Wydaje się, że w badaniu, które zostanie przytoczone, koncentrowano się szczególnie na cechach charakterystycznych, przy założeniu, że cechą definiującą jest preferencja danego gatunku muzycznego.

Interesującego materiału w zakresie związku między cechami psychofizycznymi oraz zagrożeniami rozwojowymi i społecznymi a preferencjami muzycznymi dostarczyło badanie Petera Rentfrowa i Samuela Goslinga¹⁴, którego autorzy poszukiwali stereotypowo przypisywanych cech indywidualnych (charakterologicznych, osobowościowych, intelektualnych, fizycznych) oraz potencjalnych zagrożeń rozwojowych słuchaczy poszczególnych gatunków muzycznych. Słuchaczy muzyki klasycznej, religijnej, rockowej i rapu określano zatem pod względem nasilenia występowania różnych cech i uwarunkowań.

Okazuje się, że stereotypy dotyczące osób słuchających muzyki klasycznej i religijnej są zbliżone, podobnie jak te dotyczące fanów rapu i rocka, biorąc pod uwagę takie cechy, jak: ekstrawertyzm, ugodowość/sympatyczność (ang. *agreeableness*), skrupulatność, stabilność emocjonalna, otwartość. O ile zwolennicy pierwszych dwóch nurtów postrzegani są jako osoby o wysokim poziomie ugodowości, skrupulatności i stabilności emocjonalnej, o tyle niżej są punktowani w kwestii ekstrawerty-

¹² W.G. Stephan, C.W. Stephan: *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Przekł. M. Kacmąjor. Gdańsk: GWP, 2003.

¹³ *Ibidem*, s. 25.

¹⁴ P. Rentfrow, S. Gosling: *The Content and Validity of Music-genre Stereotypes among College Students*. „Psychology of Music” 2007, no. 35.

zmu; w zakresie otwartości zaś słuchacze klasyki ocenieni zostali wyżej niż słuchacze muzyki religijnej. Fani rocka i rapu kojarzą się z niższym poziomem ugodowości, skrupulatności i stabilności emocjonalnej, lecz ich otwartość i ekstrawertyzm uznawane są za wyższe. W odniesieniu do takich cech, jak konserwatyzm, religijność, inteligencja, atrakcyjność fizyczna, atletyczność i artystyczność, względne podobieństwo rysuje się między stereotypem fana rocka i rapu; brak już oczywistych podobieństw w popularnych obrazach słuchaczy klasyki i muzyki religijnej. Jako osoby najbardziej konserwatywne postrzegani są zwolennicy muzyki religijnej, po nich – klasycznej. Inteligencja większości słuchaczy widziana jest jednakowo, wyżej oceniani są odbiorcy muzyki klasycznej. Religijność odbiera się podobnie jak konserwatyzm; stereotypowa atrakcyjność fizyczna nie różnicuje zwolenników muzyki religijnej, rockowej i rapu, jedynie słuchacze klasyki odróżniają się na niekorzyść i oceniani są niżej. Zgodnie ze stereotypem, najlepiej zbudowani (atletyczni) są fani rapu, najgorzej – klasyki, artystyczność osób religijnych jest widziana równie nisko jak rapujących, nieco wyżej – ceniących rocka, najwyżej – wielbicieli klasyki.

Badaniu poddano także stereotypowe łączenie gatunków muzycznych ze skłonnościami do stosowania używek i ich preferencją. Za sympatyków piwa uznano fanów rocka i rapu; wedle stereotypu, w picu wina i drinków przodują zwolennicy muzyki klasycznej, różne rodzaje narkotyków preferowane są głównie przez fanów rocka, nieco mniej – rapu, znacznie mniej – klasyki, a najmniej – gatunków religijnych.

- W podsumowaniu rezultatów opisanego badania stwierdzić można, że:
- słuchacze rapu są to osoby ekstrawertyczne, raczej otwarte, dobrze zbudowane, ceniące w życiu szacunek własny i innych, niezbyt stabilne emocjonalnie, charakteryzujące się jednocześnie niewielką wiedzą, niewygórowanymi ambicjami i brakiem sumienności oraz skłonnością do picia piwa i palenia marihuany;
 - słuchacze rocka jawią się jako zdecydowanie otwarci ekstrawertycy o liberalnych poglądach, niezbyt przywiązani do religii, ceniący odwagę i ekscytację, są najsilniej wiązani z nadużywaniem narkotyków różnego typu;
 - słuchacze muzyki religijnej kojarzą się z sumiennością, ugodowością i ze stabilnością emocjonalną, są bardziej niż fani rocka i rapu zamknięci i introwertyczni, mają konserwatywne poglądy, a do istotnych wartości zaliczają pokój, miłość, rodzinę, zdolność do wybaczenia; w zakresie stosowania używek osiągają najniższe rezultaty – jeśli już sięgają po używki, to wybierają wino;
 - słuchacze muzyki klasycznej uważani są za introwertyków, charakteryzuje się ich jednak jednocześnie jako osoby otwarte, inteligentne, raczej religijne, nieatrakcyjne fizycznie, ceniące piękno, intelekt,

mądrość i wygodę, stroniące od narkotyków, lubiące wino i koktajle alkoholowe.

Choć przedstawiony obraz słuchaczy różnych gatunków muzyki wyłaniający się ze wspomnianego badania to jedynie uproszczona konstrukcja myślowa, a nie rzeczywistość, to jednak dalsze dociekania wskazały, że tkwi w tym obrazie ziarno prawdy.

Realny obraz słuchaczy wybranych gatunków muzycznych

Analiza dostępnych wyników badań empirycznych dotyczących rzeczywistych różnic stwierdzanych między osobami o odmiennych preferencjach muzycznych w zakresie właściwości psychofizycznych oraz realnych zagrożeń rozwojowych i społecznych dla młodego pokolenia stąd wynikających daje niejednoznaczne rezultaty, choć pewne stereotypowe przekonania są tu potwierdzane. Ponieważ przytaczane badania dotyczące stereotypowego obrazu oraz rzeczywistości przeprowadzane były w różny sposób, przy zastosowaniu rozmaitych narzędzi, stworzenie bezpośrednich odniesień między opisanym stereotypowym wyobrażeniem słuchaczy a ich realnym obrazem nie jest możliwe w całej rozciągłości. Jednak niektóre właściwości i skłonności sygnalizowane w kontekście stereotypów zostały poddane analizie także w odniesieniu do rzeczywistości.

Wspomniani już Peter Rentfrow i Samuel Gosling¹⁵, podejmując próbę znalezienia realnych korelacji między preferencją muzyczną a osobowością, przeprowadzili cykl eksperymentów. Najpierw zrealizowano badanie pozwalające na stworzenie ogólniejszych kategorii muzycznych, zawierających po kilka gatunków. Powstała następująca klasyfikacja: muzyka złożona i refleksyjna (klasyczna, jazz, blues, folk), muzyka intensywna i buntownicza (rock, heavy metal, muzyka alternatywna), muzyka pogodna i konwencjonalna (country, pop, muzyka religijna, filmowe ścieżki dźwiękowe), muzyka energetyczna i rytmiczna (rap, hip-hop, soul/funk, muzyka elektroniczna i taneczna – dance, disco). Takie ujęcie wydaje się uzasadnione w sytuacji, gdy – jak już pisałam – zmiany w dziedzinie muzyki popularnej następują bardzo szybko, a jednocześnie pewne jakości i ogólna charakterystyka gatunków nierzadko pozostają niezmiennie. Ciekawe rezultaty przyniosła kontynuacja badania, w której za cel obrano wskazanie relacji między wymienionymi kategoriami muzycznymi a cechami osobowościowymi. Uczestnikami eksperymentu byli studenci jednego z amerykańskich uniwersytetów stanowych. Przy zastosowaniu

15 P. Rentfrow, S. Gosling: *The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*. „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, no. 84 (6).

standaryzowanych narzędzi psychologicznych wykazano, że preferencja muzyki złożonej i refleksyjnej pozytywnie korelowała z otwartością na nowe doświadczenia, politycznym liberalizmem i postrzeganiem siebie jako osoby inteligentnej, negatywnie zaś – z tężyzną fizyczną. Analiza wyników osób lubiących gatunki z grupy intensywnej i buntowniczej (czyli także tych uznawanych za zagrażające i pełne emocji negatywnych, jak heavy metal) wskazała, że osoby te nie przejawiają szczególnej skłonności do neurotyczności czy niezgodności; można je scharakteryzować jako otwarte na nowe doświadczenia, lubiące ryzyko, aktywne fizycznie i oceniające się wysoko. Zwolennicy muzyki pogodnej i konwencjonalnej ujawnili między innymi ekstrawertyzm, zgodność z innymi, konserwatyzm i poczucie atrakcyjności fizycznej, jednocześnie rezultaty tej grupy korelowały negatywnie z otwartością na nowe doświadczenia i liberalizmem. Wreszcie osoby z grupy ostatniej – słuchacze muzyki energetycznej i rytmicznej, zawierającej gatunki budzące wątpliwości, jak rap i hip-hop – wykazały korelację pozytywną z takimi wskaźnikami, jak ekstrawertyzm, poczucie fizycznej atrakcyjności własnej, tężyzna fizyczna i liberalizm.

Rezultaty opisanego badania znalazły swoje częściowe poparcie w innych eksperymentach, ale niektóre podobne studia nie potwierdziły tych wyników. Antonis Gardikiotis i Alexandrios Baltzis¹⁶, badając młodzież grecką, potwierdzili wnioski Rentfrowa i Goslinga, szczególnie w zakresie korelacji poszczególnych gatunków z otwartością, konformizmem, tolerancją oraz konserwatyżmem. Peter Dunn, Boris Ruyter i Don Bouwhuis¹⁷, chcąc kontynuować i uszczegółowić opisaną badanie, osiągnęli jednak rezultat wskazujący jedynie na pozytywną korelację neurotyczności z muzyką klasyczną oraz otwartości z jazzem. W konkluzjach stwierdzili, że „istnieje stosunkowo niewiele rzetelnych korelacji między osobowością i preferencją muzyczną [...], natomiast istniejące korelacje są słabe”¹⁸.

Wspomniane wcześniej stereotypowe przekonanie dotyczące relacji między preferowaną muzyką a stosowaniem używek próbowali zweryfikować Juul Mulder, Tom ter Bogt, Quinten Raaijmakers, Saoirse Gabhainn, Karin Monshouwer i Wilma Vollebergh¹⁹. Przeprowadzone przez nich badanie wykazało, że słuchacze takich odmian rocka, jak punk czy hardcore, oraz reggae i niektórych form hip-hopu czy muzyki elektronicznej (jak techno i hardhouse) rzeczywiście częściej sięgają po substancje odurzające

16 A. Gardikiotis, A. Baltzis: *'Rock Music for Myself and Justice to the World!': Musical Identity, Values, and Music Preferences*. „Psychology of Music” 2012, no. 40.

17 P.G. Dunn, B. de Ruyter, D.G. Bouwhuis: *Toward a Better Understanding of the Relation Between Music Preference, Listening Behavior, and Personality*. „Psychology of Music” 2012, no. 40.

18 Ibidem, s. 425–426, tłum. – L.K.N.

19 J. Mulder et al.: *The Soundtrack of Substance Use...*

niż sympatycy popu czy klasyki. Podobne gatunki, tj. rock, heavy metal, gothic, punk, oraz muzyka taneczna typu hip-hop, trance i techno łączą się z większą skłonnością do podejmowania działań przestępczych²⁰.

Jednym z najmroczniejszych gatunków, których młodzi słuchacze oskarżani są często o agresję i zachowania destrukcyjne czy autodestrukcyjne, jest – dziś już zdecydowanie poza nurtem najpopularniejszym – metal i jego odmiany. Badania przeprowadzone na przełomie tysiącleci w realiach amerykańskich i kanadyjskich wskazały na korelację preferencji tego gatunku z takimi przymiotami, jak asertywność, agresja, pesymizm, nadwrażliwość, poczucie niezrozumienia i osamotnienia²¹. Wymienione cechy mogą istotnie prowadzić do trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz sprzyjać negatywnemu czy wręcz nihilistycznemu postrzeganiu rzeczywistości. Nic jednak nie wskazuje na to, by te cechy czy stany powstawały jako skutek słuchanej muzyki, raczej inklinacje tego typu prowadzą do wspomnianych wyborów muzycznych.

Rezultaty badań dotyczących ewentualnych związków między słuchaniem muzyki a ryzykiem podjęcia prób samobójczych są niejednoznaczne. Niektóre badania nie wykazują żadnych trendów w tym zakresie, inne sugerują korelacje między muzyką heavy metalową a skłonnościami autodestrukcyjnymi²². Jednocześnie jednak sympatia dla metalu nie koreluje z wyższym poziomem depresyjności niż upodobanie do innych gatunków²³. William Gowensmith i Larry Bloom²⁴ przeprowadzili badanie testujące poziom gniewu u młodzieży podczas słuchania muzyki country i heavy metal. Część uczestników deklarowała się jako fani jednego gatunku, część – drugiego. Poziom gniewu zależny był od dopasowania muzyki do indywidualnych preferencji; jeśli muzyka była z nimi zgodna, to zwolennicy zarówno country, jak i metalu nie wykazywali gniewu. Jeśli słuchana muzyka była przeciwna zgłoszonej preferencji, wówczas poziom gniewu był wyższy, lecz znów podobnie wysoki w obu grupach.

Analiza badań dotyczących nastolatków słuchających „niepokojących gatunków” pozwala stwierdzić, że dany wybór raczej nie zwiększa u młodzieży ryzyka podjęcia takich działań, jak samookaleczanie

20 T. ter Bogt, L. Keijsers, W. Meeus: *Early Adolescent Music Preferences...*

21 K. Swartz, G. Fouts: *Music Preferences, Personality Style, and Development of Issues of Adolescents*. „Journal of Youth and Adolescence” 2003, no. 32; A. Wells, E. Hakanen: *The Emotional Use of Popular Music by Adolescents*. „Journalism Quarterly” 1991, no. 68.

22 F. Baker, W. Bor: *Can Music Preference Indicate Mental Health Status in Young People?* „Australian Psychiatry” 2008, no. 16 (4).

23 D. Miranda, M. Cleas: *Personality Trait, Music Preferences and Depression in Adolescence*. „International Journal of Adolescence and Youth” 2007, no. 14.

24 W. Gowensmith, L. Bloom: *The Effects of Heavy Metal Music on Arousal and Anger*. „Journal of Music Therapy” 1997, no. 34 (1).

czy samobójstwo, być może jest jednak symptomem istnienia trudności w życiu słuchacza, które stać się mogą powodem autodestrukcyjnych zachowań.

Muzyka jako odzwierciedlenie problemów codzienności

Refleksja nad przywołanymi badaniami wskazującymi możliwość istnienia korelacji między zjawiskami rodzić może pytanie: czy między czynnikami branymi pod uwagę pojawia się także związek przyczynowo-skutkowy? Jaki jest jego ewentualny kierunek? Wskazanie korelacji nie daje oczywiście podstaw do formułowania odpowiedzi na te pytania. Warto zastanowić się, czy możliwe jest, iż to muzyka odgrywa rolę „wyzwalacza” szczególnych zachowań czy cech, czy też jest raczej „zwierciadłem” problemów, których młode pokolenie doświadcza w swym codziennym życiu, wynikających z kształtu świata, w jakim przyszło tym młodym ludziom żyć i rozwijać się, i jego indywidualnej percepcji.

Sami młodzi ludzie stosujący w swym życiu rozwiązania siłowe i przymoc sugerują, że to nie muzyka wyzwala agresję, lecz jest jej lustrem własnie, odbiciem trudności pojawiających się w pozamuzycznej codzienności²⁵. Podobne wnioski można wysnuć na podstawie tekstów piosenek uznawanych za ulubione i wybierane do wspólnego śpiewania przez młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Analiza słów piosenek zaproponowanych przez zagrożoną niedostosowaniem społecznym młodzież²⁶ (wskazano piosenki takich wykonawców, jak Doda, Feel, CeHa, Mezo) pozwoliła na wyodrębnienie kategorii problemów (rozwojowych i z doświadczaną codziennością) odzwierciedlanych w muzyce i tekstach, takich jak: uczucia – w tym nadzieja, lęk, rezygnacja, gorycz, siła, wiara, niezależność, wdzięczność; działania – poszukiwanie, ucieczka, podejmowanie wysiłków; cele – marzenia, przyszłość, wartości. Problemy te stały się istotnym materiałem będącym podstawą oceny jakości życia badanych młodych ludzi. Jak bowiem sugerowali uczestnicy badania przeprowadzonego przez Susan Gardstrom²⁷, w wybieranej muzyce odbijał się obraz sytuacji obiektywnej, życiowej oraz wewnętrznej, emocjonalnej nastolatków. Dzięki treściom pozyskanym w toku badania dalsze działania terapeutyczne i wychowawcze mogły zostać odpowiednio ukierunkowane.

25 S. Gardstrom: *Music Exposure and Criminal Behavior: Perceptions of Juvenile Offenders*. „Journal of Music Therapy” 1999, no. 26 (3).

26 L. Konieczna-Nowak: *Muzykoterapia a funkcjonowanie społeczne dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocji i zachowania*. Uniwersytet Muzyczny F. Chopina w Warszawie. 2012. Praca doktorska. Maszynopis.

27 S. Gardstrom: *Music Exposure and Criminal Behavior...*

Zamiast podsumowania – konkluzja i wskazania do dalszych badań

Czy istnieje jakikolwiek związek między preferencjami muzycznymi a funkcjonowaniem społecznym i zdrowiem psychicznym adolescentów? Dotąd nie wykazano w tym zakresie związku przyczynowo-skutkowego, istnieją jednak korelacje między niektórymi rodzajami muzyki a zachowaniami lub stanami psychicznymi.

Wnioski, jakie nasuwają się po dokonaniu przeglądu badań, podzielić można na dwie grupy. Pierwsza z nich to postulaty konieczności dalszego prowadzenia badań w tej materii. Wydaje się, że ze względu na wysoką wartość przypisywaną muzyce przez nastolatków oraz jej stałą niemal obecność w codziennym ich funkcjonowaniu badanie realnej roli, potencjału i ewentualnych zagrożeń płynących z obcowania z muzyką może przynieść wiele interesujących rezultatów, istotnych przy planowaniu i realizowaniu działań skierowanych do tej grupy. Najwyraźniej złożoność twórczości muzycznej i relacji człowieka z nią sprawiają, że zgłębienie związków między nimi jest zadaniem niełatwym. Im więcej jednak badań dotyczących tej relacji, tym pełniejszy i wyrazistszy jej obraz.

Druga kategoria wniosków to refleksje o charakterze praktycznym. Badania wskazują bowiem, że preferencja danego gatunku muzycznego może sugerować obszar ewentualnych potrzeb i szczególną wrażliwość młodego słuchacza. Informacja ta pełnić powinna rolę wskazówki w praktyce pedagogicznej czy wychowawczej. Z pewnością znajomość popularnej muzyki i kontekstu jej istnienia jest także znakomitym punktem wyjścia rozmowy, zbudowania pozytywnej relacji i zaufania. Gdy takiej znajomości brak, warto przynajmniej wykazać otwartość, nie zamykać się na walory popowej sztuki i spróbować dostrzec jej zarówno artystyczny, jak i pozaartystyczny potencjał.

Bibliografia

- Baker F., Bor W.: *Can Music Preference Indicate Mental Health Status in Young People?* „Australian Psychiatry” 2008, no. 16 (4).
- Bogt T. ter, Keijsers L., Meeus W.: *Early Adolescent Music Preferences and Minor Delinquency.* „Pediatrics” 2013, no. 131 (2).
- Bogt T. ter et al.: *Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences.* „Social Forces” 2013, no. 90 (1).
- Cesarz H.: *Stosunek do muzyki młodzieży chorej na schizofrenię.* „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu” 1988, nr 45.
- Crowe B.J.: *Music Therapy for Adolescents with Emotional/Behavioral Disturbances.* In: *Music Therapy for Children, Adolescents, and Adults with Men-*

- tal Disorders. *Using Music to Maximize Mental Health*. Eds. B.J. Crowe, C. Colwell. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2007.
- Dunn P.G., Ruyter B. de, Bouwhuis D.G.: *Toward a Better Understanding of the Relation Between Music Preference, Listening Behavior, and Personality*. „Psychology of Music” 2012, no. 40.
- Gardikiotis A., Baltzis A.: *‘Rock Music for Myself and Justice to the World!’: Musical Identity, Values, and Music Preferences*. „Psychology of Music” 2012, no. 40.
- Gardstrom S.: *Music Exposure and Criminal Behavior: Perceptions of Juvenile Offenders*. „Journal of Music Therapy” 1999, no. 26 (3).
- Gowensmith W., Bloom L.: *The Effects of Heavy Metal Music on Arousal and Anger*. „Journal of Music Therapy” 1997, no. 34 (1).
- Kamińska B.: *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*. W: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, 2001.
- Konaszkiewicz Z.: *Opinie młodzieży niepełnosprawnej na temat kontaktów z muzyką*. W: *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Konaszkiewicz. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, 2004.
- Konieczna-Nowak L.: *Muzykoterapia a funkcjonowanie społeczne dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocji i zachowania*. Uniwersytet Muzyczny F. Chopina w Warszawie. 2012. Praca doktorska. Maszynopis.
- Miranda D., Cleas M.: *Personality Trait, Music Preferences and Depression in Adolescence*. „International Journal of Adolescence and Youth” 2007, no. 14.
- Mulder J. et al.: *From Death Metal to R&B? Consistency of Music Preferences Among Dutch Adolescents and Young Adults*. „Psychology of Music” 2010, no. 38.
- Mulder J. et al.: *The Soundtrack of Substance Use: Music Preference and Adolescent Smoking and Drinking*. „Substance Use & Misuse” 2009, no. 44 (4).
- Rentfrow P., Gosling S.: *The Content and Validity of Music-genre Stereotypes Among College Students*. „Psychology of Music” 2007, no. 35.
- Rentfrow P., Gosling S.: *The Do Re Mi’s of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*. „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, no. 84 (6).
- Selfhout M. et al.: *The Role of Music Preferences in Early Adolescents’ Friendship Formation and Stability*. „Journal of Adolescence” 2009, no. 32.
- Stephan W.G., Stephan C.W.: *Wywieranie wpływu przez grupy*. *Psychologia relacji*. Przekł. M. Kacmajor. Gdańsk: GWP, 2003.
- Studolska-Cieślik B.: *Zainteresowania i wrażliwość muzyczna młodzieży niedostosowanej społecznie*. W: *Muzykoterapia w agresji, lęku i cierpieniu. Międzynarodowe Jubileuszowe Sympozjum Muzykoterapii, 20-21 listopada 1998 r.* Red. S. Sidorowicz, P. Cylulko. Wrocław: Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, 2000.

- Swartz K., Fouts G.: *Music Preferences, Personality Style, and Development of Issues of Adolescents*. „Journal of Youth and Adolescence” 2003, no. 32.
- Trzebiatowski J.: *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych*. „Hygeia Public Health” 2011, no. 46 (1).
- Wells A., Hakanen E.: *The Emotional Use of Popular Music by Adolescents*. „Journalism Quarterly” 1991, no. 68.

Ludwika Konieczna-Nowak

Music preferences and mental properties of adolescents in the light of chosen research

Summary: Music plays important part in adolescents' life. Young people tend to identify with the artists and their lifestyle; they also build friendships and social groups based on music preferences as crucial criterion. Teenagers consider music as their passion, and they use it not only for fun, but also to release tension and express emotions. Current research shows some diagnostic potential of music preferences. Teachers and other care givers are not always aware of this fact and tend to avoid or criticize music genres that they do not enjoy or understand.

This article provides with overview of the newest research results regarding music preferences and its relation to personality and substance abuse vulnerability. It discusses the findings of the studies presented and concludes that the better we know the music of young people the closer to their world experiences we can get.

Key words: adolescents, music preferences, individual characteristics

Ludwika Konieczna-Nowak

Die Präferenz für Musik vs. psychische Eigenschaften der Jugend im Lichte der ausgewählten empirischen Forschungen

Zusammenfassung: Musik spielt große Rolle im Leben der Jugend. Junge Menschen identifizieren sich gern mit Musikern und deren Lebensstil, schließen Freundschaften und bilden soziale Gemeinschaften je nach bestimmten Präferenzen für Musik. Die Teenager halten Musik für ihre Passion; sie hören Musik nicht nur um Spaß zu haben, sondern um sich zu entspannen und ihre Emotionen auszulösen. Gegenwärtige Forschungen weisen auf diagnostisches Potenzial der Vorliebe für Musik hin. Lehrer und Betreuer lassen es oft außer Betracht und üben Kritik an den Musikgattungen, die ihnen fremd sind und – ihrer Meinung nach – keine ästhetischen Werte haben, oder vermeiden sie einfach.

Der vorliegende Artikel ist eine Übersicht über ausgewählte Forschungen über Musikpräferenzen und deren Relation zur Persönlichkeit und zur Neigung für Genussmittel. Die Verfasserin bespricht die Forschungsergebnisse und gelangt zum folgenden Schluss: je besser wir die Lieblingsmusik der jungen Generation kennen lernen, desto besser begreifen wir die Art und Weise auf welche sie die Welt erfährt.

Schlüsselwörter: Musikpräferenzen, Jugend, psychische Eigenschaften



Barbara Ostafińska-Molik

Uniwersytet Jagielloński

Subiektywna satysfakcja z życia we wspólnocie oraz poczucie bezpieczeństwa w perspektywie różnic adaptacyjnych współczesnej młodzieży

Wprowadzenie

Doświadczenia dziecka nabyte w toku pierwszych interakcji z dorosłymi: rodzicami, nauczycielami, krewnymi, znajomymi, sąsiadami, często rzutują na jakość dalszych kontaktów społecznych, a co za tym idzie, oddziałują na przeżywanie i doświadczanie życia i odczuwanie z niego satysfakcji. Jeśli w rodzinie dziecko doświadcza lęków, obaw, deprivacji, urazów psychicznych, to występuje duże prawdopodobieństwo, że z tym bagażem doświadczeń będzie wkraczać w dorosłe życie. Niejako przeniesie swoje negatywne doświadczenia na innych, a także na poczucie własnej wartości. Może być podejrzliwe, nieufne czy lękliwe. Czas dzieciństwa i dorastania to podróż, która będzie rzutować na jakość dorosłości.

Jakość życia jest kategorią, która leży w obszarze zainteresowań wielu nauk, między innymi ekonomii, medycyny, polityki, psychologii, socjologii, a także w coraz większym stopniu pedagogiki. Z perspektywy metodologii tych nauk można wyznaczyć różne parametry jakości życia oraz wskaźniki, które ją określają.

W polityce społecznej akcentuje się znaczenie dobrobytu obywateli i z tej perspektywy wskazuje aspekty zaspokajania potrzeb. Psychologia potrzeb ludzkich rozwija tę problematykę w kontekście jakości życia. Zgodnie z jednym z naukowych twierdzeń, liczba potrzeb człowieka jest nieograniczona, „ponieważ nieograniczona jest liczba różnorodnych zależności, jakie mogą zachodzić zarówno między nim a jego otoczeniem, jak i wzajemnych zależności między procesami zachodzącymi w nim

samym”¹. Niezależnie od koncepcji potrzeb i ich rodzajów za istotne uważa się istnienie tego, co owe potrzeby zaspokaja. Przynajmniej część z przedmiotów, spraw, zjawisk zaspokajających różne ludzkie potrzeby jest świadomie wytwarzana przez inne jednostki². Ludzkie potrzeby mogą być zaspokajane na różnym poziomie i w różnym stopniu. Wiele teorii dotyczących jakości życia traktuje poziom zaspokajania potrzeb jako podstawowy wyznacznik jakości życia³.

W niniejszym artykule wykorzystany został język definiowania pojęcia dobrobytu obywateli i jakości życia z obszaru polityki społecznej i ekonomii. Polityka społeczna charakteryzuje się wielodyscyplinarnością oraz wielowarstwowością, dzięki czemu tworzy i definiuje różnego rodzaju wskaźniki społeczne związane z warunkami bytu i jakością życia danego społeczeństwa. Popularnym wskaźnikiem jest wskaźnik rozwoju społecznego (Human Development Index – HDI), służący do oceny dynamiki rozwoju społeczności. Wyznaczany jest na podstawie średnich wartości trzech wymiarów: zdrowia, edukacji i dochodów⁴. W 2005⁵ roku, 15 lat po opracowaniu wskaźnika HDI, opracowany został wskaźnik jakości życia (Quality of Life Index), który miał za zadanie odzwierciedlić poziom życia i satysfakcji życiowej w poszczególnych krajach. Wskaźnik ten został opracowany na podstawie wyników subiektywnej satysfakcji życiowej i obiektywnych czynników jakości życia danych państw. Oto następujące parametry jakości życia, jakie zostały wytypowane: sytuacja materialna, stabilność polityczna i bezpieczeństwo, życie wspólnotowe, życie rodzinne, równość płci, klimat i geografia, bezpieczeństwo zatrudnienia i wolność polityczna. Analizowane przeze mnie wyniki badań odnoszą się do dwóch z wymienionych parametrów: życia wspólnotowego oraz poczucia bezpieczeństwa człowieka.

1 T. Tomaszewski et al.: *Struktura i mechanizmy regulujące czynności człowieka*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 492.

2 R. Szarffenberg: *Definicje, zakresy i konteksty polityki społecznej*. W: *Polityka społeczna*. Red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczyn. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 26.

3 A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska: *Poczucie jakości życia w dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2002.

4 B. Szatura-Jaworska: *Diagnoza i diagnozowanie w polityce społecznej*. W: *Polityka społeczna...*, s. 118.

5 „The Economist”, tygodnik brytyjski, na swych łamach opublikował przywołany indeks.

Założenia teoretyczne badań własnych

Bez wątplenia jedną z kategorii jakości życia jest życie wspólnotowe oraz poczucie bezpieczeństwa człowieka. Jakość życia determinują liczne czynniki ze sfery psychicznej, społecznej czy ekonomicznej. Wokół tych dwóch obszarów: życia wspólnotowego i poczucia bezpieczeństwa człowieka, będzie toczyła się moja analiza. Zdaję sobie sprawę, że pojęcia te są szerokie i wymagać będą doprecyzowania.

Chciałabym zwrócić uwagę przede wszystkim na bezpieczeństwo w aspekcie publicznym i socjalnym. Ten pierwszy wymiar to głównie ochrona życia, zdrowia czy mienia. Drugi wymiar dotyczy zaspokajania potrzeb socjalnych jednostek oraz rodzin – „stanu wolności od niedostatku bądź obniżenia poziomu życia spowodowanego głównie tzw. ryzykiem socjalnym (np. utrata możliwości zarobkowania, choroba, inwalidztwo, starość, zwiększone obciążenia rodziny, bezradność) lub innymi zdarzeniami losowymi”⁶.

Bez względu na to, na jaki obszar życia jednostki zwrócimy uwagę, to polityka społeczna zawsze wytycza kierunek działań, które mają przyczynić się do zwiększenia dobrostanu obywateli danego państwa, a co za tym idzie, stworzenia godnych warunków życia i rozwoju.

Życie codzienne niejako odzwierciedla realizację dwóch podstawowych potrzeb: potrzeby przynależności oraz potrzeby kontroli i przewidywania własnego życia⁷. Paradoksalnie bowiem, jeśli jednostka nie jest w stanie kontrolować swojego losu, nie może także zaspokoić pierwszej ze wskazanych potrzeb. Z niemożnością kontrolowania swojego losu wiążą się też obawy i lęki. W literaturze przedmiotu można spotkać stanowisko, że największym (podstawowym) problemem ludzkiej egzystencji jest lęk i to on stanowi źródło wielu problemów, z jakimi musi zmagać się człowiek. W naturze człowieka tkwią różne typy lęków: lęk przed śmiercią, przed życiem, przed zniewoleniem, wolnością, odpowiedzialnością i samodzielnością, lęk przed sobą i przed innymi⁸. Doświadczanie lęku jest niejako wpisane w naszą egzystencję, a to, jak mocno go doznamy, determinuje nasza historia życia, która się wydarzyła i na zawsze będzie wpisana w nasz byt.

6 *Wielka encyklopedia PWN*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2001, s. 511 [hasło: *bezpieczeństwo socjalne*].

7 J. Nežlek: *Motywacyjna i poznawcza dynamika codziennego życia społecznego*. Przeł. A. Nowak. W: *Umysł społeczny*. Red. J. Forgas, K. Williams, L. Wheeler. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 110.

8 E. Wysocka: *Doświadczanie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Założenia metodologiczne i wyniki badań własnych

Przejdźmy teraz do konkretnych danych uzyskanych w prowadzonych przeze mnie badaniach empirycznych, które dotyczyły poczucia bezpieczeństwa młodych ludzi w aspekcie własnej przyszłości. W badaniach wzięło udział 210 uczniów szkół gimnazjalnych⁹ (105 uczniów z zaburzeniami zachowania oraz 105 uczniów nieprzejawiających takich zaburzeń). Interesowała mnie kwestia obaw i lęków, jakie towarzyszą młodym ludziom w perspektywie ich przyszłości z uwzględnieniem problemów adaptacyjnych młodzieży, jak i jej cech osobowości w obszarze „depresyjności”. Aby określić depresyjność, zadano respondentom pytanie, którego wskaźniki mieszczą się we wskazanej wcześniej definicji, a dotyczą obaw i lęków o własną przyszłość.

Dodatkowo każda z grup została przeze mnie zdychotomizowana: podzieliłam badanych na optymistów i pesymistów. Uznałam bowiem, że cecha ta może różnicować poziom lęku o swoją przyszłość, a tym samym odczuwanie własnego bezpieczeństwa socjalnego czy zbiorowego. Podział ten został dokonany na podstawie percepcji odczuwania życia przez samych respondentów. Każdy z badanych poproszony został o udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie: Czy życie niesie więcej dobrego niż złego? Odpowiedź należało zaznaczyć na pięciostopniowej skali. W kolejnym kroku badań respondenci odpowiadali na pytanie dotyczące obaw i lęków o własną przyszłość. Młodzież była proszona o zaznaczenie maksymalnie trzech kategorii obaw z kafeterii odpowiedzi na to pytanie. Prowadzone badania dotyczyły też kwestii planów młodzieży, poczucia wsparcia i akceptacji. W tabeli 1 zestawiałam częstości odpowiedzi badanej młodzieży dotyczące różnych aspektów doświadczania przez nią życia. Zanim jednak przyjrzymy się elementom przestrzeni bezpieczeństwa młodzieży, warto zwrócić uwagę na poziom optymizmu i pesymizmu respondentów.

Obawy i lęki o przyszłość badanej młodzieży w kontekście zaburzeń zachowania

Dzięki wynikom badań przeprowadzonych przez Stephena R. Hotarda i współpracowników możemy stwierdzić, że osoby ekstrawertyczne i jednocześnie nieneurotyczne są na ogół bardziej zadowolone z życia niż

9 Należy podkreślić, że badania były prowadzone na grupach dychotomicznych ze względu na stopień dostosowania społecznego. Pierwsza grupa to osoby, u których za pomocą narzędzia autorstwa T. Achenbacha zdiagnozowano zaburzenia zachowania, druga grupa – osoby, które takich zaburzeń nie przejawiały.

Tabela 1

Obawy respondentów¹⁰ o własną przyszłość – rozkład procentowy odpowiedzi

Kategorie obaw i lęków o przyszłość	Wszyscy respondenci* (N = 210)	Grupa osób z problemami adaptacyjnymi (N = 105)		Grupa kontrolna – osoby bez problemów (N = 105)	
		optymizm	pesymizm	optymizm	pesymizm
Nieвозможноznalezienia pracy, w tym niskie zarobki	23,0 (1)	24,8	24,2	20,2	18,9
Niezrealizowanie swoich ambicji, marzeń, planów	18,2 (3)	14,6	10,6	23,3	21,6
Samotność	9,1 (4)	12,4	4,5	7,4	13,6
Choroba lub śmierć najbliższych	18,6 (2)	16,1	12,1	25,2	16,2
Własna bezsilność	1,3 (10)	1,5	3,0	0,6	0
Nieukończenie szkoły, do której obecnie uczęszczam	6,5 (5)	9,5	15,2	1,8	2,7
Nuda i szarość życia	4,6 (7)	4,4	7,6	3,7	16,2
Nieporadzenie sobie z wymaganiami, jakie stawiają mi inni ludzie	2,4 (8)	0	4,5	2,5	2,7
Ludzie, ich wrogość i zawiść	6,5 (5)	5,7	4,5	8,0	2,7
Rozpad rodziny (z powodu rozwodu)	5,5 (6)	7,3	4,5	6,1	2,7
Nałóg, w który można wpaść	2,4 (8)	2,2	6,1	0,6	2,7
Brak obaw	1,9 (9)	1,5	3,0	0,6	0

* W nawiasach podano pozycję danej kategorii na liście.

osoby o naturze neurotycznej i introwertycznej¹¹. Jak wynika z tych badań, połowa grupy uczniów z zaburzeniami zachowania uważa, że życie niesie więcej dobrego niż złego, 26,7% sądzi, że życie niesie więcej złego niż dobrego, a pozostała część grupy nie ma zdania na ten temat i trudno jest się tym osobom ustosunkować do takiego twierdzenia. Można wysnuć wniosek, że grupa kontrolna (młodzież bez zaburzeń zachowania) cechuje się większym optymizmem: 59,1% osób z tej grupy uważa, że życie niesie więcej dobrego niż złego, 13,3% utrzymuje, że niesie ono więcej złego niż dobrego. Pozostałej części grupy trudno było ocenić tę kwestię.

¹⁰ Grupa młodzieży została podzielona ze względu na udzielanie twierdzących odpowiedzi na pytania: Czy według Ciebie życie niesie (1) więcej dobrego niż złego (optymiści) czy (2) więcej złego niż dobrego (pesymiści)?

¹¹ Podaję za: T. Mądrzycki: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2002.

Skąd bierze się mniejszy optymizm młodzieży przejawiającej zaburzenia zachowania? Można sądzić, że często większy pesymizm w tej grupie wynika z obserwowanych wzorców rodzinnych. Sytuacja w domu: awantury, nadużywanie alkoholu, przemoc, problemy z zaspokojeniem elementarnych potrzeb członków rodziny, niedający wsparcia rodzice – wszystko to sprawiać może, iż młodzież z zaburzeniami zachowania z większym niepokojem spogląda w przyszłość, obawiając się po prostu powtórzenia sytuacji, która miała miejsce u ich opiekunów. Młodzież bez problemów adaptacyjnych wykazuje się wyraźnie większym optymizmem życiowym. Jednak trudno ocenić wprost, czy cecha ta różnicuje odczuwanie lęku w aspekcie formowania własnej przyszłości. Jak podkreślają Anna Brzezińska, Marta Stolarska i Joanna Zielińska, człowiek powinien starać się odnaleźć równowagę między możliwościami realizacji własnych potrzeb a koniecznością sprostania wymaganiom życia¹².

Podczas analizy zaprezentowanych w tabeli 1 wyników badań można zauważyć, że młodzi ludzie najbardziej obawiają się w przyszłości niemożliwości znalezienia pracy lub znalezienia pracy, która będzie niskopłatna. W konsekwencji niskie zarobki nie pozwolą im na utrzymanie się. Druga dość silna obawa dotyczy realizowania swoich ambicji, marzeń i szeroko rozumianych planów. Brak pieniędzy często uniemożliwia realizację zamierzeń, planów i marzeń. Dochody z pracy zarobkowej pozwalają zaś człowiekowi na wytwarzanie przez niego innych wartości z obszaru samorealizacji. Widzimy więc, jak silnie pierwsza obawa koresponduje z drugą. Nastolatki przypisały też bardzo duże znaczenie własnym lękom związanym ze zdarzeniami losowymi (egzystencjalnymi), takimi jak śmierć najbliższych czy choroba. Obawy te wydają się uzasadnione; utrata osoby najbliższej może zmienić bieg życia ludzkiego; pomimo że śmierć jest wpisana w naszą egzystencję, nie zawsze człowiek potrafi się z nią oswoić, a tym bardziej przygotować na wiadomość o odejściu osoby znaczącej. To zapewne wielkie wyzwanie, przed jakim stoi człowiek: oswojenie swojego lęku przed zakończeniem ludzkiego życia. Trudno jednak sądzić, iż lęk ten można uznać za specyficzny dla młodego pokolenia (jest dla niego odległy psychologicznie i czasowo), wydaje się, że ma tu charakter bardziej deklaracyjny, związany z potocznymi i powszechnymi przekonaniem. Jednak ujawnienie się wśród młodzieży tak dużego znaczenia tego typu lęków budzi refleksję związaną z jakością życia odczuwanego przez młode pokolenie, wynikającą z obiektywnych warunków życia ludzi, ewokowanych stanem służb społecznych, w tym wypadku służby zdrowia. Jeśli przyjmiemy, że młodzi ludzie mają do-

12 A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska: *Poczucie jakości życia w dorosłości...*

świadczenia frustracyjne w sferze życia związanej ze zdrowiem i z jego ochroną, to możemy zadać sobie pytanie o kondycję zdrowotną młodzieży (jeden z wymiarów dobrostanu) lub kondycję instytucji ochrony zdrowia, bezpieczeństwo socjalne – zdrowotne (w przypadku, gdy zdarzenia te dotyczą bliskich badanym osób).

Warto zaakcentować, że tylko co setny nastolatek deklaruje, iż nie obawia się niczego. Wynik ten pośrednio wskazuje, że obawy i lęki są wpisane w naszą egzystencję, nie budzi zdziwienia, gdyż trudno z perspektywy zadań i wymagań, jakie stawia przed nami życie na każdym etapie rozwoju, móc powiedzieć, że lęków nie mamy (każde wyzwanie i zadanie rozwojowe jest trudne, więc budzi niepokój lub lęk). Co ciekawe, głównie młodzież z trudnościami adaptacyjnymi deklaruje, że nie boi się niczego. Interpretacje tego zjawiska mogą być różne. Pierwszą nasuwającą się *ad hoc* jest może większa bezrefleksyjność grupy osób z zaburzeniami, dla której mniej dostępne lub usuwane w podświadomość są lęki egzystencjalne. Możliwa do zweryfikowania w tych badaniach jest taka oto interpretacja tego zjawiska: brak lęków egzystencjalnych młodzieży z trudnościami adaptacyjnymi stanowi wynik przekonania, iż mają oni władzę nad całym swoim życiem – nad losem, zdarzeniami czy innymi ludźmi; może też być tak, że młodzi ludzie podświadomie odczuwają lęk, ale jest on przez nich zagłuszany. W grupie młodzieży z trudnościami adaptacyjnymi rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące lęku przed sobą i swojej bezsilności jest taki sam jak rozkład odpowiedzi na pytanie o brak obaw. Wynik ten skłonił mnie do dokonania szczegółowej eksploracji uzyskanych danych i sprawdzenia grupy jednostek, które zaznaczyły odpowiedź „obawiam się siebie i własnej bezsilności”. Co ciekawe, prawie 1/4 tych osób jako drugą z zaproponowanych wskazała odpowiedź „nie obawiam się niczego”. Potwierdzać to może wcześniej przywołaną próbę interpretacji: ci młodzi ludzie zagłuszają swój lęk. Jestem świadoma, że wnioski, jakie zostały tu wyciągnięte, wygenerowano na małej próbie odpowiedzi, dlatego zapewne badanie tego zjawiska wymaga dalszych, bardziej szczegółowych analiz. Mogą być jednak interesującą przesłanką do poszukiwania i odkrywania różnie ukierunkowanych zależności.

Optymizm *versus* pesymizm młodzieży a obawy o przyszłość w kontekście zaburzeń zachowania

Przeanalizujmy teraz szczegółowo, jak wyniki odpowiedzi na pytanie o obawy o własną przyszłość rozkładają się w dwóch grupach młodzieży (z problemami adaptacyjnymi i bez problemów adaptacyjnych) w zależności od deklarowanego przez badanych optymizmu lub pesymizmu życiowego (tabela 1).

Niewątpliwie wyjść musimy tu z założenia, że jednostka dokonuje oceny poznawczej własnej relacji z otoczeniem, oceny osiągnięć i porażek we własnych zmaganiach ze światem oraz oceny szans realizacji swoich dążeń, pragnień i celów życiowych ulokowanych w przyszłości¹³. W grupie jednostek z zaburzeniami w zachowaniu (zarówno wśród optymistów, jak i wśród pesymistów) możemy zauważyć, iż jednostki te obawiają się przede wszystkim tego, iż w przyszłości nie będą mogły zaspokoić swoich potrzeb w obszarze egzystencjalnym. Z przyszłą pracą, która zabezpiecza podstawową egzystencję człowieka, wiąże się bowiem kwestia kwalifikacji i uprawnień, jakie daje szkoła. Należy zwrócić uwagę, że znaczna część młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu obawia się, że nie uda się jej ukończyć szkoły, a to utrudni zdobycie kwalifikacji zawodowych, które na rynku pracy są niezbędne. W grupie kontrolnej odsetek młodzieży, która boi się nieukończenia szkoły, jest znacznie niższy. Jednocześnie w grupie tej znalazło się znacznie mniej młodzieży, która obawia się nieznaalezienia pracy (aczkolwiek odsetek ten i tak jest wysoki). Można jednak wnioskować, że obawy te wynikają z sytuacji politycznej i gospodarczej kraju – w tej sytuacji młodzież, której uda się bez problemu ukończyć szkołę, zdobyć zawód i potrzebne kwalifikacje, nie jest w stanie znaleźć odpowiedniej dla siebie pracy. Od dłuższego czasu w Unii Europejskiej (w tym w Polsce) obserwuje się zjawisko rosnącego bezrobocia wśród ludzi młodych. Osoby te mają problem nie tylko ze znalezieniem odpowiednio płatnej pracy zgodnej z ich kwalifikacjami, lecz także z podjęciem jakiegokolwiek zatrudnienia. Jak podkreślają autorzy najnowszego raportu, który opiera się na wynikach badań prowadzonych w ramach III edycji Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL), absolwentom opuszczającym szkoły i uczelnie w kolejnych latach słabnącego wzrostu gospodarczego coraz trudniej jest znaleźć pracę. Obserwuje się znacznie wyższą dynamikę wzrostu bezrobocia wśród absolwentów niż wśród ogółu osób w wieku produkcyjnym. Mechanizmy odpowiedzialne za sytuację na rynku pracy tkwią zarówno w bieżącej koniunkturze, jak i w strukturze gospodarki oraz jej przemianach¹⁴.

Interesującą zależność odnotować można w badanej grupie osób mających trudności adaptacyjne w kategorii obaw związanych z samotnością. Zaznacza się tu wręcz odwrotnie proporcjonalny rozkład. Podobny odsetek optymistów z grupy osób o zaburzonych zachowaniach, jak i pesymiści z grupy kontrolnej obawia się samotności – wynik oscyluje tu w granicach

13 Podaję za: ibidem, s. 106.

14 *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*. Red. J. Górniak. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości–Uniwersytet Jagielloński, 2013. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_Raport_2013_int_m.pdf?1364281897 [dostęp: 30.06.2013].

12,5–13,5%. Wynik ten jest dwu-, a nawet trzykrotnie wyższy niż wynik w kategorii obaw przed samotnością wśród pesymistów z grupy o zaburzonych zachowaniach i optymistów z grupy kontrolnej, gdzie waha się między 4% a 7%.

W grupie kontrolnej (zarówno wśród optymistów, jak i wśród pesymistów) wystąpił dwa razy większy odsetek osób, które obawiają się niezrealizowania swoich ambicji, niż w grupie jednostek z zaburzeniami w zachowaniu. Można postawić pytanie: czy ten dwukrotnie mniejszy odsetek młodzieży z zaburzeniami zachowania stanowi wynik jej przekonania, że swoich planów i ambicji nie zrealizuje (bo nie ma takich możliwości), czy też jest efektem braku formułowania jakichkolwiek ambicji i planów? Być może prawdą jest, że w niektórych przypadkach młodzież z problemami adaptacyjnymi przejmuje wzorce zachowania swoich rodziców. Niejednokrotnie zaś rodziców tych cechuje postawa bierności i braku dążenia do zmiany niekorzystnego stanu rzeczy (na przykład niepodejmowanie działań mających na celu znalezienie pracy, niepodnoszenie kwalifikacji).

Plany życiowe młodzieży w kontekście zaburzeń zachowania

W okresie dorastania – jak wiemy – następuje wzrost świadomości własnej osoby. Jednostka zaczyna się interesować swoją przyszłością, a w efekcie konstruuje osobiste plany życiowe. Pragnie odpowiednio zorganizować swoje życie, nadać mu sens, a w konsekwencji uzyskać zadowolenie z życia, poczucie szczęścia i psychicznego dobrostanu¹⁵. Wspomniane plany wyraźnie związane są z tym, jak jednostka postrzega siebie, własną fizyczność i odczuwane stany psychiczne, a także relacje z innymi ludźmi. Tadeusz Mądrzycki, powołując się na badania Alberta Bandury, zwraca uwagę, że stanowienie celów jest podstawowym warunkiem pozytywnego wartościowania własnej osoby. Zaangażowanie się jednostki w działania zmierzające do realizacji postawionych sobie celów stanowi więc główne źródło życiowej satysfakcji i zadowolenia¹⁶. Zofia Gawlina zwraca natomiast uwagę na fakt, że plany życiowe są „najbardziej dojrzałą projekcją przyszłości jednostki, konkretyzowaną w tzw. progowych sytuacjach, dojrzewającą na ogół w okresie młodzieńczym”¹⁷. Jak zauważyła, zbudowanie

15 T. Mądrzycki: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany...*

16 Ibidem.

17 Z. Gawlina: *Plany życiowe młodzieży a jej poczucie wsparcia psychicznego w rodzinie*. W: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Red. Z. Tyszką. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2004, s. 295.

przez jednostkę wartościowego planu życiowego w okresie adolescencji jest jednym z zadań rozwojowych, ważnych dla procesu kształtowania się tożsamości tej jednostki. Należy podkreślić, że ustanawianie celów życiowych pełni ważną funkcję motywacyjną: pobudza człowieka do różnorodnych działań¹⁸.

W przeprowadzonych badaniach skoncentrowano się głównie na planach życiowych młodzieży związanych z jej najbliższą przyszłością. Uznano, że w tej kwestii kluczowe znaczenie ma odpowiedź na pytanie o to, co młodzież zamierza robić po ukończeniu szkoły, czyli jakie są plany edukacyjno-zawodowe młodych ludzi. Spójrzmy teraz na dane dotyczące najbliższych planów młodzieży związanych z podejmowaniem przez nią działań zaraz po ukończeniu obecnej szkoły (tabela 2).

Tabela 2

Plany edukacyjne lub zawodowe młodzieży –
rozkład procentowy odpowiedzi ($N = 210$)

Plany edukacyjne lub zawodowe	Grupa osób z problemami adaptacyjnymi ($N = 105$)	Grupa kontrolna – osoby bez problemów ($N = 105$)
Zamierzam kształcić się dalej na kolejnym szczeblu edukacji	52,6	83,0
Zamierzam przyuczyć się do zawodu, a potem pracować	15,7	7,6
Zamierzam zaraz podjąć pracę, bez dalszej nauki	5,9	0
Nie wiem	27,8	9,4

Jak widać, niewiele ponad połowa młodzieży z grupy osób z zaburzeniami zachowania deklaruje, że po ukończeniu obecnej szkoły zamierza kontynuować naukę na kolejnym szczeblu edukacji. W grupie kontrolnej takiej młodzieży jest o 30% więcej. Młodzież z grupy osób przejawiających zaburzenia zachowania wykazuje za to dwa razy bardziej praktyczną postawę życiową niż osoby z grupy kontrolnej. Otóż, więcej niż co szósty nastolatek zamierza przyuczyć się do zawodu i rozpocząć karierę zawodową, a co trzeci z tej grupy zamierza od razu podjąć pracę, nie poświęcając nawet czasu na przyuczanie się. Analizując te wyniki, można także zauważyć, że co piąty uczeń z grupy osób z zaburzonym zachowaniem podejmuje działania zmierzające do jak najszybszego znalezienia pracy po ukończeniu gimnazjum (niezwłoczne podjęcie pracy albo praca po ukoń-

¹⁸ L. Soińska: *Samoocena a realizacja celów życiowych w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne okresu dorosłości...*, s. 44.

czeniu kursu przygotowawczego). W grupie kontrolnej liczba takich osób jest znacznie mniejsza (8%).

Dokonano próby analizy i interpretacji przyczyn tych rozbieżności. Odnotowano, iż młodzież o zaburzonym zachowaniu niejednokrotnie pochodzi z rodzin ubogich, gorzej sytuowanych. Jak najwcześniejsze podjęcie pracy jest więc w istocie rzeczą próbą przewyciężenia tego ubóstwa. Przez szybkie znalezienie zatrudnienia młodzież ta po prostu usiłuje się usamodzielnąć (całkowicie – odchodząc z domu, albo choćby tylko częściowo – dzięki posiadaniu własnych pieniędzy). Usamodzielnienie wiąże się zaś przede wszystkim z uniezależnieniem się od rodziców, którzy nie oferują swoim dzieciom żadnych pozytywnych wartości, nie stanowią dla swych dzieci autorytetu, nie dają im potrzebnego wsparcia, są zwykle nieodpowiedzialni, a co gorsza, nierzadko stosują wobec nastolatków agresję i przemoc. Na problem ubóstwa zwrócono również uwagę w opracowaniach naukowych, z których wynika, że dzieci wychowujące się w biednych rodzinach (zwłaszcza mające tylko jednego rodzica) znacznie częściej i szybciej rezygnują ze szkoły niż te z rodzin lepiej sytuowanych i pełnych. Dodatkowo, jeśli grupa rówieśnicza, stanowiąca w tym okresie rozwoju najważniejszą grupę odniesienia identyfikacyjnego, nie przywiązuje zbyt dużej wagi do wykształcenia, wówczas rośnie ryzyko nieukończenia przez młodego człowieka szkoły czy zaprzestania dalszej edukacji¹⁹.

Spora grupa młodzieży z problemami adaptacyjnymi, bo aż 1/4, nie ma sprecyzowanych planów edukacyjno-zawodowych; w grupie kontrolnej jest to jedynie co 10 nastolatek. Wydaje się, że taka sytuacja stanowi szczególne wyzwanie dla doradców zawodowych, którzy powinni służyć pomocą takim osobom: mogą przeprowadzić odpowiednią diagnozę, stanowiącą podstawę do odnalezienia drogi dalszego rozwoju, z uwzględnieniem predispozycji i umiejętności, a także preferencji młodych ludzi.

Najwięcej osób z grupy młodzieży z zaburzeniami zachowania zamierza kształcić się dalej w technikum (20%), a już znacząco mniejsza grupa (15,3%) zamierza kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym. Aspiracje edukacyjne do szkoły zawodowej ma także niewielka grupa tej młodzieży (7,6%), w liceum zawodowym zaś podjąć naukę planuje jedynie 5,7% osób. Pozostała część grupy, która deklaruje chęć podjęcia nauki, jeszcze nie wie, jaki typ szkoły wybierze. Jeśli chodzi o grupę kontrolną (młodzież nieprzejawiającą zaburzeń w zachowaniu), to największa liczba osób (ok. 70%) chciałaby kształcić się dalej w liceum ogólnokształcącym, a jedynie 5% badanych chce uczyć się w technikum. Pozostała część młodzieży z tej grupy jeszcze nie wybrała szkoły, w jakiej chce pobierać naukę.

19 H. Bee: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.

Współcześnie daje się zauważyć z jednej strony pozytywną postawę młodzieży wobec wykształcenia, które uznaje się za istotny wyznacznik realizacji aspiracji i planów życiowych, a w konsekwencji – jakości życia i jego poziomu²⁰. Z drugiej strony, przynajmniej w polskich realiach, od dłuższego już czasu jakość życia nie wzrasta wraz z poziomem zdobytego wykształcenia. Szczególnie cenione są obecnie osoby posiadające praktyczne wykształcenie zawodowe, które bez problemów znajdują bardzo dobrze płatną pracę.

Rodzina w planach życiowych młodzieży a zaburzenia adaptacyjne i płeć

Jednym z najczęściej wymienianych przez młodzież celów życiowych jest założenie rodziny. Cel ten wiąże się z obawą o znajdowanie się w odpowiedniej sytuacji finansowej, niejednokrotnie łączy się również z redukcją lęku egzystencjalnego i ukazywaniem sensu własnego życia. Ewa Wysocka podkreśla, że założenie rodziny zdeterminowane jest motywacją autoteliczną i związane z osobistym wyborem, a także poszukiwaniem w nim źródeł samorealizacji²¹. W tabeli 3 zestawiono odpowiedzi na pytanie o plany dotyczące założenia rodziny.

Tabela 3

Plany młodzieży dotyczące założenia rodziny –
rozkład procentowy odpowiedzi

Czy w przyszłości planujesz założyć rodzinę?	Wszyscy badani (N = 210)	Grupa osób z problemami adaptacyjnymi (N = 105)	Grupa kontrolna – osoby bez problemów (N = 105)
Tak	82,8	81,9	83,8
Nie	2,9	4,8	1,0
Jeszcze nie wiem	14,3	13,3	15,2

$\chi^2 = 2,828$; $p = 0,244$; n.i.

Z tabeli 3 wynika, że liczba badanych, którzy w przyszłości planują założyć rodzinę, jest niemal identyczna w obu grupach. Potwierdza to też analiza testem χ^2 , którego wynik okazał się nieistotny statystycznie.

²⁰ T. Kluz: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w percepcji rówieśników. Studium psychologiczno-pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2005.

²¹ E. Wysocka: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*. „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 21.

Tym samym dowiedziona została hipoteza o istnieniu podobieństw między dwiema testowanymi grupami. Na tej podstawie można przyjąć, że zaburzenia zachowania nie mają wpływu na chęć posiadania przez młodzież rodziny. Młodzież o zaburzonym zachowaniu tak samo pragnie posiadać rodzinę jak młodzież bez problemów adaptacyjnych. Ciekawych wyników dostarcza analiza odpowiedzi na pytanie o plany założenia rodziny uwzględniająca płeć (tabela 4).

Tabela 4

Plany młodzieży dotyczące założenia rodziny –
rozkład procentowy odpowiedzi z podziałem na płeć respondentów ($N = 210$)

Czy w przyszłości planujesz założyć rodzinę?	Dziewczeta			Chłopcy		
	ogółem	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych	ogółem	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych
Tak	85,3	83,3	86,7	81,5	81,3	81,7
Nie	4,0	6,7	2,2	2,2	4,0	0
Jeszcze nie wiem	10,7	10,0	11,1	16,3	14,7	18,3

$\chi^2 = 5,154$; $df = 6$; $p = 0,524$; n.i.

Pomimo że grupy nie różnią się istotnie (wynik testu χ^2 jest nieistotny statystycznie), zauważa się pewną tendencję w rozkładzie częstości odpowiedzi. Mianowicie, chłopcy częściej są niezdecydowani w swoich planach dotyczących zakładania rodziny niż dziewczęta. Deklaracje te mogą być podyktowane kilkoma przyczynami, związanymi z płcią kulturową. Jeśli chłopcy obawiają się, że nie znajdą pracy, to tym samym nie są pewni, czy będą w stanie utrzymać własną rodzinę. Ciekawych rezultatów dostarcza analiza danych uzyskanych w grupie chłopców bez zaburzeń adaptacyjnych. Udzielane przez tych respondentów odpowiedzi podzieliły ich dychotomicznie: na osoby, które chcą założyć rodzinę, przeszło 80%, i na te, które nie są do tego przekonane (20%). Potwierdza to ogólny trend: lęk, jaki ostatnimi czasy występuje w męskiej części badanej próby, której coraz częściej towarzyszy niezdecydowanie w podejmowaniu zobowiązań małżeńskich. W całej próbie (młodzież z zaburzeniami zachowania i młodzież bez tych zaburzeń) obserwuje się natomiast większą tendencję do negatywnej postawy odnośnie do posiadania własnej rodziny u chłopców niż u dziewcząt: odpowiednio 4% i 2%.

W podsumowaniu wyników dotyczących obaw oraz planów edukacyjno-zawodowo-rodzinnych badanych należy stwierdzić, że młodzież z zaburzeniami zachowania nie różni się istotnie od młodzieży z grupy kontrolnej w kwestii chęci posiadania rodziny. Wyraźnie szybciej pragnie się jednak usamodzielnic i wkroczyć w tzw. dorosłość. Wszystko to determinować będzie wkrótce jakość życia młodzieży z tych grup.

Wsparcie ze strony pokolenia dorosłych w sytuacjach trudnych (dobrostan społeczny) a zaburzenia zachowania

Okazywanie wsparcia w sytuacjach trudnych jest potrzebne każdemu człowiekowi, zwłaszcza młodym ludziom w okresie dorastania, gdy występuje u nich zachwianie równowagi emocjonalnej, dezintegracja wartości i potrzeb życiowych. Ważną przesłanką dobrostanu psychicznego jednostki jest zatem postrzegana przez nią jakość interakcji społecznych. Osoby badane zostały poproszone o ocenę swoich relacji z najbliższymi osobami ze środowiska. Otóż z badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem Johna B. Nezleka wynika, że miary ilości i jakości interakcji społecznych są dodatnio skorelowane z poziomem dobrostanu²². Ponadto wyniki badań nad wsparciem społecznym sugerują, że dobrostan psychiczny jednostki jest dodatnio skorelowany z wielkością dostępnej jej społecznej sieci wsparcia²³.

Przyjrano się danym procentowym dotyczącym opinii młodzieży na temat pomocy oraz wsparcia ze strony osób z najbliższego otoczenia (tabela 5).

Dość liczna grupa młodzieży uważa swoich rodziców za osoby, którym powierzyłaby własne troski i problemy. Najchętniej zrobią to chłopcy z grupy kontrolnej – blisko 60% – i dziewczęta z grupy z zaburzeniami w zachowaniu (tylko 1/4). Dziewczęta te najchętniej o pomoc zwrócą się do swoich rówieśników. Taką deklarację składa połowa respondentek z tej grupy badanych. Również rodzeństwo należy do często wymienianych osób, które okazują młodym ludziom wsparcie. Aczkolwiek znacznie chętniej korzystanie z tego wsparcia deklarują dziewczęta niż chłopcy. Grono pedagogiczne nie stanowi grupy osób wymienianych jako te, które młody człowiek poprosi o pomoc. Podobnie, z dużą niechęcią młody człowiek zwraca się o pomoc do duchownych czy specjalistów. Sąsiedzi to grupa, do której nikt nie zgłosiłby się o pomoc.

Na podstawie przedstawionej analizy możemy wnioskować, że młodzież częściej i chętniej zwróci się o pomoc do swoich rodziców niż do innych członków rodziny. Zapewne wynika to z faktu, że pomoc rodziców jest bezwarunkowa i zazwyczaj chętnie udzielana.

Stanisław Kawula, Józefa Brągiel i Andrzej Janke podkreślają, że jednostki w sytuacjach kryzysowych najbardziej liczą na pomoc rodziny, i to o wiele bardziej niż na pomoc instytucji²⁴. Należy jednak podkreślić, że

22 J. Nezlek: *Motywacyjna i poznawcza dynamika codziennego życia społeczne-go...*, s. 112–113.

23 Ibidem.

24 S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997.

Tabela 5

Osoby z najbliższego otoczenia, do których młodzież zgłasza się z prośbą o wsparcie – rozkład procentowy odpowiedzi ($N = 210$)

Odpowiedź	Dziewczęta		Chłopcy	
	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych
Rodzice	26,2	50,7	52,2	59,1
Rodzeństwo	16,7	17,8	12,2	10,2
Krewni	0	2,7	3,3	8,0
Nauczyciele	0	0	1,1	3,4
Pedagog szkolny	2,4	0	1,1	0
Pracownik placówki specjalistycznej	4,8	0	2,2	0
Duchowni	0	2,7	1,1	1,1
Koledzy/koleżanki	47,6	15,1	22,2	15,9
Sąsiedzi	0	0	0	0
Inni	2,4	11,0	4,4	2,3

odsetek odpowiedzi wskazujących na możliwość uzyskania wsparcia ze strony rodziców nie jest imponujący. Wykluczając dziewczęta z grupy z zaburzonym zachowaniem, według których tylko 1/4 może liczyć na rodziców, tylko co drugi z respondentów (z całej próby) wskazuje, że może liczyć na wsparcie ze strony rodzica. Niewątpliwie można to tłumaczyć faktem osłabienia pozycji osób znaczących, jakimi są rodzice, w okresie dorastania. Jest to wręcz naturalny proces rozwojowy, kiedy jednostka w okresie dorastania podważa autorytet swoich opiekunów, deklaratorywnie nawet nie oczekując od nich wsparcia, gdyż traktuje ich jako osoby obce (z innej kohorty) i niekompetentne (inna kategoria kulturowa).

Dostępne młodzieży wsparcie rówieśnicze a zaburzenia zachowania

Na dalszym etapie analizy zwrócono uwagę na postrzeganie trudnych sytuacji życiowych przez pryzmat pomocy kolegów i koleżanek z klasy, co dodatkowo sprawdzono w kontekście poczucia bycia akceptowanym lub poczucia odrzucenia przez grupę rówieśniczą. Dane dotyczące stosunku młodzieży do tej kwestii zawarte są w tabeli 6.

Generalnie młodzi ludzie pozytywnie oceniają swoich kolegów oraz możliwość uzyskania z ich strony pomocy. Tylko 4% badanych twierdzi, że nie mogłoby liczyć na pomoc ze strony swoich kolegów. W badanych grupach nie stwierdzono statystycznie istotnej różnicy w tym zakresie.

Tabela 6

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie:
Czy w trudnej sytuacji życiowej mogę liczyć
na pomoc koleżanek/kolegów z klasy?
($N = 210$)

Odpowiedź	Grupa osób z problemami adaptacyjnymi ($N = 105$)	Grupa kontrolna – osoby bez problemów ($N = 105$)
Zawsze	26,6	14,7
Często	44,7	57,3
Rzadko	24,7	25,0
Nigdy	4,0	3,0

Można jednak przypuszczać, że młodzież z grupy zasadniczej w większym stopniu otrzymuje wsparcie od kolegów z zaburzeniami zachowania, a młodzież z grupy kontrolnej – od kolegów takich zaburzeń nieprzejawiających.

Poczucie akceptacji ze strony otoczenia społecznego w kontekście zaburzeń zachowania

Potrzeba akceptacji jest jedną z ważniejszych potrzeb, jaką przejawia człowiek. Przyjrzyjmy się zatem, na ile ocena wsparcia społecznego pokrywa się z akceptacją odczuwaną przez badanych respondentów (tabela 7).

Dane zawarte w tabeli 7 przedstawiają informacje dotyczące akceptacji. Omawiając „odczucie” akceptacji w badanej grupie, należy zwrócić uwagę, że bez względu na problemy adaptacyjne podobny odsetek chłopców uważa, że rodzice ich akceptują. Również podobna grupa dziewcząt bez problemów adaptacyjnych (55–58%) jest przekonana o akceptacji ze strony swoich rodziców. Od tej grupy zdecydowanie odstają dziewczęta, u których zdiagnozowano zaburzenia adaptacyjne. Znacznie więcej spośród nich jest przekonana, że to raczej rówieśnicy okazują im akceptację niż rodzice. Generalnie młodzież wskazuje trzy zasadnicze grupy okazujące akceptację: rodzice, rodzeństwo i koledzy. Taki obraz odpowiedzi nie budzi zdziwienia. Interesujące jest, że mechanizm odrzucenia wyraźnie ujawnił się tylko w grupie dziewcząt z zaburzeniami zachowania, co wskazywałoby na moderujące znaczenie płci w tym zakresie. Nie oznacza to jednak, że dla chłopców poczucie akceptacji ze strony otoczenia społecznego jest nieistotne – możliwe, iż zmienne kulturowe ograniczają jej ujawnienie się. Potwierdzenie tej tezy wymagałoby bardziej pogłębionych badań.

Tabela 7

Rozkład procentowy odpowiedzi młodzieży na pytanie:
Kto w pełni akceptuje Twoje mocne i słabe strony?
($N = 210$)

Odpowiedź	Dziewczęta		Chłopcy	
	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych	z problemami adaptacyjnymi	bez problemów adaptacyjnych
Rodzice	30,6	55,4	56,3	57,6
Rodzeństwo	13,9	23,1	13,8	17,4
Krewni	2,8	9,2	4,6	9,8
Nauczyciele	0	0	3,4	1,1
Pedagog szkolny	0	0	0	0
Pracownik placówki specjalistycznej	5,6	0	3,4	0
Duchowny	0	3,1	2,3	1,1
Kolega/koleżanka	47,2	9,2	14,9	12,0
Sąsiad	0	0	0	0
Inni	0	0	1,1	1,1

Podsumowanie i refleksja końcowa

Istotnym krokiem do zbudowania u jednostki dobrostanu psychicznego jest odczuwanie satysfakcji z życia we wspólnocie oraz poczucie bezpieczeństwa. Jakość życia stanowi efekt oceny zbieżności między realizacją i stopniem zaspokajania własnych potrzeb a wymaganiami, jakim jednostka musi sprostać, lub oczekiwaniami, jakie w tym zakresie posiada. Niejednokrotnie pomaga jej w tym jakość i poziom odczuwanego wsparcia dostępne ze strony innych. Na jakość życia wpływa też umiejętność wyboru do realizacji pewnych zadań, które narzuca człowiekowi społeczeństwo: podejmowanie ról rodzinnych, edukacyjnych czy pracowniczych. A. Michalus za wyznacznik jakości życia przyjmuje stopień zadowolenia z życia. Autor ten wprowadził pojęcie luki, która powstaje wtedy, kiedy nastąpi rozbieżność między potrzebą a poziomem zaspokojenia tej potrzeby. Człowiek realizujący swoje potrzeby podnosi jednocześnie swoją jakość życia²⁵.

Niewątpliwie też jakość życia człowieka wynika z tego, w jaki sposób żyje on w danym środowisku, na ile realizuje swoje możliwości, rozwija

²⁵ A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska: *Poczucie jakości życia w dorosłości...*

się, zaspokajają potrzeby, otacza się ludźmi mu życzliwymi. Zmienne te niejako egzemplifikują podstawowe źródła radości (szczęścia, dobrostanu, zadowolenia), która kształtuje komfort życia. Zwiększony poziom obaw, brak możliwości realizacji własnych planów i marzeń powodują zaś znaczące obniżenie się odczuwanej satysfakcji z życia.

Życie człowieka należy rozpatrywać na wielu płaszczyznach, a jakość życia to wypadkowa wielu elementów, które inspirują do poszukiwania i stawiania kolejnych pytań. Poszukiwania te to ciągły proces, w którego toku rozszerza się obszar wiedzy i rozbudowuje informacja o sobie i świecie. Jak bowiem słusznie zaznacza Ewa Wysocka, „jakość życia jest pojęciem o wielu znaczeniach, które wyznaczają różne pojęcia”²⁶. Przed badaczami rozciąga się zatem ogromne pole eksploracji, które wciąż jeszcze oczekuje na odkrycie, i kolejne pytania, a następnie odpowiedzi, których prawdziwość trzeba zweryfikować. Zapewne przyszłe pokolenia naukowców będą formułować te pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi. Kilka z pytań zadałam w tym opracowaniu i na pewną ich część uzyskałam odpowiedzi. Mam przy tym nadzieję, że wyniki moich badań stanowią choćby małą cegiełkę w budowaniu wiedzy o doświadczaniu życia przez młode pokolenie, mającej być podstawą tworzenia systemu wsparcia dla prawidłowego rozwoju młodzieży.

Bibliografia

- Bee H.L.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
- Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J.: *Poczucie jakości życia w dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2002.
- Gawlina Z.: *Plany życiowe młodzieży a jej poczucie wsparcia psychicznego w rodzinie*. W: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Red. Z. Tyszką. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2004.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.: *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997.
- Kluz T.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w percepcji rówieśników. Studium psychologiczno-pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2005.
- Mądrzycki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2002.

²⁶ E. Wysocka: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych...*, s. 21.

- Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce.* Red. J. Górniak. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości–Uniwersytet Jagielloński, 2013. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_Raport_2013_int_m.pdf?1364281897 [30.06.2013].
- Nezlek J.: *Motywacyjna i poznawcza dynamika codziennego życia społecznego.* Przeł. A. Nowak. W: *Umysł społeczny.* Red. J. Forgas, K. Williams, L. Wheeler. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Soińska L.: *Samoocena a realizacja celów życiowych w okresie dorobności.* W: *Zadania i role społeczne w okresie dorobności.* Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2002.
- Szarfenberg R.: *Definicje, zakresy i konteksty polityki społecznej.* W: *Polityka społeczna.* Red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczyn. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Szatura-Jaworska B.: *Diagnoza i diagnozowanie w polityce społecznej.* W: *Polityka społeczna.* Red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczyn. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Tomaszewski T. et al.: *Struktura i mechanizmy regulujące czynności człowieka.* W: *Psychologia.* Red. T. Tomaszewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Trzebiatowski J.: *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych.* „Hygeia Public Health” 2011, no. 46 (1), s. 25–31.
- Wielka encyklopedia PWN.* T. 3. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2001 [hasło: bezpieczeństwo socjalne].
- Wysocka E.: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Wysocka E.: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna.* „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1.

Barbara Ostafińska-Molik

Subjective satisfaction in a communal life and a sense of security in the perspective of adjustment differences of modern teenagers

Summary: Those who are able to satisfy their needs, certainly improve the quality of their life. Their needs can be fulfilled at different levels and at different degrees of their quality. Essential in preserving a psychological well-being is for an individual to derive satisfaction from life in community, as well as a sense of security. The article is an attempt at an empirical research of answers to questions concerning fulfillment in communal life of individual beings in the period of adolescence. Special focus is put on the opinions of teenagers with adjustment difficulties.

Key words: well-being, quality of life, anxiety, needs, sense of security, communal life

Barbara Ostafińska-Molik

Subjektive Zufriedenheit mit dem Leben in einer Gemeinschaft und das Sicherheitsgefühl hinsichtlich der Anpassungsunterschiede der heutigen Jugend

Zusammenfassung: Ein Mensch, der im Stande ist, seine Bedürfnisse zu verwirklichen, bessert seine Lebensqualität. Menschliche Bedürfnisse können auf verschiedenen Stufen und in verschiedenem Maße befriedigt werden. Relevante Voraussetzungen für den psychischen Wohlstand des Menschen sind seine Zufriedenheit mit dem Leben in der Gemeinschaft und sein Sicherheitsgefühl.

Im vorliegenden Artikel wird es versucht, die Frage nach der Zufriedenheit der Jugendlichen, insbesondere der anpassungsunfähigen Personen, mit ihrem Leben in einer Gemeinschaft zu beantworten.

Schlüsselwörter: Wohlstand, Lebensqualität, Ängste, Bedürfnisse, Sicherheitsgefühl, Gemeinschaftsleben



Agata Junger
Uniwersytet Jagielloński

Obraz świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hip-hopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach Analiza porównawcza

Wprowadzenie

Rzeczywistość dzisiejszej Polski bardzo różni się od „sielankowej baśni”, a żyjącym w tym kraju ludziom nierzadko wiele brakuje do pełni szczęścia, bywa, że odczuwana przez nich jakość własnego życia jest bardzo niska. Młodzi ludzie często czują się w naszym kraju pozbawieni ochrony i wsparcia, zdani są na samych sobie, przez co nie mają zbyt wielkich możliwości życiowych, nie posiadają też jeszcze w pełni wykształconych ważnych umiejętności społecznych niezbędnych do tego, żeby poradzić sobie w każdej trudnej sytuacji, którą napotykają na swojej drodze.

Niepewność dnia jutrzejszego powoduje w odczuciu młodych ludzi ich chwiejne postawy, co z kolei prowadzi do poczucia samotności, niezrozumienia i zagubienia. Młodzież stawiająca pierwsze kroki w dorosłym życiu nie jest też dostatecznie przygotowana, żeby sprostać zadaniom oraz poradzić sobie z problemami, jakie ono przed nią stawia. Okres dorastania to czas konfrontacji wyobraźni o świecie, przyjaźni i miłości z bolesnym zazwyczaj stanem rzeczywistości. Człowiek zaczyna sprawdzać samego siebie, dojrzewa do rozwiązywania konfliktów. Słowem: uczy się żyć w świecie realnym i akceptować fakt, że życie nie jest jedynie pasmem przyjemności i radości, ale że są to przede wszystkim kompromisy. Próbuje odnaleźć się w rzeczywistości. Zaczyna więc poszukiwać swojego miejsca i konkretnego celu, do którego mógłby dążyć. Młodzi ludzie poszukują swojej tożsamości, próbują samookreślać swoje „ja”. Często dopiero rzeczywiste poczucie przynależności do zwartej społeczności i świadomość panujących w niej więzi i zasad oznacza początek samookreślenia oraz odnajdywania

miejsca i roli w społeczeństwie. Stanowi to podstawę „odrodzenia się” na nowo, zachwianego wcześniej, poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości. Zrzeszanie się w nieformalnych grupach społecznych pomaga więc niektórym jednostkom radzić sobie z problemami i sytuacjami trudnymi, z którymi na co dzień mają do czynienia w życiu.

Pokolenie XXI wieku to grupa społeczna, w której ujawniają się zupełnie różne i tym samym nowe problemy, inne niż te w pokoleniu jej rodziców. Nowa generacja X, czasem nazywana pokoleniem transformacji, z którą mamy do czynienia, wbrew obiegowej opinii lansowanej w mediach nie jest pozbawiona wad. Kiedy dokładniej przyglądamy się współczesnej grupie 15-25-latków, często targają nami sprzeczne emocje. Wydaje nam się, że jej cechy i postawy daleko odbiegają od ideału, że wiele zmieniło się na gorsze w tym zakresie w ciągu minionych 20 lat – oczywiście jeśli w oglądzie stosujemy standardy wypracowane przez pokolenie dorosłych. Czy słusznie ferujemy tego typu i inne oceny, dewaloryzując cechy współczesnego młodego pokolenia? I czy nie nazbyt rzadko zadajemy sobie pytanie o to, dlaczego pojawia się tak wiele zagrożeń rozwojowych, egzemplifikowanych przez owe negatywne cechy? Obraz młodego pokolenia nie jest jednak waloryzowany tylko negatywnie, nierzadko bowiem pokolenie dorosłych wychowawców jest pełne podziwu dla umiejętności i zalet, które przejawiają się w tych młodych ludziach.

Jaka jest dzisiejsza polska młodzież? Co myśli o sobie, swojej rodzinie, otoczeniu? Gdzie kształtuje się system wartości młodych ludzi, ich wzory zachowań, styl bycia? Jak odnajdują się oni w nowej rzeczywistości politycznej, ekonomicznej? Jak postrzegają swoją przyszłość wkraczający w dorosłe życie? Jakie jest wreszcie prawdziwe oblicze współczesnej młodzieży?

To kilka rozproszonych pytań, na które możliwa jest jedynie częściowa odpowiedź. Spróbuję jej udzielić w niniejszym artykule.

Obraz młodzieży w analizach empirycznych – cele badań

Celem tego opracowania jest prezentacja wniosków wynikających z przeprowadzonej analizy porównawczej obrazu świata i własnego życia młodego pokolenia – reprezentantów subkultury hip-hopowej i młodzieży niezrzeszonej w subkulturach. Inspiracją dla poszukiwań formuły „obrazu” były badania nad młodzieżą przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej i opublikowane pod tytułem *Młodzież 2008*. Wzięto w nich pod uwagę głęboko przemyślany zestaw obszarów życia współczesnej młodzieży, ukazujący interesującą i przede wszystkim kompletną panoramę spraw najistotniejszych dla charakterystyki współczesnego młodego pokolenia. W zestawie tym uwzględniono następujące zagadnienia: plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży, wyobrażenia o własnym życiu za

10–15 lat, postawy młodzieży wobec szkoły, przekonania młodzieży dotyczące polityki, ocena warunków materialnych dorastającej młodzieży, charakterystyka domu rodzinnego, relacje z rodzicami i rówieśnikami, uznawane wartości, obyczajowość, grupy odniesienia, postawy młodzieży wobec kontaktów seksualnych, zachowania ryzykowne młodzieży (głównie w obszarze uzależnień od substancji psychoaktywnych). Zestaw kluczowych zagadnień wykorzystany w badaniach CBOS¹ uznano za wystarczający do przeprowadzenia rekonstrukcji „obrazu współczesnego pokolenia młodzieży”.

Koncepcja przeprowadzonych badań opierała się na dwukrotnej rekonstrukcji obrazu współczesnej młodzieży; pierwszej – na podstawie badań przeprowadzonych przez CBOS, i drugiej – na podstawie analizy tekstów utworów hip-hopowych oraz graffiti. Istotnym etapem badań było porównanie dwóch uzyskanych w ten sposób obrazów; ogólnego obrazu współczesnej młodzieży wynikającego z badań CBOS i obrazu wynikającego z analizy wytworów subkultury hip-hopowej. Porównanie to dało odpowiedź na ważne pytanie: czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu subkulturowy obraz młodzieży jest zbieżny *versus* rozbieżny z obrazem wyłaniającym się ze studium przypadku subkultury hip-hopowej? Analizie poddano poziom komplementarności tych obrazów, co pozwoliło odpowiedzieć na pytanie o to, czy obraz subkulturowy (subiektywny) uzupełnia obraz ogólny (obiektywny) o pewne istotne aspekty?

Do osiągnięcia tak określonego celu badań zastosowano następującą procedurę badawczą, składającą się z trzech zasadniczych etapów:

Etap I. Rekonstrukcja obrazu współczesnej młodzieży na podstawie wyników badań CBOS (obraz obiektywny, perspektywa zewnętrzna).

Etap II. Rekonstrukcja obrazu współczesnej młodzieży na podstawie analizy tekstów wybranych utworów hip-hopowych, poszerzona o materiały pomocnicze w formie wykonanych przez autorkę fotografii graffiti na terenie całej Polski (obraz subiektywny, perspektywa wewnętrzna, wynikająca z indywidualnej ekspresji).

Etap III. Porównanie obu zrekonstruowanych obrazów młodzieży – obiektywnego i subiektywnego.

Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań

Obszerniejszego objaśnienia wymagają przeprowadzone badania związane z rekonstrukcją subiektywnego świata młodzieży i porównaniem obu obrazów (obiektywnego i subiektywnego) jej funkcjonowania w świecie (II i III etap badań).

¹ *Młodzież 2008*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2009.

Etap badań zakładający rekonstrukcję obrazu współczesnej młodzieży na podstawie badania tekstów wybranych utworów hip-hopowych oraz materiału pomocniczego w postaci wykonanych przez mnie fotografii graffiti był kluczowy dla dokonywanych analiz. Analiza wybranych tekstów hip-hopowych oraz graffiti polegała na poszukiwaniu w tychże tekstach i „malunkach” odpowiedzi na pytania, które sformułowano na podstawie głównych obszarów problemowych wykorzystanych w badaniach CBOS.

Problem i pytania badawcze

Problem badawczy sformułowano w postaci pytania o subiektywny i obiektywny obraz funkcjonowania psychospołecznego młodzieży zrzeszonej i niezrzeszonej w subkulturze hip-hopowej oraz komplementarność tych obrazów.

Szczegółowe pytania badawcze w odniesieniu do grupy subkulturowej, wynikające z kategorii przyjętych w przywołanym badaniu CBOS, są następujące:

1. Jaki jest subiektywny obraz świata młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
2. Jaka jest społeczna mapa świata młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
3. Jaki jest wizerunek kobiety wśród młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
4. Jakie są problemy społeczne według młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
5. Jaki jest wizerunek członka subkultury hip-hopowej w opinii jej członków?
6. Jakie są plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży z subkultury hip-hopowej?
7. Jaki jest stosunek do wykształcenia młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
8. Jaki są postawy i poglądy polityczne młodzieży należącej do subkultury hip-hopowej?
9. W jaki sposób młodzież z subkultury hip-hopowej spostrzega i ocenia swój dom rodzinny, rodziców i rówieśników?
10. Jakie wartości, obyczajowość i grupy odniesienia są ważne dla młodzieży z subkultury hip-hopowej?
11. Jakie są sposoby spędzania wolnego czasu młodzieży z subkultury hip-hopowej?
12. Jakie są postawy młodzieży z subkultury hip-hopowej wobec kontaktów seksualnych?

13. Jakie postawy przejawia młodzież z subkultury hip-hopowej wobec substancji psychoaktywnych?

Procedura badawcza

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania wymagało dokonania wstępnej interpretacji całościowej wymowy każdego z badanych tekstów i obrazów. Przeprowadzona została analiza tekstów i obrazów pod kątem każdego z pytań, w celu wyodrębnienia fragmentów tekstów oraz obrazów tematycznie odnoszących się do poszczególnych pytań. Następnie wyodrębnione fragmenty poddawane były interpretacji, polegającej na wskazaniu ich istotnego sensu w kontekście całości tekstu, którego część stanowiły. Rekonstrukcja obrazu młodzieży polegała na połączeniu odpowiedzi na poszczególne pytania w jedną, logicznie powiązaną i sensowną całość. Rekonstrukcję zatrzymano na etapie ujawniania związków istniejących pomiędzy niektórymi z odpowiedzi. Zachowała ona dzięki temu strukturę porównywalną do mozaiki, która łącząc poszczególne elementy, nie eliminuje ich odrębności.

Procedura postępowania badawczego odwołuje się do hermeneutyki i inspirowana jest głównie wskazówkami zawartymi w tekście Bogusława Śliwerskiego na temat rekonstrukcji hermeneutycznej². Podejście badawcze przyjęte przy interpretacji tekstów utworów hip-hopowych i graffiti zainspirowane zostało następującymi тезami autora:

1. Hermeneutyka jako „teoria poznania tekstu” wiąże się z rekonstrukcją treści, która jednak nie stanowi zwykłego ich powtórzenia, ale jest „przeniesieniem tego, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia”. Śliwerski powołał się tu na Hansa-Georga Gadamera³: badacz teorii nie tylko opisuje czy streszcza jej język, ale sam wzbogaca ją o własną podmiotowość. Rozumiejący (tekst) wnosi do tego procesu swoje własne założenia.
2. Studiując daną teorię, jednocześnie ją interpretujemy, bo nie tylko reprodukujemy jej treść (co chciał autor powiedzieć – czego do końca się nie dowiemy), lecz także działamy twórczo, wpisując w interpretację własne założenia. Wynika to z dwóch form „dziejowości”, czyli „bycia w świecie” autora tekstu: wspólnej sytuacji dziejowej społeczeństwa, z którego autor pochodzi, oraz jego osobistej dziejowości, indywidualności, związanej z własnym pochodzeniem i biografią.

2 B. Śliwerski: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Wstęp*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 184.

3 Ibidem, s. 187.

3. Rekonstrukcja hermeneutyczna teorii oznacza więc podejmowanie wysiłku rozumienia jej i siebie w tym procesie. Według Józefa Tischnera, w interpretacjach tekstu usprawiedliwione jest wyjście poza intencje autora (poza to, co autor miał na myśli, gdy pisał tekst), ale nie oznacza to ignorowania tych intencji: „Stojący obok, współczesny mu lub późniejszy komentator, może często widzieć i wiedzieć więcej. Sens posiada swoją głębię. Im bardziej poszerza się horyzont spojrzenia, tym głębsze warstwy sensu stają się widoczne. Stąd usprawiedliwienie tego, co na pierwszy rzut oka jest paradoksalne: autor tekstu może wyrażać prawdy, których sam nie był w stanie znać”⁴.
4. Podejście hermeneutyczne umożliwia zerwanie z „intencją autora”, ale nie oznacza to dowolności interpretacyjnej w sytuacji, gdy widoczna jest podstawowa intencja tekstu: „Rzecz w tym, że sam tekst jako taki, często niezależnie od wyraźnych zamiarów autora, rości sobie pretensje do mówienia jakiejś prawdy, chodzi więc o to, by intencję tę właściwie uchwycić, właściwie uchwycić sens, a także rodzaj opowiedanej w nim prawdy”⁵.

Interpretując teksty utworów hip-hopowych i wytwory tej subkultury w postaci graffiti, założono zarówno nieuniknioną możliwość odejścia od „intencji autora”, jak i dążenie do odczytania istotnego sensu tekstu i obrazu w sposób możliwie jak najbardziej do tych intencji zbliżony (unikając dowolności interpretacyjnej). Jako interpretatorka tekstu nie musiałam czuć się zobowiązana do wnikania w psychikę autora; w to, co autor naprawdę „chciał powiedzieć” czy „powinien był powiedzieć”, a jedynie kierowałam się tym, co autor w tekście istotnie „powiedział”, odnosząc to do własnej wiedzy i doświadczenia. Istotne twierdzenia dostępne w bezpośrednio czytelnej, werbalnej warstwie tekstu opierają się bowiem często na poglądach i założeniach nieprzywoływanych literalnie w owej warstwie, wyartykułowanych w innym tekście, uznanych za oczywiste czy zaledwie zasugerowanych.

Prowadzona przeze mnie interpretacja polegała na odczytywaniu każdego fragmentu tekstu i analizowaniu jego treści w kontekście całości. W pracy nad interpretacją tekstów i fotografii graffiti kontekstem odczytywanych fragmentów był ujawniony wcześniej sens całości utworu oraz obrazu, a także wniesiona przez autora w ten proces wiedza na temat hip-hopu, będąca ważnym elementem „przedrozumienia” badanych tekstów.

W celu zweryfikowania wyników uzyskanych w toku rekonstrukcji obrazu młodzieży stworzono studium subkultury hip-hopowej. Zamierzeniem bowiem było przedstawienie wyłonionego w toku przeprowadzonych wcześniej rekonstrukcji wizerunku członka subkultury hip-ho-

4 Ibidem.

5 Ibidem, s. 190-192.

powej i zweryfikowanie tego wizerunku na podstawie tego, co młodzież sama mówi o sobie i swoim życiu, w wytworach subkultury hip-hopowej – tekstach piosenek i graffiti.

Koncepcja badań na każdym ich etapie zakładała przeprowadzenie interpretacji; najpierw interpretacji całości każdego badanego tekstu oraz obrazu graffiti, a następnie interpretacji jego wybranych fragmentów pod kątem pytań badawczych. Interpretacja jest zatem „operacją”, czy raczej procesem o kluczowym znaczeniu dla całości wykonanej pracy.

Badanie tekstu i obrazu polega na próbach uchwycenia sensu całości przez intuicyjny wgląd. Trudność stanowi tu zawieszenie sądów i nieuprzedzone analizowanie sensu tekstu. Przewycięzenie jej wymaga dystansu i autorefleksji. Czytanie tekstu i interpretowanie obrazu jest więc aktem, w którym czytelnik doświadcza w pewien sposób siebie, a następnie – dzięki refleksji – dociera do istoty, czyli sensu danego obiektu, poza naturalnym doświadczeniem czytelnika.

Jedynym „odstępstwem” od klasycznej procedury badań jakościowych było posłużenie się w badaniach wytworów subkultury hip-hopowej uprzednio sformułowanymi pytaniami (opracowanymi na podstawie obszarów uwzględnionych we wskazanym badaniu CBOS). Zabieg ten spowodował, że badane teksty i obrazy „odpowiadały” wprawdzie na postawione im pytania, jednak zawarte w badanych materiałach oryginalne opowieści przesunięte zostały na dalszy plan. Można powiedzieć, że stawiając przygotowane pytania, skupiono się głównie na tych wątkach i fragmentach tekstów, które niosły odpowiedzi na te pytania, traktując całościową wymowę tekstu drugoplanowo i „pomocniczo”. Oczywiście, całościowy sens każdego z tekstów – oryginalna „opowieść” zawarta w każdym z nich – został uprzednio rozpoznany i zrozumiany. Nie został jednak wyekspozowany, a wykorzystany w charakterze kontekstu niezbędnego do prawidłowej interpretacji interesujących mnie fragmentów. Badanie miało więc dwie zasadnicze fazy: pierwszą, w której odczytywany był oryginalny sens (wymowa, „opowieść”) całości tekstu, i drugą, w której brałam pod uwagę jedynie te fragmenty tekstu i te konkretne graffiti, które mogły dostarczyć odpowiedzi na interesujące mnie pytania.

Materiał badawczy

Materiał badawczy stanowiły wybrane według kryterium popularności teksty utworów współczesnego polskiego hip-hopu i „malunki” graffiti sfotografowane na terenie całej Polski. Materiał ten nie daje oczywiście kompletnej wiedzy na temat tej subkultury, w ramach której publikowane są też teksty prasowe (na polskim rynku prasowym ukazuje się kilka tytułów poświęconych wyłącznie tej subkulturze), czy wreszcie teksty

hip-hopowego Internetu (na przykład blogi, których autorami są członkowie tej subkultury). Na potrzeby tego opracowania ograniczono się do tekstów piosenek hip-hopowych i graffiti, gdyż to one w największym stopniu ukazują obraz samego autora – członka badanej subkultury. Język muzyki hip-hop jest żywy, spontaniczny, ponieważ większość tekstów utworów powstaje w wyniku tzw. freestyle'owania (rymowania na żywo), bez uprzedniego przygotowania. Interesujące wydają się również funkcje języka dominujące w tych utworach, bo z nich wyłania się nastawienie emocjonalne do otaczającej rzeczywistości. Czytanie i słuchanie tekstów hip-hopowych uzmysławia zależność używanego języka od kultury i warunków życia (kształtują one język, by mógł on determinować sposób ujmowania świata)⁶.

Graffiti to środek porozumiewania, dialogu między jego autorem a przypadkowym odbiorcą. Napisy te służą przekazywaniu myśli i poglądów. Określane są często jako „uliczna spowiedź”. Stanowią formę uzewnętrznienia określonych emocji, postaw, poglądów różnych kategorii młodzieży. Wyrażają jej problemy i bunt przeciwko stabilizacji i systemowi wartości zastanych. Dla części młodego pokolenia graffiti to jedyna forma wypowiedzi, ponieważ innej młodzież nie potrafi użyć lub nie chce.

Jakkolwiek subkultura hip-hop ma swoje ściśle określone korzenie (czarne slumsy wielkich amerykańskich miast), w Polsce zaś zadomowiła się głównie w blokowiskach takich miast, jak Poznań, Warszawa, Łódź, Szczecin, wybrane teksty przeanalizowano w oderwaniu od ich lokalnych i personalnych uwarunkowań. Nie znaczy to, że podejmowano rekonstrukcję mającą zuniwersalizować obraz młodzieży. U podstaw decyzji o takim sposobie analizy leży raczej przekonanie, że interpretowanie tekstu w ścisłym związku z życiorysem twórców lub tłem kulturowym zacieśnia obraz świata, jaki ów tekst konstruuje.

Ze względu na ogromną liczbę utworów jako kryterium wyboru tekstów zastosowano ich popularność. Wybrano około 60 utworów, z wykorzystaniem swoistej „listy przebojów”, znajdującej się na forach internetowych o tematyce hip-hopowej. Kryterium wyboru graffiti także związane jest z popularnością – korzystano z galerii zdjęć na jednym z najbardziej znanych portali dotyczących polskiej społeczności hip-hopowej.

Prowadzona interpretacja polegała na odczytaniu każdego fragmentu tekstu i przeanalizowaniu treści/obrazu w kontekście całości. Kontekstem odczytywanych fragmentów był nie tylko ujawniony wcześniej sens całości utworu i obrazu, lecz także wniesiona w ten proces wiedza na temat hip-hopu, będąca ważnym elementem „przedrozumienia” analizowanego materiału badawczego.

6 R. Grzegorzczkova: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

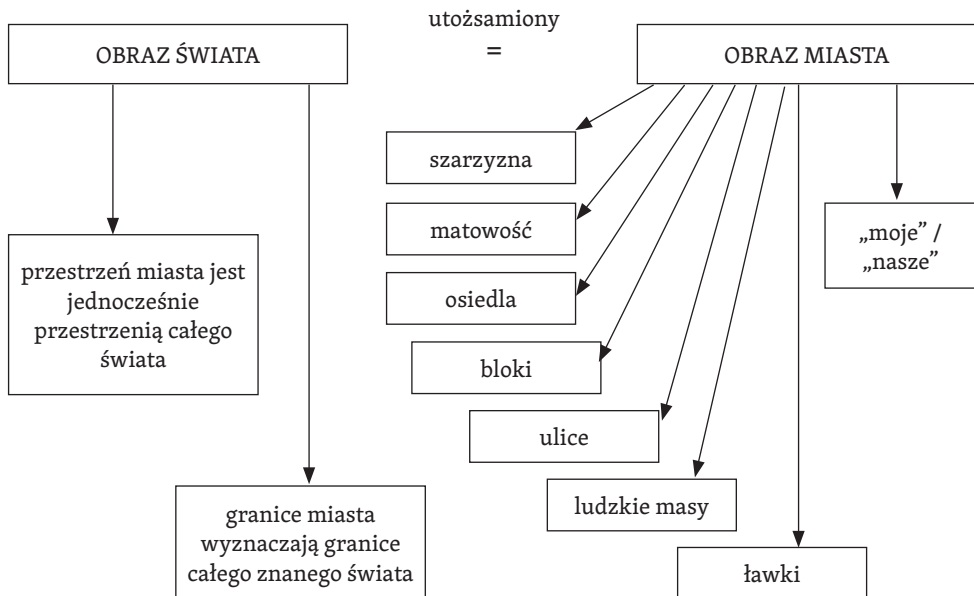
Świat życia i obraz świata młodzieży hip-hopowej – wyniki dokonanych analiz

Jak wspomniałam, analiza materiału badawczego polegała na wyodrębnieniu spośród tekstów piosenek i graffiti elementów charakteryzujących różnorodne kategorie opisu świata, analogiczne do zastosowanych w badaniach przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej.

Z dokonanych analiz i interpretacji tekstów hip-hopowych i graffiti można wyłonić wszystkie wskazane kategorie. Ich przedstawienie w tym miejscu ma charakter jedynie noty teoretycznej, właściwej badaniom jakościowym, która w badaniach ilościowych ma postać wniosku. Krótko odniosę się do poszczególnych kategorii, zobrazowanych w postaci pytań badawczych ukierunkowujących analizę i interpretację. Pragnę nadmienić, że kategorie analityczne są tu nieco bardziej rozbudowane w stosunku do postawionych pytań porządkujących proces analizy i interpretacji tekstu.

1. Obraz świata młodzieży zidentyfikowanej z subkulturą hip-hopową

Obraz świata wyłaniający się z tekstów hip-hopowych utożsamiany jest z obrazem miasta – symbolami, które je opisują (rys. 1). Miasto, pomimo swojej szarżyzny i tego, że stanowi źródło wielu ograniczeń, zostało

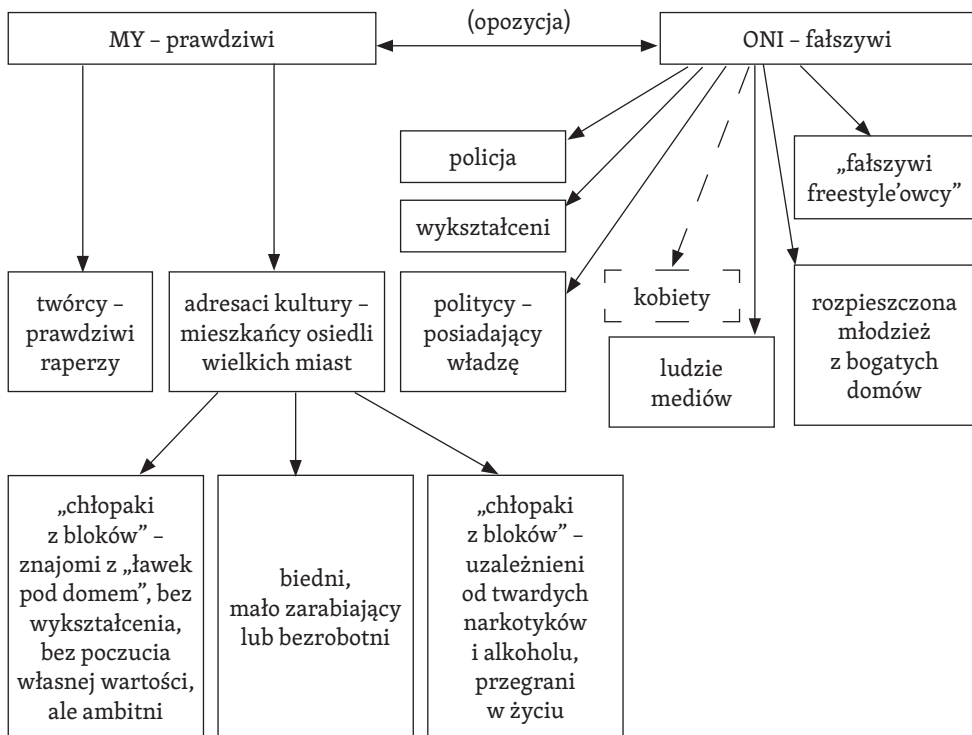


Rys. 1. Obraz świata w percepcji młodzieży z subkultury hip-hopowej

opatrzone zaimkami „moje” i „nasze”, co świadczy o poczuciu przynależności młodych ludzi do wspólnoty bloku czy ulicy.

2. Społeczna mapa świata „młodzieży hip-hopowej”

Wyłoniony w toku analizy świat w kontekście jego struktury społecznej i jej wyznaczników (rys. 2) cechuje wyraźna polaryzacja wyznaczana opozycją, którą kształtuje relacja człowiek – pieniądz. Społeczeństwo podzielone jest na biednych i bogatych, żądnych pieniędzy i ignorantów materialnych. Problemy społeczne wynikają bądź z nędzy, bądź z otumaniającego bogactwa, a twórcy hip-hopu tworzą muzykę autentyczną, nieprzynoszącą zysków albo komercyjną, dochodową.



Rys. 2. Społeczna mapa świata młodzieży hip-hopowej

W konfrontacji ze światem rzeczywistym owe opozycje wydają się nie logiczne i ukazują rażące niespójności. Deprecjacja pieniądza skutecznie łagodzi frustracje projektowanych odbiorców hip-hopu, jednak kłóci się z podstawowymi zasadami rynku, którego uczestnikami są także raperzy, produkujący i sprzedający swoje płyty. Wynika stąd, że autorzy, tak zaciekle walczący z fałszem i obłudą, negują wartość pieniędzy (hajsu, forsy,

szmalu), które sami zarabiają, wydając własną muzykę. Można postawić tezę, że sami autorzy tekstów hip-hopowych są jednak w pewnym stopniu obłudni i fałszywi. Co ciekawe, nie pojawiają się tu racjonalizacje typu: „jestem taki, jakim świat pozwala mi być” czy „żyjąc w świecie obłudy, fałszu, ewokowanych przez walory materialne (pieniądz), by sobie w nim radzić, trzeba odpowiadać tym samym”.

3. Obraz, pozycja i rola kobiety w świecie subkultury hip-hopowej

W dychotomicznym świecie (bogaty i biedny) ważną, specyficzną, a jednocześnie niejednorodną (w sensie jej waloryzacji) rolę odgrywają kobiety, stanowiące motyw wielu tekstów hip-hopowych i często ukazywane w graffiti jako motyw główny. Kobieta w omawianej subkulturze została opisana na dwa sposoby, które różnią się jej obiektywną waloryzacją. Do pierwszej grupy zaliczyć można opisy traktujące kobietę jako obiekt seksualny i sprowadzające ją do roli przedmiotu służącego do zaspokojenia potrzeb, natomiast w drugiej, opozycyjnej, można wskazać te charakterystyki, które zawierają treści stanowiące dowody miłości i uwielbienia płci żeńskiej, co pozwala postawić tezę o traktowaniu kobiety jako obiektu miłości.

4. Struktura problemów społecznych w percepcji „młodzieży hip-hopowej”

Podobnie jak w kwestii roli kobiet, struktura problemów społecznych także jest dychotomiczna, można bowiem zaobserwować dwie klasy równie ważnych i doskwierających młodemu pokoleniu problemów, które paradoksalnie dotyczą tego samego fenomenu, stanowiącego egzemplifikację jakości obrazu świata społecznego, zdominowanego przez konsumpcjonizm i możliwość aktywnego uczestniczenia w konsumpcji dóbr materialnych dostępnych na rynku. Jedne problemy wynikają z nadmiaru pieniędzy, inne natomiast z ich braku.

Dziś jednym z największych problemów wymienianych przez młodzież jest zdobycie pracy. Frustrację pogłębia przekonanie, że znalezienie pracy w najmniejszym stopniu zależy od kwalifikacji, umiejętności czy wyuczonego zawodu. Młodzi ludzie są przekonani, że o znalezieniu pracy nie decydują kwalifikacje i umiejętności, ale znajomości i układy. Jednym z rozwiązań w tej sytuacji jest według nich wyjazd za granicę.

5. Rola i misja subkultury hip-hopowej w świecie społecznym

Sam autor tekstów hip-hopowych został przedstawiony jako pełniący swoistą misję – ma polaryzować porządek społeczny, czyli oddzielać dobro od zła. Przy czym przypisuje sobie prawo do określania tego, co jest dobre, a co złe, nie uwzględniając czynników, które mogą relatywizować ów porządek społeczny i nie biorąc odpowiedzialności za własne działania w świecie (tabela 1).

Tabela 1

Wizerunek członka subkultury hip-hopowej

Elementy wizerunku	Wizerunek
Misja	polaryzowanie porządku społecznego, oddzielanie dobra od zła i opieranie się pokusom świata
Forma przekazu	zwracanie się do słuchaczy przeważnie w drugiej osobie, posługiwanie się trybem rozkazującym
Przywileje	uprawnienie do kreowania systemu wartości i antywartości, zagrożenie
Oś antagonizmów	zjawisko komercjalizacji muzyki hip-hop

Obraz świata ujawniający się w tekstach hip-hopowych jest bardzo fragmentaryczny, gdyż nie obejmuje wielu zjawisk, które przyczyniają się do powstawania wskazywanych opozycji społecznych (biedni – bogaci, dobro – zło). Na przykład, policja – jako formalna i prawomocna instytucja społeczna powołana do kontrolowania porządku świata, społecznie uprawomocnionego – etykietowana jest najliczniejszymi i najsilniejszymi wulgaryzmami języka hip-hop, ponieważ gnębi biedne, pogrążone w nędzy dzieci bloków. Twórcy hip-hopu nie znajdują jednak źródła czy czynników określających przyczyny owego gnęбления. W tekstach hip-hopowych nie opowiada się o przewinieniach młodych awanturników, nie wyjaśnia, dlaczego to właśnie oni są ofiarami policji. Jeżeli już tekst eksplikuje w jakiś sposób ów antagonizm, to winy „ziomów” (członków grupy identyfikacyjnej) są bagatelizowane, a konsekwencje ich działania czy zachowania zupełnie pomijane (np. „parę piwek się wypilo, w nocy do domu wracałem...” – Peja: *Głucha noc*).

6. Jakość świata w percepcji „młodzieży hip-hopowej”

Obraz świata w tekstach hip-hopu jest zwulgaryzowany, co wynika z nagromadzenia konwencjonalnych wulgaryzmów i wyrazów występujących w funkcji wulgaryzmów. Aby zilustrować tę opinię, podam przykład:

w piosence *Materialna dziwka* Pei wulgaryzmy stanowią 4% wszystkich słów, natomiast w *Kakofonii* autorstwa O.S.T.R. – 2,5%. Stopień wulgaryzacji języka okaże się wyższy, jeżeli policzymy liczbę wulgaryzmów przypadających tylko na występujące w piosenkach wyrazy niepuste semantycznie.

7. Wartości, dążenia, aspiracje i cele życiowe „młodzieży hip-hopowej”

Postawy wobec życia są odzwierciedleniem przekonań, wartości i dążeń. Mówiąc o stosunku do życia, musimy zwrócić uwagę, że w wielu tekstach poruszany jest temat życia w Polsce. Odwołują się one do pozostawiającej wiele do życzenia sytuacji w kraju, do niewielkich możliwości oraz bezrobocia. Autorzy oponują przeciwko korupcji i złej polityce rządu, jak również marginalizacji problemów społeczeństwa. Należy jednak zaznaczyć, że w tych przesiąkniętych pesymizmem tekstach, przewidywaniu braku poprawy w polskich realiach czy oczekiwaniu zmian na gorsze obecna jest nadzieja na osobiste powodzenie. W tekstach powtarza się bowiem niezwykle często słowo „wiara”. Wielu z tych młodych ludzi mówi sobie: „jest źle, ale ufam, że dam sobie radę, bo wierzę w siebie”.

Młodzieży najbardziej zależy na udanym życiu rodzinnym, miłości, przyjaźni. Nieco mniejszą wagę autorzy tekstów hip-hopowych przywiązują do spokojnego życia bez kłopotów i konfliktów. Pewnej części młodych ludzi szczególnie zależy także na życiu barwnym, pełnym rozrywek, bogatym pod względem towarzyskim. Sporadycznie możemy odnaleźć w analizowanych tekstach wskazanie na takie cele, jak: możliwość wywierania wpływu na życie społeczne i polityczne kraju oraz podejmowanie ważnych decyzji w sferze gospodarczej.

8. Stosunek do wykształcenia „młodzieży hip-hopowej”

Z całościowej analizy wynika, że wykształcenie czasem świadczy, a czasem nie, o tym, jaki ktoś jest. Należy się bowiem podziwi i szacunek osobom mającym wiedzę, ale wtedy, gdy ta idzie w parze z mądrością życiową i adekwatną do niej wartościową postawą, skromną i nieumniejszającą innych.

Na linii „my versus wykształceni” pojawia się, oprócz zbioru określeń osób wykształconych („wiedzojady”, „studenci”, „magister-blokery”), negatywne postrzeganie kultury studenckiej. U podstaw wrogości wobec wykształcenia leży przekonanie, że instytucje akademickie są źródłem nierówności, wyścigu szczurów, rywalizacji o tytuły i pieniądze. Poza tym

wyższe wykształcenie kojarzone jest z władzą, natomiast władza z polityką i majątkiem. Politycy są zaś kolejną grupą społeczną, którą w języku hip-hopu określa się mianem: „judaszy, frajerów, dyplomowanych osłów, nieodróżnialnych od świń, rakotwórczego środowiska, szczurów, partyjnych ciot, idiotów dopuszczonych do głosu”.

W części tekstów znajdziemy postawę obojętną, w kilku wskazuje się na uczucia zazdrości, ale też podziwu i szacunku. Naturalnie nie wszystkich wykształconych należy szanować. W tekstach główną przyczyną braku szacunku dla osób wykształconych jest to, że bywają one aroganckie i mocno zaznaczają swoją pozycję, poniżając innych.

9. Świat polityki w percepcji „młodzieży hip-hopowej”

Jak każda subkultura, hip-hop ma z natury rzeczy określony stosunek do polityki oraz szerzej – życia społecznego. Tak jak punk rock, kultura hip-hopowa nazywana jest kulturą buntowniczą, jednak nie można tych dwóch kultur zestawiać w jednym szeregu. O ile punk rock z zasady nie uznaje jakiegokolwiek władzy i reguł (albo przynajmniej takie ma fundamenty), o tyle hip-hop od początku był nastawiony na „zmiany”.

W odniesieniu do klasy politycznej w tekstach hip-hopowych pojawia się mniej wulgaryzmów niż w odniesieniu do policji, jednak klasa polityczna stanowi temat sporej ilości piosenek (np. Jeden Osiem L: 51 *Stan*, O.S.T.R.: *Kakofonia*, A.B.C.). Wyraz „polityka” ma wydźwięk pejoratywny, konotuje defraudację, kumoterstwo, krętactwo, schorowaną biurokrację (O.S.T.R.: *Kakofonia*), brak honoru, korupcję, nieszczerłość, handel, manipulację emocjami, sztuczny patos.

10. Rodzina i rówieśnicy w percepcji „młodzieży hip-hopowej”

Z analizy tekstów wynika, że rodzina jest bez wątpienia ważna dla młodych ludzi, a za jej zadanie uważają oni pomoc i zapewnienie bezpieczeństwa w szerokim tego słowa znaczeniu. W tekstach widać też dużą świadomość dysfunkcyjności dzisiejszej rodziny – uzależnienia rodziców, przemoc, bieda i brak zaspokojenia podstawowych potrzeb. Młodzież dostrzega faktycznie istniejące zagrożenia dla rodziny i spadek jej znaczenia, mimo że zajmuje ona naczelne miejsce w hierarchii wartości praktycznie każdego człowieka. Głównymi przyczynami rozpadu rodzin są: sytuacja w państwie, bezrobocie, pogoń za pieniądzem i brak czasu dla rodziny.

Młodzież należąca do podkultury hip-hop prawie każdą wolną chwilę spędza w gronie kolegów. Znajomych ma z reguły wielu, natomiast tych zaufanych przyjaciół kilku i nie poszerza tego grona. To w nim najlepiej

młodzi ludzie się bawią i czują. Bliscy koledzy, „ziomki”, „ziomale” najczęściej wychowują się na tym samym podwórku bądź chodzą do tej samej szkoły. Oprócz wspólnego miejsca edukacji i wspólnych zainteresowań łączą ich coś więcej. Tym najważniejszym ogniwem jest grupa przyjaciół.

11. Sposoby spędzania wolnego czasu preferowane przez „młodzież hip-hopową”

Jako główne formy aktywności człowieka w ciągu całego jego życia należałoby wymienić naukę, pracę i zabawę. Dwie pierwsze w rozkładzie dnia zwykle poprzedzają tę ostatnią, która jest przeważnie sposobem spędzania wolnego czasu. Podczas analizy tekstów utworów hip-hopowych na pierwszy rzut oka widać, gdzie ten czas wolny jest spędzany. Jak się okazuje, główne miejsce spotkań młodzieży to osiedlowa ławka.

Zabawa niesie odprężenie i jest źródłem przyjemności, trudno się wobec tego dziwić, że młody człowiek z ochotą się jej poddaje. Trzeba podkreślić, że zabawa stanowi niezmiernie istotną część codziennego życia. Coraz częściej słyszymy opinie o subkulturze hip-hopowej jako o wspólnocie zabawowej.

Z graffiti możemy „wyczytać” informacje o takich sposobach spędzania wolnego czasu, jak: breakdance, wyczynowa jazda na rowerze oraz malowanie graffiti.

12. Substancje psychoaktywne w doświadczeniu „młodzieży hip-hopowej”

Narkotyki, a jest o nich mowa w części tekstów hip-hopowych, często niosą przekaz obyczajowy mówiący o stylu życia, w którym palenie „skuna” stanowi jego nieodłączny element, wraz z imprezami i wieczornym „włóceniem się po mieście”. Tzw. bramkarze w klubach są oceniani przez tę subkulturę negatywnie, m.in. dlatego, że „pilnują, żeby nie palić trawy” w klubach i dyskotekach. W tekstach hip-hopowych pojawia się również słowo „dealer” na określenie kolegi z klubu, do którego się chodzi, bądź kumpla z osiedla, znanego jeszcze ze szkoły podstawowej. Dealer nie wzbudza negatywnych emocji. Kojarzy się z człowiekiem, od którego można kupić marihuanę, aby urozmaicić sobie nudny wieczór. Kojarzony jest głównie z osobą sprzedającą marihuanę. Dealerzy rozprawdzający tzw. twarde narkotyki oceniani są negatywnie.

Największym powodzeniem cieszą się zatem środki zmieniające świadomość. Myślę, że preferencje te podyktowane są nie właściwościami tych środków, a raczej ich ceną i – jak się powszechnie uważa – mniejszą

szkodliwością. Niepokojące jest, że duża część młodzieży przyznaje się do próbowania wielu niebezpiecznych dla życia narkotyków.

Z tekstów wynika, że młodzi ludzie nie używają groźniejszych narkotyków, palą „tylko” marihuanę i, co ważne, robią to dość często. Jednak wielu twierdzi, że nie słyszeli, żeby ktoś się od niej uzależnił. „Trawka” jest właściwie traktowana jako środek zastępujący papierosa. Mamy więc do czynienia z niezwykle powszechnym wśród hip-hopowców zjawiskiem używania marihuany i niskim poziomem świadomości jej szkodliwego działania na organizm. Raperzy nie kryją swoich preferencji, palą „zioło” i otwarcie o tym mówią.

Z testów piosenek hip-hopowych wynika, że alkohol spożywany jest niezwykle często. Do najbardziej popularnych alkoholi należy piwo, które młodzi ludzie kupują znacznie częściej niż alkohole wysokoprocentowe. Dzieje się tak ze względu na najniższe koszty spożywania tego rodzaju trunku. Należy dodać, że to, jaki alkohol jest spożywany, zależy w dużej mierze od miejsca jego spożycia. Najpopularniejszym miejscem picia okazuje się dom (mieszkanie) i osiedle, a na osiedlu – ławka. Rzadziej odwiedzane, z butelką czy puszką w dłoni, są: las, klub i klatka schodowa.

Świat postrzegany i doświadczany przez młodzież – analiza porównawcza

Analiza wybranego materiału doprowadziła do rekonstrukcji obrazu świata ukazanego w tekstach hip-hopu. Świat ten jest jednak tylko fragmentem ram doświadczenia społecznego obecnego w tej kulturze, przede wszystkim dlatego, że w analizie pominięty został tzw. podziemny nurt hip-hopu. Niemniej jednak zrealizowane badania stanowią podstawę pytania o społeczne przyczyny takiej a nie innej wizji świata w subkulturze hip-hop, którymi jednak zająć się należy już w ramach socjologii.

Po zestawieniu wyników dokonanej analizy tekstów hip-hopowych i graffiti z wynikami badań nad młodzieżą Centrum Badania Opinii Społecznej można wnioskować, iż dają one komplementarny obraz młodzieży tej kultury. W wielu aspektach obrazy z obu badań pokrywają się.

Jeśli chodzi o cele i dążenia życiowe, to wyniki obu badań wskazują, że najważniejsze wartości to miłość, przyjaźń i udane życie rodzinne. W dalszej kolejności jest to bogate życie towarzyskie i sukces zawodowy. Wszystkie wymienione wartości możemy odnaleźć w treści analizowanych obrazów graffiti.

Kolejnym punktem odniesienia jest wykształcenie. Mimo że w wielu tekstach hip-hopowych jest piętnowane, to można znaleźć i takie opinie, które promują wykształcenie i traktują je jako swoistą konieczność, element niezbędnym do osiągnięcia sukcesu w dzisiejszym świecie. Wy-

kształcenie stanowi czynnik determinujący przyszły status majątkowy oraz pozycję społeczną. Większa część młodzieży sytuuje swoją przyszłą pozycję na średnim szczeblu hierarchii społecznej. Wśród młodzieży przybywa pesymistów, coraz częściej młodzi ludzie uważają się za stracone pokolenie, co wyraźnie jest też wyeksponowane w tekstach piosenek hip-hopowych.

Coraz rzadziej, jak wynika z obu badań, młodzi ludzie myślą o założeniu rodziny. Decyzję tę odkładają w czasie. Wynika to z faktu, że młodzież coraz bardziej ceni sobie indywidualizm i koncentruje się na sobie (brak dojrzałości egzemplifikowanej przez „poszerzone ja”, obejmujące także – choćby – najbliższy świat społeczny: własną rodzinę, partnera życiowego, dzieci).

Jednym z najważniejszych problemów trapiących młodych ludzi, który możemy zaobserwować zarówno w twórczości hip-hopowej, jak i wypowiedziach młodzieży, a także w badaniach przeprowadzonych przez CBOS, jest bezrobocie. Zwiększyła się gwałtownie liczba młodych osób, które obawiają się, czy znajdą zatrudnienie. Młodzi są przekonani, że o znalezieniu pracy nie decydują kwalifikacje i umiejętności, ale znajomości i układy. Za jedno z wyjść z tej sytuacji uważają wyjazd za granicę.

Przeprowadzone badania dowodzą, że młodzi ludzie odczuwają silny niepokój o swoją przyszłość. Brak poczucia bezpieczeństwa, określonych wzorców moralnych, lęk to także często deklarowana postawa. Te negatywne emocje wywołane są rosnącym bezrobociem, brakiem perspektyw, deprywacją kulturową.

Zaburzone poczucie własnej tożsamości, przyjaźń zastępowana „pustym życiem w grupie”, brak znaczących i konstruktywnych autorytetów bardzo silnie wpływają na poczucie sensu życia młodego człowieka. Problemy te ujawniają się w obu badaniach, stanowiących podstawę dokonywanych porównań.

W tym momencie możemy zadać sobie pytania: Czym dla współczesnej młodzieży jest sens życia? W jakim kierunku idą jej poszukiwania? Czy możliwe jest odnalezienie sensu życia przy zachwianiu poczucia bezpieczeństwa? Wiemy, że są to rozwojowo dla młodego pokolenia pytania podstawowe, gdyż poczucie sensu życia motywuje człowieka do działania, powoduje, że potrafi on realizować swoje cele życiowe, spełniać się pozytywnie w perspektywie całościowej. Poczucie sensu życia pozwala na rozwój własnej osobowości.

Z badań wynika, iż współczesna młodzież utożsamia sens życia z sukcesem życiowym, egzemplifikowanym przez wysoką pozycję materialną. Prowadzą do tego celu: nauka, wykształcenie, zdobycie zawodu i podjęcie ciekawej pracy. Towarzyszy temu i ułatwia ten proces spryt i odpowiednie wykorzystanie sytuacji (manipulacja i makiawelizm). Młody człowiek, który doświadcza braku poczucia bezpieczeństwa, zaczyna

więc dążyć do tego, co materialne, a nie duchowe. Atrybut refleksyjności nad życiem zanika wśród młodzieży, głębokie przyjaźnie zostają zastąpione powierzchownymi relacjami, dominuje zasada wymiany „coś” za „coś” (merkantyizm). Takie zachowania mogą powodować powstanie negatywnych wzorców społecznych, które są racjonalizowane i uprątomocniane.

Współczesne pokolenie, niezależnie od tego, z jaką kulturą – powszechną, dominującą, alternatywną, subkulturową – się identyfikuje, żyje w ciągłym pośpiechu, „w wyścigu po sukces”, co wzmagą tendencję do „wzajemnej rywalizacji”. Priorytetem staje się „bycie lepszym od innych”, dominacja, chęć posiadania wszystkiego i natychmiast (brak zdolności do odraczania gratyfikacji). Wzbudza to wrogość i napięcia w relacjach interpersonalnych oraz trudności w nawiązywaniu prawdziwych przyjaźni przez młodzież. Konsekwencją tych negatywnych postaw staje się w sposób naturalny doświadczane poczucie osamotnienia i nieufność wobec innych ludzi, a także brak poczucia wsparcia ze strony innych.

W niniejszych rozważaniach istotne jest również wskazanie roli rodziny w kształtowaniu się poczucia sensu życia wśród młodzieży. Badania wykazują, iż rodzina nie zawsze potrafi sprostać nowym wyzwaniom stawianym przez współczesną rzeczywistość. Jest to wynik wielu zmian w funkcjonowaniu rodziny – relacje w strukturze rodzinnej ulegają rozluźnieniu, osłabiają się więzi emocjonalne. Rodzina nie jest już dla współczesnej młodzieży drogowskazem w poszukiwaniu sensu życia ani wystarczającym wsparciem społecznym, emocjonalnym, intelektualnym i informacyjnym.

Kolejny ważny aspekt funkcjonowania młodzieży stanowi czas wolny, który jest istotnym elementem „jakości życia”. Od ilości czasu i sposobów jego wykorzystania zależy nie tylko jakość wykonywanej pracy, lecz także pośrednio pozycja jednostki w społeczeństwie. Młodzież, po zakończeniu obowiązku szkolnego często nudząca się z powodu nadmiaru wolnego czasu, poszukuje rekompensaty uczuciowej dla często niedostatecznie zaspokajającej tę potrzebę rodziny. Człowiek nie żyje i nie funkcjonuje w odosobnieniu. Choć może dokonywać wyboru treści i form zapełniania czasu wolnego, to nie czyni tego w całkowitym oderwaniu od czynników środowiskowych. Na pewno preferowany sposób spędzania wolnego czasu przez młode pokolenie stanowi rezultat identyfikowania się z wzorami spędzania czasu obserwowanymi w bezpośrednim otoczeniu społecznym. Poziom swobody wyboru, poza indywidualnymi cechami jednostki, uwarunkowany jest w znacznym stopniu przez takie czynniki, jak: możliwości finansowe rodziców, miejsce zamieszkania, rodzaj ofert kulturalnych i innych oraz rzeczywista ich dostępność. Właściwa organizacja czasu wolnego sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji.

Podsumowanie, wnioski i wskazania do dalszych badań

Uzyskane wyniki badań stanowią podstawę dokonania próby wskazania specyficznych determinant wzrostu motywacji do uczestnictwa w grupach subkulturowych. Oto owe determinanty:

- powszechnie wskazywany konflikt pokoleń, powodujący tendencję do zniesienia podporządkowania młodych ludzi dorosłym, zminimalizowanie ingerencji i kontroli z ich strony (naturalna opozycyjność rozwojowa młodzieży)⁷;
- kryzys systemu wartości oraz rozbieżność pomiędzy normami i wartościami preferowanymi przez społeczeństwo a wartościami faktycznie realizowanymi (postrzegany fałsz i podwójna moralność świata społecznego);
- traktowanie młodych ludzi marginalnie, a wręcz bagatelizowanie ich problemów (młodzież jako grupa zmarginalizowana ekonomicznie i społecznie, choć gloryfikowana kulturowo);
- wydarzenia na arenie gospodarczej – głównie bezrobocie, stagnacja, brak życiowych perspektyw młodego pokolenia, szans na znalezienie pracy (problemy na rynku pracy opóźniające możliwość osiągnięcia statusu pełnej dorosłości, co znajduje odzwierciedlenie w wykreowaniu się nowej kategorii społecznej – wschodzącej dorosłości czy tożsamości prolongowanej)⁸;
- spadek samooceny i samoakceptacji wśród bezrobotnej młodzieży, wynikający z prób osiągnięcia sukcesu na rynku pracy⁹;
- świadomość nierówności życiowych szans, spowodowanych zróżnicowanym pochodzeniem lub sytuacją materialną;
- moda na odmienność, chęć odnalezienia własnego miejsca w świecie, podkreślenie własnej wartości i znaczenia.

Niniejszy artykuł stanowi próbę charakterystyki pokolenia współczesnej młodzieży. Moim celem było ukazanie wiodących fenomenów określających specyfikę rozwojową i społeczną młodego pokolenia, które w różny sposób próbuje pokonać kryzys tożsamości (np. identyfikacja przez silne włączenia¹⁰ w grupy subkulturowe). Celem poznawczym badań było ukazanie poglądów, systemu wartości, planów i dążeń młodego pokolenia na podstawie tekstów piosenek hip-hopowych oraz porówna-

7 A. Oleszkowicz: *Bunt młodzieńczy: uwarunkowania, formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006.

8 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55; E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.

9 A. Bańka: *Psychologiczne doradztwo karier*. Warszawa-Poznań: Print-B, 2007.

10 E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia...*

nie otrzymanych wyników z wcześniejszymi badaniami przeprowadzonymi przez CBOS.

Przedstawione badania potwierdzają wyniki uzyskane przez Joannę Rychłą i opublikowane w pozycji *Ucieczka, bunt, twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*. Przedmiotem badań w wymienionej pracy były najistotniejsze elementy świata subkultury hip-hopowej. Badania przeprowadzono na 10 celowo wybranych osobach, reprezentujących charakteryzowaną wspólnotę. Na podstawie wywiadu etnograficznego, uzupełnionego obserwacją uczestniczącą i analizą wytworów kultury, zrekonstruowano strukturę kultury hip-hopowej. W wyniku badań doprowadzono do wykrycia i obalenia powszechnie funkcjonujących stereotypów¹¹.

Poznanie współczesnego pokolenia młodych ludzi ma istotne znaczenie dla pedagoga z wielu powodów. Jeden z nich stanowi fakt, że pokolenie to jest zupełnie inne od pokolenia swoich rodziców; chcąc pomóc młodym ludziom w pełnym rozwoju, pedagog musi dokonać dogłębnej diagnozy ich właściwości i doświadczanych problemów. Drugim powodem jest fakt, że każdy pedagog, bez względu na miejsce pracy, może spotkać na swojej drodze młodzież należącą do subkultury hip-hopowej i nie powinien, a wręcz nie może oceniać jej według zastanych stereotypów, ale powinien próbować zrozumieć znaczenie rozwojowe i czynniki determinujące wybory autokreacyjne dokonywane przez tę grupę młodych ludzi. Wiedza na ten temat jest niezbędna każdemu nauczycielowi i dorosłemu wychowawcy.

Młodzież jest grupą, która bardziej niż inne grupy rozwojowe i społeczne potrzebuje wsparcia ze strony dorosłych; wynika to ze specyfiki kryzysu rozwojowego właściwego młodzieży – kształtowania swojej tożsamości. Młodzi ludzie muszą wiedzieć, gdzie czyha na nich niebezpieczeństwo, oraz być przekonani, że w swoich poczynaniach mogą liczyć na pomoc pedagoga – przyjaciela. Ale aby to było możliwe, pedagog musi dobrze poznać zwyczaje panujące w każdej subkulturze, jedną z nich jest właśnie coraz bardziej popularny hip-hop. Innymi słowy, to zadaniem pedagoga lub innego dorosłego wychowawcy jest rozumiejące wejście w świat doświadczany przez młodzież i zrozumienie problemów, które musi ona rozwiązać – po to, by służyć młodzieży wsparciem, którego deficyt coraz częściej jest wskazywany na przykład przez psychologów pozytywnych¹².

11 J. Rychła: *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.

12 M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapieński. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.

Badania, które przeprowadziłam, dowodzą, że młodzież jest specyficzną grupą społeczną, kierującą się własnymi priorytetami. Pedagog powinien mieć motywację i kompetencje pozwalające na poznanie tej grupy społecznej, bez kierowania się stereotypami i postawami uprzedzeniowymi. Sama edukacja z zakresu wiedzy na ten temat nie wystarczy, trzeba również wykazać się tolerancją wobec przedstawicieli danej subkultury, która stanowi styl życia młodych ludzi i wyznacza ich życiowe cele, przynajmniej na tym etapie rozwoju.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994.
- Arnett J.J.: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.
- Bańka A.: *Psychologiczne doradztwo karier*. Warszawa–Poznań: Print-B, 2007.
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.
- Grzegorzczkova R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Młodzież 2008*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2009.
- Oleszkowicz A.: *Bunt młodzieńcy: uwarunkowania, formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006.
- Rychła J.: *Ucieczka. Bunt. Twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.
- Seligman M.E.P.: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.
- Śliwerski B.: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Wstęp*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Agata Junger

**Picture of the world and their own lives of the younger generation –
the representatives of the hip-hop subculture
and the unorganized youth subcultures
Comparative analysis**

Summary: The article is describing a comparative study carried out on representative sub-culture of hip-hop and the unorganized youth subcultures. Concept studies based on image reconstruction twice today's youth, the first – according to research conducted by the Public Opinion Research Centre and published under the title *Youth 2008* and the other – on the basis of texts and songs hip hop graffiti. This paper presents the test characteristics of today's youth generation. The aim of this study was to present ideas, morals, plans and aspirations of the younger generation on the basis of hip hop lyrics and a comparison of the results of research conducted by CBOS.

Key words: young people, subculture, adolescence

Agata Junger

**Das Bild von der Welt und vom eigenen Leben der jungen Generation
– Vertreter der Hip-Hop-Subkultur
und der keiner Subkultur gehörenden Jugendlichen
Vergleichsanalyse**

Zusammenfassung: Der Artikel präsentiert vergleichende Forschungen über junge Vertreter der Hip-Hop-Subkultur und über die keiner Subkultur angehörenden Jugendlichen. Der Kern der Forschungen lag darin, das Bild der heutiger Jugend einerseits nach den von Centrum Badania Opinii Społecznej (dt.: Zentrum für Meinungsforschung) durchgeführten und unter dem Titel *Jugend 2008* veröffentlichten Forschungen, und andererseits anhand der Analyse von Hip-Hop-Texten und Graffiti zu rekonstruieren. Die beiden Bilder wurden dann miteinander verglichen.

In ihrem Artikel bemühte sich die Verfasserin, die Generation der heutigen Jugend zu charakterisieren. Sie bezweckte, die Ansichten, das Wertesystem, die Pläne und die Bestrebungen der jungen Menschen zu schildern.

Schlüsselwörter: Jugend, Subkultur, Pubertät



Joanna Gózdź
Edyta Charzyńska
Uniwersytet Śląski

Socjodemograficzne i psychospołeczne korelaty korzystania z telefonu komórkowego i jego problematycznego używania

Wprowadzenie

Rozwój technologii informacyjnych powoduje wzrost liczby użytkowników telefonów komórkowych, które przestały być symbolem statusu społecznego, a stały się zwykłym przedmiotem codziennego użytku. W Polsce w 2003 roku odsetek osób powyżej 15. roku życia korzystających z telefonów komórkowych wynosił 14%; w 2011 roku wzrósł do 85%¹. Taki wzrost liczby użytkowników telefonów komórkowych powoduje ograniczenie użytkowania telefonów stacjonarnych², z których, w przeciwieństwie do telefonu komórkowego, nie można skorzystać „zawsze i wszędzie”.

Nowe modele telefonów, oprócz podstawowych funkcji służących komunikacji (wykonywanie i odbieranie połączeń, wysyłanie i odbieranie SMS-ów), zawierają coraz więcej dodatkowych opcji, które sprawiają, że telefon komórkowy, jako „wszystko w jednym”, staje się podręcznym niezbędnikiem i kwintesencją ery elektronicznej. Rozmowy telefoniczne i SMS-y coraz rzadziej są wynikiem konieczności bądź potrzeby kontaktu. Telefon, dzięki nowym funkcjom, służy także rozrywce (np. pełni funkcję radia, odtwarzacza mp3, konsoli do gier, aparatu fotograficznego, kamery wideo), umożliwia zarządzanie czasem (kalendarze, budziki,

¹ D. Batorski: *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapieński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011, s. 299.

² Ibidem, s. 301.

książki adresowe, zegar). Coraz częściej staje się również kieszonkowym Internetem³.

Obecnie z telefonu komórkowego korzysta prawie każdy – dzieci i młodzież, dorośli, a także ludzie starsi. Wiele osób na co dzień korzysta nawet z dwóch telefonów mobilnych⁴. Szeroka dostępność i obniżenie kosztów eksploatacji telefonii komórkowej w dużym stopniu zrewolucjonizowały życie, ułatwiając ludziom komunikację z prawie każdego miejsca i o każdej porze. Jednocześnie może to stanowić źródło problemów związanych z nadmiernym użytkowaniem tych urządzeń, co z kolei prowadzi do zakłócenia życia prywatnego i publicznego.

Oprócz tradycyjnej funkcji komunikacyjnej, telefon komórkowy spełnia co najmniej trzy ważne funkcje psychologiczne, związane ze sferą życia indywidualnego i relacji interpersonalnych⁵:

1. Reguluje dystans w komunikacji i relacjach interpersonalnych. Za pomocą telefonu komórkowego można się zbliżyć lub oddalić od innych, chroniąc się przed ryzykiem związanym z odrzuceniem i brakiem poczucia bezpieczeństwa oraz bezpośrednim oddziaływaniem emocji. Ważnym aspektem jest zniesienie barier w czasie i przestrzeni. Urządzenie to jest używane w celu łagodzenia dyskomfortu związanego z odczuwaniem niepokoju i napięcia. W przeciwieństwie do bezpośredniej komunikacji, którą charakteryzuje spontaniczność i zaskoczenie, telefon pozwala na komunikowanie się oparte na ustalonych, pewnych i bezpiecznych schematach. Ponadto umożliwia komunikację nie tylko ustną, lecz także pisemną.
2. Stanowi sposób radzenia sobie z poczuciem samotności i izolacji. Intensywny kontakt twarzą w twarz z bliską osobą powoduje utratę zdolności do pogodzenia się z odległością tej osoby, oddzieleniem od niej i poczuciem samotności. W tym przypadku funkcją telefonu jest urealnienie związku, ożywienie go na odległość, wspieranie w konfrontacji z rzeczywistością, kontrola niepewności.
3. Stanowi sposób na życie i kreuje rzeczywistość. Emocjonalne zaangażowanie w korzystanie z telefonu sprawia, że telefon stwarza barierę

3 Por. Società Italiana di Intervento Patologie Compulsive 1. *Dipendenza da telefonino – ricerche e studi*. <http://www.siipac.it/it/patologie/dipendenza-da-telefonino/ricerche-e-studi> [29.06.2013].

4 M. Sanchez-Martinez, A. Otero: *Factors Associated with Cell Phone Use in Adolescents in the Community of Madrid (Spain)*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (2), s. 131-137.

5 Società Italiana di Intervento Patologie Compulsive 2. *Dipendenza da telefonino – conseguenze*. <http://www.siipac.it/it/patologie/dipendenza-da-telefonino/conseguenze> [29.06.2013].

oddzielającą człowieka od świata zewnętrznego, a jednostka tworzy specyficzną relację z przedmiotem, która staje się źródłem przyjemności. Zainteresowania skupiają się na urządzeniu, natomiast inne osoby oraz emocjonalna relacja z nimi odsunięte zostają na dalszy plan.

Wielu ludzi nie rozstaje się ze swoimi telefonami, ciągle pisze lub odczytuje wiadomości tekstowe, rozmawia lub wykorzystuje inne funkcje urządzenia, poświęcając temu mnóstwo czasu, co może powodować negatywne konsekwencje w somatycznym, psychicznym, społecznym i finansowym wymiarze funkcjonowania życia człowieka.

Pojęcie uzależnienia kojarzy się raczej z substancjami psychoaktywnymi. W literaturze jednak często pojawia się kategoria „nowych uzależnień”⁶, niesubstancjalnych, które stanowią przejawy patologizacji zachowań akceptowalnych społecznie. Dla rozróżnienia uzależnień substancjalnych i niesubstancjalnych w języku angielskim stosuje się odpowiednio terminy *dependence* oraz *addiction*. W języku polskim z kolei oba zjawiska określa jedno pojęcie: „uzależnienie”⁷.

Uzależnienia niechemiczne (czyli behawioralne) lub zachowania uzależniające stanowią „powtarzający się nawyk, który zwiększa ryzyko choroby i/lub związanych z nią problemów osobistych oraz społecznych. [...] są często subiektywnie odczuwane jako »utrata kontroli« – pojawiają się pomimo świadomych wysiłków zmierzających do ich powstrzymania lub ograniczenia. Typowa jest natychmiastowa, krótkotrwała nagroda oraz późniejsze szkodliwe i długotrwałe następstwa (koszty). Próbowano zmiany tych zachowań (w wyniku terapii bądź własnej inicjatywy) towarzyszy zazwyczaj wysokie ryzyko nawrotów”⁸. Wśród tego typu uzależnień wymienia się między innymi uzależnienie od telefonu komórkowego.

Środowisko naukowe nie jest zgodne w kwestii oficjalnego uznania zjawisk o charakterze niechemicznym za „uzależnienia”. W oficjalnych klasyfikacjach zdrowia (ICD-10; DSM-IV) nie wyodrębniono jednostki chorobowej: „uzależnienie od telefonu komórkowego”. Związane jest to z trudnościami w ustaleniu jednoznacznych kryteriów diagnostycznych. Problemy definicyjne powodują, iż badacze omawianego zjawiska stosują różnorodną terminologię: nadużywanie lub problematyczne korzystanie

6 C. Guerreschi: *Nowe uzależnienia*. Przeł. A. Wieczorek-Niebieska. Kraków: Wydawnictwo SALWATOR, 2006.

7 Ibidem, s. 25-26.

8 G.A. Marlatt et al.: *Addictive Behaviors: Etiology and Treatment*. „Annual Review of Psychology” 1988, no. 39, s. 232-252 – cyt. za: M. Griffiths: *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 8.

z telefonu komórkowego (*problematic use*⁹) czy zależność od telefonu komórkowego¹⁰ (*mobile phone dependence*).

Kiyoko Kamibeppu i Hitomi Sugiura¹¹ wskazują, że nadużywanie telefonu komórkowego może być związane z wymianą SMS-ów do późna w nocy i w związku z tym z zaniechaniem snu, a także z emocjonalnym przywiązaniem do tego urządzenia, na tyle silnym, że jednostka nie potrafi żyć bez niego. Podobne podejście do problemu prezentuje Satoko Ezoe i współpracownicy¹², według którego na zależność od telefonu składają się głównie silne okresowe pragnienie korzystania z telefonu oraz nadmierne jego użytkowanie. Z kolei Cem Güzeller i Tolga Coşguner¹³ zwracają uwagę na negatywne konsekwencje nadużywania tego urządzenia (szkody w sferze społecznej, fizycznej, zdrowotnej, zawodowej lub szkolnej), kompulsje (poczucie przymusu korzystania z telefonu i niepokój w przypadku ograniczenia takiej możliwości), wytrwałość w korzystaniu z telefonu (nieudane próby ograniczenia lub kontrolowania użytkowania komórki, korzystanie z niej mimo negatywnych konsekwencji i informacji zwrotnych z otoczenia społecznego), tolerancję (potrzebę zwiększenia ilości czasu korzystania z telefonu dla uzyskania tego samego stanu oraz zmniejszony efekt w przypadku tej samej ilości czasu poświęconej komórce, co może stać się przyczyną zaprzestania lub zredukowania innych aktywności). Zachowania takie wskazują na podobieństwo uzależnienia od korzystania z telefonu do uzależnień chemicznych.

Niewielu badaczy poświęca uwagę problemowi korzystania z telefonu komórkowego, stąd istnieje ogromna luka w wiedzy dotyczącej zachowań człowieka w tym obszarze. Kolejną trudność sprawia badaczom wyznaczenie granicy między normą a patologią i stosowanie w tym celu różnorodnych kryteriów, co ogranicza możliwość porównywania wyników.

9 Por. A. Bianchi, J.G. Philips: *Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use*. „Cyberpsychology & Behavior” 2005, no. 8 (1), s. 39–51; M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura: *Addictive Personality and Problematic Mobile Phone Use*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (5), s. 501–507.

10 Por. S. Ezoe et al.: *Relationships of Personality and Lifestyle with Mobile Phone Dependence among Female Nursing Students*. „Social Behavior and Personality” 2009, no. 37 (2), s. 231–238.

11 K. Kamibeppu, H. Sugiura: *Impact of the Mobile Phone on Junior High School Students' Friendships in the Tokio Metropolitan Area*. „Cyberpsychology and Behavior” 2005, no. 8 (2), s. 121–130 – podają za: C. Jenaro et al.: *Problematic Internet and Cell-phone Use: Psychological, Behavioral, and Health Correlates*. „Addiction Research and Theory” 2007, no. 15 (3), s. 311.

12 S. Ezoe et al.: *Relationships of Personality and Lifestyle...*

13 C.O. Güzeller, T. Coşguner: *Development of a Problematic Mobile Phone Use Scale for Turkish Adolescents*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2012, no. 15 (4), s. 205–211.

Doniesienia z dostępnych badań epidemiologicznych są jednak niepokojące. Wskazują bowiem, że 37% włoskich nastolatków¹⁴ i 20% nastolatków hiszpańskich wykazuje objawy uzależnienia od telefonu komórkowego, a intensywne jego użytkowanie dotyczy głównie kobiet, powiązane jest z dobrą sytuacją ekonomiczną rodziny, paleniem papierosów oraz nadużywaniem alkoholu, a także depresją i niepowodzeniami szkolnymi¹⁵. Problem dotyczy zwłaszcza ludzi młodych, mających dużą potrzebę kontaktowania się z rówieśnikami i rodziną¹⁶ oraz umiejących wykorzystywać liczne funkcje nowoczesnych telefonów komórkowych oferowane przez ich producentów¹⁷. Na gruncie polskim występuje deficyt badań dotyczących użytkowania telefonu komórkowego, a te nieliczne sugerują, że 3% młodych ludzi jest uzależnionych od telefonu komórkowego, a 35% jest zagrożonych uzależnieniem¹⁸. Wiadomo także, że więcej kobiet niż mężczyzn jest zagrożona uzależnieniem od telefonu komórkowego lub spełnia kryteria takiego uzależnienia¹⁹.

Jednymi z pierwszych badań nad zagadnieniem problematycznego użytkowania komórki są australijskie badania Adriany Bianchi i Jamesa Philippsa²⁰. Wyniki tych badań wskazują na to, że jednostki problematycznie użytkujące telefon komórkowy to młodzi ekstrawertycy o niskiej samoocenie. Autorzy wykazali, że użytkowanie telefonu przez ekstrawertyków może wynikać nie tylko z ich towarzyskości czy chęci zaspokajania potrzeb społecznych, lecz także z poszukiwania stymulacji i osiągnięcia dzięki zaangażowaniu w zachowania związane z używaniem telefonu odpowiedniego poziomu pobudzenia organizmu. Z kolei niska samoocena, podobnie jak depresyjność, która stanowi korelat różnego typu uzależnień behawioralnych, intensyfikuje poszukiwanie uspokojenia i samopotwierdzenia, a jego osiągnięcie możliwe jest dzięki używaniu telefonu mobilnego. Doniesienia z późniejszych badań sugerują, że problematyczne korzystanie z telefo-

14 La Repubblica.it (5.11.2004): *Adolescenti, dipendenza da sms: nuovo segno di disagio mentale*. <http://www.repubblica.it/2004/k/sezioni/cronaca/disagio/disagio/disagio.html> [29.06.2013].

15 M. Sanchez-Martinez, A. Otero: *Factors Associated with Cell Phone Use...*, s. 131-137.

16 C. Guerreschi: *Nowe uzależnienia...*

17 Por. Società Italiana di Intervento Patologie Compulsive 1. *Dipendenza da telefonino...*

18 B. Pawłowska, E. Poremska: *Objawy zagrożenia uzależnieniem i uzależnienia od telefonu komórkowego mierzonego Kwestionariuszem do Badania Uzależnienia od Telefonu Komórkowego, autorstwa Poremskiej i Pawłowskiej u młodzieży polskiej w wieku 13 do 24 lat*. „Current Problems of Psychiatry” 2009, no. 12 (4), s. 443-446.

19 Ibidem, s. 445.

20 A. Bianchi, J.G. Philips: *Psychological Predictors...*, s. 39-51.

nu powiązane jest z wysokim poziomem lęku i bezsennością²¹, potrzebą aprobaty społecznej²², ekstrawersją, neurotyzmem i niezdrowym stylem życia²³ oraz poczuciem samotności²⁴. Inne badania wskazują jednak, że poczucie samotności nie stanowi predyktora uzależnienia czy problematycznego korzystania z telefonu, ale jest powiązane z pewnymi wzorami korzystania z niego. Osoby o niskim poczuciu samotności utrzymują bardziej regularne kontakty za pośrednictwem SMS-ów i rozmów telefonicznych z większą liczbą osób niż osoby o wysokim poczuciu samotności. Natomiast wyższe poczucie samotności wiąże się z poświęcaniem większej ilości czasu na pisanie i odczytywanie krótkich wiadomości tekstowych i jednocześnie mniejszej ilości czasu na rozmowy telefoniczne w ogóle²⁵.

Założenia metodologiczne i procedura badania

Istotne w kontekście rezultatów cytowanych badań wydaje się sprawdzenie związków między korzystaniem z telefonu komórkowego i jego problematycznym użytkowaniem a zmiennymi socjodemograficznymi i psychospołecznymi wśród młodych polskich użytkowników telefonów komórkowych.

Cele badania

Wyznaczono następujące cele badawcze:

1. Charakterystyka korzystania z telefonu komórkowego: określenie liczby posiadanych telefonów komórkowych, okresu posiadania telefonu komórkowego, średniej dziennej liczby minut przeznaczonych na używanie telefonu komórkowego oraz zakresu wykorzystywanych funkcji telefonu komórkowego.
2. Sprawdzenie, czy płeć wyznacza sposób używania telefonu komórkowego, czy kobiety częściej korzystają z telefonu komórkowego i cechują się wyższym poziomem jego problematycznego używania w porównaniu z mężczyznami.

21 C. Jenaro et al.: *Problematic Internet and Cell-phone Use...*, s. 309–320.

22 M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura: *Addictive Personality...*, s. 501–507.

23 S. Ezo et al.: *Relationships of Personality and Lifestyle...*, s. 231–238.

24 C.O. Güzeller, T. Coşguner: *Development of a Problematic Mobile Phone Use Scale...*, s. 205–211.

25 M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura: *Addictive Personality...*, s. 501–507.

3. Zbadanie, czy osoby młodsze, z niższym wykształceniem i lepiej oceniające swoją sytuację finansową częściej korzystają z telefonu komórkowego niż osoby starsze, z wyższym wykształceniem i znajdujące się w gorszej sytuacji finansowej.
4. Sprawdzenie, czy występuje pozytywna korelacja między problematycznym użytkowaniem telefonu komórkowego a samotnością oraz korelacja negatywna między problematycznym użytkowaniem telefonu mobilnego a zadowoleniem z życia respondentów.
5. Weryfikacja hipotezy o pozytywnej korelacji między problematycznym korzystaniem z telefonu komórkowego a jakością relacji z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami.

Pośrednim celem badania było także wstępne opracowanie narzędzia do pomiaru problematycznego używania telefonu komórkowego. Opracowanie to oparto na Problematic Mobile Phone Use Scale, skali, której autorami są Joël Billieux, Martial Van der Linden i Lucien Rochat²⁶.

Grupa badana

Przebadano grupę 677 osób w wieku od 14 do 30 lat ($M = 22,35$; $SD = 3,08$). Większość (78,6%) badanej grupy stanowiły kobiety ($N = 532$). Grupa była zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania: 15,7% osób badanych pochodziło ze wsi, 28,4% z małego miasta (do 100 tys. mieszkańców), 44,8% z miasta średniej wielkości (100–500 tys. mieszkańców), a 11,1% zamieszkiwało w dużym mieście (powyżej 500 tys. mieszkańców). Poziom wykształcenia był także zróżnicowany: 3,1% badanych posiadało wykształcenie podstawowe, 3,7% gimnazjalne, 56,8% średnie, 21,4% wyższe na poziomie licencjatu, a 15% pełne wykształcenie wyższe. Osoby uczące się w szkole gimnazjalnej lub średniej stanowiły 5,2% próby, natomiast studenci 53,2%. Grupa badana była zróżnicowana również pod względem sytuacji finansowej rodziny, którą 0,7% ankietowanych oceniło jako bardzo złą, 4,7% jako złą, 29,9% jako średnią, 54,5% jako dobrą i 10,2% jako bardzo dobrą.

Procedura badawcza

Narzędzia wykorzystane w badaniu miały postać drukowaną i elektroniczną. Wersję papierową rozpowszechniono wśród 233 osób, wersję elektroniczną zamieszczono na portalach społecznościowych i przesłano

²⁶ J.L. Billieux, M. Van der Linden, L. Rochat: *The Role of Impulsivity in Actual and Problematic Use of the Mobile Phone*. „Applied Cognitive Psychology” 2008, no. 22.

w e-mailach. Respondenci wypełniali metryczkę składającą się z pytań o płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania i sytuację rodzinną oraz baterię kwestionariuszy mierzących korzystanie z telefonu komórkowego, nasilenie jego problematycznego używania, satysfakcję z życia, poczucie samotności oraz jakość relacji interpersonalnych. W celu obliczenia rzetelności Skali Problematicznego Używania Telefonu Komórkowego po 3 tygodniach skontaktowano się z grupą 70 losowo wybranych respondentów, którzy w pierwszym pomiarze podali swój adres e-mail, i poproszono ich o powtórne wypełnienie pierwotnej wersji narzędzia (składającego się z 18 pozycji). 53 osoby odesłały kwestionariusze.

Narzędzia badawcze

Bateria kwestionariuszy została poprzedzona metryczką zawierającą pytania zamknięte o płeć biologiczną (kobieta lub mężczyzna), wykształcenie (kategorie odpowiedzi: podstawowe, gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe licencjat, wyższe pełne), sytuację finansową (bardzo zła, zła, przeciętna, dobra, bardzo dobra) oraz pytanie otwarte o wiek.

W badaniu uwzględniono następujące zmienne wraz z narzędziami do ich pomiaru:

1. Korzystanie z telefonu komórkowego. Respondenci zostali zapytani (pytania otwarte) o: liczbę posiadanych telefonów komórkowych, okres posiadania telefonu komórkowego w latach oraz średnią liczbę minut spędzanych w ciągu dnia na korzystaniu z komórki. Na skali 0-1 badani mieli wskazać, czy korzystają z następujących funkcji telefonu komórkowego: pisanie i odbieranie SMS-ów, wykonywanie i odbieranie rozmów telefonicznych, odczytywanie i wysyłanie e-maili, korzystanie z przeglądarki internetowej, logowanie się na portalach społecznościowych, korzystanie z komunikatorów, granie w gry, używanie nawigacji, słuchanie muzyki, używanie telefonu komórkowego jako aparatu, zegarka, notatnika, organizera/kalendarza, budzika lub słownika. W pytaniu otwartym poproszono badanych o wymienienie innych funkcji telefonu komórkowego, z których korzystają.
2. Problematiczne używanie telefonu komórkowego. Do pomiaru problematycznego używania telefonu mobilnego wykorzystano własne narzędzie skonstruowane na podstawie Problematic Mobile Phone Use Scale, skali, której autorami są Joël Billieux, Martial Van der Linden i Lucien Rochat. Wersja polska nawiązuje do adaptacji narzędzia przygotowanej przez Cema Güzellera i Tolgę Coşguner²⁷, składającej się

27 C.O. Güzeller, T. Coşguner: *Development of a Problematic Mobile Phone Use Scale...*, s. 205-211.

z 18 pozycji zgrupowanych w trzech skalach: „negatywne konsekwencje”, „kompulsje/uporczywość” i „zespół abstynencyjny/tolerancja”. Pozycje oceniane są na 5-stopniowej skali Likerta, na której 1 oznacza „nigdy”, 2 – „rzadko”, 3 – „czasami”, 4 – „często” i 5 – „zawsze”. Skalę przetłumaczono na język polski przy pomocy zawodowego tłumacza języka angielskiego. Następnie narzędzie poddano procedurze *back-translation* z udziałem innego anglisty, ostatecznie zaś filolog polski dokonał korekty językowej narzędzia.

3. Eksploracyjna analiza czynnikowa polskiej wersji narzędzia²⁸. W celu zbadania trafności czynnikowej narzędzia wykonano eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych, z rotacją Oblimin, $\delta = 0$, ponieważ spodziewano się uzyskać korelacje między składowymi. Za pomocą kryterium Kaisera i wykresu osypiska wyodrębniono²⁹ cztery składowe, wyjaśniające łącznie 56,07% wariancji zmiennej „problematyczne używanie telefonu komórkowego”. Okazało się, że cztery pozycje (4, 6, 7 i 18) łądowały równocześnie więcej niż jeden czynnik na poziomie 0,5. Postanowiono usunąć je z narzędzia i powtórnie przeprowadzić eksploracyjną analizę czynnikową. Wyodrębniono trzy czynniki, wyjaśniające łącznie 55,14% wariancji zmiennej „problematyczne używanie telefonu komórkowego”. Rezultaty eksploracyjnej analizy czynnikowej zamieszczono w tabeli 1. Czynnik pierwszy składający się z sześciu pozycji nazwano „negatywne konsekwencje korzystania z telefonu” (w skrócie: „negatywne konsekwencje”). W skład czynnika drugiego, nazwanego „kompulsyjnym używaniem telefonu komórkowego” (w skrócie: „kompulsje”), weszły cztery pozycje. Czynnik trzeci, tworzony również przez cztery pozycje, nazwano „zaangażowaniem w używanie telefonu komórkowego” (w skrócie: „zaangażowanie”).

Rzetelność narzędzia mierzona metodą α -Cronbacha wyniosła 0,79. Rzetelność skali „negatywne konsekwencje” była równa 0,82, skali „kompulsje” wyniosła 0,60, a skali „zaangażowanie” – 0,69. Rzetelność mierzona za pomocą metody test-rest z 3-tygodniowym interwałem między dwoma pomiarami była równa 0,73.

28 Eksploracyjną analizę czynnikową wykonuje się na wstępnym etapie, mającym na celu m.in. redukcję liczby zmiennych.

29 Kryterium Kaisera i wykres osypiska to metody stosowane do wyboru liczby czynników podczas przeprowadzania eksploracyjnej analizy czynnikowej. Zgodnie z kryterium Kaisera, do dalszej analizy włączane są wyłącznie te czynniki, które przyjmują wartości własne większe niż 1. Osypisko to wykres liniowy, przedstawiający wartości własne dla poszczególnych składowych. Jego analiza pozwala odnaleźć punkt (liczbę składowych), przy którym wykres zaczyna się „spłaszczać”.

Tabela 1

Macierz struktury
dla Skali Problematicznego Używania Telefonu Komórkowego

Nazwa komponentu i jego poszczególne pozycje		Składowa		
		1	2	3
Negatywne konsekwencje używania telefonu komórkowego				
10.	Korzystanie z telefonu wpływa negatywnie na moje osiągnięcia szkolne/akademickie/zawodowe.	0,85		
9.	Z powodu nadmiernego używania telefonu mam trudności z odrabianiem prac domowych/wypełnianiem swoich obowiązków w pracy.	0,82		
13.	Mam problemy spowodowane korzystaniem z telefonu w chwilach, w których powinnam/powinienem robić zupełnie coś innego.	0,78		
11.	Spóźniam się na spotkania z powodu nadmiernego używania telefonu.	0,68		
8.	Nie potrafię skoncentrować się na nauce z powodu wysyłania i odbierania SMS-ów, rozmawiania czy grania w gry na telefonie.	0,68		
12.	Wolał(a) bym bawić się telefonem niż rozwiązywać naglące problemy.	0,67		
Kompulsyjne używanie telefonu komórkowego				
16.	Natychmiast odbieram rozmowy i odpisuję na SMS-y.		0,79	
15.	Mam przy sobie telefon.		0,78	
17.	Sprawdzam nieodebrane połączenia lub SMS-y.		0,69	
14.	W ciągu dnia nie wyłączam telefonu.		0,50	
Zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego				
2.	Inni narzekają, że zbyt często korzystam z telefonu.			0,84
3.	Próbowałam/-em ograniczyć korzystanie z telefonu, ale mi się to nie udało.			0,75
1.	Kiedy nie mogę korzystać z telefonu, czuję się rozdrażniona/-y.			0,66
5.	Uważam, że życie bez telefonu byłoby nudne i beznadziejne.			0,58

Wszystkie skale korelowały pozytywnie między sobą i z całym narzędziem na poziomie $p < 0,001$: skala „negatywne konsekwencje” korelowała ze skalą „zaangażowanie” ($r = 0,50$) i ze skalą „kompulsje” ($r = 0,17$); skala „zaangażowanie” wiązała się ze skalą „kompulsje” ($r = 0,37$). W odniesieniu do korelacji z całym narzędziem: skala „negatywne konsekwencje” ($r = 0,57$; $p < 0,001$), skala „zaangażowanie” ($r = 0,81$; $p < 0,001$), skala „kompulsje” ($r = 0,76$; $p < 0,001$).

1. Poczucie samotności. Zastosowano Skalę do Pomiaru Poczucia Samotności De Jong Gierveld w polskiej adaptacji Pawła Grygiela, Grzegorza Hummenego, Sławomira Rębisza, Piotra Świtaja i Justyny Sikorskiej³⁰,

³⁰ P. Grygiel et al.: *Validating the Polish Adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale*. „European Journal of Psychological Assessment” 2012, no. 29.

składającą się z 11 pozycji, ocenianych na 5-stopniowej skali Likerta (1 – „zdecydowanie tak”, 2 – „tak”, 3 – „ani tak, ani nie”, 4 – „nie”, 5 – „zdecydowanie nie”). Punkty sumuje się: im wyższy wynik sumaryczny, tym większe poczucie samotności. W przedstawianym badaniu rzetelność skali mierzona za pomocą współczynnika rzetelności α -Cronbacha wyniosła 0,77.

2. Satysfakcja z życia. Do pomiaru zmiennej zastosowano Skalę Satysfakcji z Życia SWLS autorstwa Eda Dinnera, Roberta A. Emmons, Randy'ego J. Larsena i Sharon Griffin w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego³¹. Składa się ona z pięciu twierdzeń, do których należy ustosunkować się na 7-stopniowej skali Likerta (1 – „zupełnie się nie zgadzam”, 2 – „nie zgadzam się”, 3 – „raczej nie zgadzam się”, 4 – „ani się zgadzam, ani nie zgadzam się”, 5 – „raczej zgadzam się”, 6 – „zgadzam się”, 7 – „całkowicie zgadzam się”). Wyższy wynik wskazuje na większy poziom satysfakcji z życia. W niniejszym badaniu rzetelność mierzona metodą α -Cronbacha wyniosła 0,82.
3. Relacje z rodziną i rówieśnikami. Osoby badane proszono o ocenienie na 5-stopniowej skali Likerta jakości swojej relacji z matką, ojcem, rodzeństwem i rówieśnikami (1 – „bardzo zła”, 2 – „zła”, 3 – „przeciętna”, 4 – „dobra”, 5 – „bardzo dobra”). Przy pytaniach dotyczących relacji z matką, ojcem i rodzeństwem zamieszczono dodatkową kategorię „nie dotyczy”.

Wyniki badań własnych – problematiczne korzystanie z telefonu komórkowego oraz jego socjodemograficzne i psychospołeczne korelaty

Używanie telefonu komórkowego i wykorzystywanie jego funkcji

Wszystkie badane osoby ($N = 677$) posiadały własny telefon komórkowy, a 19,7% z nich zadeklarowało posiadanie więcej niż jednego telefonu. Przeciętnie korzystają z telefonu komórkowego od 9 lat ($M = 9,3$; $SD = 2,35$); otrzymują go średnio w 13. roku życia ($M = 13,07$; $SD = 2,92$), spędzając przeciętnie 88,4 minuty dziennie na wykorzystywaniu różnych funkcji telefonu ($SD = 161,38$; $Me = 45$; $D = 60$), a 25,4% badanych poświęca na to 90 i więcej minut dziennie.

Analiza funkcji wykorzystywanych w telefonie wykazała, że prawie wszyscy piszą (98,2%) i odbierają SMS-y (98,5%) oraz wykonują (97,2%)

³¹ Z. Juczyński: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Wyd. 2. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2009.

i odbierają (97,8%) rozmowy telefoniczne. Połowa badanych (53,8%) używa telefonu jako mobilnego, kieszonkowego Internetu i korzysta z przeglądarki internetowej, 31,8% odczytuje, a 20,9% wysyła wiadomości e-mailowe, natomiast 40,8% loguje się na portale społecznościowe typu Facebook, Nasza Klasa, Twitter za pośrednictwem telefonu. Relatywnie mały odsetek badanych (10,9%) korzysta w telefonie z komunikatorów (np. Gadu-Gadu, Skype). Spośród funkcji telefonu, które nie służą komunikacji, najczęściej badani wybierają dostępny w tym urządzeniu budzik (93,6%) oraz zegarek (87,9%). Większości z respondentów telefon służy również jako aparat fotograficzny (79,7%), urządzenie do odtwarzania muzyki (60,2%) oraz kalendarz lub organizator (58,9%). Ponad jedna trzecia badanych używa notatnika (38,8%) oraz kamery (35,1%), a dla 36,6% z nich telefon służy jako konsola do gier. Rzadziej korzystają oni z dostępnej w telefonie nawigacji (25,4%). Telefon służy badanym także jako słownik (14,1%), natomiast 4,4% respondentów wymieniło jeszcze inne funkcje telefonu. Osoby odpowiadające na pytania ankiety korzystają z dostępnego w telefonie stopera, minutnika, radia, kalkulatora i dyktafonu. Innym telefon służy jako latarka, lusterko lub dysk przenośny. Ponadto wykorzystywany jest również do czytania książek, oglądania filmów. Służy także jako pomoc w aktywności fizycznej czy narzędzie do lokalizowania znajomych.

Charakterystyka korzystania z telefonu komórkowego a jego problematyczne używanie

Za pomocą korelacji *r*-Pearsona obliczono zależności między miarami korzystania z telefonu komórkowego i jego problematycznym używaniem. Najwięcej korelacji odnotowano w przypadku negatywnych konsekwencji używania telefonu. Zmienna ta pozytywnie korelowała z liczbą telefonów komórkowych ($r = 0,09$; $p < 0,05$), średnią dzienną liczbą minut używania telefonu komórkowego ($r = 0,17$; $p < 0,001$), liczbą wykorzystywanych funkcji telefonu komórkowego ($r = 0,17$; $p < 0,001$) oraz negatywnie z okresem używania telefonu komórkowego ($r = -0,09$; $p < 0,05$). Problematyczne używanie telefonu komórkowego korelowało pozytywnie z ilością czasu spędzanego na korzystaniu z telefonu każdego dnia ($r = 0,21$; $p < 0,001$) oraz liczbą wykorzystywanych jego funkcji ($r = 0,27$; $p < 0,001$). Skale „kompulsyjne używanie telefonu komórkowego” ($r = 0,18$; $p < 0,001$) oraz „zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego” korelowały pozytywnie z liczbą wykorzystywanych funkcji telefonu ($r = 0,25$; $p < 0,001$). Uzyskane rezultaty obliczeń zostały zamieszczone w tabeli 2.

Tabela 2

Korzystanie z telefonu komórkowego a jego problematyczne używanie

Korzystanie z telefonu komórkowego	Telefony komórkowe			
	liczba	okres używania	dzienny czas korzystania	liczba wykorzystywanych funkcji
Problematyczne używanie	0,04	0,02	0,21***	0,27***
Negatywne konsekwencje	0,09*	-0,09*	0,17***	0,17***
Kompulsje	-0,03	0,06	0,05	0,18***
Zaangażowanie w używanie	0,03	0,04	0,06	0,25***

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

Korzystanie z telefonu komórkowego i jego problematyczne używanie a płeć, wiek, wykształcenie i sytuacja finansowa rodziny

Aby określić różnice wyznaczone płcią w zakresie używania telefonu komórkowego, zastosowano test *t*-Studenta (tabela 3). Rezultaty testu wskazują na brak istotnych różnic między kobietami i mężczyznami w używaniu telefonu komórkowego, z wyjątkiem skali „zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego” (z Kwestionariusza Problematycznego Używania Telefonu Komórkowego), w której kobiety osiągnęły wyższe wyniki na poziomie tendencji statystycznej ($t(657) = 1,78$; $p = 0,075$).

Tabela 3

Korzystanie z telefonu komórkowego i jego problematyczne używanie a płeć

Korzystanie z telefonu komórkowego	Średnia (<i>M</i>)		Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)		Test <i>t</i> -Studenta	
	K	M	K	M	<i>t</i>	<i>p</i>
Problematyczne używanie	0,82	0,79	0,23	0,23	1,25	0,213
Negatywne konsekwencje	0,21	0,23	0,38	0,37	0,52	0,581
Zaangażowanie w używanie	0,56	0,49	0,23	0,30	1,78	0,075
Kompulsje	1,31	1,27	0,29	0,33	1,49	0,137
Liczba telefonów	1,23	1,25	0,76	0,45	0,21	0,837
Okres używania telefonów	9,23	9,56	2,28	2,59	1,47	0,142
Dzienny czas korzystania (min.)	88,38	88,46	161,98	159,86	0,01	0,996
Liczba wykorzystywanych funkcji	10,70	11,16	3,17	4,14	1,27	0,222

Objaśnienia: K - kobiety, M - mężczyźni, *M* - średnia arytmetyczna, *SD* - odchylenie standardowe, *t* - test *t*-Studenta, *p* - poziom istotności

Za pomocą korelacji *r*-Pearsona (dla zmiennej „wiek”) oraz korelacji *rho*-Spearmana (dla zmiennych „wykształcenie” i „sytuacja finansowa”) obliczono związki między zmiennymi socjodemograficznymi a korzystaniem z telefonu i jego problematycznym używaniem. Wyniki wskazują korelację ujemną między wiekiem a problematycznym używaniem telefonu, czyli im młodsza osoba, tym wyższy ogólny poziom problematycznego używania telefonu komórkowego ($r = -0,014; p < 0,001$), tym większe negatywne konsekwencje używania telefonu komórkowego dla funkcjonowania tej osoby ($r = -0,22; p < 0,001$) i tym większe zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego ($r = -0,16; p < 0,001$). Wiek korelował dodatnio (pozytywnie) z okresem używania telefonu komórkowego ($r = 0,50; p < 0,001$) oraz ujemnie (negatywnie) ze średnią dzienną liczbą minut korzystania z telefonu ($r = -0,16; p < 0,001$). Wykształcenie korelowało negatywnie ze wszystkimi zmiennymi mierzącymi problematyczne używanie telefonu komórkowego: z ogólnym poziomem problematycznego używania telefonu komórkowego ($r = -0,12; p < 0,01$), negatywnymi konsekwencjami korzystania z telefonu komórkowego dla funkcjonowania ($r = -0,15; p < 0,001$), zaangażowaniem w używanie telefonu komórkowego ($r = -0,10; p < 0,05$) oraz kompulsywnym używaniem telefonu komórkowego na poziomie tendencji statystycznej ($r = 0,08; p = 0,078$). Dodatkowo zmienna ta korelowała pozytywnie z okresem używania telefonu komórkowego ($r = 0,30; p < 0,001$) i negatywnie ze średnią dzienną liczbą minut używania telefonu komórkowego ($r = -0,10; p < 0,05$) oraz z liczbą wykorzystywanych funkcji w telefonie ($r = -0,08; p < 0,05$). Nie odnotowano istotnych korelacji między sytuacją finansową a wynikami Kwestionariusza Problematycznego Używania Telefonu Komórkowego. Zmienna „sytuacja finansowa” korelowała natomiast pozytywnie z okresem używania telefonu ($r = 0,10; p < 0,01$), przeciętną dzienną liczbą minut korzystania z telefonu komórkowego ($r = 0,09; p < 0,05$) oraz liczbą wykorzystywanych funkcji w telefonie komórkowym ($r = 0,12; p < 0,001$).

Samotność, zadowolenie z życia i jakość relacji interpersonalnych a korzystanie z telefonu komórkowego i jego problematyczne używanie

Za pomocą korelacji *r*-Pearsona obliczono związki między korzystaniem z telefonu komórkowego i jego problematycznym używaniem a zmiennymi psychospołecznymi – indywidualnymi: samotnością, zadowoleniem z życia oraz oceną jakości relacji z matką, ojcem, rodzeństwem i rówieśnikami (tabela 4).

Samotność wiązała się dodatnio z negatywnymi konsekwencjami używania telefonu komórkowego dla funkcjonowania ($r = 0,11; p < 0,01$) oraz

Tabela 4

Korzystanie z telefonu komórkowego i jego problematyczne używanie a samotność, zadowolenie z życia i jakość relacji interpersonalnych

Korzystanie z telefonu komórkowego	Samotność	Zadowolenie z życia	Relacje z matką	Relacje z ojcem	Relacje z rodzeństwem	Relacje z rówieśnikami
Problematyczne używanie	-0,06	0,06	-0,07 ^t	0,01	-0,04	0,10***
Negatywne konsekwencje	0,11**	0,06	0,01	-0,03	-0,09 ^t	-0,05
Zaangażowanie w używanie	-0,03	0,08 ^t	-0,07 ^t	-0,01	-0,06	0,06
Kompulsje	-0,14***	0,03	-0,08 ^t	0,01	0,02	0,16***
Liczba telefonów	0,02	-0,02	0,03	0,02	0,01	-0,02
Okres używania	-0,02	-0,03	0,01	0,10*	0,07	0,01
Dzienny czas korzystania (min.)	-0,01	0,01	0,05	0,11**	-0,02	0,13**
Liczba wykorzystywanych funkcji	-0,04	0,01	0,04	0,01	-0,03	0,08*

^t $p < 0,05$; 0,1); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

ujemnie z kompulsywnym korzystaniem z telefonu komórkowego ($r = -0,14$; $p < 0,001$). Odnotowano też pozytywną korelację, na poziomie tendencji statystycznej ($r = 0,08$; $p = 0,081$), między zadowoleniem z życia a zaangażowaniem w używanie telefonu komórkowego. Najwięcej istotnych korelacji między jakością relacji interpersonalnych a korzystaniem z telefonu komórkowego lub problematycznym jego używaniem odnotowano w odniesieniu do relacji z rówieśnikami. Zmienna ta pozytywnie korelowała z ogólnym wynikiem Kwestionariusza Problematycznego Używania Telefonu Komórkowego ($r = 0,10$; $p < 0,001$) oraz z kompulsywnym używaniem telefonu komórkowego ($r = 0,16$; $p < 0,001$). Okazało się też, że im lepiej badani oceniają swoje relacje z rówieśnikami, tym więcej minut każdego dnia poświęcają na korzystanie z telefonu komórkowego ($r = 0,13$; $p < 0,01$) i tym więcej używają jego funkcji ($r = 0,08$; $p < 0,05$). Ponadto stwierdzono negatywne związki między jakością relacji z matką a ogólnym poziomem Kwestionariusza Problematycznego Używania Telefonu Komórkowego ($r = -0,07$) i skalami „zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego” ($r = -0,07$) i „kompulsyjne używanie telefonu komórkowego” na poziomie tendencji statystycznej ($p = 0,071$ i $p = 0,072$). Relacje z rodzeństwem korelowały ujemnie z negatywnym wpływem telefonu komórkowego na funkcjonowanie ($r = -0,09$) na poziomie tendencji statystycznej ($p = 0,062$). Jakość relacji z ojcem korelowała pozytywnie z okresem używania telefonu komórkowego ($r = 0,10$; $p < 0,05$) oraz dzienną liczbą minut używania telefonu komórkowego ($r = 0,11$; $p < 0,01$).

Dyskusja wyników

Podczas analizy socjodemograficznych korelatów użytkowania telefonu komórkowego odnotowano, iż w skali „zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego” (z Kwestionariusza Problematycznego Używania Telefonu Komórkowego) kobiety osiągnęły wyższe wyniki (na poziomie tendencji statystycznej) niż mężczyźni. W zakresie pozostałych zmiennych nie odnotowano różnic wyznaczanych płcią. Wcześniejsze badania japońskie wskazują, że mężczyźni, co prawda, dzwonią do większej liczby osób, ale to właśnie kobiety bardziej narażone są na problematyczne korzystanie z telefonów komórkowych³². Autorzy interpretowali ten wynik w powiązaniu z wyższym poziomem aktywności mężczyzn (zapewne głównie zawodowej), którzy w ciągu dnia mogą porozmawiać z większą liczbą osób w sposób bezpośredni i jednocześnie utrzymywać z nimi kontakt telefoniczny. Od kobiet z kolei kulturowo oczekuje się skromności, a presja społeczna w zakresie zachowania skromności może sprzyjać problematycznemu korzystaniu z telefonu. W Polsce takie różnice wyznaczone płcią wydają się coraz mniejsze, co mogło znaleźć odzwierciedlenie w prezentowanych wynikach badań. Należy też wskazać, że w relacjach interpersonalnych kobiety bardziej opierają się na rozmowach i wymianie emocji, a mężczyźni na wspólnej aktywności³³, istnieje więc możliwość, że telefon komórkowy służy do innych celów kobietom i mężczyznom (być może kobiety omawiają przez telefon bardziej intymne informacje albo relacjonują bieżące wydarzenia, podczas gdy mężczyźni wykorzystują go przede wszystkim do ustalania przebiegu wspólnych aktywności, ale ilość czasu spędzanego z użyciem telefonu jest podobna). Taka hipoteza wymaga jednak sprawdzenia w dalszych badaniach.

Żadna z poddanych analizie zmiennych socjodemograficznych nie wyznacza liczby posiadanych telefonów. Jednocześnie sytuacja finansowa wpływa na przyspieszenie zakupu telefonu, jednakże bardziej istotną rolę w tym względzie wydaje się odgrywać wiek badanych, który najsilniej korelował z czasem posiadania telefonu. Badani otrzymywali telefon przeciętnie w wieku 13 lat. Należy też zauważyć, że korelacja wykształcenia z okresem użytkowania telefonu może wynikać z powiązania tej zmiennej z wiekiem. Pomimo istotnych korelacji wieku, wykształcenia i sytuacji finansowej z liczbą minut poświęcanych dziennie użytkowaniu telefonu również w tym zakresie najistotniejszą zmienną jest wiek badanych. Taki

32 M. Takao, S. Takahashi, M. Kitamura: *Addictive Personality...*

33 R. Lewis: *Emotional Intimacy Among Men*. „Journal of Social Issues” 1978, no. 34, s. 109–121; L.R. McNelles, J.A. Connolly: *Intimacy Between Adolescent Friends: Age and Gender Differences in Intimate Affect and Intimate Behaviors*. „Journal of Research on Adolescence” 1999, no. 9 (2), s. 143–159.

układ wyników może wiązać się z faktem, że młodszy badani zaangażowani są w mniejszą liczbę codziennych obowiązków, a jednocześnie utrzymują szerokie kontakty społeczne, co sprzyja spędzaniu większej ilości czasu na użytkowaniu telefonu. Podobnie, jak wcześniej nadmieniono, negatywna korelacja wykształcenia z liczbą minut dziennie poświęconych użytkowaniu telefonu może wynikać z powiązania tej zmiennej z wiekiem. Ilości czasu poświęcanego użytkowaniu telefonu sprzyjać będzie natomiast sytuacja finansowa. Może być to spowodowane większym budżetem przeznaczonym na rachunki telefoniczne, a także możliwością zakupu nowszych i lepszych modeli telefonów, posiadających więcej funkcji. Na taką interpretację wskazuje pozytywna korelacja między sytuacją finansową a liczbą funkcji wykorzystywanych w telefonie. Należy zauważyć, że w zakresie liczby wykorzystywanych funkcji istotne okazały się korelacje z wykształceniem i sytuacją finansową, ale nie z wiekiem. Najsilniejszym wyznacznikiem jest tu sytuacja finansowa dająca większe możliwości zakupu telefonu o rozbudowanym zakresie funkcjonalności. Pomimo prawdopodobnie lepszej sytuacji finansowej osób z wyższym wykształceniem okazało się, że im wyższe wykształcenie posiadają jednostki, tym mniej czasu spędzają „na komórce” i z tym mniejszej liczby funkcji telefonu korzystają. Prawdopodobnie taki układ wyników spowodowany jest tym, że osoby z niższym wykształceniem są młodsze. Może to jednak wynikać także z faktu, że osobom z niższym wykształceniem telefon służy głównie do zabawy, a osobom z wyższym wykształceniem raczej do celów utylitarnych.

Okazało się też, że żadna ze zmiennych opisujących problematyczne korzystanie z telefonu nie jest związana z sytuacją finansową badanych. Istotne natomiast okazują się tu zmienne: wiek i wykształcenie. Im niższy wiek badanych oraz im niższe wykształcenie, tym wyższe wyniki badani osiągnęli w Skali Problematycznego Używania Telefonu, zwłaszcza w zakresie jego negatywnego wpływu i zaangażowania w używanie telefonu. Jednocześnie należy zaznaczyć, że związki korzystania z telefonu z wiekiem badanych są silniejsze niż związki z wykształceniem. Zatem istotniejszą rolę odgrywa tu wiek, co może pośrednio wynikać z większej ilości czasu poświęcanego na korzystanie z telefonu przez jego młodszych użytkowników. Taka interpretacja zgodna jest z wynikami wcześniejszych badań, w których wiek badanych stanowił predyktor ilości czasu poświęcanego na korzystanie z telefonu w ciągu tygodnia³⁴.

Wskazać też trzeba, iż kompulsje korelowały negatywnie (na poziomie tendencji statystycznej) z wykształceniem, ale nie z wiekiem. Oznacza to, że – niezależnie od wieku – im jednostka ma niższe wykształcenie,

34 A. Bianchi, J.G. Philips: *Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use...*

tym bardziej prawdopodobne jest kompulsywne użytkowanie telefonu. Może to wynikać z kształtowania wraz z poziomem wykształcenia pewnej kultury osobistej, umiejętności używania telefonu, wyłączenia go lub odroczonego w pewnych specyficznych sytuacjach sprawdzania połączeń, SMS-ów i odpowiadania na nie.

Okres używania telefonu komórkowego oraz czas poświęcony dziennie tej czynności okazały się pozytywnie powiązane z relacjami z ojcem. Taka zależność może wynikać stąd, że praca zarobkowa ojca często stanowi główne źródło utrzymania rodziny, a pozytywne relacje z ojcem mogą sprzyjać finansowaniu przez niego wydatków telefonicznych. Taką interpretację wydają się potwierdzać również pozytywne związki tych zmiennych z sytuacją finansową. Ponadto czas poświęcony dziennie użytkowaniu telefonu oraz liczba wykorzystywanych w nim funkcji wzrastają wraz ze wzrostem jakości relacji jednostki z rówieśnikami. Trudno określić, co jest skutkiem, a co przyczyną tej zależności. Z jednej strony bowiem osoby posiadające lepsze relacje z rówieśnikami mogą wykorzystywać większą liczbę funkcji sprzyjających kontaktowi oraz poświęcać więcej czasu na komunikację za pośrednictwem telefonu. Z drugiej strony wykorzystywanie większej liczby funkcji w telefonie może służyć budowaniu prestiżu społecznego, autoprezentacji, a co za tym idzie – poprawie relacji z rówieśnikami. Wpływać to może na zwiększanie ilości czasu poświęcanego użytkowaniu telefonu komórkowego.

W zakresie problematycznego używania telefonu komórkowego najistotniejsze okazały się zmienne dotyczące poczucia samotności i relacji z rówieśnikami głównie w zakresie kompulsywnego korzystania z tego urządzenia oraz jego negatywnych konsekwencji. Wraz ze zwiększającym się poczuciem samotności jednostki zwiększa się negatywny wpływ na nią telefonu komórkowego, uniemożliwiając koncentrację na obowiązkach, co potencjalnie sprzyja obniżeniu osiągnięć jednostki. Związek taki może mieć jednak odwrotny kierunek: problematyczne używanie telefonu może zwiększać poczucie samotności. Kierunek związku obu zmiennych jest niejednoznaczny, jednak w kontekście związku problematycznego korzystania z telefonu z relacjami interpersonalnymi pierwsza interpretacja wydaje się bardziej prawdopodobna.

Kompulsje, które objawiają się niewyłączaniem telefonu i ciągłym sprawdzaniem SMS-ów i połączeń, mogą wynikać z bardziej pozytywnych i liczniejszych kontaktów danej jednostki z rówieśnikami oraz z chęci pozostawania w ciągłym kontakcie z nimi. Taki kierunek interpretacji sugerowany jest negatywnym związkiem kompulsji z poczuciem samotności. Pozytywne relacje z rówieśnikami właśnie poprzez kompulsje mogą zwiększać prawdopodobieństwo problematycznego używania telefonu, jednak liczne relacje nie mają związku z negatywnym wpływem telefonu na daną osobę ani też z jej zaangażowaniem w używanie telefonu.

Interesujące są także negatywne powiązania (na poziomie tendencji statystycznej) między relacjami z matką a problematycznym używaniem telefonu, kompulsjami i zaangażowaniem w używanie telefonu, sugerujące, że telefon komórkowy służyć będzie głównie komunikacji z rówieśnikami, natomiast negatywne relacje z matką mogą sprzyjać problematycznemu korzystaniu z urządzenia, lub że intensywne korzystanie z telefonu komórkowego może pogarszać relacje z matką.

Inaczej niż oczekiwano, satysfakcja z życia nie korelowała z żadną z charakterystyk korzystania z telefonu ani też z jego problematycznym używaniem. Jedyny związek na poziomie tendencji statystycznej odnotowano z podskala „zaangażowanie w korzystanie z telefonu”. Co ciekawe, związek ten był pozytywny, to znaczy większa satysfakcja z życia wiązała się z częstszymi nieudanymi próbami ograniczenia używania telefonu, narzekaniem otoczenia społecznego na nadmierne korzystanie przez jednostkę z tego urządzenia oraz przekonaniem, że życie bez tego medium byłoby nudne i beznadziejne. Być może osoby bardziej zadowolone ze swojego życia mają większą liczbę bliskich i znajomych, z którymi kontaktują się – między innymi telefonicznie – nadużywając tym samym czasami tego medium.

Podsumowanie i wskazania do dalszych badań

Korzystanie z telefonu komórkowego współcześnie stało się codzienną normą, a jego użytkownicy poświęcają tej czynności przeciętnie ponad 80 minut dziennie, najczęściej wykorzystując tradycyjne funkcje komunikacyjne urządzenia (SMS-y, rozmowy). Płeć nie różnicuje korzystania z telefonu komórkowego i jego problematycznego używania. Okazuje się, że im młodsza i mniej wykształcona osoba, tym wyższy jest ogólny poziom problematycznego używania telefonu komórkowego, tym większe negatywne konsekwencje używania telefonu komórkowego dla funkcjonowania i tym większe zaangażowanie w używanie telefonu komórkowego. Sytuacja finansowa nie ma związku z problematycznym używaniem telefonu. Im osoba starsza oraz (pośrednio) lepiej wykształcona, tym dłuższy okres używania telefonu komórkowego oraz mniejsza średnia liczba minut dziennie korzystania z tego medium. Z kolei wraz ze wzrostem wykształcenia zmniejsza się ilość wykorzystywanych funkcji telefonu, co może świadczyć o tym, że osobom mniej wykształconym telefon służy do zabawy. Dobra sytuacja finansowa sprzyja wcześniejszemu nabywaniu telefonu i zwiększa liczbę wykorzystywanych jego funkcji oraz czas poświęcany na ich użytkowanie. W kontekście relacji interpersonalnych najistotniejsze okazały się pozytywne relacje z rówieśnikami, sprzyjające problematycznemu używaniu telefonu, głównie w zakresie kompulsji,

liczby wykorzystywanych funkcji i dziennego budżetu czasu przeznaczanego na korzystanie z telefonu. Pozytywne relacje z ojcem, prawdopodobnie ze względu na finansowanie przez niego rachunków, przyspieszają zakup tego urządzenia oraz zwiększają dzienną ilość czasu poświęcanego temu medium. Nie wystąpiły zależności między satysfakcją z życia i korzystaniem z telefonu, natomiast niższe poczucie samotności sprzyja kompulsywnemu korzystaniu z telefonu i zmniejsza prawdopodobieństwo negatywnych konsekwencji jego używania.

Uzyskane wyniki badań nie są jednoznaczne i nie zawsze wykazują spójność z wynikami innych badań, co uzasadniano – między innymi – niejednorodną metodologią badania problematycznego użytkowania telefonu komórkowego. W kontekście uzyskanych wyników i zweryfikowanych zależności ważna wydaje się pogłębiona analiza zmiennych wyznaczających problematyczne używanie mobilnego telefonu, głównie w kontekście ich znaczenia dla funkcjonowania młodego pokolenia, szczególnie silnie zagrożonego ryzykiem uzależnień behawioralnych, a także dalsze doskonalenie warsztatu diagnostycznego i monitorowanie ryzyka uzależnień behawioralnych wśród dzieci i młodzieży. Ważny jest przede wszystkim czynnik kontrolny w zakresie czasu – momentu, w którym młode pokolenie zaczyna wykorzystywać telefon komórkowy, oraz celu, któremu służy lub ma służyć.

Uzależnienia behawioralne, w tym uzależnienie od telefonu komórkowego, są wciąż niedostatecznie rozpoznane, także i może głównie w kontekście negatywnych konsekwencji rozwojowych i społecznych, jakie niekontrolowane jego użytkowanie może powodować w odniesieniu do młodego pokolenia. Przedstawione wyniki badań stanowią zatem wstępną próbę aplikacji narzędzia, które realizacji tego celu może służyć, jak i wskazania potencjalnych obszarów zagrożeń, które należy eksplorować i monitorować.

Bibliografia

- Batorski D.: *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapieński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011.
- Bianchi A., Philips J.G.: *Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use*. „Cyberpsychology & Behavior” 2005, no. 8 (1).
- Billieux J.L., Van der Linden M., Rochat L.: *The Role of Impulsivity in Actual and Problematic Use of the Mobile Phone*. „Applied Cognitive Psychology” 2008, no. 22.
- Ezoe S. et al.: *Relationships of Personality and Lifestyle with Mobile Phone Dependence among Female Nursing Students*. „Social Behavior and Personality” 2009, no. 37 (2).

- Griffiths M.: *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Grygiel P. et al.: *Validating the Polish Adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale*. „European Journal of Psychological Assessment” 2012, no. 29.
- Guerreschi C.: *Nowe uzależnienia*. Przeł. A. Wieczorek-Niebieska. Kraków: Wydawnictwo SALWATOR, 2006.
- Güzeller C.O., Coşguner T.: *Development of a Problematic Mobile Phone Use Scale for Turkish Adolescents*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2012, no. 15 (4).
- Jenaro C. et al.: *Problematic Internet and Cell-phone Use: Psychological, Behavioral, and Health Correlates*. „Addiction Research and Theory” 2007, no. 15 (3).
- Juczyński Z.: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Wyd. 2. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2009.
- Kamibepu K., Sugiura H.: *Impact of the Mobile Phone on Junior High School Students' Friendships in the Tokio Metropolitan Area*. „Cyberpsychology and Behavior” 2005, no. 8 (2).
- La Repubblica.it (5.11.2004): *Adolescenti, dipendenza da sms: nuovo segno di disagio mentale*. <http://www.repubblica.it/2004/k/sezioni/cronaca/disagio/disagio/disagio.html> [29.06.2013].
- Lewis R.: *Emotional Intimacy among Men*. „Journal of Social Issues” 1978, no. 34, s. 109–121.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I.: *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*. „Psychologia Społeczna” 2007, nr 2 (4).
- Marlatt G.A. et al.: *Addictive Behaviors: Etiology and Treatment*. „Annual Review of Psychology” 1988, no. 39.
- McNelles L.R., Connolly J.A.: *Intimacy Between Adolescent Friends: Age and Gender Differences in Intimate Affect and Intimate Behaviors*. „Journal of Research on Adolescence” 1999, no. 9 (2), s. 143–159.
- Pawłowska B., Poremska E.: *Objawy zagrożenia uzależnieniem i uzależnienia od telefonu komórkowego mierzonego Kwestionariuszem do Badania Uzależnienia od Telefonu Komórkowego, autorstwa Poremskiej i Pawłowskiej u młodzieży polskiej w wieku 13 do 24 lat*. „Current Problems of Psychiatry” 2009, no. 12 (4).
- Sanchez-Martinez M., Otero A.: *Factors Associated with Cell Phone Use in Adolescents in the Community of Madrid (Spain)*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (2).
- Società Italiana di Intervento Patologie Compulsive 1. *Dipendenza da telefonino – ricerche e studi*. <http://www.siipac.it/it/patologie/dipendenza-da-telefonino/ricerche-e-studi> [29.06.2013].

Società Italiana di Intervento Patologie Compulsive 2. *Dipendenza da telefonino – conseguenze*. <http://www.siipac.it/it/patologie/dipendenza-da-telefonino/conseguenze> [29.06.2013].

Takao M., Takahashi S., Kitamura M.: *Addictive Personality and Problematic Mobile Phone Use*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (5).

Joanna Góźdz, Edyta Charzyńska

Sociodemographic and psycho-social correlates of mobile phone use and its overuse

Summary: Despite the fact that many researchers do not accept mobile phone overuse as an addiction, they all agree that the phenomenon has widely spread out over recent years and it is a real problem mainly among young people. The main purpose of the presented article was to describe the results of the study assessing correlations between sociodemographic, individual and relational correlates of mobile phone use and its overuse. The following variables were explored: mobile phone use and its overuse, loneliness, life satisfaction, the quality of relationships with parents, siblings and peers and sociodemographic measures as sex, age, educational level and financial situation. 677 participants, aged 14-30 years, participated in the study. The results suggest that there are some significant connections between sociodemographic, individual and relational variables and characteristics of mobile phone use and overuse.

Key words: problematic mobile phone use, mobile phone dependence, means of communication, interpersonal relations, young adults

Joanna Góźdz, Edyta Charzyńska

Soziodemografische und psychosoziale Korrelaten des Handygebrauchs

Zusammenfassung: Obwohl für viele Wissenschaftler der Missbrauch von Handy keine Abhängigkeit ist, sind alle damit einverstanden, dass sich das Phänomen in den letzten Jahren verbreitet hat und besonders für junge Menschen zum großen Problem wird. Das Hauptziel des Artikels ist, die Ergebnisse der Forschungen über soziodemografische, individuelle und relationale Korrelate des Handygebrauchs und -missbrauchs darzustellen. Berücksichtigt wurden folgende Variablen: die Benutzung des Handys und dessen umstrittener Gebrauch, Einsamkeit, Zufriedenheit mit Leben, Qualität des Verhältnisses zu Eltern, Geschwistern und Altersgenossen, und soziodemografische Variablen: Geschlecht, Alter, Ausbildung und finanzielle Lage. An der Forschung nahmen 677 Personen im Alter von 14-30 Jahren teil. Ihre Ergebnisse bestätigten wesentliche Zusammenhänge zwischen den soziodemografischen, individuellen und relationalen Variablen und dem Handygebrauch und dessen umstrittenen Gebrauch.

Schlüsselwörter: umstrittener Handygebrauch, Handyabhängigkeit, Kommunikationsmittel, zwischenmenschliche Beziehungen, junge Erwachsene



Edyta Charzyńska
Joanna Góźdz
Uniwersytet Śląski

W sieci uzależnienia
Polska adaptacja Skali Uzależnienia od Facebooka
(the Bergen Facebook Addiction Scale)
C.S. Andreassen, T. Torsheima,
G.S. Brunborga i S. Pallesen

Wprowadzenie

Duże zainteresowanie badaczy wywołuje obecnie temat uzależnień behawioralnych, takich jak nałogowe granie w gry komputerowe, korzystanie z telefonu komórkowego, uprawianie seksu, opalanie się, wykonywanie ćwiczeń fizycznych czy uzależnienie od pracy zawodowej. Komputeryzacja świata ma związek z rozwojem kolejnego zagrożenia behawioralnego, być może *signum temporis* XXI wieku – uzależnienia od Internetu.

Jedną z najczęstszych aktywności w Internecie stanowi korzystanie z sieci społecznościowych¹. Definiuje się je jako serwisy internetowe umożliwiające użytkownikom elektroniczne kontaktowanie się z innymi członkami sieci, a także udostępnienie im swoich kontaktów i interakcji². Pierwsza sieć społecznościowa – SixDegrees.com – została założona w 1997 roku. Umożliwiła ona utworzenie własnego profilu, stworzenie listy znajomych, a od 1998 roku przeglądanie list znajomych³. Od tego czasu powstało wiele sieci społecznościowych ze zróżnicowanymi grupami docelowymi, funkcjami czy polityką prywatności.

1 S. Ak, N. Koruklu, Y. Yilmaz: *A Study on Turkish Adolescent's Internet Use: Possible Predictors of Internet Addiction*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2013, no. 16 (3).

2 D.M. Boyd, N.B. Ellison: *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. „Journal of Computer-Mediated Communication” 2007, no. 13 (1), s. 211.

3 Ibidem, s. 213.

Nie ma przesady w stwierdzeniu, że sieci społecznościowe stały się częścią codziennego życia ludzi. Dla wielu nastolatków pierwszą czynnością wykonaną tuż po przebudzeniu jest uruchomienie komputera w celu zalogowania się na portal społecznościowy⁴. Raport sporządzony przez National Family Week pośród 1000 dzieci w wieku od 8 do 15 lat i 3000 rodziców pokazał, iż dla 40% dziewczynek i 6% chłopców Facebook jest najważniejszą rzeczą w życiu⁵.

Tak duża popularność portali społecznościowych wynika między innymi z licznych funkcji, które portale te oferują swoim użytkownikom: przede wszystkim pozwalają kontaktować się ze znajomymi i z rodziną, umożliwiają zamieszczanie i oglądanie zdjęć, ułatwiają poznawanie nowych ludzi, odnalezienie dawnych znajomych, uzyskiwanie informacji o ciekawych wydarzeniach, dzielenie się z innymi informacjami o sobie, komunikowanie się z kolegami ze szkoły, z uczelni i pracy w celu wymiany informacji i materiałów, a także nawiązywanie relacji intymnych⁶. Sieci społecznościowe umożliwiają całodobowy kontakt, nie ma tu bariery czasu i przestrzeni. Zapewniają użytkownikom natychmiastową gratyfikację w postaci nawiązania szybkiego, taniego i łatwego kontaktu z innymi ludźmi, a także stwarzają możliwości odnalezienia form rozrywki zgodnych z własnymi preferencjami (np. gry, konkursy, strony słynnych ludzi). Stanowi to znakomitą okazję do rozwoju sieci kontaktów, znalezienia osób o podobnych zainteresowaniach, stwarza możliwość ekspresji własnego „ja”, dzielenia się swoimi wytworami (np. zamieszczania animacji, muzyki, zdjęć), większego zaangażowania się w życie społeczne i obywatelskie⁷. Za funkcjami, które mogą pełnić portale społecznościowe, stoi zaspokajanie podstawowych potrzeb – afiliacji, wsparcia, przynależności czy samoafirmacji. Silnie gratyfikujący charakter sieci społecznościowych może jednak działać jak miecz obosieczny – używanie tego, co zaplanowane zostało jako atrakcja i urozmaicenie ludzkiego życia, niejednokrotnie prowadzi do braku umiejętności wyważonego korzystania z portali społecznościowych i nałogu.

Badacze i terapeuci ostrzegają, iż intensywne używanie nowych mediów, zwłaszcza portali społecznościowych, może być szczególnie groźne

4 K. Makaruk: *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”* 2013, nr 12 (1).

5 Podaję za: S. Coughlan: *Facebook is a Major Influence on Girls, Say Survey*. <http://www.bbc.co.uk/news/10121931> [2.07.2013].

6 J.D. Raacke, J.M. Bonds-Raacke: *MySpace & Facebook: Applying the Uses and Gratifications Theory to Exploring Friend Networking Sites. „CyberPsychology & Behavior”* 2008, no. 11.

7 P. Collin et al.: *The Benefits of Social Networking Services. Literature Review*. Melbourne: Young and Well CRC, 2011.

dla ludzi młodych ze względu na ryzyko uzależnienia⁸. W badaniu przeprowadzonym przez Isabellę Wolniczak i współpracowników⁹ około 8% studentów wykazywało symptomy uzależnienia od Facebooka. Świadomość problemu wzrasta również wśród użytkowników portali społecznościowych. Badania przeprowadzone w Irlandii wśród 11-16-latków pokazały, iż 33% korzystających z sieci społecznościowych czuło, iż używa ich zbyt często¹⁰. W literaturze przedmiotu zaczęto stosować określenie „uzależnienie od sieci społecznościowych”¹¹. Nie znajduje się ono w klasyfikacjach chorób psychicznych (podobnie jak uzależnienie od Internetu), choć wśród badaczy i praktyków coraz częściej pojawiają się głosy wskazujące konieczność traktowania nadmiernego korzystania z portali społecznościowych jako rodzaju uzależnienia, podkategorii uzależnienia od Internetu¹².

Badacze coraz częściej koncentrują się na eksploracji zjawisk społecznych dotyczących pojedynczego portalu społecznościowego – Facebooka, założonego w 2004 roku, mającego obecnie największą liczbę użytkowników¹³. W odpowiedzi na rosnącą popularność portalu i olbrzymią ilość czasu spędzanego na korzystaniu z Facebooka przez użytkowników w literaturze pojawiło się określenie „uzależnienie od Facebooka”¹⁴. Wiąże się ono z podobnymi objawami jak inne uzależnienia: intensywnym myśleniem o korzystaniu z Facebooka, odczuwaniem zdenerwowania i niepokoju,

8 E. Echeburua, P. de Corral: *Addiction to New Technologies and to Online Social Networking in Young People: A New Challenge*. „Adicciones” 2010, no. 22.

9 I. Wolniczak et al.: *Association between Facebook Dependence and Poor Sleep Quality: A Study in a Sample of Undergraduate Students in Peru*. „PLoS ONE” 2013, no. 8 (3).

10 C. Machold et al.: *Social Networking Patterns/Hazards among Teenagers*. „Irish Medical Journal” 2012, no. 105 (5).

11 D.J. Kuss, M.D. Griffiths: *Online Social Networking and Addiction – A Review of the Psychological Literature*. „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2011, no. 8.

12 D. Karaiskos et al.: *Po2-232 – Social Network Addiction: A New Clinical Disorder?* „European Psychiatry” 2010, no. 25.

13 Liczba użytkowników Facebooka przekroczyła w październiku 2012 roku 1 bilion; podaję za: A. Vance: *Facebook: The Making of 1 Billion Users*. <http://www.businessweek.com/articles/2012-10-04/facebook-the-making-of-1-billion-users> [30.06.2013]. W Polsce liczba aktywnych użytkowników tego portalu społecznościowego wynosi ponad 10 milionów. *Social Media Marketing, Statistics & Monitoring Tools: Facebook w Polsce*. <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/poland> [30.06.2013].

14 I. Espinoza-Luna, R. Pezoa-Jares, J. Vasquez-Medina: *P-637 – Impact of Social Networks on Mental Health: A Case Report and Literature Review*. „European Psychiatry” 2012, no. 27.

gdy przez jakiś czas nie można skorzystać z portalu lub dostęp do niego jest ograniczony, trudnościami przerwania zachowania mimo składanych obietnic i mimo widocznych negatywnych konsekwencji dla relacji interpersonalnych, wyników w szkole/na studiach lub w pracy zawodowej, zainteresowań czy rozrywki, narastającą potrzebą kontynuowania zachowania (wydłużanie czasu spędzanego na portalu staje się niezbędne, by wciąż odczuwać przyjemność z korzystania z niego), powrotem do poprzednich zachowań po okresie zaniechania aktywności lub jej ograniczenia¹⁵. Co interesujące, badanie przeprowadzone przez naukowców z University of Milan and Massachusetts Institute of Technology¹⁶ wskazuje na chemiczne uwarunkowania konieczności sprawdzania swojego profilu na portalach społecznościowych. W badaniu tym użytkownicy wykazywali fizyczne i psychofizjologiczne reakcje po zalogowaniu się na swoje konta zbliżone do satysfakcji odczuwanej w trakcie gry na instrumencie lub w trakcie wykonywania kreatywnych czynności¹⁷.

Obecnie trwają badania nad predyktorami i korelatami uzależnienia od sieci społecznościowych. Jeden z obszarów zainteresowania stanowi samoocena. W ramach tego zagadnienia sformułowano teorię, zgodnie z którą osoby mające trudności z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji twarzą w twarz (między innymi introwertycy, osoby o niskiej samoocenie, nieśmiałe, samotne, wycofane społecznie) lub odczuwające je jako mniej nagradzające traktują Internet jako bardziej pożądany sposób komunikowania się¹⁸. Przykładowo, osoby o niskiej samoocenie i dużych lękach społecznych spędzają na Facebooku więcej czasu i częściej zamieszczają na portalu zdjęcia mające na celu pokazanie ich w pozytywnym świetle¹⁹. Z jednej strony takie wzorce zachowania są korzystne dla osób z trudnościami społecznymi, bo umożliwiają nawiązanie relacji przez Internet i dają poczucie bezpieczeństwa, z drugiej zaś czerpanie gratyfikacji z kontaktów *on-line* przy równoczesnych niesatysfakcjonujących relacjach twarzą w twarz może prowadzić do uzależnienia²⁰.

15 Ibidem.

16 Podaję za: L. Horn: *Study Finds Chemical Reason behind Facebook 'Addiction'*. <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2400011,00.asp> [3.07.2013].

17 Ibidem.

18 Z. Papacharissi, A.M. Rubin: *Predictors of Internet Use*. „Journal of Broadcasting & Electronic Media” 2000, no. 44 (2); C.C. Ward, T.J.G. Tracey: *Relation of Shyness with Aspects of Online Relationship Involvement*. „Journal of Social and Personal Relationships” 2004, no. 21 (5).

19 S. Mehdizadeh: *Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2004, no. 13 (4).

20 R.A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use*. „Computers in Human Behavior” 2001, no. 17.

Badania nad trafnością teorii o deficytach społecznych osób intensywnie korzystających z Internetu dotyczyły również eksploracji związków między używaniem Internetu a poczuciem samotności. W polskim badaniu młodzież spędzająca na portalach społecznościowych co najmniej dwie godziny dziennie częściej próbowała radzić sobie w ten sposób z samotnością niż rówieśnicy korzystający z portali w mniejszym wymiarze czasowym²¹. W badaniu przeprowadzonym wśród 342 chińskich studentów odnotowano pozytywne korelacje między samotnością a uzależnieniem od grania w popularną grę Farma na portalach społecznościowych²². Uzyskane rezultaty znajdują także potwierdzenie w badaniach nad nieśmiałością, w których wykazano jej dodatnie związki z ilością czasu spędzanego na Facebooku i z bardziej pozytywną postawą wobec portali społecznościowych²³.

Inny obszar zainteresowań badaczy stanowią czynniki rodzinne mogące mieć wpływ na rozwinięcie się nieprawidłowości w zakresie korzystania z Internetu. Dotychczasowe badania wskazują, iż uzależnienie od Internetu wiąże się z czynnikami rodzinnymi, między innymi wysokim poziomem konfliktu między rodzicami i dziećmi oraz niskim poziomem funkcjonowania rodziny²⁴. Prawdopodobna wydaje się hipoteza, zgodnie z którą niesatysfakcjonujące relacje z członkami rodziny będą wiązały się ze zwiększonym ryzykiem uzależnienia od sieci społecznościowych. Osoby mające niezadowolające kontakty z najbliższą rodziną mogą poszukiwać zaspokojenia potrzeby przynależności i afiliacji poza najbliższym otoczeniem – w Internecie.

Interesujące zagadnienie stanowi również rola zmiennych socjodemograficznych w uzależnieniu od Facebooka. Część badań donosi o wyższym poziomie problemu wśród dziewcząt²⁵, w innych nie odnotowuje się różnic między płciami²⁶. Wyższy poziom nasilenia uzależnienia od Facebooka występuje wśród ludzi młodych²⁷. Badania prowadzone w Szwecji wska-

21 K. Makaruk: *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież...*

22 S.X. Zhou, L. Leung: *Gratifications, Loneliness, Leisure Boredom and Self-Esteem as Predictors of SNS-Game Addiction and Usage Pattern among Chinese College Students*. „International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning” 2012, no. 2 (4).

23 E.S. Orr et al.: *The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (3).

24 J.Y. Yen et al.: *Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents*. „Cyberpsychology & Behavior” 2007, no. 10.

25 K. Makaruk: *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież...*

26 S. Livingstone et al.: *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: EU Kids Online, 2011, s. 30.

27 U. Pfeil, R. Arjan, P. Zaphiris: *Age Differences in Online Social Networking – A Study of User Profiles and the Social Capital Divide among Teenagers and Older Users in MySpace*. „Computers in Human Behavior” 2009, no. 25.

zują, iż osoby z niższym wykształceniem i znajdujące się w gorszej sytuacji finansowej spędzały na Facebooku więcej czasu niż osoby z wyższym wykształceniem i w lepszej sytuacji finansowej²⁸. Negatywne związki między wykształceniem a uzależnieniem od Facebooka mogą wynikać z mniejszej świadomości ryzyka w grupie osób gorzej wykształconych, podczas gdy spędzanie większej ilości czasu na Facebooku przez osoby z mniejszymi zasobami finansowymi może wiązać się z ograniczoną pulą innych aktywności wymagających większych nakładów pieniężnych.

Rosnący problem uzależnienia od sieci społecznościowych wymaga opracowania narzędzi służących do jego pomiaru. W ubiegłym roku norweska badaczka Cecilie Andreassen wraz ze swoim zespołem²⁹ skonstruowała Skalę Uzależnienia od Facebooka (the Bergen Facebook Addiction Scale). Konstrukcja skali oparta została na sześciu kluczowych komponentach uzależnienia: 1) istotność (*salience*) – aktywność zdominowała myślenie i zachowanie, 2) zmiana nastroju (*mood modification*) – aktywność zmienia/poprawia nastrój, 3) tolerancja (*tolerance*) – do osiągnięcia wcześniejszych efektów niezbędne jest zwiększenie aktywności, 4) objawy abstynencji (*withdrawal*) – pojawienie się nieprzyjemnych emocji, gdy aktywność nie może być kontynuowana lub musi zostać zmniejszona, 5) konflikt (*conflict*) – aktywność powoduje konflikty interpersonalne, w szkole/pracy, a także w zakresie innych czynności, 6) nawrót (*relapse*) – tendencja do powrotu do wcześniejszych wzorców zachowania po przerwaniu aktywności lub okresie jej kontrolowania³⁰.

Założenia metodologiczne i prezentacja metody badań

Cele, pytania i hipotezy

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie polskiej adaptacji Bergen Facebook Addiction Scale. Postawiono następujące hipotezy:

- a) narzędzie charakteryzuje się satysfakcjonującą trafnością i rzetelnością;
- b) występują pozytywne korelacje między uzależnieniem od Facebooka a zmiennymi związanymi z korzystaniem z niego (okres posiadania

28 L. Denti et al.: *Sweden's Largest Facebook Study*. Göteborg: Gothenburg Research Institute, 2012.

29 C.S. Andreassen et al.: *Development of a Facebook Addiction Scale*. „Psychological Reports” 2012, no. 110 (2).

30 M.D. Griffiths: *A „Components” Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework*. „Journal of Substance Use” 2005, no. 10.

- konta, procent czasu spędzanego na Facebooku w odniesieniu do całkowitego czasu używania Internetu, częstotliwość logowania na Facebooku, średnia liczba minut dziennie korzystania z portalu, liczba znajomych na Facebooku);
- c) występują negatywne związki między uzależnieniem od Facebooka a samooceną i pozytywne między uzależnieniem od Facebooka a poczuciem samotności;
 - d) występują negatywne związki między uzależnieniem od Facebooka a relacjami z najbliższą rodziną;
 - e) występują istotne różnice w nasileniu uzależnienia od Facebooka wyznaczone płcią, wiekiem, wykształceniem i sytuacją materialną: większy poziom uzależnienia od tego portalu wykazują dziewczęta, osoby młodsze i gorzej wykształcone oraz oceniające swoją sytuację materialną jako gorszą.

Badana grupa

Przebadano 652 osoby: 515 kobiet i 137 mężczyzn. Średnia wieku wyniosła $M = 22,07$, odchylenie standardowe $SD = 2,78$, z czego 387 osób (59,36%) uczyło się lub studiowało. Najwięcej badanych zamieszkiwało w miastach liczących między 100 a 500 tysięcy mieszkańców (44,6%), 28,2% w miastach poniżej 100 tysięcy mieszkańców, 15,9% na wsi, a 11,3% w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców. Wszyscy badani zadeklarowali posiadanie aktywnego konta na Facebooku.

Procedura badania

Oryginalna wersja narzędzia została przetłumaczona na język polski przez anglistę i skonsultowana z psychologiem biegłym posługującym się językiem angielskim. Narzędzie poddano procedurze *back-translation* z udziałem niezależnego anglisty. Wersja finalna została poddana korekcie językowej przez filologa polskiego.

Przetłumaczone narzędzie razem z metryczką, pytaniami o jakość relacji z rodzicami i rodzeństwem oraz skalami do badania samooceny i samotności zostało rozpowszechnione wśród potencjalnych respondentów. Informację o badaniu zamieszczono na kontaktach na Facebooku oraz wysłano na adresy e-mailowe; 233 osoby wypełniły wersję papierową narzędzia.

W celu pomiaru stabilności bezwzględnej po trzech tygodniach ponownie skontaktowano się z 70 osobami, losowo wybranymi z grupy respondentów, którzy pozostawili swój adres e-mailowy podczas pierwsze-

go pomiaru. Poproszono je o ponowne wypełnienie wersji pierwotnej (składającej się z 18 pozycji) skali; 54 osoby (77%) odesłały kwestionariusz.

Narzędzia badawcze

Realizacja celów badania możliwa była przy wykorzystaniu następujących narzędzi:

- 1. Uzależnienie od Facebooka.** Dokonano adaptacji Bergen Facebook Addiction Scale. Jest to aktualnie jedyne narzędzie do badania uzależnienia od Facebooka posiadające sprawdzone właściwości psychometryczne. Opracowując skalę, autorzy przygotowali pulę 18 pozycji, po 3 na każdy z objawów osiowych uzależnienia³¹. Przebadano grupę 423 studentów. Do dalszych analiz pozostawiono po jednej pozycji z każdej podskali o najsilniejszej korelacji pozycja – skala. Przeprowadzono analizę konfirmacyjną, która potwierdziła dobre dopasowania modelu do danych (RMSEA = 0,05; CFI = 0,99)³². Zgodność wewnętrzna skali mierzona za pomocą metody α -Cronbacha była dobra i wyniosła 0,82. Stabilność bezwzględna skali z 3-tygodniowym interwałem była równa 0,82. Trafność skali została potwierdzona poprzez korelacje z: Addictive Tendencies Scale ($r = 0,69$; $p < 0,01$); Facebook Attitudes Scale ($r = 0,58$; $p < 0,01$); Online Sociability Scale ($r = 0,37$; $p < 0,01$); porą wstawania w ciągu tygodnia ($r = 0,26$; $p < 0,01$) i w weekendy ($r = 0,17$; $p < 0,01$); porą kładzenia się spać w tygodniu ($r = 0,11$; $p < 0,05$) i w weekendy ($r = 0,17$; $p < 0,01$)³³. Dobrymi predyktorami uzależnienia od Facebooka okazały się: płeć (kobiety uzyskiwały wyższe wyniki), ekstrawersja i neurotyczność (im wyższe wyniki w zakresie ekstrawersji i neurotyczności, tym wyższy poziom uzależnienia od Facebooka) oraz sumienność (im niższy poziom sumienności, tym wyższe nasilenie uzależnienia od Facebooka)³⁴. Pozycje skali wyrażone są za pomocą pytań. Wszystkie rozpoczynają się od sformułowania „Jak często w ciągu ostatniego roku...?”. Odpowiedzi udziela się na 5-stopniowej skali, w której 1 oznacza „bardzo rzadko”, 2 – „rzadko”, 3 – „czasami”, 4 – „często”, 5 – „bardzo często”. Odpowiedzi sumuje się: wyższy wynik wskazuje na większe prawdopodobieństwo występowania uzależnienia od Facebooka.
- 2. Używanie Facebooka.** Za pomocą pytań otwartych zapytano respondentów o okres korzystania z portalu (w latach); o procent, jaki

31 C.S. Andreassen et al.: *Development of a Facebook Addiction Scale...*, s. 504.

32 Ibidem, s. 507.

33 Ibidem, s. 508–509.

34 Ibidem, s. 508.

przeciętnie zajmuje użytkownikowi korzystanie z portalu w stosunku do całkowitej aktywności tej osoby w Internecie; o liczbę minut spędzanych średnio dziennie na Facebooku w ubiegłym tygodniu oraz liczbę znajomych na portalu; zadano także pytanie zamknięte o częstotliwość logowania się na swoje konto (kategorie odpowiedzi: raz w miesiącu i rzadziej, 2-3 razy w miesiącu, raz w tygodniu, 2-3 razy w tygodniu, raz dziennie, 2-3 razy dziennie, 4-5 razy dziennie i częściej).

3. **Samoocena.** Pomiaru samooceny dokonano za pomocą polskiej adaptacji³⁵ Skali Samooceny Rosenberga (SES)³⁶. Skala mierzy ogólny poziom samooceny traktowanej jako cecha za pomocą 10 pozycji ocenianych na 4-stopniowej skali Likerta. Im wyższy wynik sumaryczny, tym wyższy poziom samooceny. Rzetelność skali jest dobra i waha się od 0,81 do 0,83. Potwierdzono wysoką trafność narzędzia.
4. **Poczucie samotności.** Zastosowano polską adaptację³⁷ Skali Samotności De Jong Gierveld³⁸. Narzędzie składa się z 11 pozycji: 6 sformułowanych negatywnie i 5 pozytywnie. Odpowiedzi udziela się na 5-stopniowej skali Likerta. Im wyższy wynik końcowy, tym wyższy poziom poczucia samotności. Skala posiada satysfakcjonujące właściwości psychometryczne.
5. **Jakość relacji interpersonalnych z najbliższymi członkami rodziny.** Respondentów poproszono o ocenę na 5-stopniowej skali Likerta (1 – „bardzo zła”, 2 – „zła”, 3 – „przeciętna”, 4 – „dobra”, 5 – „bardzo dobra”) jakości swoich relacji z: a) matką, b) ojcem i c) rodzeństwem. Dołączono również kategorię odpowiedzi „nie dotyczy”.
6. **Zmienne socjodemograficzne.** Badanych poproszono o zaznaczenie swojej płci biologicznej i wpisanie swojego wieku; określenie wykształcenia (kategorie odpowiedzi: podstawowe, gimnazjalne, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe), statusu ucznia/studenta (tak/nie), sytuacji finansowej (bardzo zła, zła, przeciętna, dobra, bardzo dobra) i miejsca zamieszkania (wieś, miasto do 100 tysięcy mieszkańców, miasto między 100 a 500 tysiącami mieszkańców, miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców).

35 M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska: *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*. „Psychologia Społeczna” 2007, nr 2 (4).

36 M. Rosenberg: *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New York: Princeton University Press, 1965.

37 P. Grygiel et al.: *Validating the Polish Adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale*. „European Journal of Psychological Assessment” 2012, no. 29.

38 J. De Jong Gierveld, F. Kamphuis: *The Development of a Rasch-type Loneliness Scale*. „Applied Psychological Measurement” 1985, no. 9.

Wyniki badań – analiza właściwości skali i korelaty uzależnienia od Facebooka

Analiza właściwości skali

W pierwszej kolejności obliczono korelację pozycja – skala. Wszystkie pozycje korelowały ze skalą na poziomie co najmniej 0,5. Do dalszych analiz postanowiono pozostawić te same pozycje, co w skali oryginalnej: 1, 5, 7, 11, 13, 16. Moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Moc dyskryminacyjna i ładunki czynnikowe pozycji Skali Uzależnienia od Facebooka

Jak często w ciągu ostatniego roku...	Korelacja pozycja – skala	Ładunek czynnikowy pozycji
1 – myślałaś/-eś o Facebooku lub planowałaś/-eś jego używanie?	0,51	0,63
5 – odczuwałaś/-eś rosnącą potrzebę korzystania z Facebooka?	0,70	0,77
7 – używałaś/-eś Facebooka, żeby zapomnieć o problemach osobistych?	0,58	0,68
11 – próbowałaś/-eś bezskutecznie ograniczyć używanie Facebooka?	0,61	0,70
13 – byłaś/-eś niespokojna/-y lub zmartwiona/-y, jeśli nie mogłaś/-eś używać Facebooka?	0,75	0,82
16 – używałaś/-eś Facebooka tak dużo, że miało to negatywny wpływ na Twoją naukę/pracę?	0,58	0,69

Objaśnienia: pozycje a objawy uzależnienia: pozycja 1 – istotność, 5 – tolerancja, 7 – zmiana nastroju, 11 – nawrót, 13 – objawy abstynencji, 16 – konflikt

W celu przeprowadzenia dalszych analiz uzyskane dane losowo podzielono na pół (po 326 przypadków): pierwszą część poddano eksploracyjnej analizie czynnikowej, drugą zaś konfirmacyjnej analizie czynnikowej³⁹. Korelacje obliczono za pomocą współczynnika korelacji *r*-Pearsona

³⁹ Przeprowadzenie eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej umożliwia zbadanie struktury czynnikowej narzędzia, a tym samym jego trafności. Eksploracyjną analizę czynnikową wykonuje się na wstępnym etapie, mającym na celu m.in. redukcję liczby zmiennych. Konfirmacyjną analizę czynnikową przeprowadza się, gdy dysponuje się przesłankami (opartymi na przykład na teorii bądź będącymi rezultatem eksploracyjnej analizy czynnikowej) w dużym

lub ρ -Spearmana (wybór współczynnika zależał od skali, za pomocą której wyrażona była zmienna, czyli poziomu pomiaru), natomiast porównań międzygrupowych dokonano przy użyciu testu t -Studenta⁴⁰. Obliczenia prowadzono za pomocą programów SPSS 20.0 i AMOS 20.0.

Eksploracyjna analiza czynnikowa. Do przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej zastosowano metodę głównych składowych. Oczekiwano uzyskać jednoczynnikową strukturę narzędzia, podobnie jak w wersji oryginalnej skali⁴¹. Zarówno kryterium Kaisera, jak i wykres osypiska⁴² wskazały na jedną istotną składową, która wyjaśniała łącznie 51,3% wariancji. Poszczególne ładunki pozycji zostały przedstawione w tabeli 1.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa. W pierwszym kroku przeprowadzania konfirmacyjnej analizy czynnikowej przetestowano model 1, w którym sześć pozycji wchodziło w skład czynnika „uzależnienie od Facebooka”. Jego parametry okazały się zadowalające (wyniosły odpowiednio: $\chi^2 = 25,96$; $df = 9$, $p = 0,002$, $\chi^2/df = 2,89$; GFI = 0,97; AGFI = 0,94; NFI = 0,94; TLI = 0,94; CFI = 0,96; RMSEA = 0,076⁴³). W trakcie analizy okazało się, iż występuje para pozycji (1 i 5) ze skorelowanymi wariancjami błędu. Do modelu 2 wprowadzono więc odpowiednie parametry kowariancji. Model 2 okazał się lepiej dopasowany do danych niż model 1, a różnica między nimi była istotna statystycznie ($\Delta\chi^2(1) = 13,97$; $p < 0,001$). Również wartość kryterium informacyjnego Akaike potwierdziła lepsze parametry modelu 2 (model 1: 49,96 versus model 2: 37,99)⁴⁴. Właściwości mode-

stopniu przemawiającymi za adekwatnością zakładanej struktury czynnikowej narzędzia.

40 Zmienna „uzależnienie od Facebooka” odbiegała od rozkładu normalnego, dokonano więc odpowiednich przekształceń za pomocą logarytmów, aby umożliwić wykorzystanie testów parametrycznych do obliczenia różnic międzygrupowych oraz zbadania korelacji między zmiennymi wyrażonymi na skali ilościowej.

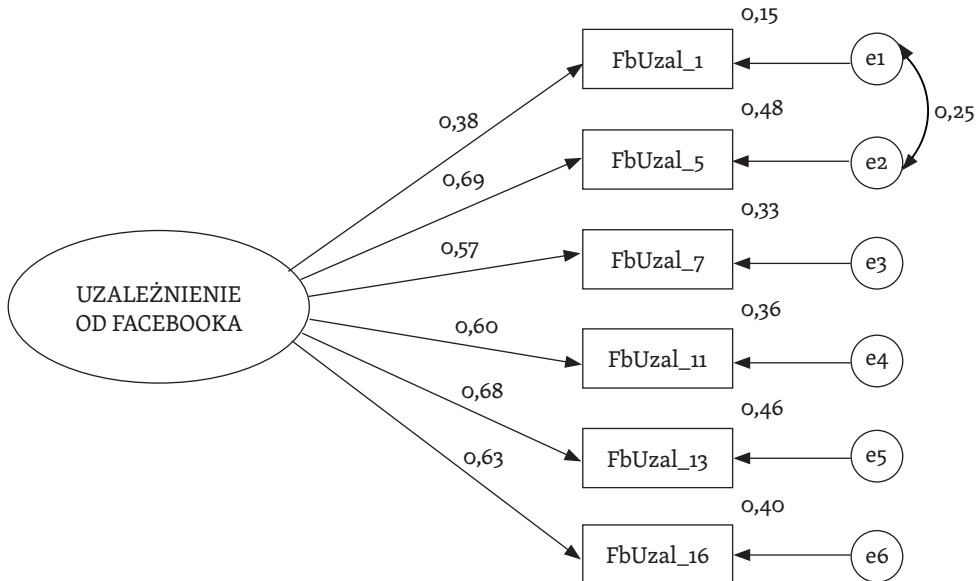
41 C.S. Andreassen et al.: *Development of a Facebook Addiction Scale...*, s. 507.

42 Kryterium Kaisera i wykres osypiska to metody wykorzystywane do wyboru ilości czynników podczas przeprowadzania eksploracyjnej analizy czynnikowej. Zgodnie z kryterium Kaisera, do dalszej analizy włączane są wyłącznie te czynniki, które przyjmują wartości własne większe niż 1. Wykres osypiska to wykres liniowy, który przedstawia wartości własne dla poszczególnych składowych. Jego analiza zakłada odnalezienie punktu (liczby składowych), przy którym wykres zaczyna się „spłaszczać”.

43 O dobrym dopasowaniu modelu do danych mówimy, gdy $RMSEA < 0,05$; $\chi^2/df < 3$, a pozostałe parametry dopasowania są większe od 0,9; podaję za: M.W. Browne, R. Cudeck: *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. In: *Testing Structural Equation Models*. Eds. K.A. Bollen, J.S. Long. Newbury Park: Sage, 1993.

44 Niższa wartość tego kryterium wskazuje na lepsze dopasowanie modelu do danych – podaję za: E. Gatnar, M. Walesiak: *Modele logarytmiczno-liniowe*.

lu 2 okazały się wysoce zadowolające (wyniosły odpowiednio: $\chi^2 = 1,99$; $df = 8$; $p = 0,152$; $\chi^2/df = 1,50$; GFI = 0,99; AGFI = 0,97; NFI = 0,97; TLI = 0,99; CFI = 0,99; RMSEA = 0,039). Graficznie model 2 zaprezentowano na rys. 1.



Rys. 1. Model analizy konfirmacyjnej dla Skali Uzależnienia od Facebooka

Objaśnienie: Model przedstawia strukturę czynnikową narzędzia. Za pomocą prostokątów oznaczono poszczególne pozycje wchodzące w skład Skali Uzależnienia od Facebooka, np. FbUzal_5 oznacza piątą pozycję tego narzędzia. Owale symbolizuje zmienną latentną (utajoną) – uzależnienie od Facebooka, stanowiącą konstrukt teoretyczny. Wariancję błędów poszczególnych pozycji kwestionariusza oznaczona za pomocą litery „e” i kolejnych cyfr

Trafność konwergencyjna. W celu sprawdzenia trafności konwergencyjnej narzędzia obliczono zależności między nasileniem uzależnienia od Facebooka a korzystaniem z tego portalu⁴⁵. Biorąc pod uwagę różnice w zakresie motywacji do używania Facebooka i sposobów jego wykorzystywania⁴⁶, analizy przeprowadzono odrębnie dla obu płci. Rezultaty tej analizy zostały przedstawione w tabeli 2.

Wśród kobiet odnotowano pozytywne relacje między nasileniem uzależnienia od Facebooka a: okresem jego używania ($r = 0,16$), procentem czasu

W: *Analiza danych jakościowych i symbolicznych z wykorzystaniem programu R*. Red. E. Gatnar, M. Walesiak. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2011, s. 91.

⁴⁵ Wskazanie zmiennych, które nie powinny korelować z uzależnieniem od Facebooka, okazało się trudne, pominięto więc sprawdzenie trafności dywergencyjnej.

⁴⁶ S. Ak, N. Koruklu, Y. Yilmaz: *A Study on Turkish Adolescent's Internet Use...*

spędzanego na portalu w odniesieniu do całkowitego czasu korzystania z Internetu ($r = 0,43$), częstotliwością logowania się na portalu ($r = 0,35$), średnią liczbą minut dziennie spędzanych na portalu ($r = 0,25$) oraz liczbą znajomych na Facebooku ($r = 0,24$). Wszystkie korelacje były istotne na poziomie $p < 0,001$.

Tabela 2

Korzystanie z Facebooka a uzależnienie od niego

	Uzal_Fb	Okres_uzyw_Fb	Prop_Inter_Fb	Czest_log_Fb	Lb_min_Fb	Lb_znaj_Fb
Uzal_Fb	1	0,18 ^t	0,39 ^{***}	0,27 ^{***}	0,18 ^t	0,41 ^{***}
Okres_uzyw_Fb	0,16 ^{***}	1	0,11	0,07	0,21 [*]	0,14
Prop_Inter_Fb	0,43 ^{***}	0,08 ^t	1	0,29 ^{***}	0,36 ^{***}	0,35 ^{***}
Czest_log_Fb	0,35 ^{***}	0,19 ^{***}	0,36 ^{***}	1	-0,04	0,33 ^{***}
Lb_min_Fb	0,25 ^{***}	0,09	0,33 ^{***}	0,17 ^{**}	1	0,26 ^{**}
Lb_znaj_FB	0,24 ^{***}	0,26 ^{***}	0,29 ^{***}	0,20 ^{***}	0,17 ^{**}	1

^t $p < 0,05$; 0,1), ^{*} $p < 0,05$, ^{**} $p < 0,01$, ^{***} $p < 0,001$

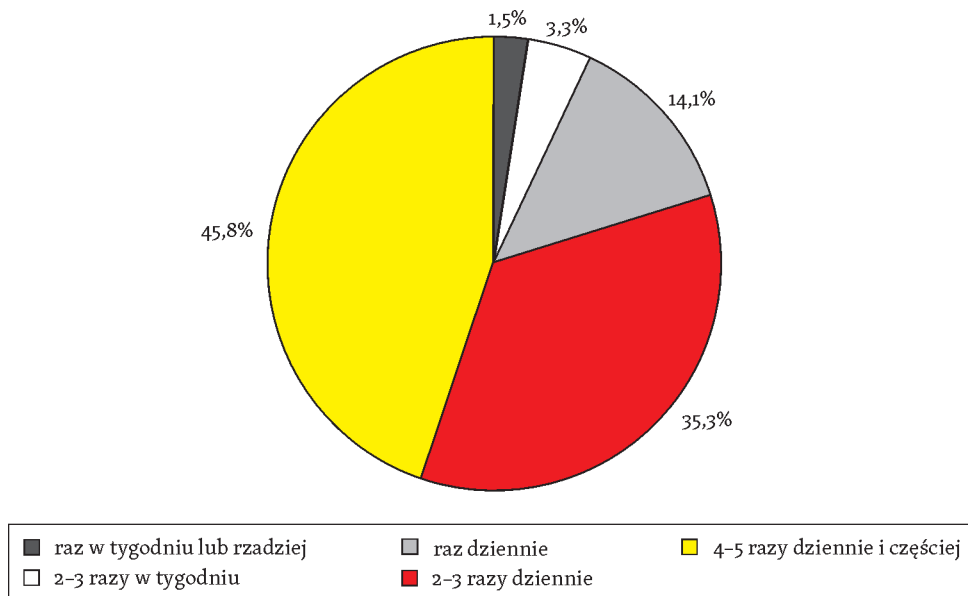
Objaśnienia: **uzal_Fb** - nasilenie uzależnienia od Facebooka; **okres_uzyw_Fb** - okres używania Facebooka; **prop_Inter_Fb** - czas używania Facebooka a czas korzystania z Internetu; **czest_log_Fb** - częstotliwość logowania się na Facebooku; **lb_min_Fb** - liczba minut dziennie spędzanych na Facebooku; **lb_znaj_FB** - liczba znajomych na Facebooku

W grupie mężczyzn stwierdzono pozytywne korelacje między nasileniem uzależnienia od Facebooka a: okresem jego używania ($r = 0,18$), proporcją czasu spędzanego na portalu w odniesieniu do całkowitego czasu użytkowania Internetu ($r = 0,39$), częstotliwością logowania się na portalu ($r = 0,27$), średnią liczbą minut spędzanych dziennie na Facebooku ($r = 0,18$) oraz liczbą znajomych na portalu ($r = 0,41$). Korelacje były istotne na poziomie $p < 0,001$, oprócz korelacji między uzależnieniem od Facebooka a okresem jego używania i średnią liczbą minut spędzanych dziennie na portalu, których istotność osiągnęła poziom tendencji statystycznej ($p < 0,05$; 0,1).

Rzetelność skali. Rzetelność skali została obliczona za pomocą metody α -Cronbacha na podstawie całego zbioru danych (652 przypadki). Uzyskaną wartość α -Cronbacha = 0,77 można uznać za satysfakcjonującą. Stabilność bezwzględna skali mierzona metodą test-retest również okazała się zadowalająca i wyniosła 0,81. Uzyskane wartości są zbliżone do tych odnotowanych podczas walidacji oryginalnego narzędzia⁴⁷.

Używanie Facebooka i uzależnienie od niego a zmienne socjodemograficzne

Badani średnio posiadali konto na Facebooku od prawie 3 lat ($M = 2,9$, $SD = 1,19$). Ponad 95% respondentów korzystało z tego portalu co najmniej raz dziennie. Dokładne dane obrazujące częstotliwość używania Facebooka przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Częstotliwość korzystania z Facebooka

Badani spędzali na Facebooku przeciętnie 2/5 czasu aktywności w Internecie ($M = 40,39$; $SD = 28,47$), średnio 136 minut dziennie ($M = 136,40$; $SD = 212,93$). Przeciętnie posiadali na portalu 293 znajomych ($M = 292,93$; $SD = 184,66$). Jedyna różnica istotna statystycznie między kobietami i mężczyznami dotyczyła proporcji korzystania z Facebooka w porównaniu z całkowitym czasem aktywności w Internecie – była ona wyższa ($t = 3,38$; $p = 0,001$) wśród kobiet ($M = 42,43$; $SD = 28,50$) niż wśród mężczyzn ($M = 32,52$; $SD = 27,05$).

Uzależnienie od Facebooka korelowało negatywnie z wiekiem ($r = -0,13$; $p = 0,005$), wykształceniem ($r = -0,13$; $p = 0,006$) i oceną sytuacji finansowej swojej rodziny ($r = -0,17$; $p < 0,001$). Nie odnotowano różnic ($t(631) = 1,47$; $p > 0,05$) wyznaczanych płcią w zakresie uzależnienia od Facebooka (kobiety: $M = 10,85$; $SD = 4,23$; min. = 6; max = 29; mężczyźni: $M = 10,21$; $SD = 4,01$; min. = 6; max = 24).

Uzależnienie od Facebooka a samoocena, samotność i relacje z najbliższą rodziną

Wśród kobiet odnotowano związek między uzależnieniem od Facebooka a badanymi zmiennymi. W tej grupie stwierdzono negatywne korelacje między uzależnieniem od Facebooka a samooceną ($r = -0,09$; $p < 0,05$; $0,01$) i jakością relacji z matką ($r = -0,09$; $p < 0,05-0,1$) na poziomie tendencji statystycznej oraz jakością relacji z ojcem ($r = -0,12$; $p = 0,008$), a także pozytywną korelację między uzależnieniem od Facebooka a poczuciem samotności ($r = 0,12$; $p = 0,011$). W grupie mężczyzn nie odnotowano zależności między badanymi zmiennymi.

Dyskusja wyników

Zaadaptowane narzędzie cechują satysfakcjonujące właściwości psychometryczne: rzetelność i trafność. Rzetelność została zbadana za pomocą metody zgodności wewnętrznej i stabilności bezwzględnej. Trafność czynnikową narzędzia potwierdzono za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej, która wykazała istnienie jednej składowej, wyjaśniającej łącznie 51% wariancji zmiennej „uzależnienie od Facebooka”. Wykonano również confirmacyjną analizę czynnikową, która potwierdziła dobre dopasowanie modelu do danych.

Trafność zbieżna Skali Uzależnienia od Facebooka została potwierdzona w pozytywnych korelacjach między nasileniem uzależnienia a: okresem używania Facebooka, proporcją czasu spędzanego na portalu w odniesieniu do całkowitego czasu korzystania z Internetu, częstotliwością logowania się na portalu, średnią liczbą minut spędzanych dziennie na portalu oraz liczbą znajomych na Facebooku. Korelacje między tymi zmiennymi okazały się istotne w grupach zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

Odnotowano negatywne korelacje między samooceną a uzależnieniem od Facebooka, jednak wyłącznie w grupie kobiet. Można więc stwierdzić, iż teoria mówiąca o społecznych deficytach osób nadużywających Internetu zyskała częściowe potwierdzenie; wydaje się, że kobiety o niskiej samoocenie poszukują kompensacji swoich mało satysfakcjonujących relacji twarzą w twarz wśród znajomości *on-line*⁴⁸. Kontakty internetowe są przez te kobiety postrzegane jako bezpieczniejsze między innymi dlatego, iż umożliwiają im zakamuflowanie choć części przypisywanych sobie braków (w wyglądzie fizycznym, inteligencji czy cechach osobowości), co nie byłoby możliwe w przypadku kontaktów bezpośrednich. Tendencja taka może przyczyniać się do wzrostu

48 Z. Papacharissi, A.M. Rubin: *Predictors of Internet Use...*

ryzyka wystąpienia uzależnienia. Hipoteza ta znajduje potwierdzenie w modelu zaproponowanym przez Rohana Davisa⁴⁹; zgodnie z tym modelem, psychospołeczne problemy, takie jak samotność czy depresja, mogą prowadzić do problematycznego używania Internetu: osoba traktuje Internet jak lek na swoje problemy, „Prozac na komunikację społeczną”⁵⁰, co skłania jednostkę do wydłużania czasu spędzanego w Internecie, zwiększając ryzyko uwikłania się w uzależnienie.

Interpretując ten wynik, trzeba jednak pamiętać, że badanie ma charakter korelacyjny i nie uprawnia do wnioskowania przyczynowo-skutkowego. Nie wiadomo, czy to niska samoocena skłania ludzi do angażowania się w relacje *on-line* czy też korzystanie z portali społecznościowych wpływa na samoocenę. Z jednej strony wiadomo, iż posiadanie profilu na Facebooku pozytywnie wiąże się z samooceną⁵¹, z drugiej zaś porównywanie się do innych użytkowników czy otrzymywanie negatywnych informacji zwrotnych na temat własnego profilu czy wpisów na profilach innych może wpływać na obniżenie samooceny i dobrostanu psychicznego⁵².

Pozytywna korelacja między samotnością a uzależnieniem od Facebooka odnotowana wśród kobiet stanowi dodatkowe potwierdzenie modelu traktującego osoby z problemami psychospołecznymi jako grupę ryzyka uzależnienia od Internetu. Rezultat ten sugeruje, że w tej grupie aktywność na Facebooku może być narzędziem radzenia sobie z poczuciem samotności i kompensowania nieudanych relacji twarzą w twarz. Hipoteza taka znajduje częściowe potwierdzenie w badaniach nad różnicami płciowymi w zakresie używania portali społecznościowych: kobiety korzystają z nich przede wszystkim w celach komunikacyjnych, podczas gdy mężczyźni preferują gry oraz czytanie gazet i magazynów⁵³.

Prawdopodobna jest też hipoteza, iż ekstensywne używanie portali społecznościowych może sprzyjać wzrostowi poczucia osamotnienia. Badanie, które przeprowadzili Junghyun Kim, Robert LaRose i Wei Peng⁵⁴,

49 R.A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use...*

50 Cyt. za: J. Kim, R. LaRose, W. Peng: *Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (4), s. 451, tłum. – E.Ch., J.G.

51 C.L. Toma, J.T. Hancock: *Self-Affirmation underlies Facebook Use*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2013, no. 39 (3).

52 R.B. Williams: *Is Facebook Good or Bad for your Self-Esteem?* <http://www.psychologytoday.com/blog/wired-success/201203/is-facebook-good-or-bad-your-self-esteem> [5.07.2013].

53 S. Ak, N. Koruklu, Y. Yilmaz: *A Study on Turkish Adolescent's Internet Use...*

54 J. Kim, R. LaRose, W. Peng: *Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use...*

pokazało, iż te osoby, które odczuwały samotność lub miały inne społeczne deficyty, częściej angażowały się w kompulsywne używanie Internetu, co przynosiło negatywne efekty w postaci problemów w szkole/pracy i zaniedbywania relacji interpersonalnych. Te negatywne konsekwencje mogą zwrócić uwagę na zwiększenie poczucia samotności i odrzucenia, prowadząc do powstania zamkniętego koła samotności i nadużywania Internetu.

W niniejszym badaniu wśród dziewcząt odnotowano negatywne korelacje między uzależnieniem od Facebooka a jakością relacji z matką i ojcem. Można przypuszczać, iż w tej grupie niesatysfakcjonujące relacje z rodzicami prowadzą do intensyfikacji używania portali społecznościowych. Rezultaty te są zgodne z wynikami dotychczasowych badań nad używaniem Internetu, które wskazują na rolę zmiennych związanych z funkcjonowaniem rodziny jako istotnych predyktorów zarówno uzależnień od substancji, jak i od Internetu⁵⁵. Nadmierne korzystanie z Internetu może jednak pogarszać relacje z najbliższą rodziną, która czuje się ignorowana i zaniebywana. Może to działać na zasadzie mechanizmu samonapędzającego się koła, w którym negatywne relacje z najbliższymi prowadzą do intensyfikacji używania portali społecznościowych w celu budowania kapitału społecznego wśród ludzi spoza kręgu rodziny, co może zwrócić uwagę na negatywnie wpływać na relacje z członkami rodziny.

Dotychczasowe badania przynoszą zróżnicowane wyniki w zakresie socjodemograficznych korelatów uzależnienia od sieci społecznościowych – jedne wskazują na wyższe ryzyko uzależnienia wśród kobiet⁵⁶, w innych nie stwierdza się różnic płciowych w tym zakresie⁵⁷. W niniejszym badaniu nie odnotowano istotnych różnic w poziomie nasilenia uzależnienia od Facebooka między kobietami i mężczyznami. Jedyną istotną różnicą między płciami jest to, iż kobiety spędzają na Facebooku około 42% całkowitego czasu korzystania z Internetu, podczas gdy mężczyźni około 33%. Niezbędne jest prowadzenie dalszych badań nad różnicami płciowymi w zakresie ryzyka uzależnienia od Facebooka i innych portali społecznościowych.

W omawianym badaniu wiek respondentów korelował ujemnie z uzależnieniem od Facebooka. Jest to wynik zgodny z dotychczasowymi badaniami, które pokazały, że im młodsze osoby, tym więcej korzystają z portali społecznościowych⁵⁸. W młodości jednym z najważniej-

55 J.Y. Yen et al.: *Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents...*

56 K. Makaruk: *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież...*

57 S. Livingstone et al.: *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children...*

58 U. Pfeil, R. Arjan, P. Zaphiris: *Age Differences in Online Social Networking...*

szych wymiarów funkcjonowania jednostki jest zakładanie oraz podtrzymywanie relacji międzyludzkich, często poza systemem rodzinnym⁵⁹. Dodatkowo, osoby młode potrafią lepiej korzystać z funkcji proponowanych przez portale społecznościowe. Odnotowano również negatywne korelacje między uzależnieniem od Facebooka a wykształceniem badanych osób: im osoby lepiej wykształcone, tym cechuje je mniejsze nasilenie objawów uzależnienia. Jest to związane zarówno z młodszym wiekiem osób o niższym wykształceniu, jak i – prawdopodobnie – z mniejszą świadomością zagrożenia uwikłania się w uzależnienie wśród ludzi słabiej wykształconych. Uzyskany rezultat jest zgodny z wynikami innych badań⁶⁰.

Interesująco przedstawia się wynik wskazujący na to, iż wśród młodych osób gorzej oceniających sytuację finansową swojej rodziny odnotowano wyższy poziom uzależnienia od Facebooka niż wśród osób oceniających sytuację finansową rodziny jako dobrą. Prawdopodobnie Internet i portale społecznościowe dają osobom pochodzącym z niezamożnych domów możliwość rozrywki, która nie obciąża nadmiernie finansów rodziny. Zagadnienie to wymaga dalszych badań.

Podsumowanie i wskazania do dalszych badań

Skala Uzależnienia od Facebooka cechuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi. Jest to krótkie narzędzie składające się z sześciu pozycji. Czas wypełniania Skali wynosi około minuty. Obecnie narzędzie to może być wykorzystywane w badaniach grupowych, zarówno do celów naukowych, jak i przesiewowych. Aby umożliwić diagnozę kliniczną za pomocą skali, niezbędne jest przygotowanie norm dla różnych grup wiekowych, a także wyznaczenie „punktu odcięcia” wyników przeciętnych od tych wskazujących na uzależnienie. Jak podają autorzy oryginalnej wersji skali, zgodnie z podejściem „liberalnym”, na wystąpienie uzależnienia wskazywałoby zaznaczenie „3” (na skali 1–5) w co najmniej 4 z 6 pozycji skali, podczas gdy zgodnie z podejściem „konserwatywnym”, „3” lub więcej powinno zostać wybrane w przypadku wszystkich pozycji⁶¹. Przy zastosowaniu pierwszego kryterium wyniki wskazujące na uzależnienie od Facebooka w niniejszym badaniu uzyskano u 67 osób (10,28%), podczas gdy „surowsze” kryterium wskazywałoby na 14 osób (2,15%) z tym problemem.

59 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.

60 L. Denti et al.: *Sweden's Largest Facebook Study...*

61 C.S. Andreassen et al.: *Development of a Facebook Addiction Scale...*, s. 512.

Jak słusznie zauważa M. Griffiths⁶², skala skonstruowana przez Cecilię Andreassen i współpracowników umożliwia pomiar uzależnienia od Facebooka, czyli konkretnego portalu społecznościowego. Nie służy zaś do badania określonej (ogólnej) aktywności na portalach społecznościowych. Funkcje oferowane przez Facebooka, jak i przez wiele tego typu portali, są bardzo zróżnicowane, obejmują nie tylko kontaktowanie się z innymi ludźmi, umożliwiają również inne aktywności, np. gry, udział w konkursach, pobieranie plików. Do badania konkretnie uzależnienia od sieci społecznościowych związanego z nałogowym podtrzymywaniem lub nawiązywaniem kontaktów za pomocą portali społecznościowych należałoby skonstruować odrębne narzędzie.

Oprócz dostarczenia narzędzia do badania uzależnienia od Facebooka niniejsze badanie ma także wkład w weryfikację hipotezy, zgodnie z którą problemy psychospołeczne (wyznaczające pośrednio jakość życia) predysponują jednostkę do wystąpienia uzależnienia od Internetu⁶³. Dotychczas w badaniu trafności teorii mówiącej o kompensacyjnej roli kontaktów *on-line* wśród osób wykazujących trudności w kontaktach twarzą w twarz rzadko uwzględniano podział na płeć, który, jak pokazuje niniejsze badanie, może mieć istotne znaczenie dla uzyskiwanych wyników. Rezultaty przeprowadzonych badań wskazują, iż w przypadku kobiet niska samoocena, poczucie samotności i słabe relacje z rodzicami mogą mieć wpływ na nadużywanie Facebooka. Wśród mężczyzn nie odnotowano zależności między uzależnieniem od Facebooka a eksplorowanymi zmiennymi, co sugeruje, iż w tej grupie hipoteza zakładająca występowanie trudności społecznych wśród osób nadużywających Internetu może nie mieć zastosowania. Źródłem tych różnic można poszukiwać w odmiennym sposobie korzystania z portali społecznościowych przez kobiety i mężczyzn: tym pierwszym portale mogą częściej służyć do inicjowania i podtrzymywania kontaktów społecznych, również takich, które pełnią funkcję zastępczą względem bezpośrednich relacji, podczas gdy mężczyźni częściej korzystają z Internetu jako źródła informacji i rozrywki, w mniejszym stopniu poszukują na portalach społecznościowych leku na swoje zahamowania interpersonalne czy niesatysfakcjonujące relacje społeczne.

Zaletą przeprowadzonej adaptacji jest uwzględnienie w badaniu osób z różnym wykształceniem w wieku 14–30 lat (dotychczas większość badań prowadzona była wśród studentów i uczniów). Istotne ograniczenie stanowi natomiast użycie miar samoopisu do oceny liczby znajomych na Facebooku czy czasu spędzanego na portalach społecznościowych. W przy-

62 M.D. Griffiths: *Facebook Addiction: Concerns, Criticisms and Recommendations*. „Psychological Reports” 2012, no. 110 (2).

63 R.A. Davis: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use...*

szłych badaniach należałoby rozważyć zastosowanie bardziej obiektywnych metod (np. umożliwienie badanym sprawdzenia aktualnej liczby znajomych na portalu/-ach społecznościowym/-ych czy zapisywanie istotnych z punktu widzenia badania danych za pomocą metody pamiętnika).

Bibliografia

- Ak S., Koruklu N., Yilmaz Y.: *A Study on Turkish Adolescent's Internet Use: Possible Predictors of Internet Addiction*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2013, no. 16 (3).
- Andreassen C.S. et al.: *Development of a Facebook Addiction Scale*. „Psychological Reports” 2012, no. 110 (2).
- Arnett J.J.: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.
- Boyd D.M., Ellison N.B.: *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. „Journal of Computer-Mediated Communication” 2007, no. 13 (1).
- Browne M.W., Cudeck R.: *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. In: *Testing Structural Equation Models*. Eds. K.A. Bollen, J.S. Long. Newbury Park: Sage, 1993.
- Collin P. et al.: *The Benefits of Social Networking Services. Literature Review*. Melbourne: Young and Well CRC, 2011.
- Coughlan S.: *Facebook is a Major Influence on Girls, Say Survey*. <http://www.bbc.co.uk/news/10121931> [2.07.2013].
- Davis R.A.: *A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use*. „Computers in Human Behavior” 2001, no. 17.
- De Jong Gierveld J., Kamphuis F.: *The Development of a Rasch-type Loneliness Scale*. „Applied Psychological Measurement” 1985, no. 9.
- Denti L. et al.: *Sweden's Largest Facebook Study*. Göteborg: Gothenburg Research Institute, 2012.
- Echeburua E., Corral P. de: *Addiction to New Technologies and to Online Social Networking in Young People: A New Challenge*. „Adicciones” 2010, no. 22.
- Espinoza-Luna I., Pezoa-Jares R., Vasquez-Medina J.: *P-637 - Impact of Social Networks on Mental Health: A Case Report and Literature Review*. „European Psychiatry” 2012, no. 27.
- Gatnar E., Walesiak M.: *Modele logarytmiczno-liniowe. W: Analiza danych jakościowych i symbolicznych z wykorzystaniem programu R*. Red. E. Gatnar, M. Walesiak. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2011.
- Griffiths M.D.: *A „Components” Model of Addiction within a Biopsychosocial Framework*. „Journal of Substance Use” 2005, no. 10.
- Griffiths M.D.: *Facebook Addiction: Concerns, Criticisms and Recommendations*. „Psychological Reports” 2012, no. 110 (2).

- Grygiel P. et al.: *Validating the Polish Adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale*. „European Journal of Psychological Assessment” 2012, no. 29.
- Horn L.: *Study Finds Chemical Reason behind Facebook 'Addiction'*. <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2400011,00.asp> [3.07.2013].
- Karaiskos D. et al.: *Po2-232 - Social Network Addiction: A New Clinical Disorder?* „European Psychiatry” 2010, no. 25.
- Kim J., LaRose R., Peng W.: *Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (4).
- Kuss D.J., Griffiths M.D.: *Online Social Networking and Addiction - A Review of the Psychological Literature*. „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2011, no. 8.
- Livingstone S. et al.: *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. London: EU Kids Online, 2011.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I.: *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga - polska adaptacja metody*. „Psychologia Społeczna” 2007, nr 2 (4).
- Machold C. et al.: *Social Networking Patterns/Hazards among Teenagers*. „Irish Medical Journal” 2012, no. 105 (5).
- Makaruk K.: *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013, nr 12 (1).
- Mehdizadeh S.: *Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2004, no. 13 (4).
- Orr E.S. et al.: *The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample*. „Cyberpsychology & Behavior” 2009, no. 12 (3).
- Papacharissi Z., Rubin A.M.: *Predictors of Internet Use*. „Journal of Broadcasting & Electronic Media” 2000, no. 44 (2).
- Pfeil U., Arjan R., Zaphiris P.: *Age Differences in Online Social Networking - A Study of User Profiles and the Social Capital Divide among Teenagers and Older Users in MySpace*. „Computers in Human Behavior” 2009, no. 25.
- Raacke J.D., Bonds-Raacke J.M.: *MySpace & Facebook: Applying the Uses and Gratifications Theory to Exploring Friend Networking Sites*. „Cyberpsychology & Behavior” 2008, no. 11.
- Rosenberg M.: *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New York: Princeton University Press, 1965.
- Social Media Marketing, Statistics & Monitoring Tools: Facebook w Polsce*. <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/poland> [30.06.2013].
- Toma C.L., Hancock J.T.: *Self-Affirmation underlies Facebook Use*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2013, no. 39 (3).

- Vance A.: *Facebook: The Making of 1 Billion Users*. <http://www.businessweek.com/articles/2012-10-04/facebook-the-making-of-1-billion-users> [30.06.2013].
- Ward C.C., Tracey T.J.G.: *Relation of Shyness with Aspects of Online Relationship Involvement*. „Journal of Social and Personal Relationships” 2004, no. 21 (5).
- Williams R.B.: *Is Facebook Good or Bad for Your Self-Esteem?* <http://www.psychologytoday.com/blog/wired-success/201203/is-facebook-good-or-bad-your-self-esteem> [5.07.2013].
- Wolniczak I. et al.: *Association between Facebook Dependence and Poor Sleep Quality: A Study in a Sample of Undergraduate Students in Peru*. „PLOS ONE” 2013, no. 8 (3).
- Yen J.Y. et al.: *Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents*. „Cyberpsychology & Behavior” 2007, no. 10.
- Zhou S.X., Leung L.: *Gratifications, Loneliness, Leisure Boredom and Self-Esteem as Predictors of SNS-Game Addiction and Usage Pattern among Chinese College Students*. „International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning” 2012, no. 2 (4).

Edyta Charzyńska, Joanna Góźdz

The social media trap

Polish adaptation of the Bergen Facebook Addiction Scale

C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborg and S. Pallesen

Summary: The article aimed at conceptualizing and operationalizing a new psychological phenomenon, called ‘Facebook addiction’. Social network sites are proliferating and have attracted millions people all over the world. Researchers and therapists are concerned about potential addictive influence of social media mainly on young people.

The primary purpose of the carried out study was the Polish adaptation of the Bergen Facebook Addiction Scale. A total number of 652 participants, aged 14–30 years, were enrolled into the study. A pool of 18 items were administrated with the measures of Facebook use, self-esteem, loneliness and relationships with parents and siblings. Six items with the highest item-total correlations were remained in the final version of the scale. The reliability and validity of the tool were both.

Key words: Facebook addiction, social networks, social media, Internet users, young adults

Edyta Charzyńska, Joanna Gózdź

**Im Abhängigkeitsnetz
Polnische Adaptation der Facebook –
Abhängigkeitsskala (the Bergen Facebook Addiction Scale)
von C.S. Andreassen, T. Torsheim, G.S. Brunborg u. S. Pallesen**

Zusammenfassung: Die durchgeführte Forschung bezweckte die Konzeptualisierung und Operationalisierung des neuen psychologischen Phänomens, nämlich der Facebook-Abhängigkeit. Soziale Netzwerke erlangen schnell Popularität und locken Millionen Menschen auf der ganzen Welt an. Das bekümmert die Wissenschaftler und Therapeuten, denn besonders junge Menschen können sich leicht von sozialen Medien abhängig machen. Das Hauptziel der genannten Forschung war, polnische Adaptation der Facebook-Abhängigkeitsskala zu machen. An der Forschung nahmen insgesamt 652 Personen im Alter von 14-30 Jahren teil. Der 18 Positionen zählende Fragebogen samt den die Facebookbenutzung, die Selbsteinschätzung, das Einsamkeitsgefühl und Beziehungen zu Eltern und Geschwistern betreffenden Maßen wurde unter die Befragten verteilt. Sechs Positionen mit höchster Korrelation der item-Skala bildeten die Endversion des Werkzeugs. Sowohl wegen seiner Zuverlässigkeit wie auch seiner Richtigkeit erwies sich das Forschungswerkzeug als zufrieden stellend.

Schlüsselwörter: Facebook-Abhängigkeit, soziale Netzwerke, soziale Medien, Internetbenutzer, junge Erwachsene



Edyta Widawska

Uniwersytet Śląski

Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży

Bieda ma różne postacie:

- ekonomiczną (o której mówi się najczęściej), tj. brak pracy, środków do życia, dachu nad głową itd.;
- społeczną (degradacja statusu społecznego);
- psychologiczną (poczucie odrzucenia, zbędności, beznadziei)¹.

Wprowadzenie – czyje to właściwie życie?

Działania z obszaru animacji społecznej są aktywnością ukierunkowaną na zmianę w środowisku lokalnym, metodą stymulacji aktywności społecznej oraz procesem odkrywania siebie przez osoby w nim uczestniczące. Ostatni wymieniony aspekt animacji społecznej, czyli zindywidualizowany, jednostkowy zysk dla uczestnika działań w postaci poszerzenia wiedzy o sobie samym, został wyeksponowany w artykule ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia tego procesu dla młodzieży. Biorąc pod uwagę proces podejmowania decyzji, ukazany w świetle edukacyjnej analizy transakcyjnej, podjęto próbę zaprezentowania związku między udziałem młodych osób w aktywności z obszaru animacji społecznej i ich poczuciem sprawstwa, co stanowi cel artykułu (przy czym chodzi tu o deklarowane przez uczestników efekty podjętej w projekcie animacyjnym aktywności).

Pisząc o jakości życia młodzieży, nie sposób nie odnieść się do jednego z obszarów składających się na to pojęcie, mianowicie do samooceny, a bar-

1 R. Kapuściński: *Lapidarium V*. Warszawa: Czytelnik, 2002, s. 20.

dziej szczególnie: do oceny efektywności działań własnych. Pozytywna ocena efektywności działań własnych, oparta na wiedzy o sobie samym w odniesieniu do postrzegania własnych możliwości wywierania wpływu na otaczającą rzeczywistość i zmieniania jej, jest określana jako poczucie sprawstwa².

Wiesław Łukaszewski, analizując indywidualne uwarunkowania powodzenia w działaniu, wprowadził pojęcie poczucia sprawstwa, rozumianego jako „zdolność do postrzegania siebie jako człowieka przekonanego o własnych możliwościach ingerowania w zdarzenia w taki sposób, aby zmienić ich przebieg i skutki. Pomimo podobieństw jest to pojęcie węższe od poczucia własnej skuteczności. Nawiązuje bowiem głównie do wysokiej samooceny i jej związku z zachowaniem. Jednostka posiadająca silne natężenie tej dyspozycji wierzy, że to, co robi, zależy od niej samej, i różnymi strategiami może wpływać na zdarzenia. Autor pisał o tym w kontekście ustosunkowania się jednostki wobec presji kulturowo-społecznych, które mogą sterować życiem człowieka, eliminując jego udział. Patrząc na tę zmienną z perspektywy poczucia własnej skuteczności, można odnieść wrażenie, że jest ona niezbędnym warunkiem podejmowania aktywności wszędzie tam, gdzie sytuacja wyjściowa wymaga ingerencji własnych zasobów w odwrócenie niekorzystnego wpływu wydarzeń. Przekonanie, że jednostka, wkraczając w określoną sytuację, jest w stanie ją zmodyfikować, wynika pośrednio z faktu, że człowiek posiada własną wizję sytuacji”³. W tym znaczeniu poczucie sprawstwa zdaje się elementem niezbędnym w procesie aktywnego radzenia sobie z sytuacją problemową, wymagającą w subiektywnej ocenie jednostki dokonania zmiany. Wskazanie na zaangażowanie pozostających w dyspozycji danej osoby zasobów (wewnętrznych i zewnętrznych) w trakcie „przeobrażania” sytuacji wymagającej korekty nawiązuje w sposób bezpośredni do jednego ze znaczeń nadawanych animacji społecznej rozumianej jako „proces wewnętrzny zachodzący w osobowości jednostki ludzkiej, dzięki któremu następuje nie tylko ożywienie, aktywizowanie, pobudzanie do działania, ale przede wszystkim odkrywanie w sobie sił twórczych, możliwości kreatywnych, szans zachowań ekspresyjnych”⁴. To w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń, w tym tych pozyskanych między innymi w trakcie aktywno-

2 W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984, s. 435.

3 M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha: *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 1 (16), s. 90.

4 J. Kargul: *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 157.

ści animacyjnej, jednostka może dokonywać oceny efektywności działań własnych.

Ocena efektywności działań własnych stanowi jeden ze wskaźników subiektywnych (obok wskaźników obiektywnych, takich jak: status ekonomiczny, status społeczny czy stan zdrowia) dookreślających kategorię opisową, jaką jest jakość życia. Tworzenie tego subiektywnego oglądu opiera się na czterech podstawowych źródłach. Trzy z nich mają wymiar temporalny i odnoszą się do: przeszłych doświadczeń jednostki, jej obecnego stanu funkcjonowania oraz oczekiwań co do przyszłości. Czwarty element to oceny i opinie, jakie otrzymujemy na nasz temat ze strony otoczenia, które są porównywane w wymiarach intraindywidualnym i interindywidualnym⁵. Aby rozpatrywać to zagadnienie z perspektywy działań animacyjnych, warto spojrzeć najpierw na dane z badań dotyczących oceny jakości życia Polaków. W ocenie tej bowiem brana jest pod uwagę problematyka przyczyny (źródła) wskazywanej (wskazywanego) przez respondentów jako istotna (istotne) dla oceny stopnia powodzenia lub niepowodzenia w ich życiu, czyli składowej poczucia sprawczości.

Wyniki badań prowadzonych w 2013 roku pod nazwą *Diagnoza społeczna* (badania te są realizowane w naszym kraju pod kierunkiem Janusza Czapińskiego od 2000 roku) pokazują, iż 79% respondentów opisuje ostatni rok swojego życia jako udany, a 71% wskazuje siebie samych jako źródło powodzenia lub niepowodzenia. Dla porównania na pytanie „Od czego lub od kogo zależało to, że miniony rok należał do udanych lub do nieudanych?” zaraz po wskazanej powyżej odpowiedzi plasują się kolejno: los (opatrność) – 39,7%, inni ludzie – 26,7%, władze – 7,9%. Można przyjąć, iż respondenci umieszczający siebie samych w centrum odpowiedzialności za swoje funkcjonowanie będą przypisywać sobie decyzyjność, zgodnie z zasadą atrybucji wewnętrznej, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji sukcesu. Ma to swoje odzwierciedlenie w wynikach tych badań. Respondenci, którzy wskazywali, iż miniony rok był dla nich rokiem udanym, akcentowali swoją sprawczość w tym obszarze jako główny czynnik uzyskanego efektu (81,1%). Odpowiedzialność za sukces badani przypisywali również losowi (opatrności) – 36,2%, innym ludziom – 24,5% oraz władzom – 3,2%⁶.

5 A. Bańka: *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2005, s. 13.

6 J. Czapiński: *Diagnoza społeczna 2013*. <http://www.diagnoza.com/> [19.06.2013]. Przywołane w artykule wyniki badań prowadzonych przez Janusza Czapińskiego w roku 2013 na próbie 26 307 osób (osoby w wieku 16+) zdają się nie tylko najbardziej aktualnymi badaniami z obszaru nauk społecznych, lecz także najbardziej reprezentatywnymi, stąd nawiązanie do nich w odniesieniu do omawiania problematyki atrybucji.

W tabeli 1 zestawiono odpowiedzi dotyczące źródła powodzenia czy też niepowodzenia ocenianego subiektywnie przez respondentów w odniesieniu do minionego roku ich życia.

Tabela 1

Zestawienie atrybucji
odnoszących się do oceny minionego roku przez badanych
($N = 25\ 070$)

Rodzaj atrybucji		Rok udany [%]	Rok nieudany [%]
Wewnętrzna	zależy ode mnie	81,1	30,1
	zależy od losu	36,2	52,5
Zewnętrzna	zależy od innych ludzi	24,5	35,4
	zależy od władz	3,2	26,1

Respondenci mogli wybrać spośród czterech odpowiedzi więcej niż jedną

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Czapliński: *Diagnoza społeczna 2013*.
<http://www.diagnoza.com/> [24.07.2013].

W stosunku do ocenionego jako nieudany poprzedniego roku życia badanych dominuje wśród odpowiedzi zestaw atrybucji zewnętrznych, ze wskazaniem opatrności jako głównego źródła niepowodzenia. Przerzucenie odpowiedzialności na sytuację od nas niezależną, do tego zdefiniowaną w sposób nieostry jako zrządzenie losu, wskazuje na odłączenie i rozłączenie związku przyczynowo-skutkowego między naszym zindywidualizowanym działaniem a jego efektami. W odniesieniu do młodzieży fakt ten ma szczególnie duże znaczenie ze względu na swoistość tego okresu rozwojowego⁷.

Wprowadzanie w doświadczenie młodych ludzi możliwości podjęcia aktywności, która będzie skutkowała pozytywnie ocenianą przez nich zmianą, wydaje się jednym ze sposobów wzmacniania zdefiniowanego wcześniej poczucia sprawstwa. I nie mówimy w tym miejscu o najbardziej elementarnym procesie uczenia się, który „zakorzeniony w bezpośrednim doświadczeniu, zachodzi dzięki temu, że nasze zachowania wywołują zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Gdy ludzie próbują poradzić sobie ze swoimi codziennymi problemami, niektóre ich reakcje okazują się skuteczne, podczas gdy inne nie przynoszą efektów lub wręcz prowadzą do rezultatów niepożądanych. Dzięki temu procesowi zróżnicowanego wzmacniania, skuteczne sposoby zachowania ostatecznie utrzymują się, a nieskuteczne są odrzuca-

⁷ E. Wysocka: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012, s. 49–62.

ne”⁸. Mowa tutaj o określanych przez Margaret S. Archer siłach przyczynowych właściwych samemu sprawstwu. Siły te umożliwiają jednostce namysł nad kontekstem społecznym, w którym się znajdują, oraz podjęcie na jego bazie aktywności, w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym. „Dzięki tego rodzaju siłom istoty ludzkie mogą być nie tyle biernymi odbiorcami, ile aktywnymi konstruktorami kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonują”⁹. Dla osób stojących na początku drogi prowadzącej ku dorosłości, dla młodzieży, ten rodzaj „sił” zdaje się czymś niezbędnym dla sprawnego i efektywnego podążania tą nieznaną im ścieżką.

Pojawiający się rozdźwięk pomiędzy działaniem jednostki i jego rezultatami może powodować narastającą frustrację oraz poczucie bezsilności. Anthony Giddens opisuje ten stan w kategoriach dylematu tożsamościowego w postaci dychotomii: bezsilność z jednej i kontrola z drugiej strony kontinuum. Jest to jeden z czterech wskazanych przez Giddensa dylematów, obok unifikacji – fragmentaryzacji, autorytetu – niepewności oraz doświadczenia osobistego – doświadczenia urynkowanego¹⁰. Wyeksponowanie w artykule dychotomii bezsilność – kontrola związane jest z zamiarem ukazania znaczenia działań animacyjnych dla rozwoju umiejętności ocenienia i docenienia znaczenia własnej aktywności dla młodego pokolenia, które – jak się wydaje – coraz częściej jest „pochłaniane” w życiu społecznym. O procesie „pochłaniania” pisze Anthony Giddens w odniesieniu do patologii związanych z budowaniem poczucia tożsamości jednostki. „Kiedy poczucie bezsilności przytłacza jednostkę w głównych dziedzinach przeżywanego przez nią rzeczywistości, – pisze autor – możemy mówić o procesie *pochłaniania*. Jednostka czuje się zdominowana przez napierające z zewnątrz siły, którym nie jest w stanie się oprzeć ani ich przekroczyć. Czuje się prześladowana przez nieubłagane moce, które odbierają jej autonomię działania, albo bezsilnie miota się, uchwycona w wir wydarzeń. Przeciwnym biegunem podziału bezsilność – kontrola jest *omnipotencja*. Jak wszystkie patologie osobowości, jest to stan fantazji. Jednostka osiąga poczucie bezpieczeństwa ontologicznego dzięki fantazji dominacji. Wydaje się jej, że panuje nad światem przeżywanym jak nad teatrem marionetek. Jako mechanizm obronny, omnipotencja jest krusza i często psychicznie wiąże się z przeciwnym biegunem układu bez-

8 A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 33.

9 M.S. Archer: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, 2013, s. 311.

10 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 258-274.

silność – kontrola. Innymi słowy, w sytuacjach krytycznych może przejść w swoje przeciwieństwo – pochłonięcie”¹¹. Zdadne poczucie wszechmocy czy też dojmujące przekonanie o pozostawaniu ofiarą zewnętrznych mocy stanowią zgłaszane przez wychowawców czy pedagogów pracujących z młodzieżą sposoby opisu rzeczywistości przez młodych ludzi. Ten rodzaj deskrypcji własnych doświadczeń może być związany zarówno ze specyfiką tego okresu rozwojowego, jak i z brakiem (lub niewielką liczbą) doświadczeń afirmujących poczucie sprawczości. W niniejszym tekście koncentruję swoją uwagę na dostarczaniu młodzieży możliwości praktykowania, sprawdzania i eksperymentowania w obszarze związanym z własną działalnością, ukierunkowaną na cel. Mowa tutaj o modelowaniu aktywności młodego pokolenia w ramach animacji społecznej w przestrzeni instytucji edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia, konstruktywnym poszukiwaniu przez młodzież, przy wsparciu ze strony nauczyciela-animatora, odpowiedzi na pytania: „kim jestem w tym świecie?”, „jakie są moje mocne strony?”, „w którym kierunku mam podążać?”. Wskazanie w tym artykule na instytucję szkolną jako miejsce inicjowania działań animacyjnych oraz wyeksponowanie wspierającej roli nauczyciela, określanego tutaj „nauczycielem-animatorem”, wynika z przesłanki tyleż prozaicznej, co trudnej do zanegowania. Z danych statystycznych opracowywanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) wynika, iż w 2011 roku statystyczny polski uczeń spędził w szkole (na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej) ponad 7,5 tys. godzin rocznie¹². To jasne więc, że właśnie w przestrzeni instytucji edukacyjnych dzieci i młodzież spędzają *gros* swojego czasu. Biorąc pod uwagę tę zmienną oraz wsparcie merytoryczne, które stanowią nauczyciele, wskazano szkołę (na różnych poziomach kształcenia) jako miejsce prowadzenia aktywności o charakterze animacyjnym.

Podejmowanie decyzji w działaniach animacyjnych

Animacja społeczna w polskiej praktyce pedagogicznej została upowszechniona przez Helenę Radlińską¹³ i od tego czasu jest wykorzystywana w działaniach lokalnych na rzecz zmiany oraz w pracy z młodzieżą. Koncepcja animacji społecznej jest ukierunkowana na poszukiwanie wewnętrznych zasobów jednostek, wzmacnianie tych zasobów i odnajdywanie dla nich adekwatnych zastosowań, poprzez zachęcanie do wy-

11 Ibidem, s. 264–265.

12 OECD: *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing 2013.

13 H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1962.

korzystania w praktyce zdiagnozowanych potencjałów. Całość działań animacyjnych ma swoją strukturę, którą można określić jako planowanie strategiczne¹⁴. Na tę strukturę składają się określone etapy, a pierwszym z nich jest dokonanie wyboru problemu, którym chcemy się zająć¹⁵.

W pracy z młodzieżą¹⁶ stosujemy, w zależności od wieku, dwie możliwe drogi dochodzenia do problemu. Pierwsza, przeznaczona dla adolescentów (osób między 13. a 18. rokiem życia), polega na zaprezentowaniu przez nauczyciela-animatora puli zagadnień, z której młodzi ludzie mogą wybrać kwestię do dalszej diagnozy i analizy. Druga opcja, stosowana zwykle w pracy z osobami w wieku określanym jako wschodząca dorosłość (między 19. a 25. rokiem życia)¹⁷, polega na ogólnym postawieniu przed nimi zadania opartego na oglądzie otoczenia społecznego pod kątem obecnych w nim problemów, wstępnej diagnozie tej sytuacji, a następnie przedstawieniu do oceny zebranych danych wyjściowych. Proces krytycznej oceny jest facylitowany przez animatora, a końcowym wynikiem oceny jest podjęcie decyzji o ostatecznym wyborze obszaru działania.

Zaprezentowane sposoby wyboru problemu, który następnie będzie szczegółowo opracowywany oraz realizowany, dają uczestnikom działań animacyjnych szansę współdecydowania, już od pierwszego kroku realizacji projektu, o jego ostatecznym kształcie. Stanowi to niezwykle ważny element budowania poczucia odpowiedzialności za efekt. Proces podejmowania decyzji, w który wszyscy są bezpośrednio włączeni, daje szansę na uwspólnienie informacji, omówienie wątpliwości i zinternalizowanie wypracowanych treści. Działania animacyjne, jako aktywność grupowa, wymagają, by wszyscy uczestnicy danego projektu czuli się jego autorami. Sytuuje to uczestników tej formy pracy na kontinuum – zastosuję tu Giddensowski opis – od bezsilności do kontroli, w miejscu umożliwiającym odpowiedzialne i sprawne funkcjonowanie, w miejscu, w którym jesteśmy

14 E. Widawska: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011, s. 120–134.

15 Zob. E. Widawska: *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie...*, s. 360–381.

16 Działalność animacyjna może być także prowadzona wśród osób z innych grup wiekowych (osoby w młodszym wieku szkolnym, osoby dorosłe czy też osoby w okresie późnej dorosłości), jednakże w ramach tego opracowania uwaga zostanie skupiona na dwóch wskazanych grupach wiekowych. Sama dynamika oraz strategia działań pozostają niezmiennie, bez względu na typ grupy, z którą pracujemy. Uwzględnić należy natomiast specyficzne uwarunkowania środowiskowe i związane z nimi specyficzne potrzeby grupy.

17 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „*American Psychologist*” 2000, no. 55, s. 469–480.

sprawcami danego działania wraz z innymi członkami grupy, a samo działanie jest ukierunkowane na rozwiązanie lub zbliżenie się do rozwiązania jakiegoś istotnego problemu społecznego.

Proces podejmowania decyzji, który jest początkiem działań animacyjnych, i dalej towarzyszy kolejnym etapom strategii animacyjnej: precyzowaniu celów, rozpoznawaniu zasobów i deficytów indywidualnych oraz grupowych, opracowywaniu systemu radzenia sobie z trudnościami, określaniu zasobów zewnętrznych oraz ewaluacji, stanowi element kluczowy również w procesie budowania jednostkowego poczucia sprawstwa. Julie Hay, edukatorka zajmująca się analizą transakcyjną (AT), wskazuje na model pracy skoncentrowany na procesie podejmowania decyzji¹⁸. Model ten może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy animacyjnej.

1. Pierwszym etapem rozpoczynającym proces jest identyfikacja potrzeby (*need*), czyli określenie, jaki jest motyw, którym się kierujemy, i jakie okoliczności zewnętrzne towarzyszą ujawnieniu się tej potrzeby w danej sytuacji. W działaniach animacyjnych prowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu¹⁹ młodzi ludzie wskazują na aktualność problemu społecznego jako główną przyczynę zajęcia się daną kwestią oraz na osobiste zaangażowanie w problem czy też osobiste doświadczenia kontaktu z sytuacją problemową. Proces zwerbalizowania potrzeby, która stoi za naszymi działaniami, jest pierwszym krokiem na drodze od pojawienia się pomysłu do jego efektywnej realizacji.
2. Drugim etapem jest określenie celu (*objective*) w odniesieniu do perspektywy krótkoterminowej i długoterminowej. Cele określone w kategoriach krótkoterminowych podlegają ewaluacji końcowej, na podstawie której można zweryfikować efektywność prowadzonych działań. Długoterminowe cele weryfikowane są w procedurze ewaluacji odroczonej, pozwalającej na powiązanie podjętej aktywności ze zmianami, jakie występują w określonym obszarze. Cel dookreśla kierunek działań i jest formą pozytywnej odpowiedzi na postawiony problem²⁰.
3. Kolejny etap dotyczy zbierania i analizowania informacji (*information*). Uczestnicy procesu animacyjnego zbierają dane dotyczące problemu, tworząc jednocześnie mapę „białych plam”. Zbudowanie

18 J. Hay: *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Przeł. E. Wójcik. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, 2010, s. 162–163.

19 Autorka niniejszego tekstu od 15 lat prowadzi działania animacyjne w środowisku lokalnym we współpracy z organizacjami pozarządowymi, pracuje w tym nurcie również ze studentami.

20 A. Strzałecki: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum, 1989, s. 155–167; na temat formułowania celu w odniesieniu do działań animacyjnych: E. Widawska: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel...*, s. 161–164.

możliwie najpełniejszej bazy danych na temat zagadnienia będącego przedmiotem aktywności w trakcie realizacji projektu animacyjnego stanowi podstawę do wdrażania dalszych etapów podejmowania decyzji. Określenie obszarów niewiedzy nie kończy prac. Ważne jest ustalenie źródeł, z których można skorzystać, aby uzyskać niezbędne dane, oraz podjęcie działań w celu ich pozyskania.

4. Opracowanie strategii (*strategies*) następuje po etapie zbierania informacji. Tutaj uwaga osób biorących udział w projekcie animacyjnym skupiona jest na wygenerowaniu możliwie dużej liczby idei osiągnięcia postawionych wcześniej celów. Stworzony w ramach dyskusji i synergicznej aktywności grupowej bank pomysłów podlega weryfikacji dopiero na kolejnych etapach procesu podejmowania decyzji. Pomocnymi wskazówkami w tej części procesu podejmowania decyzji są odpowiedzi na pytania: „jak jeszcze możemy osiągnąć nasze cele?”, „czy są to jedyne możliwości?”. Stawianie kolejny raz podobnego pytania, z jednoczesnym odroczeniem oceny pomysłów, może stanowić (podobnie jak w klasycznej metodzie burzy mózgów) impuls do wygenerowania rozwiązań niestandardowych. Dodatkowym efektem tak prowadzonego procesu jest stworzenie katalogu, z którego na dalszych etapach pracy można wybrać inne formy dochodzenia do celu, czyli opracować tzw. plan alternatywny (plan B).
5. Po zebraniu pomysłów na strategię osiągnięcia celu przechodzi się do kolejnego etapu – badania (*investigate*). Polega on na analizie zebranych w fazie opracowywania strategii pomysłów pod kątem realności ich zastosowania i odniesienia się do ich mocnych stron oraz ewentualnych trudności, które mogą pojawić się w stadium realizacji. Ważnym elementem na tym etapie jest także próba opracowania sposobów radzenia sobie z potencjalnymi przeciwnościami, mogącymi stanąć na drodze do wykonania poszczególnych zadań strategii. Przygotowanie, na podstawie wcześniejszych doświadczeń członków grupy oraz wskazówek nauczyciela-animatora, listy możliwych przeszkód jeszcze przed rozpoczęciem praktycznych działań pozwala na spokojną analizę, prowadzoną w życzliwej atmosferze grupy animacyjnej, wszystkich opcji oraz przećwiczenie w warunkach laboratoryjnych sposobów radzenia sobie z ewentualnymi barierami. Nabyte doświadczenia mogą być następnie wykorzystane już w realnym działaniu.
6. Kolejnym krokiem w procesie podejmowania decyzji jest wybór (*choose*). Dokonywanie wyboru częstokroć stanowi źródło wielu niepokojów nie tylko dla osób młodych. Ten emocjonalny dyskomfort niekiedy wiąże się z brakiem danych lub niepełnymi informacjami dotyczącymi opcji, z których można wyselekcjonować tę najodpowiedniejszą. W prezentowanym schemacie decyzyjnym (który stanowi próbę rozłożenia procesu decydowania na mniejsze części) mamy przed

sobą na etapie wyboru dużą ilość zebranego i poddanego krytycznej ocenie materiału. Widzimy również wielość możliwych rozwiązań, co dodatkowo daje z jednej strony poczucie swobody (nie jesteśmy zeterminowani ograniczonością), z drugiej poczucie bezpieczeństwa (znajdujemy rozwiązania alternatywne).

7. Po etapie analizy dotyczącej wyboru opcji przechodzimy na poziom stanów Ja (*ego states*), pojęcia bezpośrednio związanego z analizą transakcyjną (więcej na temat AT i stanów Ja w dalszej części artykułu). I tak, w odniesieniu do stanu Ja-Rodzic nawiązuje się do własnego wcześniejszego doświadczenia i koreluje je z możliwościami, które zostały wypracowane na etapie strategii. Ja-Dorosły dokonuje oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu w stosunku do poszczególnych opcji, a stan Ja-Dziecko informuje nas o emocjach, które towarzyszą analizie i opracowywaniu każdej z tych opcji.
8. Ostatni etap to podejmowanie decyzji (*decide*). Po przejściu poprzedzających go kroków przygotowujących następuje rozstrzygnięcie oparte na analizie prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu po wykonaniu działania. Określa się tu stopień zależności pomiędzy podjętą aktywnością a dojściem do założonego celu.

Zadanie nauczyciela-animatora polega na takim moderowaniu omówionego procesu podejmowania decyzji, by zmaksymalizować szansę na osiągnięcie sukcesu przez członków grupy animacyjnej, a tym samym na doświadczenie przez młodych ludzi poczucia sprawczej siły, która w nich jest. Odnosząc się konsekwentnie do Giddensowskiego ujęcia problematyki sprawczości, wskazano tutaj na znaczenie osiągnięcia sukcesu jako elementu konstytuującego to poczucie u osób uczestniczących czynnie w aktywności animacyjnej. Sukces nie został tu wpisany w żaden hierarchicznie skonstruowany system aksjonormatywny; jest w tym przypadku jedynie, i aż, elementem składowym poczucia sprawczości. Perspektywa ta nie wyklucza innych, znaczących wartości powiązanych z celami pracy pedagogicznej. Wydaje się, że podstawowym celem pracy pedagogicznej jest przekonanie młodego pokolenia, że będzie ono potrafiło radzić sobie w życiu. Sukces, który stanowi kontrowersyjny kulturowo i krytykowany przez pedagogów cel i wartość, jest tu rozumiany szeroko, właśnie jako przekonanie o możliwościach skutecznego działania, pozwalającego realizować różne cele, określane samodzielnie przez młodzież. Różne cele mogą mieć „różną naturę” związaną nie tylko z odnoszeniem sukcesu w sferze materialnej (z czym często utożsamia się sukces w naszym kręgu kulturowym). Sukcesem jest także poczucie możliwości działania na rzecz innych, ale wpierw trzeba mieć poczucie, że potrafi się działać także na własną rzecz. I nie chodzi tu o rozstrzyganie problemów: egocentryzm – prospołeczność, ale budowanie przekonania, że działanie ukierunkowane na różne podmioty życia społecznego jest możliwe. Opracowanie

nie odnosi się zatem do stanowienia celów wychowania, jeśli przyjmiemy perspektywę pedagogiczną, ale sięga do podstaw ich osiągnięcia, zasobów, jakimi dysponuje jednostka, które w trakcie interakcji i swojej aktywności poszerza i z których korzysta.

Podejmowanie decyzji w kontekście analizy transakcyjnej

Zrozumienie ostatniego etapu procesu podejmowania decyzji (w ujęciu J. Hay), który może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy animacyjnej z młodzieżą, wymaga krótkiego wprowadzenia w koncepcję analizy transakcyjnej (AT), której twórcą jest Eric Berne. Do szczególnie istotnych w odniesieniu do omawianego tematu należy jeden z obszarów AT – funkcjonalna analiza struktur osobowości. E. Berne, opracowując autorską perspektywę opisu relacji międzyludzkich, przyjął, iż każda jednostka jest wyposażona w zespół stanów *ego*, które odpowiadają trzem poziomom temporalnego funkcjonowania człowieka. Są to stany: Ja-Rodzic, Ja-Dorosły i Ja-Dziecko. Pierwszy z nich pełni dwie podstawowe funkcje: jest odpowiedzialny za wypełnianie czynności rutynowych oraz stanowi bazę danych dotyczących pełnienia roli rodzica (tutaj pisanego małą literą, co odpowiada pełnieniu tej społecznej roli w rzeczywistości) wobec dzieci własnych czy przysposobionych. Stan Ja-Dorosły odpowiada za funkcjonowanie jednostki tu i teraz, czyli przetwarzanie danych, które docierają do nas, i opracowywanie sposobów skutecznego radzenia sobie z zastaną rzeczywistością. Drugim ważnym zadaniem, jakie pełni ten stan *ego*, jest pośredniczenie pomiędzy stanami Ja-Rodzic i Ja-Dziecko, czyli funkcja mediacyjna, oraz regulowanie czynności, które dwa pozostałe stany inicjują. Ja-Dziecko to ten obszar naszego Ja, który odpowiada za emocjonalną stronę naszego funkcjonowania. Tutaj możemy odnaleźć cały bagaż realnego dzieciństwa jednostki, który jest później reprodukowany w jej dorosłym życiu²¹.

Chcąc wyjaśnić ostatni etap omawianego procesu podejmowania decyzji, jaki stanowi sama decyzja (*decide*), warto w kontekście podjętego tematu poczucia sprawczości młodzieży zwrócić szczególną uwagę na stan Ja-Dorosły. To tutaj bowiem dochodzi do oceny sytuacji w kategoriach efektywności. Ma to istotne znaczenie w pracy z młodzieżą, która często, jak

21 E. Berne: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. P. Izdebski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997, s. 16–20; I. Stewart, V. Joines: *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing, 2009, s. 21–49; J. Jagieła: *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji...*, s. 26.

wskazują badania, nie jest, lub jest w małym stopniu, wspierana w procesie edukacyjno-wychowawczym we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosły²². Jak pisał sam E. Berne, „wszystkie trzy składniki osobowości mają dużą wartość dla przetrwania. Analiza i reorganizacja struktury osobowości wskazana jest tylko wtedy, gdy któryś z nich zakłóci równowagę całości. Innymi słowy, Rodzic, Dorosły i Dziecko są jednakowo ważni i mają swoje pełnoprawne miejsce w bogatym i twórczym życiu człowieka”²³. Stąd ukierunkowane, celowe działanie nauczyciela-animatora na wzmacnianie stanu Ja-Dorosły u młodzieży wydaje się ważne, jeśli bierzemy pod uwagę klasyczny przebieg procesu dydaktycznego, w którym młodzież przyjmuje często, bez możliwości kontroli czy konfrontacji, informacje, po czym ma je zastosować właściwie w procesie weryfikacji wiedzy, najczęściej w postaci rozwiązywania testu zgodnie z przyjętym kluczem. Deficyt możliwości sprawdzenia nabywanej wiedzy poprzez zindywidualizowane doświadczenie jest ni mniej, ni więcej, tylko sytuacją wzmacniającą stan Ja-Dziecko młodych ludzi. „Namiastkę zanikającego doświadczenia stanowi coraz bardziej ekspansywna szkoła, której właściwie już nie opuszczamy. Bierzymy udział w niezliczonych kursach, począwszy od zawodowych, służących »uzyskiwaniu uprawnień«, przez kursy języków obcych, szybkiego czytania, gotowania, głębokiej asertywności i innych umiejętności osobistych, aż po szkołę rodzenia i akademię seniorów. Sytuacja szkolna, będąca faktycznie symulowaniem życia (»bycie dorosłym trenuje ona bowiem w warunkach bycia dzieckiem«), stopniowo przechodzi na samą rzeczywistość. Człowiek staje się bez reszty uczniem, dorosłość zostaje odroczone”²⁴ (co dokumentują badania nad cechami młodego pokolenia przypisanymi wschodzącej dorosłości²⁵ czy tożsamości prolongowanej²⁶). By móc poczuć własną siłę sprawczą, trzeba mieć okazję do jej zastosowania, mieć możliwość doświadczania różnorodnych sytuacji, poradzenia sobie z trudnościami. Działania animacyjne stanowią dla młodych ludzi szansę, by w przestrzeni szkolnej skontaktowali się ze swoim stanem Ja-Dorosły i wzmocnili go dla równowagi całości systemu.

Stan Ja-Dorosły stanowi kluczowy element naszej osobowości w trakcie ostatniego wyróżnionego przez J. Hay etapu procesu podejmowania

22 A. Pierzchała: *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2013, s. 264-270.

23 E. Berne: *W co grają ludzie...*, s. 20.

24 J. Tokarska-Bakir: *Repetitorium z człowieka*. W: A. Barnard: *Antropologia*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006, s. 17.

25 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood...*

26 E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.

decyzji, jakim jest zadecydowanie właśnie. Po przejściu poprzedzających go kroków przygotowujących następuje bowiem ostateczne rozstrzygnięcie, które musi być oparte na racjonalnej analizie prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu po wykonaniu działania. Stanowi to ważny czynnik motywujący do działania, gdyż dla jego podjęcia istotne jest określenie, na ile osiągnięcie zakładanego celu zależy od osobistego działania (stopień zależności pomiędzy podjętą aktywnością a dojściem do określonego wcześniej celu). Jak wskazano wcześniej, do zadań nauczyciela-animatora należy takie moderowanie procesu podejmowania decyzji, by maksymalizować szansę na osiągnięcie sukcesu przez członków grupy animacyjnej. Sukces w działaniu stanowi bowiem formę doświadczenia przez młodych ludzi poczucia osobistej siły sprawczej, chroniącej przed odczuwaniem bezsilności w pochłaniającym ich świecie²⁷.

Sprawczość w akcji - przesłanka do działań ukierunkowanych na młode pokolenie

W tej części artykułu zaprezentuję wyniki oceny działań animacyjnych realizowanych przez młodych ludzi w ich środowisku lokalnym, które to działania w subiektywnej opinii samych autorów są źródłem budowania poczucia sprawczości młodzieży. Prezentacja tych wyników ma jedynie na celu przekonanie potencjalnych animatorów, nauczycieli-animatorów (i czytelników) o korzyściach płynących z działań animacyjnych (postrzeganych przez badanych) w jednej – niezmiernie ważnej – sferze poczucia sprawczości, decydującej o potencjalnym zaangażowaniu młodych ludzi w działania transgresyjne (osobiste i publiczne). Przywoływane działania animacyjne były prowadzone przez studentów pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu. Były one ukierunkowane na zmiany w środowisku lokalnym i bazowały na problemach zgłaszanych przez samych realizatorów. Przedmiotem zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu badań uczyniono zagadnienie poczucia sprawstwa w kontekście doświadczania tego poczucia w trakcie i po zakończeniu realizacji działań o charakterze animacyjnym.

Grupę badawczą stanowili studenci III roku studiów licencjackich na kierunku pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Badania przeprowadzono w trakcie pierwszego semestru roku akademickiego 2012/2013. Dobór próby miał charakter celowy i określało go uczestnictwo osoby biorącej udział w badaniach w: opracowaniu, strategicznym zaplanowaniu i realizacji aktywności animacyjnej ukierunkowanej na rozwiązanie (lub zbliżenie się do rozwiązania)

27 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 258–274.

aktualnego problemu społecznego w środowisku lokalnym. W badaniach wzięło udział 66 studentów i studentek w wieku od 21 do 23 lat (62 kobiety i 4 mężczyzn).

W trakcie procesu badawczego poszukiwano odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób badani opisują swoje poczucie sprawstwa po zakończeniu realizacji działań animacyjnych? Oznacza to, iż badano pośrednio efektywność (jej zakresy) działań animacyjnych na podstawie werbalnych deklaracji młodych ludzi, deklaracji dotyczących ich poczucia sprawstwa (wskaźnikowanego przez różne zakresy postrzeganych efektów uczestnictwa w projekcie i nadawanie im specyficznych dla badanych osób znaczeń). Przy czym sprawczość była tutaj rozumiana, za Wiesławem Łukaszewskim, jako zdolność do postrzegania siebie jako jednostki przekonanej o własnych możliwościach ingerowania w przebieg zdarzeń. Materiał badawczy został zebrany w trakcie prowadzonych ze studentami wywiadów swobodnych. Wywiady oparte były na ustalonym scenariuszu, a pytania miały charakter otwarty.

Sposób wyłaniania przedstawionych w dalszej części kategorii analitycznych oparty jest, zgodnie z metodologią jakościową, na zaprezentowanym przez badanych systemie subiektywnych znaczeń, a tym samym na formułowanych przez nich wypowiedziach. Wypowiedzi badanych zostały spisane i poddane procesowi kategoryzacji. Korzystając z ich języka i ich sposobu deskrypcji określonych zjawisk, można powiedzieć, że kategorie te wyłoniły się w trakcie badania i analizy zorientowanej na znaczenie²⁸.

W wielu wywiadach oraz ewaluacjach kończących proces animacyjny powtarzają się sformułowania dotyczące różnych aspektów jego przebiegu i rezultatów, między innymi:

- a) nabywanie nowych doświadczeń w trakcie realizacji działań animacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w środowisku zmiany („Nie miałam doświadczenia w organizowaniu tego typu działań. Teraz, już po projekcie będzie mi łatwiej przygotować coś podobnego ponownie” – kobieta, 21 lat);
- b) weryfikacja swoich umiejętności związanych ze społecznym funkcjonowaniem jednostki („Miałem możliwość zweryfikowania moich umiejętności pracy w grupie i rozwiązywania problemów na bieżąco” – mężczyzna, 21 lat);

28 J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 199–208; S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011; U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010; D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

- c) możliwość obserwowania efektów własnych działań, czyli powiązania między zaplanowanymi i wdrożonymi pomysłami ukierunkowanymi na realizację celu a osiąganymi rezultatami („Udział w projekcie pokazał nam, że małymi czynami możemy uszczęśliwić, ale również otworzyć ludzi na różne problemy. Na początku każdy był przerażony projektami, ale końcowe efekty były zaskakujące. Generalnie jestem dumna, że nasz projekt odniósł sukces” – kobieta, 21 lat);
- d) świadomość możliwości odniesienia sukcesu i płynące stąd poczucie satysfakcji – uczestnicy i uczestniczki projektów animacyjnych odnosili się również do szansy weryfikacji swojej aktywności w stosunku do postawionych na wstępnym etapie celów („Jestem zadowolona, bo mimo różnych trudności udało nam się jednak bardziej lub mniej osiągnąć założony cel” – kobieta, 21 lat);
- e) zmiany w obrazie siebie – pozytywne przekonania o sobie; młodzi ludzie wskazywali na znaczenie podjętej aktywności dla budowania obrazu siebie jako osoby mogącej osiągnąć cel, czyli kompetentnej, co przekładać się może na podwyższenie samooceny („Nasze działania pokazały, że potrafimy zrobić coś dla innych i inni liczą się z naszymi pomysłami” – kobieta, 22 lata).

Wszystkie wymienione elementy procesu animacyjnego są istotne i wpisują się (pośrednio i bezpośrednio) w próbę charakterystyki w niniejszym tekście zagadnienia sprawczości, na które składają się:

- a) wiedza – wiem, czym dysponuję, jakie są moje zasoby, i wiem, jak z nich korzystać;
- b) umiejętności – wykonuję zaplanowane działania i poddaję je ewaluacji, pracuję w grupie, wykorzystując umiejętności komunikacyjne;
- c) postawy – współpracuję, by osiągnąć cel, i aktywnie działam na rzecz zmiany.

Jest to zasób tych kompetencji poznawczych i społecznych, które są ważne w kształtowaniu się jednostkowego sprawstwa. Poczucie sprawstwa zaś należy do tych zmiennych rozwojowych, które wyznaczają pośrednio jakość życia – w jej zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym wymiarze, stając się swoistą siłą kreowania siebie i zmiany własnego życia, a także działań ukierunkowanych na modyfikację środowiska życia człowieka.

Podsumowanie i wskazania do badań

W podsumowaniu chciałabym nawiązać do cytatu stanowiącego motto niniejszego artykułu. Można przyjąć, iż umożliwienie młodzieży udziału w aktywności animacyjnej jest jednym ze sposobów na ubogacenie uczestników tych działań. Bogactwo nowych doświadczeń, ale też nowych wyzwań, otwarcie się na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym stanowić mogą

elementy wzmocnienia poczucia sprawstwa młodego pokolenia, poczucia jakże ważnego dla ich przyszłości. Twórca integralnej teorii świadomości Ken Wilber tak pisze o sytuacji, w której akceptujemy naszą wolę i spontaniczność: „gdy zaakceptujesz w sobie zarówno wolę, jak i spontaniczność, nie czujesz się już ofiarą swego ciała i procesów, odbywających się poza twoją kontrolą. Nabywasz głębokiego poczucia odpowiedzialności za siebie, lecz nie w tym sensie, że ponieważ wszystko podlega twojej kontroli, jesteś winien wszystkiemu, co złe. Stajesz się odpowiedzialny za siebie w tym sensie, że tego, co się w tobie dzieje, nie możesz już przypisywać winie czy zasłudze innych. Na jakimś głębokim poziomie ty sam jesteś źródłem, a nie ofiarą, także procesów, które wydają się zachodzić poza twoją kontrolą”²⁹.

Proces zaakceptowania swojej woli, który ogranicza pole jednostkowej bezsilności, zdaje się niezwykle ważny w dobie narastających trudności gospodarczo-ekonomicznych, których coraz dotkliwiej doświadcza młode pokolenie coraz lepiej wykształconych i coraz częściej pozostających na marginesie aktywnego życia młodych ludzi.

Aktywność animacyjna wpisuje się zatem w problematykę jakości życia młodego pokolenia w tym sensie, że stanowi wyznacznik budowania tej jakości, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, w ujęciu subiektywnym i obiektywnym. Młodzi ludzie biorący udział w tego typu inicjatywach mają szansę zdobyć potrzebne kompetencje, by aktywnie działać, a w ten sposób zmieniać kształt świata, w którym żyją, by mieć zdolność nie tylko odkrywania problemów, lecz także ich rozwiązywania.

Bibliografia

- Archer M.S.: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, 2013.
- Arnett J.J.: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Bańka A.: *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2005.
- Berne E.: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. P. Izdebski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K.: *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych*

²⁹ K. Wilber: *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka, 1995, s. 155.

- Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 1 (16).
- Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Czapiński J.: *Diagnoza społeczna 2013*. <http://www.diagnoza.com/> [19.06.2013].
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.
- Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Hay J.: *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Przeł. E. Wójcik. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, 2010.
- Jagieła J.: *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011.
- Kargul J.: *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984.
- OECD: *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing 2013.
- Pierchała A.: *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2013.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1962.
- Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Stewart I., Joines V.: *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing, 2009.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum, 1989.
- Tokarska-Bakir J.: *Repetitorium człowieka*. W: A. Barnard: *Antropologia*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.
- Widawska E.: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011.

Widawska E.: *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012.

Wilber K.: *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka, 1995.

Wysocka E.: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012.

Edyta Widawska

Participation in the animation activities as a part of developing a sense of agency among youth

Summary: Activities in the area of social animation are activity-oriented to changes in the local environment by stimulating social activity and the process of self discovery by its participants. The latter aspect of social animation, is personalized, individual gain for the participant of activities in form of the knowledge of himself, was exposed in an article with particular emphasis on the importance of this process for young people. Taking into account the decision-making process, shown in the aspect of educational transactional analysis, an attempt was made to present the relationship between participation in social animation activities and a sense of agency in young participants of this process.

Key words: social animation, young people, a sense of agency, decision-making, transactional analysis

Edyta Widawska

Die Teilnahme an Animationsmaßnahmen als Element der Schaffung des Täterschaftsgefühls bei Jugendlichen

Zusammenfassung: Verschiedene Formen der sozialen Animation sind darauf gerichtet, das lokale Milieu zu verändern, soziale Aktivität zu stimulieren und bei den Animationsteilnehmern den Prozess sich selbst zu entdecken, in Gang zu bringen. Der letztgenannte Aspekt der sozialen Animation, d.h. individualisierter Vorteil aus Erweiterung der Kenntnisse über sich selbst wurde im vorliegenden Artikel in Anbetracht dessen Bedeutung für Jugendliche hervorgehoben. Die Verfasserin bemühte sich, den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Animationsmaßnahmen und dem Täterschaftsgefühl bei jungen Teilnehmern darzustellen. Sie berücksichtigte dabei den Entschließungsprozess und schildert ihn im Lichte der Transaktionsanalyse.

Schlüsselwörter: soziale Animation, Jugend, Täterschaftsgefühl, Entschließung, Transaktionsanalyse



Blanka Poćwiardowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Współpraca rodziców i nauczycieli w kontekście jakości życia dzieci i młodzieży

Wprowadzenie

Refleksja nad tym, jak rodzice i nauczyciele nawiązują współpracę w celu wspierania rozwoju młodego pokolenia, co przekłada się bezpośrednio na subiektywną i obiektywną jakość jego życia, może pomóc w dostrzeżeniu i wypracowaniu konstruktywnych działań i poszukiwaniu rozwiązań nowych, przynoszących pożądane efekty rozwojowo-wychowawcze.

W artykule zaprezentowane zostaną wskazania dla nauczycieli, pedagogów do nawiązywania i podtrzymywania współpracy z rodzicami. Uzasadnieniem przedstawionych wskazań będą doświadczenia autorki artykułu związane z pracą na stanowisku pedagoga w szkole średniej i osoby prowadzącej zajęcia warsztatowe z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym. Uwzględniono również znaczenie podejmowanej współpracy dla dobrostanu dzieci i młodzieży.

Jakość życia, dobrostan, satysfakcja z życia są terminami odnoszącymi się do tych sfer życia człowieka, które podlegają wartościowaniu. Przedszkole, szkoła czy różnego rodzaju świetlice są miejscami, w których dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia. Tworzenie placówek, w których wszystkie podmioty zainteresowane kształceniem i wychowaniem będą odbierały podjęte działania jako sprzyjające podnoszeniu jakości życia dzieci i młodzieży, wymaga poszukiwania sposobu tworzenia instytucji otwartej na zmiany.

Duże znaczenie dla funkcjonowania placówek oświatowych ma uczestnictwo rodziców w ich działaniu. Mogą oni mieć wpływ na kwestie zarówno obiektywne, takie jak dbanie o odpowiednie warunki do nauki,

organizowanie czasu wolnego w szkole i poza nią, bezpieczeństwo, jak i subiektywne, związane z odczuwaniem satysfakcji, co może sprzyjać bieżącemu poczuciu szczęścia dzieci i młodzieży.

W dalszej części tekstu przedstawię rozumienie jakości życia oraz wskazania, które są pomocne w tworzeniu atmosfery sprzyjającej współpracy nauczycieli i rodziców w przedszkolu, szkole, świetlicy – współpracy znaczącej dla podnoszenia jakości życia dzieci.

Ocena jakości życia zawiera komponent poznawczy, czyli poznawczą ocenę zadowolenia z życia, odnosi się do poczucia sensu, sukcesu, satysfakcji z relacji rodzinnych oraz życia szkolnego, zdrowia, spędzania wolnego czasu, oraz komponent emocjonalny, który złożony jest z oceny nastrojów i emocji uwzględniających afektywność pozytywną i negatywną. Afekt pozytywny oznacza przyjemne nastroje i emocje pojawiające się w odpowiedzi na znaczące wydarzenia zmierzające w pożądanym kierunku. Negatywny afekt, według Justyny Mróz, „obejmuje nastroje i emocje, które są nieprzyjemne i są negatywną odpowiedzią na zdarzenia, okoliczności, sytuacje życiowe czy zdrowotne”¹. Martin E.P. Seligman twierdzi, że istnieją trzy postaci szczęścia: pozytywne emocje, poczucie sensu i zaangażowanie². W tym ujęciu większy wpływ na satysfakcję z życia mają dwa ostatnie z wymienionych aspektów.

W odniesieniu do funkcjonowania dzieci i młodzieży w placówkach opiekuńczych, wychowawczych, edukacyjnych istotne wydaje się, by komponent afektywny pozytywny przeważał nad negatywnym. Jednakże dla ogólnej oceny dobrostanu znaczenie ma to, czy dzieci odbierają rzeczywistość przedszkolną, szkolną jako sensowną na tyle, żeby się w nią zaangażować. Szanse na przewagę pozytywnego komponentu emocjonalnego, na nadawanie sensu rzeczywistości szkolnej daje współpraca rodziców i nauczycieli zmierzająca do: osiągania wspólnych celów ukierunkowujących aktywność, wprowadzania w życie określonych wartości zgodnych z przekonaniami nauczycieli, rodziców i uczniów, tworzenia warunków do nabywania przekonania o własnej sprawczości oraz budowania samooceny³.

Poczucie zaangażowania najczęściej ukazywane jest pod postacią autodeterminacji rozumianej jako doświadczenie pragnień wynikających

1 J. Mróz: *Szczęśliwym być. Poczucie dobrostanu psychicznego wśród młodych ludzi*. http://www.wsu.kielce.pl/start/Mlodziez%20ow%20spoleczenstwie%20zmiany,%20Maria%20Sroczyńska/Polska-Ukraina_3_7.pdf [5.07.2013], s. 448–456.

2 E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 49–50.

3 Ibidem. Por. rozmowa na temat poszukiwania sensu w życiu A. Jucewicz z Z. Milską-Wrzosińską: *Niedosyt*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 6 lipca 2013, datalek: „Wysokie Obcasy”, nr 27 (734).

z własnych celów (powiązanych z potrzebami autonomii, kompetencji i więzi) oraz stan przepływu (głębokiej koncentracji na samym działaniu). Proponowane działania wspierające współpracę nauczycieli i rodziców, choć mogą się wydawać dalekie od rzeczywistości szkolnej, dają szansę na przekształcanie jej w bardziej demokratyczną i sprzyjającą rozwojowi nie tylko dzieci, lecz także dorosłych⁴.

Wyznaczniki tworzenia atmosfery współpracy nauczycieli i rodziców w instytucjach edukacyjnych w kontekście podnoszenia jakości życia młodego pokolenia

Tworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi i służącej podniesieniu poczucia jakości życia w środowisku wychowawczym wymaga świadomości wyznaczników, które pozwalają stworzyć taką atmosferę – stanowią one metaforycznie narzędzie osiągnięcia wskazanego celu, jak i przejaw tego celu. Do najważniejszych czynników sprzyjających tworzeniu atmosfery współpracy zalicza się: postawę nauczyciela wychowawcy, zdolność stanowienia sfery wspólnych dążeń, dobrowolny udział we współpracy, uznanie partnerstwa rodziców przez nauczycieli, uwzględnianie wcześniejszych związanych ze szkołą doświadczeń rodziców, uwzględnianie wiedzy rodziców, uznanie podobieństwa warunków życia nauczycieli, uczniów i rodziców, świadomość trudności związanych ze współpracą oraz koncentracja na kompetencjach rodziców. Czynniki te omówię skrótowo w dalszych częściach tekstu.

Postawa nauczyciela wychowawcy

Atmosfera, którą tworzy nauczyciel, czy to w trakcie lekcji, czy w sytuacjach kontaktu z rodzicami, silnie powiązana jest z jego postawą wobec innych ludzi. Im częściej nauczyciel ma tendencję do angażowania się w relacje, im więcej w nich autentyczności i empatii połączonej z przekonaniem o potencjale rozwojowym osób, z którymi się spotyka, tym większa szansa na pojawienie się w kontaktach z uczniami i ich rodzicami pozytywnych afektów, dążenia do odkrywania sensów i koncentrowanie się na zaspokojeniu potrzeb związanych z dokonywaniem wyborów i tworzeniem warunków do zaistnienia kompetencji. Otwarta postawa wychowawcy przejawia się w gotowości do słuchania i korzystania z umiejętności komunikacyjnych, takich jak: aktywne słuchanie, parafraza, odzwierciedlenie, klaryfikacja, komunikat „ja”. Zdolności te stanowią podstawę tworzenia

4 Ibidem.

takich warunków, w których wszystkie podmioty związane z daną placówką angażują się w zadania wynikające z potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży, określonych zadań rozwojowych i danego etapu edukacji. Jednakże aby korzystanie z wymienionych umiejętności przynosiło oczekiwany efekt w postaci większej satysfakcji płynącej z zaangażowania rodziców i dzieci w życie szkoły, wymaga od nauczyciela również pewnej dojrzałości emocjonalnej. Marshall B. Rosenberg⁵ twierdzi, że ten rodzaj dojrzałości związany jest z braniem odpowiedzialności za siebie, dobrą znajomością własnych potrzeb, emocji, umiejętnością ich wyrażania i liczeniem się z potrzebami i emocjami innych. Zatem nauczyciel, który potrafi neutralnie opisać zachowanie czy sytuację bez własnej interpretacji, oceny, zrzućania odpowiedzialności na innych, wyrazić emocje pojawiające się w związku z zaistniałą sytuacją, wyjawić swoje potrzeby, które w związku ze zdarzeniem nie zostały zaspokojone, oraz wyrazić prośbę, ma szansę tworzyć takie warunki współpracy z rodzicami, które mogą mieć pozytywny wpływ na odbiór rzeczywistości szkolnej przez dzieci.

Znaczącym czynnikiem wpływającym na jakość życia dzieci jest pozytywne nastawienie nauczyciela do współpracy z rodzicami. Nauczyciele czasami zakładają, że współpraca z rodzicami będzie wiązała się z wysiłkiem radzenia sobie z trudnymi zachowaniami rodziców⁶, że nie przyniesie oczekiwanych efektów. Tego typu przekonania mogą działać jak samospełniająca się przepowiednia i prowadzić do zaniku współdziałania.

Nawiązaniu współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami sprzyjają zachowania, które Richard Sennett określa jako zachowania „dobrego fachowca”⁷. Zatem koncentrując się na wyznacznikach działania dobrego fachowca, w odniesieniu do współpracy z rodzicami możemy mówić o zdolnościach pedagoga ważnych w jego pracy (umieszczono je w tabeli 1).

Przedstawione zdolności znacznie obniżają poziom napięcia w relacjach, prowadzą do większej otwartości i sprzyjają gotowości rodziców do zaangażowania się we współpracę z nauczycielami. Większe zaangażowanie niesie z sobą przystosowywanie rzeczywistości szkolnej do potrzeb dzieci, rodziców i nauczycieli. Poczucie wpływu rodziców na atmosferę panującą w szkole, na podejmowane decyzje może rodzić poczucie satys-

5 M.B. Rosenberg: *Porozumienie bez przemocy: o języku serca*. Przeł. M. Kłobukowski. Warszawa: J. Santorski & Co., 2005, s. 63–104.

6 Trudne postawy rodziców wycofanych, nadopiekuńczych, wszechwiedzących i atakujących opisała M. Babiuch: *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Warszawa: WSiP, 2002.

7 R. Sennett: *Etyka dobrej roboty*. Przeł. J. Dzierzgowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, 2010, s. 320–321.

Tabela 1

Zdolności nauczyciela jako „dobrego fachowca”

Zdolności	Przykłady działań podejmowanych przez pedagoga
Gotowość do pogodzenia się z nieznanymi rezultatami pracy	rozpoczyna pracę z rodzicami i nie zakłada określonych efektów współpracy, nie planuje szczegółów przebiegu wspólnych działań
Nadawanie pozytywnego znaczenia przypadkowi i pojawiającym się trudnościom	potrafi wykorzystać zdarzenia przypadkowe bądź trudności do poszukiwania nowych sposobów współpracy, rozwiązań adekwatnych do pojawiającej się sytuacji
Unikanie osobnego rozwiązywania pojawiających się problemów	uwzględnia kontekst klasy, szkoły, rodziny, wpływów kultury i zachodzących w społeczeństwie zmian
Unikanie perfekcjonizmu	unikania tendencji do dominacji*, która w kontekście diagnozy dotyczy nadmiernej dbałości o podtrzymanie własnej roli związanej z przekonaniem o zagrożeniu utraty obrazu siebie jako profesjonalisty
Umiejętność określenia momentu, w którym podtrzymywanie współpracy, przyjęte wartości, formy mogą przynosić tylko gorsze efekty i zaprzestanie działania	redefiniuje przyjęte założenia działania, rezygnuje z nich bądź je przekształca, dostosowując do pojawiających się potrzeb

* E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2006, s. 45.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Sennett: *Etyka dobrej roboty*. Przeł. J. Dzierżowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, 2010.

fakcji z działań dla dobra dziecka. Dostosowanie rzeczywistości szkolnej do indywidualnego tempa i rytmu rozwoju młodego pokolenia zaspokaja uczniowską potrzebę posiadania celu ukierunkowującego aktywność. Bywa, że to, co przynosi sens, nie jest przyjemne, bo wymaga wysiłku⁸. Tak może się dziać z nauką w szkole, choć dla dzieci, w mniejszym lub większym stopniu, nauka wiąże się z wysiłkiem, to jednak im pełniej nauczyciele wraz z rodzicami dostosują program wychowawczy, formy pracy na lekcjach do potrzeb ucznia i (nieco na wyrost) jego możliwości, tym uczeń ma większe szanse na dokonywanie wyboru, ustalanie kierunku, w którym podąża, i koncentrowanie się na działaniu. W tak zorganizowanym, sprzyjającym uczeniu się środowisku uczniowie mają szansę, czasem nawet w trakcie lekcji albo w dłuższej perspektywie czasowej, dostrzegać sens procesu uczenia się.

8 E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna...*, s. 48.

Określenie sfery wspólnych dążeń

Wspólne dążenia dorosłych osób znaczących w wychowaniu stwarzają dzieciom korzystniejsze warunki rozwoju zwiększające prawdopodobieństwo pojawiania się u nich przewagi pozytywnych afektów nad negatywnymi, zaangażowania oraz przekonania o sensie własnych działań. Brak tego typu porozumienia może rodzić napięcia, niepokój, zmniejszać zaufanie i zniechęcać obie strony do dalszej współpracy. Nieporozumienia, zarówno te, które są dla dziecka widoczne, jak i te, które są skrywane, mogą sprawiać, że przeżywać ono będzie konflikt lojalności wobec dorosłych podejmujących zadania wychowawcze. Skutki braku porozumienia i zbliżenia sposobów działań wychowawczych mogą powodować u dzieci bunt wobec rodzicielskich i nauczycielskich wymagań i niechęć do chodzenia do przedszkola, szkoły. Warto, aby współpraca rozpoczynała się od określenia wartości i celów ważnych dla wszystkich stron zainteresowanych procesami związanymi z wychowaniem i kształceniem⁹. Jednym z istotnych zagadnień dotyczących dążeń dorosłych, które sprzyjają lepszej atmosferze w szkole, a co za tym idzie, mogą mieć istotne znaczenie dla dobrostanu dzieci, jest określenie celów współpracy.

Małgorzata Babiuch¹⁰ podaje następujące cele współpracy:

1. Dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej szkoły przez koordynację i ujednoczenie oddziaływań wychowawczych.
2. Możliwe najlepsze poznanie przez nauczycieli poszczególnych uczniów (ich sytuacji rodzinnej i bytowej, oczekiwań rodziców, funkcjonowania w środowisku pozaszkolnym, zainteresowań i potrzeb).
3. Poznanie funkcjonowania szkolnego dzieci przez rodziców.
4. Wzajemne poznanie się nauczycieli i rodziców pozwalające na porozumiewanie się i wzajemne rozumienie.
5. Edukacja pedagogiczna rodziców wiążąca się z upowszechnianiem wiedzy na temat rozwoju i wychowania dzieci.
6. Pomoc w doborze właściwych oddziaływań wychowawczych i pokonaniu trudności.
7. Organizowanie opieki nad dziećmi poza godzinami nauki w szkole z uwzględnieniem czasu wolnego.
8. Aktywne uczestnictwo w organizacjach rodzicielskich na terenie szkoły.

Ważne, aby rodzice i nauczyciele mieli okazję do wzajemnego poznania się i podtrzymywania kontaktu na takim poziomie, który sprzyjałby wywiązywaniu się z zadań związanych z wychowaniem. Wiedza dzieci

9 A. Hautumm, R. Prott: *12 zasad efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami*. http://www.frd.org.pl/pl/arttykul/_168 [dostęp: 5.07.2013].

10 M. Babiuch: *Jak współpracować z rodzicami...*

o kontakcie rodziców z nauczycielami buduje w dziecku poczucie, że jest ono wspierane przez pokolenie dorosłych wychowawców, a wsparcie jest jednym z istotnych czynników wpływających na ocenę jakości życia i jednocześnie wyznacznikiem jakości życia.

Istotny cel współpracy stanowi również wymiana informacji dotyczących dziecka, jego funkcjonowania w środowisku domowym i szkolnym. Rodzice mają wiedzę o tym, jak dziecko zachowuje się w domu, nauczyciele znają jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole, świetlicy. Wymiana tej wiedzy pozwala lepiej poznać potrzeby dziecka, których zaspokojenie sprzyjać może większemu zadowoleniu z osiągnięć związanych z życiem rodzinnym i szkolnym. Annette Hautumm i Roger Prott uznają, że „współpraca pomiędzy nauczycielkami a rodzicami osiąga najwyższy poziom, gdy obie strony zdolne są do wzajemnego przekazywania informacji”¹¹. Przy czym nauczyciele są zobowiązani prawnie i merytorycznie do uzasadniania działań, natomiast rodzice mają obowiązek informować pedagogów tylko wtedy, gdy to dotyczy podstaw opieki nad dzieckiem, np. tego, kto może odbierać dziecko z placówki, na co dziecko jest uczulone.

W procesie współpracy rodziców i nauczycieli warto dążyć do ujednoczenia działań wychowawczych¹². W negocjowaniu tego, co dla dzieci jest korzystne, istotne znaczenie ma nie tylko skuteczność danego sposobu działania, ale przede wszystkim zgodność osób dorosłych co do sposobu traktowania rozwijających się ludzi, będących na różnych etapach drogi edukacyjnej. Wybór sposobu oddziaływań wiąże się z przekonaniem o naturze człowieka¹³. Korzystanie ze sposobów pochodzących z psychologii humanistycznej wiąże się z założeniem, że człowiek jest istotą dążącą do samorealizacji, gotową do rozwoju w relacji z zaangażowanym, empatycznym i autentycznym partnerem interakcji. Znacząca dla jakości życia dzieci byłaby w takim ujęciu bliska relacja z rodzicami i nauczycielami, dzięki której proces wychowania i uczenia się stawałby się procesem prowadzącym do dojrzałej samodzielności. Humanistyczne podejście do tworzenia warunków do rozwoju powinno stanowić podstawę dzia-

11 A. Hautumm, R. Prott: *12 zasad efektywnej współpracy...*; por. A. Hautumm, R. Prott: *Dwanaście zasad efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami*. W: *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*. Red. T. Ogrodzińska. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenskigo, 2004.

12 M. Łobocki: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985, s. 47; por. A. Hautumm, R. Prott: *12 zasad efektywnej współpracy...*

13 B. Poćwiardowska: *Znaczenie wybranych metod oddziaływań wychowawczych dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2012, nr 6, s. 15–17.

łań wychowawczych. U źródła technik poznawczych tkwi założenie, że człowiek jest istotą poszukującą wiedzy i nabywającą, przetwarzającą informacje. Dostarczenie potrzebnej wiedzy może pomóc uczniom w poradzeniu sobie z wyzwaniami szkolnej rzeczywistości. Ograniczeniem stosowania tych technik są pojawiające się u dzieci i młodzieży trudności związane z rozwojem poznawczym. Przekonanie o tym, że człowiek jest istotą, dla której zachowania ogromne znaczenie ma unikanie przykrości i dążenie do przyjemności, może prowadzić do koncentrowania się na sposobach wpływu na zachowanie poprzez środki zaczerpnięte z psychologii behawioralnej – nagrody i kary oraz kontrakty. Przykładem tego typu działania wychowawczego może być punktowy system oceniania zachowania; uczniowie wiedzą, za jakie zachowania otrzymają dodatkowe punkty, a za jakie przewinienia punkty zostaną im odjęte. Zdarza się, że w tego typu systemach rada pedagogiczna koncentruje się na zachowaniach negatywnych, ograniczając punktację akceptowanych społecznie działań do uczestnictwa w konkursach, zbiórki makulatury, wypełniania obowiązków dyżurnego itp. System działań wychowawczych wiąże się wtedy z przekazem dorosłych do dzieci, że w codziennym życiu szkolnym przeważają negatywne zachowania i tylko odpowiednie kary są w stanie zapobiec ich pojawieniu się. Można przypuszczać, że w szkole, w której dominują metody behawioralne, dzieci i młodzież mogą niżej oceniać jakość swojego życia, bo tego typu zewnętrzsterowane działania mogą prowadzić do przekonania uczniów, że akceptowane zachowania są efektem wyłącznie represyjnego systemu działań, a nie wewnętrznej potrzeby dzieci. Szczególnym zagrożeniem w stosowaniu środków behawioralnych jest nadmierna koncentracja na karach, które skupiają uwagę dzieci na nieodpowiednich zachowaniach, budzą złość, gniew i chęć odwetu, nie motywują do działania. Okazuje się również, że ustalenie metod wychowawczych stosowanych w domu i w szkole jest istotne ze względu na osobowość rodziców, którzy mają możliwość uczenia się metod behawioralnych, ale nie zawsze są w pełni przekonani do ich skuteczności i gotowi do ich stosowania¹⁴. Postulat ujednoczenia działań wychowawczych wiąże się z podjęciem wspólnej decyzji zgodnej z systemem wartości rodziców, jak i z zaktualizowaną wiedzą nauczycieli o wyborze tych sposobów postępowania, które dają dzieciom największe szanse rozwoju. Z perspektywy doświadczeń autorki artykułu humanistyczne tworzenie

14 A. Kazdin: *Parent Management Training. Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. Oxford: Oxford University Press, 2005; R.W. Greene, J.S. Ablon: *Terapia dzieci impulsywnych*. Przeł. M. Stasińska. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2008, s. 4; A. Faber, E. Mazlish: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Przeł. M. Więznowska. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1998.

atmosfery poszanowania dziecięcej odrębności, indywidualności i gotowość zaangażowania się w relację stanowią podstawę interakcji wychowawczej, w ramach której ważne jest umiejętne korzystanie z metod pochodzących z psychologii poznawczej.

Dobrowolny udział we współpracy

Podstawowe znaczenie we współpracy nauczycieli i rodziców ma zasada pozytywnego nastawienia, zgodnie z którą warunkiem skutecznej współpracy jest całkowicie dobrowolny w niej udział. Ważne, aby obie strony były świadome korzyści płynących ze współpracy¹⁵. Jedną z tych korzyści, poza pojawieniem się bliskości we wzajemnych relacjach, jest również podejmowanie działań mogących mieć znaczenie dla jakości życia dzieci. Uczniowie bowiem, dostrzegając porozumienie i konstruktywne działania na ich rzecz, mogą nabierać przekonania, że są ważni dla dorosłych, którzy uczestniczą w ich wychowaniu. Podczas obserwacji sposobów współpracy uczą się, jak nawiązywać kontakty, jak je podtrzymywać, jak realizować wynegocjowane zadania, jak radzić sobie z konfliktami, czyli jak działać skutecznie, doświadczając możliwości wyboru, więzi z ludźmi i szansy na zaprezentowanie własnych kompetencji. Dzięki modelowanym zachowaniom dorosłych dzieci i młodzież mają szansę na uczenie się podejmowania decyzji uwzględniających cele działania, zadania i relacje.

Uznanie partnerstwa¹⁶

Mieczysław Łobocki¹⁷ uznał, że we współpracy istotne jest przestrzeganie zasady partnerstwa. Wiązał ją z uznaniem praw do współuczestnictwa rodziców i nauczycieli w działaniach szkoły i obowiązkach. Szczególnie ważne są działania zmierzające ku temu, żeby żadna ze stron interakcji nie czuła się mniej wartościowa. Dla zwiększenia jakości życia dzieci i młodzieży ważne byłoby, żeby nauczyciele i rodzice mieli jednakowy udział w podejmowaniu decyzji i ponoszeniu za nie odpowiedzialności.

15 M. Łobocki: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców...*, s. 17.

16 *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy: praca zbiorowa*. Red. M. Mendel. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

17 M. Łobocki: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców...*; M. Mendel: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2007, s. 24.

Uwzględnianie wcześniejszych związanych ze szkołą doświadczeń rodziców¹⁸

Należy również wziąć pod uwagę to, że wcześniejsze doświadczenia rodziców związane z daną instytucją mają wpływ na ich motywację do podejmowania współpracy z pedagogami. Trudności we współpracy z nauczycielem jednego dziecka mogą powodować niechęć do nawiązania kontaktu z wychowawcą w chwili przekraczania progu edukacyjnego przez drugie dziecko z tej samej rodziny. Czasami doświadczenie frustracji w relacji z nauczycielami uogólnia się i przenosi się również na nauczycieli spoza danej placówki. Pedagog świadomy różnorodnych rodzicielskich doświadczeń może wykazywać większą tolerancję wobec przejawianej przez rodziców niechęci do współpracy i motywację do poszukiwania sposobów pracy z oporem¹⁹. Innym aspektem uaktywniania się wcześniejszych doświadczeń są szkolne wspomnienia głównych opiekunów dzieci i młodzieży. Rodzice przychodzący do szkoły na zebranie przypominają sobie czasy, w których to oni chodzili do szkoły, u dorosłych pojawiają się bardzo różne uczucia, nie zawsze te, które dominują w pozytywnym komponentie afektywnym i wiążą się z dobrostanem psychicznym i fizycznym. Odżywianie wspomnień może uruchomić różnorodne zachowania związane z wchodzeniem w role, które rodzice przyjmowali w dzieciństwie. Zdarza się, że podczas zebrań, gdy ławki są ustawione jedna za drugą i utrudnione jest nawiązanie kontaktu wzrokowego z osobą prowadzącą zebranie i jego uczestnikami, rodzice wycofują się z aktywnego uczestnictwa, rozpoczynają rozmowy, które są dla nich bardziej interesujące. Zadbanie o przestrzeń, w której odbywają się spotkania z rodzicami, bądź też tworzenie warunków do tego, aby rodzice mieli szansę porozmawiać z sobą na tematy ich interesujące, może mieć znaczenie dla gotowości tych dorosłych do nawiązywania, podtrzymywania kontaktu, udziału w podejmowaniu decyzji i realizowaniu zadań. Ważne byłoby odpowiednie ustawienie ławek, na przykład w kręgu, w podkowę; w ten sposób można by zwiększyć szansę na zaangażowanie się rodziców we wspólne działania. Dzieci mogą uczestniczyć w zorganizowaniu wystawy prac, które wykonały w ostatnim czasie, pomóc w przedstawianiu ławek (jeśli istnieje taka konieczność), udekorowaniu sali. Kiedy w przygotowaw-

18 Przykłady takich doświadczeń odnajdziemy w książce A. Koniecznej: *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.

19 B. Poćwiardowska: *Przejawy oporu w relacji wychowawca - rodzice*. W: *O kompetencjach współczesnych wychowawców*. Red. D. Zajęc. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010, s. 158-175.

nie przestrzeni do spotkania nauczycieli z rodzicami włączają się uczniowie, wtedy mają szansę budować w sobie przekonanie o tym, że są ważni dla dorosłych osób odpowiedzialnych za ich rozwój oraz że przestrzeń szkoły jest również przestrzenią ich rodziców, a nie miejscem, gdzie „rządzią” wyłącznie nauczyciele. Takie osvajanie przestrzeni może wpływać na odbiór placówki jako miejsca spotkań, podczas których rodzice dowiadują się o postępach dzieci, mogą korzystać z wiedzy nauczyciela, wymieniać doświadczenia i w przyjaznej atmosferze poszukiwać sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dzieci i młodzież, włączając się do przygotowań, traktują szkołę nie tylko jako miejsce wysiłku związanego z oceną, lecz także jako przestrzeń, w której rodzice dowiadują się o ich osiągnięciach i pojawiających się trudnościach po to, aby poszukiwać sposobów pomocy. Zwiększony udział rodziców w działaniach szkoły rodzic może w dzieciach poczuć bezpieczeństwo i zadowolenie, co ma znaczenie dla subiektywnej oceny jakości szkolnego funkcjonowania.

Uwzględnianie wiedzy rodziców

W tworzeniu warunków do współpracy z rodzicami warto uwzględnić wiedzę rodziców o ich dziecku i wiedzę, którą posiadają na temat rozwoju i wychowania. Współcześnie proces wychowania wydaje się bardziej regulowany przez różnego rodzaju publikacje, porady ekspertów niż przez wymianę doświadczeń z wcześniejszymi pokoleniami i osobami posiadającymi doświadczenie w tym zakresie. Różnice zarysowują się w związku z przemianami pojawiającymi się w modelu życia małżeńskiego i rodzinnego. W tej kwestii istotne jest to, aby nauczyciele założyli, że rodzice posiadają wiedzę na temat rozwoju i wychowania dzieci, i nie umniejszali jej znaczenia. Uwzględnianie wiedzy i doświadczeń rodziców zwiększa prawdopodobieństwo korzystania przez nich z pomocy pedagoga w sytuacji wątpliwości lub pojawiających się trudności, co w konsekwencji może sprzyjać pełniejszemu uwzględnianiu potrzeb dziecka i wyzwań, z którymi się spotyka w życiu szkolnym i rodzinnym. Dostosowanie warunków uczenia się do indywidualnych potrzeb dziecka po pewnym czasie może mieć znaczenie dla pojawienia się przewagi uczuć przyjemnych nad nieprzyjemnymi, przekonania o sensie nauki i gotowości do zaangażowania, co sprzyja zwiększeniu subiektywnego poziomu satysfakcji.

Uznanie podobieństwa warunków życia nauczycieli, dzieci i rodziców

Warto w tworzeniu warunków do współpracy uwzględniać również podobieństwo warunków życia nauczycieli i rodziców. Roger Prott zwraca uwagę na to, że „przyjęcie tych założeń zmniejsza ciężar spoczywający na nauczycielkach. Nie muszą żyć w stanie stałej gotowości, gdyż inni ludzie również troszczą się o dobro dzieci”²⁰. Oczywiście istnieją także sytuacje, w których nauczyciele powinni zachować czujność, jednakże dotyczą one dzieci z grup ryzyka.

Współpraca i trudności

Koniecznym warunkiem efektywnej współpracy, nastawionej na dążenie do poszukiwania optymalnych warunków rozwoju dla każdego dziecka jest założenie, że we współpracy będą występować trudności, niepowodzenia i błędy. Przyczyną ich pojawienia się mogą być niejasne, niesprecyzowane ustalenia. Bywa również tak, że do trudności we współpracy z nauczycielami przyczynia się sposób funkcjonowania instytucji. Placówka/szkoła, w której brakuje porozumienia między nauczycielami, a dyrekcja niechętnie uwzględniania potrzeby nauczycieli, rodziców i uczniów, może powodować poczucie braku wpływu na rzeczywistość szkolną i wycofanie się rodziców ze współpracy. Warto też, w sytuacji wystąpienia niepowodzeń we współpracy, zastanowić się nad istnieniem powodów bezpośrednio powiązanych z pracą danego nauczyciela lub z jego nastawieniem wobec rodziców i sposobem postępowania z nimi. Przyjrzenie się własnej pracy z metapoziumu może przyczynić się do wprowadzenia znaczących zmian w tworzeniu rodzicom warunków do współpracy i zwiększyć szansę na gotowość rodziców do tworzenia optymalnych warunków rozwoju dzieciom i młodzieży.

Koncentracja na kompetencjach rodziców

Do zwiększania satysfakcji dzieci z funkcjonowania w przedszkolu, szkole, świetlicy prowadzi koncentrowanie się na kompetencjach rodziców. Dzięki kompetencjom, które rodzice posiadają w związku z założeniem rodziny, wychowywaniem dzieci, prowadzeniem domu, wykonywaniem określonego zawodu, mogą służyć pomocą pedagogom w rozwiązywaniu między innymi problemów wychowawczych, jak również ekonomicznych

²⁰ A. Hautumm, R. Prott: *12 zasad efektywnej współpracy...*

i organizacyjnych, związanych z działalnością placówki. Obecnie rodzice mają możliwość tworzenia rad, które mogą uczestniczyć w zarządzaniu placówką. Okazuje się jednak, że w polskiej publicznej oświacie ta możliwość pozostaje ciągle w sferze postulatów²¹.

Podsumowanie i postulaty związane z tworzeniem pozytywnej jakości życia młodego pokolenia

Zdaję sobie sprawę, że propozycje przedstawione w tym tekście ani nie wyczerpują tematu, ani też nie są łatwe do realizacji. Wymagają bowiem od nauczycieli dużego wysiłku włożonego w proces własnego profesjonalnego i osobowego doskonalenia: wzbogacania wiedzy, kształtowania różnych umiejętności, poczucia sprawstwa i brania odpowiedzialności za podjęte działania, czasem nawet całkowitej zmiany myślenia o sposobie włączania rodziców w działania szkoły. Wysiłek ten jest tym bardziej konieczny, że obserwując rzeczywistość szkolną, można dojść do wniosku, że najczęściej rodzice traktowani są tam jak uczniowie i – zgodnie z „drabiną uczestnictwa” Rogera Harta²² – są obiektem manipulacji, stanowią dekorację w czasie organizowanych uroczystości bądź uczestniczą w pozorowaniu partnerstwa. Uczestnictwo rodziców w działaniach szkoły zwiększające poziom satysfakcji dzieci i młodzieży pojawia się wtedy, gdy mogą oni wspólnie z nauczycielami podejmować decyzje i realizować zadania rodzące w dzieciach przekonanie, że szkoła jest miejscem, w którym mogą one dążyć do osiągnięcia określonych, na tyle, na ile jest to możliwe, indywidualnych, celów i wartości, podejmować autonomiczne decyzje, rozwijać kompetencje i tworzyć bliskie więzi z ludźmi.

Kompetencje nauczycielskie związane z tworzeniem pozytywnej atmosfery instytucji edukacyjnych, służącej poprawie jakości życia młodego pokolenia w obszarze środowiska szkolnego (w subiektywnym i obiektywnym ujęciu) stanowią ważny aspekt pracy nauczyciela, stąd konieczna jest zarówno diagnoza tych kompetencji, jak i ich doskonalenie, a przede wszystkim pierwotne budowanie świadomości nauczycielskiej związanej ze znaczeniem odczuwanej przez młode pokolenie jakości środowiska wychowawczego dla osiągnięcia rezultatów wychowawczych, czyli realizacji celów podejmowanych działań edukacyjnych.

21 B. Śliwerski: *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 103–110.

22 B. Śliwerski. Wykład otwierający I Sesję Naukową Magistrantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 22.05.2013; por. R. Hart: *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF, 1997.

Bibliografia

- Babiuch M.: *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Warszawa: WSiP, 2002.
- Baumann K.: *Jakość życia w okresie późnej dorosłości – dyskurs teoretyczny.* „Gerontologia Polska” 2006, T. 14.
- Faber A., Mazlish E.: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły.* Przeł. M. Więznowska. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1998.
- Greene R.W., Ablon J.S.: *Terapia dzieci impulsywnych.* Przeł. M. Stasińska. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2008.
- Hart R.: *Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.* New York: UNICEF, 1997.
- Hautumm A., Prott R.: *12 zasad efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami.* http://www.frd.org.pl/pl/arttykul/_168 [dostęp: 5.07.2013].
- Hautumm A., Prott R.: *Dwanaście zasad efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami.* W: *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci.* Red. T. Ogrodzińska. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenskigo, 2004.
- Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2006.
- Jucewicz A., Milska-Wrzosińska Z.: *Niedosyt.* „Gazeta Wyborcza” z dnia 6 lipca 2013, dodatek: „Wysokie Obcasy”, nr 27 (734).
- Kazdin A.: *Parent Management Training. Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents.* Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Konieczna A.: *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.
- Łobocki M.: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania.* Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985.
- Mendel M.: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy.* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2007.
- Mróz J.: *Szczęśliwym być. Poczucie dobrostanu psychicznego wśród młodych ludzi.* http://www.wsu.kielce.pl/start/Mlodziez%20w%20ospoleczenstwie%20zmiany,%20Maria%20Sroczynska/Polska-Ukraina_3_7.pdf [5.07.2013].
- Poćwiardowska B.: *Przejawy oporu w relacji wychowawca – rodzice.* W: *O kompetencjach współczesnych wychowawców.* Red. D. Zając. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.

- Poćwiardowska B.: *Znaczenie wybranych metod oddziaływań wychowawczych dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie Na Co Dzień” 2012, nr 6.
- Rosenberg M.B.: *Porozumienie bez przemocy: o języku serca*. Przeł. M. Kłobukowski. Warszawa: J. Santorski & Co., 2005.
- Sennett R.: *Etyka dobrej roboty*. Przeł. J. Dzierzgowski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, 2010.
- Śliwerski B.: *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy: praca zbiorowa*. Red. M. Mendel. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

Blanka Poćwiardowska

Cooperation between parents and teachers and the quality of life in children and adolescent

Summary: Cooperation between parents and teachers can play a significant role for perceiving the quality of life by children and adolescent. In this article I present some ways of understanding the quality of life and some recommendations for development cooperation between parents and teachers. In creation an atmosphere which favor increasing the quality of life in children and adolescent I include the teacher's attitude, the need to strive to define common aims and respect voluntary and partnership in cooperation.

Key words: student quality of life, cooperation between teachers and parents

Blanka Poćwiardowska

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern zwecks der Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen

Zusammenfassung: Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Lehrern kann für die von Kindern und Jugendlichen vergegenwärtigte Lebensqualität von großer Bedeutung sein. In ihrem Text zeigt die Verfasserin, wie die Lebensqualität betrachtet werden kann und gibt Hinweise für Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern.

Bei Schaffung der eine bessere Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen begünstigenden Atmosphäre berücksichtigte die Verfasserin die Einstellung des Klassenlehrers, die Notwendigkeit, gemeinsame Ziele zu definieren und die Anerkennung der Freiwilligkeit und der Partnerschaft in der Zusammenarbeit.

Schlüsselwörter: Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen, Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern



Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Poprawa jakości życia dzieci i młodzieży w stanie śpiączki – oddziaływania psychopedagogiczne

Wprowadzenie

Aktualnie na świecie notowanych jest rocznie 180–220 przypadków urazów czaszkowo-mózgowych na 100 tys. ludności¹. Techniczne możliwości współczesnej medycyny pozwalają na uratowanie wielu osób, których życie zostało zagrożone z powodu urazu mózgu podczas wypadku, w wyniku nagłego zatrzymania krążenia, udaru mózgu czy z innych przyczyn. Pewna liczba ocalonych osób pozostaje jednak w stanie zawieszenia „między życiem a śmiercią” – w stanie wegetatywnym, popularnie zwanym śpiączką. Osoba taka jest przytomna, lecz, jak się sądzi, nieświadoma. O stanie wegetatywnym orzeka lekarz i tym samym przestaje się oczekiwać od pacjenta widocznych skutków poprawy zdrowia. Jeśli ten stan wydłuża się do roku, wówczas mówimy o przetrwałym stanie wegetatywnym, a jeśli utrzymuje się latami, to określa się go jako utrwalony stan wegetatywny².

Urazy głowy, stanowiące 30% wszystkich urazów u dzieci i młodzieży, są główną przyczyną niepełnosprawności i śmierci w tej grupie wiekowej. Rokowanie w stanie wegetatywnym po urazach czaszkowo-mózgowych przedstawia się następująco: 33% osób odzyskuje świadomość w ciągu

1 K. Klukowski: *Wprowadzenie*. W: *Rehabilitacja po urazach głowy. Zagadnienia wybrane*. Red. K. Klukowski, J. Talar, J. Komaniecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2009, s. 5.

2 *Życie w śpiączce*. Red. J. Mirończuk, A. Kwiatkowska. Toruń: Fundacja „Światło”, 2008, s. 8.

3 miesiący, 13% w ciągu 3–6 miesięcy, natomiast 6% w czasie od 6 do 12 miesięcy³.

Wiemy też, że im dłużej utrzymuje się śpiączka, tym mniejsze są szanse na wybudzenie. Czy to jednak oznacza, że nie warto inwestować trudu pracy pedagoga, psychologa w poprawę jakości życia pacjenta w utrwalonym stanie wegetatywnym? Zamieszczone w niniejszym tekście rozważania są próbą odpowiedzi na to pytanie.

Jakość życia w chorobie – analiza teoretyczna

Jakość życia to pojęcie złożone, konceptualizowane w rozmaity sposób, zależnie od kontekstu empirycznego lub teoretycznego, w jakim się je rozważa. Najintensywniej pojęcie to rozwija się w naukach koncentrujących się wokół szeroko pojmowanej problematyki zdrowia – medycyny, socjologii, psychologii, a także pedagogiki. Mieści się zarówno w kategoriach normatywnych, jak i fenomenologicznych, empirycznych i relacyjnych. Jakość życia można zatem odnosić do normy klinicznej (brak objawów choroby), normy społecznej (wypełnianie określonej roli) lub też normy indywidualnej (realizacja celów osobowych)⁴.

Istotną kwestią jest pojmowanie jakości życia w medycynie. Choć nie wprost, takie pojmowanie jakości życia zawarto w definicji zdrowia WHO, w której stwierdza się, że zdrowie to nie tylko brak choroby, lecz także stan dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego. W pewnym zakresie określenie „dobre samopoczucie” wskazuje na subiektywny charakter jakości życia, a słowa „fizyczny”, „psychiczny” i „społeczny” mogą odnosić się do jego obszarów⁵. Nie oznacza to jednak, że terminów „zdrowie”, „stan zdrowia” i „jakość życia” można używać zamiennie.

Problem subiektywnie odczuwanej jakości życia precyzuje Agencja ds. Jakości Życia Światowej Organizacji Zdrowia (WHOQOL), definiując jakość życia jako „sposób postrzegania przez jednostki swoich pozycji w życiu w kontekście kultury i systemu wartości, w których egzystują, w powiązaniu z własnymi celami, oczekiwaniami, standardami i obawami; jest to szeroko pojęta koncepcja, na którą w sposób kompleksowy wpływają zdrowie fizyczne jednostki, jej stan psychiczny, relacje spo-

3 The Multi-Society Task Force on PVS: *Medical Aspects of the Persistent Vegetative State*. „The New England Journal of Medicine” 1994, May 26, no. 330 (21).

4 B. Tobiasz-Adamczyk: *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 233.

5 A. Dziurawicz-Kozłowska: *Wokół pojęcia jakości życia*. „Psychologia Jakości Życia” 2002, T. 1, nr 2, s. 80.

łeczne, stopień niezależności oraz stosunek tej jednostki do znaczących cech otaczającego środowiska”⁶.

Pomimo funkcjonowania przytoczonych ustaleń, dyskusja nad sposobem pojmowania jakości życia w medycynie trwa do chwili obecnej. Uznaje się, że jakość życia to zjawisko wielowymiarowe, składające się z wielu elementów subiektywnych: wymiaru fizycznego, psychicznego, społecznego oraz sprawności ruchowej.

Ten ostatni wymiar jakości życia został poznany najwcześniej i określony najbardziej precyzyjnie. Przez długi czas sprawność ruchową uważano za miernik zdolności przystosowania do objawów chorobowych. Próby uściślenia definicji jakości życia doprowadziły do stworzenia nowego pojęcia nadającego się do zastosowania w medycynie – „jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia” – HRQL (Health Related Quality of Life)⁷. Pojęcie to wprowadził Henry Schipper i definiowane jest jako spostrzegany przez pacjenta wpływ choroby i przebiegu jej leczenia na funkcjonowanie i ogólne poczucie satysfakcji życiowej⁸.

Carolyn Cook Gotay, Edward L. Korn, Mary S. McCabe, Timothy D. Moore i Bruce D. Cheson⁹ określają jakość życia uwarunkowaną stanem zdrowia jako stan dobrego samopoczucia, składającego się z dwóch elementów: zdolności radzenia sobie z codziennymi zadaniami (co odzwierciedla dobre samopoczucie człowieka w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej) oraz satysfakcji z funkcjonowania człowieka we wszystkich obszarach, a także kontroli nad chorobą i/lub objawami związanymi z zastosowaną metodą leczenia.

Krystyna de Walden-Gałuszko wyróżnia cztery podstawowe wymiary analizowania HRQL, które dotyczą:

- stanu fizycznego i sprawności ruchowej – sprawności podstawowych funkcji fizjologicznych oraz stopnia aktywności określanego zdolnością do samoobsługi, wykonywania prac fizycznych, pracy umysłowej, rekreacji itp.;
- stanu psychicznego – stopnia przystosowania się do choroby, a także istnienia (lub braku) uczuć negatywnych (lęku, przygnębienia, gniewu) i uczuć pozytywnych (radości, zadowolenia, nadziei);

6 WHO QOL Group: *Study Protocol for the World Health Organization Project to Develop a Quality of Life Assessment Instrument*. „Quality Live Research” 1993, no. 2, s. 153, tłum. własne.

7 K. de Walden-Gałuszko: *Jakość życia – rozważania ogólne*. W: *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Red. K. de Walden-Gałuszko, M. Majkowicz. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994, s. 17.

8 Podają za: A. Dziurawicz-Kozłowska: *Wokół pojęcia jakości życia...*, s. 87.

9 C.C. Gotay et al.: *Quality-of-life Assessment in Cancer Treatment Protocols: Research Issues in Protocol Development*. „Journal of the National Cancer Institute” 1992, vol. 84, no. 8, s. 575-579.

- sytuacji społecznej – rodzaju i jakości kontaktów interpersonalnych, zdolności i chęci podejmowania aktywności społecznej;
- doznań somatycznych – objawów występujących w codziennym życiu pacjenta i ich wpływu na jego życie¹⁰.

Badając jakość życia uwarunkowaną stanem zdrowia, uzyskujemy informacje pozwalające ocenić: jakość życia pacjentów w porównaniu z jakością życia populacji ludzi zdrowych, skuteczność interwencji terapeutycznych, stosowanych leków, wykonywanych zabiegów, skutki oddziaływania psychologicznego na pacjenta (włączając w to czynniki prognostyczne) oraz możliwość poprawy jakości opieki sprawowanej nad pacjentem.

Wśród ważniejszych czynników kształtujących poziom jakości życia uwarunkowanych stanem zdrowia najczęściej wymienia się:

- stan emocjonalny pacjenta, jego motywację do aktywnego uczestniczenia w procesie leczenia, efektywność stosowanych strategii radzenia sobie;
- czas trwania i stopień zaawansowania choroby;
- przestrzeganie zaleceń lekarskich;
- leki o działaniu objawowym;
- kompetencje interpersonalne i komunikacyjne personelu medycznego (w tym sposób przedstawienia diagnozy);
- sieć wsparcia społecznego, dostęp do grup samopomocy, indywidualne doświadczenia kulturowe i wiarę¹¹.

Jakość życia stanowi zatem strukturę wieloczynnikową, czyli dotyczy więcej niż jednego aspektu ogólnych funkcji pacjenta. W badaniach nad jakością życia, warunkowaną stanem zdrowia, konieczny jest więc wybór tych sfer funkcjonowania, w których zaburzenia są najbardziej „reprezentatywne” dla danej jednostki chorobowej.

Jakość życia pacjentów a istota śpiączki – organizm czy człowiek?

W języku potocznym pojęciem „śpiączka” obejmujemy wiele różnych stanów, w których kontakt ze światem zewnętrznym jest ograniczony. Śpiączka właściwa (z grec. *coma*) to przedłużający się stan utraty przytomności oraz braku świadomości siebie i otoczenia, który charakteryzuje się niemożnością reagowania na bodźce zewnętrzne. Głębokość śpiączki określa się przy użyciu tzw. Skali Glasgow (GCS – Glasgow Coma Scale) opartej na trzech elementach: reakcji otwarcia oczu, odpowiedzi ruchowej i werbalnej. W odniesieniu do dzieci najczęściej stosowana

¹⁰ K. de Walden-Gałuszko: *Jakość życia...*, s. 20–21.

¹¹ A. Dziurawicz-Kozłowska: *Wokół pojęcia jakości życia...*, s. 90.

jest tzw. dziecięca skala punktowa śpiączki (CCS – Children’s Coma Scale)¹².

Stan wegetatywny obserwujemy, gdy osoba, która wychodzi z głębokiej śpiączki, nie odzyskuje świadomości¹³. W 1972 roku przyjęto następującą, powszechną już definicję ustalonego stanu wegetatywnego: to stan pacjenta, u którego nie funkcjonuje świadomość, a zachowane są odruchy z rdzenia przedłużonego, organizm zdolny jest do reaktywności, ale pozbawiony zmysłowego kontaktu ze światem oraz prawdopodobnie myślenia. W niniejszej definicji akcentuje się to, że uszkodzenie pól mózgu odpowiedzialnych za świadomość jest nieodwracalne i pozbawia pacjenta określonych reakcji umysłowych. Jednak to, co jest ważne w opisie życia wegetatywnego, to fakt, że uszkodzenie kory mózgowej nie oznacza śmierci całego mózgu. Pewne obszary mózgu (pień mózgu, części podkorowe) nadal funkcjonują: osoba samodzielnie oddycha, ma zachowany cykl snu i czuwania, trawi pokarmy, utrzymane są regulacja ciepłoty ciała i krążenie krwi¹⁴.

W opisie choroby można mówić o stanie minimalnej świadomości, w którym pojawiają się momenty świadomego kontaktu z otoczeniem, często w postaci minimalnych sygnałów, np. drobne gesty, ruchy, zmiany wyrazu twarzy, pierwsze formy kontaktu słownego, a także o zespole zamknięcia¹⁵. Zespół zamknięcia to stan trudny do odróżnienia od stanu wegetatywnego lub stanu minimalnej świadomości. Osoba odzyskuje świadomość na tyle, że odbiera i rozumie to, co się wokół niej dzieje, ale z powodu specyficznych uszkodzeń nie jest w stanie wykonać żadnych lub prawie żadnych ruchów i w związku z tym komunikować się z otoczeniem. Różnicowanie między tymi stanami nie należy do łatwych. Aktualne badania dotyczące świadomości w stanach śpiączki pozwalają jedynie stwierdzić, że nigdy nie wiemy z całą pewnością, na ile konkretna osoba w danym momencie jest świadoma tego, co się dzieje w niej samej i w jej otoczeniu.

Urazy głowy powodują określone następstwa psychosomatyczne i społeczne. Wiąże się to z utratą wielu ważnych dla danego człowieka wartości, do których zalicza się poczucie kontroli nad własnym życiem, tożsamość,

12 L. Schoenbrodt: *Children with Traumatic Brain Injury. A Parent’s Guide*. Bethesda: MD: Woodbine House, 2001.

13 A. Gałęska-Śliwka, M. Śliwka: *Stan wegetatywny, eutanazja, zaniechanie uporczywej terapii*. „Państwo i Prawo” [miesięcznik Komitetu Nauk Prawnych PAN] 2009, nr 11, s. 17.

14 R. Larsen: *Anestezjologia*. Red. A. Kübler. T. 2. Wrocław: „Urban & Partner”, 2013, s. 76–77.

15 Dziennikarz, redaktor czasopisma „Elle” – Jean-Dominique Bauby, żył po wylewie dwa lata w stanie zamknięcia. Mrugając powieką, napisał książkę *Motyl i skafander*.

świadomość własnego ja, zdolność podejmowania decyzji we własnych sprawach, zdolność swobodnego poruszania się, samodzielność, kontakty towarzyskie, poczucie intymności. W wyniku urazu czaszkowo-mózgowego najważniejsze obszary jakości życia w mniejszym lub większym stopniu ulegają zakłóceniu¹⁶.

Z punktu widzenia bioetyki czy wiedzy antropologicznej rozważam w tym tekście położenie człowieka, którego organizm prawidłowo funkcjonuje, ale jednostka nie ma intencjonalnego kontaktu ze światem. Jeśli więc pytamy, kim jest osoba w tej skomplikowanej sytuacji granicznej, to pytamy: Czy to tylko organizm, który był człowiekiem? Czy to osoba, która niezależnie od sprawstwa i samostanowienia ma ontyczny wpis człowieczeństwa z samej racji, że żyje? Zbigniew Szawarski, rozważając status osoby chronicznie chorej i zależnej od innych pod każdym względem, decyduje się na pozytywne rozstrzygnięcie pojęciowe; wskazuje, że „każdy człowiek jest rzeczywistym lub potencjalnym pacjentem moralnym”¹⁷. Autor zwraca przy tym uwagę, że bycie w chorobie nie jest odarciem z godności, a pojęcie „pacjent moralny” wręcz obliuguje do działania będącego wyrazem troski o innego, o osobę.

Każdy pacjent w śpiączce stanowi tajemnicę. Można powiedzieć, że osoba, która posiada ślad świadomości, choć jej zakres i identyfikacja są nieznane, stanowi zagadkę, jak zagadkę stanowi mózg, jego plastyczne i regeneracyjne możliwości. Praca z człowiekiem w śpiączce jest niezwykle trudna i przede wszystkim żmudna, wymaga cierpliwości i konsekwencji. Jednak ta grupa chorych powinna doświadczać wszechstronnych działań medycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych, neurologopedycznych, komunikacyjnych, oczywiście obok koniecznej pielęgnacji. Ważnym ogniwem w pracy z takim chorym jest odkrycie i ustalenie wzorca komunikacyjnego: przekąźnikami informacji mogą być nie tylko gesty, lecz także oczy, zabarwienie skóry. Za nakaz należy przyjąć traktowanie chorego jako podmiotu, czyli jako osoby autonomicznej w zakresie decyzji czy woli¹⁸. Pewną propozycją mającą na celu poprawę jakości życia pacjentów w śpiączce, wśród których znaczny procent stanowią osoby bardzo młode, są działania realizowane w Zakładzie Opiekuńczo-Lecznym (ZOL) działającym przy toruńskiej Fundacji „Światło”.

16 C. Machado: *The First Organ Transplant from a Brain-Dead Donor*. „Neurology” 2005, vol. 14, no. 64 (11).

17 Z. Szawarski: *Mądrość i sztuka leczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 2005, s. 152.

18 J. Szymuła: *Osoba w stanie wegetatywnym. Moralność i praktyka*. PDF. www.akogo.pl/dokumenty/medycyna/Joanna%20Szymula.pdf [dostęp: 26.09.2014].

Propozycje oddziaływań psychopedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą w kontekście poprawy jakości życia pacjentów w śpiączce

Pacjent w stanie wegetatywnym wymaga stałej specjalistycznej opieki medycznej: pielęgnacji, rehabilitacji i prawidłowego odżywiania. Opieka stanowi warunek utrzymania chorego przy życiu. Dla dzieci i młodzieży znajdujących się w stanie wegetatywnym najważniejsza jest pielęgnacja ciała, rehabilitacja ruchowa, zapobieganie skutkom długotrwałego unieruchomienia, właściwe odżywianie.

Próbując odpowiedzieć na pytanie o właściwą opiekę, funkcjonalnie powiązaną z utrzymaniem i poprawą jakości życia w sferach możliwych w kontekście choroby (stanu wegetatywnego), odniosę się do egzemplifikującego ów problem cytatu, który obrazuje drastyczne ograniczenia jakości życia pacjentów w stanie śpiączki: „Tak wygląda codzienność osób w stanie wegetatywnym. Czy to jednak naprawdę wszystko, co możemy dla nich zrobić? Nie wiemy przecież, czy nas widzą, słyszą, czują... Nie mamy więc prawa »więzić« ich w tak zawężonej przestrzeni. Przecież to nadal Asia, Beata, Marcin, Michał, Tomek... Każdy z nich jest niepowtarzalny, wyjątkowy. Nie można więc dać tylko tego, co do życia niezbędne. Potrzeba czegoś więcej, tego, po co sięgali, brali garściami, gdy jeszcze mogli. Tu rodzi się miejsce dla nas, luka, którą możemy wypełnić”¹⁹.

Zespół toruńskiego ZOL-u nie zakłada braku świadomości u osób w stanie wegetatywnym tylko dlatego, że nie wchodzi one w interakcje z otoczeniem. W placówce tej wychodzi się z założenia, że wiedza na ten temat jest wciąż mała i niestety niewielka liczba osób chce zajmować się tym zagadnieniem. W literaturze zarówno medycznej, jak i psychologicznej, pedagogicznej wciąż mało można znaleźć doniesień naukowych na ten temat. Dlatego w pracy z pacjentem w śpiączce zakłada się, że jest to człowiek, który słyszy i czuje. Brak przejawów świadomości nie musi oznaczać braku form życia świadomego, jak to ma miejsce na przykład w zespole zamknięcia. Tak więc w komunikacji z tą grupą pacjentów niezwykle ważna jest zarówno empatia, jak i intuicja.

W pracy z dziećmi i młodzieżą w śpiączce stosuje się wielozmysłową neurostymulację. Jej celem jest poszukiwanie sygnałów świadczących o działaniu zmysłów, ich wzmocnienie i doskonalenie, a także nawiązanie interakcji między pacjentami. Oddziaływania te uzupełniane są elementami arteterapii, muzykoterapii, aromaterapii, a jeśli to możliwe, także dogoterapii i hipoterapii.

¹⁹ A. Kwiatkowska, M. Topolska-Skowrońska, A. Yoshioka: *Jestem... czuję... słyszę...* – kontynuacja. Toruń: Fundacja „Światło”, 2012, s. 4–5.

Toruński zespół pracujący z pacjentami²⁰ uważa, że dla dzieci czy młodzieży, niezależnie od ich stanu zdrowia, ważne jest przebywanie w grupie, uczenie się od siebie, wzajemna stymulacja. Dlatego też, oprócz pracy indywidualnej, raz w tygodniu organizowane są zajęcia grupowe, które mają na celu wirtualne przeniesienie pacjentów do innego świata niż ten, w którym na co dzień się znajdują. Zajęcia są tematyczne i dotyczą pór roku, podróży po różnych kontynentach, wyjścia na zakupy, do szkoły itp.; przy sprzyjającej pogodzie organizowane są w plenerze. Zajęcia mają charakter polisensoryczny, a ich celem jest stymulacja mózgu pacjenta w różnych jego obszarach, w zależności od indywidualnych uszkodzeń. Pobudzane z użyciem różnego rodzaju bodźców są kanały słuchowe, węchowe, dotykowe, wzrokowe i smakowe.

Przykładowo, w zajęciach związanych z porami roku, dotyczących lata, wykorzystuje się takie pomoce dydaktyczne, jak: lampka zapachowa, olejek różany, konfitury wiśniowe, truskawki, maliny, lody, piasek, kamyki, muszelki, spryskiwacz do wody, papierowe łódki itp. Materiały muzyczne to utwory muzyki klasycznej i współczesnej dotyczące lata: „Tworzymy atmosferę błęgiego lata. Na ekranie pojawiają się wzburzone fale, a z głośników dobiega szum morza. W sali umieszczamy pojemniki z piaskiem, muszelkami, kamykami. W koszyczku układamy pachnące owoce, konfitury nakładamy na talerzyki. Zapalamy lampkę zapachową z olejkiem różanym [...]. Przy dźwiękach szumu fal czytamy krótkie opowiadanie o pobycie na plaży [...]. Po przybyciu na plażę podajemy naszym pacjentom miskę piasku z kamykami i muszelkami, rozgrzebujemy piasek dłonią, razem robimy babki z piasku, zamki itp. Delektujemy się słońcem i zażywamy kąpeli słonecznych (lampa Biotronic). Rozdajemy papierowe łódeczki i umieszczamy je w misce z wodą, dmuchając przez słomkę, próbujemy wprowadzić je w ruch [...]. Przynosimy słodkie maliny i truskawki, wąchamy je, smakujemy rozgniecione [...]. By zachować wspomnienia, próbujemy zatrzymać obraz morza, wykorzystując w tym celu kawałki krepy, materiałów, naklejki itp. Tworzymy z naszymi podopiecznymi i rodzicami prace plastyczne przy dźwiękach muzyki Vivaldiego”²¹.

Podczas prowadzenia zajęć najlepiej korzystać z takich bodźców, z którymi pacjenci obcowali przed zachorowaniem. Dlatego też niezwykle ważną funkcję spełnia tu wywiad i poznanie historii pacjenta. Nie ma nigdy pewności, jak pacjent zareaguje na dany bodziec. U jednych lepiej działa słuch, u innych zaś węch czy wzrok. Konieczna jest wnikliwa obserwacja,

20 W skład zespołu realizującego opiekę psychopedagogiczną wchodzi: Agnieszka Kwiatkowska – pedagog, neurologopeda, Marlena Topolska-Skowrońska – psycholog, terapeuta zajęciowy, Agnieszka Yoshioka – psycholog.

21 A. Kwiatkowska, M. Topolska-Skowrońska, A. Yoshioka: *Jestem... czuję... słyszę... – kontynuacja...*, s. 16–17.

ciągłe podejmowanie prób dotarcia do świata osoby chorej. Należy poznać prosty język pacjentów, wyrażany mimiką twarzy, napięciem mięśni, grymasem, przyspieszeniem pulsu. Na podstawie tych sygnałów, tego dostępnego kodu trzeba ustalić, co się dzieje z dzieckiem, dlaczego pojawia się grymas niezadowolenia czy bólu, oraz szukać szczeliny, przez którą można dotrzeć do pacjenta.

Zespół psychologów i pedagogów pracujący z dziećmi i młodzieżą w stanie śpiączki dzięki wnikliwej obserwacji i wstępnej diagnozie potrafi o każdym ze swoich podopiecznych opowiedzieć, co on lubi, czego nie lubi, jakie sytuacje sprzyjają jego rozluźnieniu, w jaki sposób reaguje na różne bodźce.

Konkretną sytuację opiszę na przykładzie Tomka, który trafił do toruńskiego ZOL-u po wypadku komunikacyjnym. Od najmłodszych lat chciał zostać pilotem i tuż przed wypadkiem dowiedział się, że dostał się do szkoły w Dęblinie. Na oddział został przyjęty w stanie ciężkim, z odleżynami, wychudzony, obolały, nienawiązujący kontaktu. Pierwsze pół roku pobytu było okresem intensywnej pielęgnacji, opieki, rehabilitacji. Chłopiec nadal nie nawiązywał żadnego kontaktu. Przy okazji jego 18. urodzin zespół ośrodka napisał list do Dęblińskich, w którym opisał historię Tomka. Ze szkoły dęblińskiej przyszła odpowiedź: list do Tomasza, w którym dyrekcja szkoły zapewniała, że czeka na niego, że może rozpocząć naukę, jak tylko będzie na to gotowy. Do listu załączono model samolotu, różne gadżety i płyty. To był przełom w kontakcie z pacjentem. List odczytano na jego urodzinach i z oczu Tomka popłynęły łzy. Udało się do niego dotrzeć przez ten, niezwykle silny dla niego, bodziec słuchowy. To był trop i tą drogą zaczęto podążać w pracy z chłopcem. Tomasz nie widzi, ale jest bardzo wrażliwy słuchowo. W pracy indywidualnej zaczęto stosować materiały z nagranyymi dźwiękami samolotu. Matka chłopca regularnie kupuje czasopisma poświęcone lotnictwu, czyta Tomkowi, odtwarza płyty. Tomek żywo reaguje również na muzykę czy nagrane odgłosy miasta (zawsze lubił atmosferę dużych ruchliwych miast). Reakcje pacjenta badane są pulsoksymetrem: puls Tomka wzrasta w odpowiedzi na dostarczane bodźce. Ważne jest również obserwowanie oznak wegetatywnych: zabarwienia skóry, napięcia mięśni, ilości wydzieliny w jamie ustnej. Ponieważ słuch Tomasza stanowi najlepiej działający zmysł, w związku z tym, w trosce o jakość codziennego życia chłopca, ważne jest uprzedzanie go o mogących wystąpić głośnych dźwiękach: włączeniu radia, telewizora, koszeniu trawy za oknem. Chłopiec, jeśli jest uprzedzony, nie reaguje przestraszeniem czy napięciem ciała²².

22 Autorka od 2007 roku jest wolontariuszem Fundacji „Światło” w Toruniu. Przytoczony opis przypadku stanowi wynik prowadzonej obserwacji uczestniczącej.

Zwrócenie uwagi na sygnały i wskazówki pacjenta kierowane do otoczenia jest niezwykle ważne. Przyjmuje się, że wszelkie ruchy i wokalizacje są jedyną możliwą formą kontaktu ze światem zewnętrznym. Sygnałów tych nie należy jednak w żaden sposób interpretować, a jedynie wzmacniać je przez zachęcanie do pracy na poziomie wzrokowym, słuchowym, ruchowym. Aby zachęcać pacjentów do dalszego wyrażania siebie, bez narzucania jakichkolwiek treści, stosuje się metodę „pustego dojścia”. Próby intelektualnego zrozumienia mogą bowiem powstrzymać pacjenta od wyrażania siebie, natomiast techniki pustego dojścia działają twórczo i łagodząco.

Reakcja młodego pacjenta na działania terapeutyczne (*feedback*) pozwala ustalać dalszy kierunek pracy. Jeśli reakcja jest pozytywna, wówczas podąża się dalej tą drogą, jeśli zaś negatywna, to zmienia się kierunek działania.

Schemat pracy z dziećmi i młodzieżą w śpiączce powinien więc wyglądać następująco: nawiązanie kontaktu z pacjentem, wychwycenie sygnału wysyłanego przez pacjenta, pomoc pacjentowi w rozwinięciu tego sygnału, weryfikacja kierunku pracy na podstawie obserwowanych reakcji pacjenta²³.

Podsumowanie – czy należy dbać o jakość życia pacjentów w stanie wegetatywnym?

Pacjent w stanie wegetatywnym jest niewątpliwie pacjentem marginalizowanym przez NFZ – bo nie ma pieniędzy na podniesienie jakości opieki lekarzy nad takim chorym, bo taki chory „nie rokuje” – a także przez społeczeństwo, które niewiele wie o tej grupie chorych i etykietuje ich, nazywając „warzywami”, „roślinami”. Równocześnie często w mediach toczą się dyskusje dotyczące prawa do eutanazji dla chorych z tej grupy²⁴. Pojęcie takie jak „stan wegetatywny” sugeruje rodzaj egzystencji właściwej roślinom, a więc pozbawionej jakichkolwiek form świadomości. Sugeruje, że życie chorych z tej grupy nie jest w pełni ludzkie, a może już w ogóle nie jest to życie ludzkiej osoby. W chwili obecnej brakuje specjalistycznych ośrodków dla tej grupy chorych, szczególnie będących w przetrwałym stanie wegetatywnym, u których rokowanie na wybudzenie jest niewielkie²⁵. Najczęściej chorych z tej grupy traktuje się jako osoby nieposiadające

23 *Życie w śpiączce...*, s. 36–38.

24 Wystarczy wspomnieć o Terri Schiavo, poddanej w 2005 roku eutanazji, której sposób umierania wpisał się w historię bioetyki, czy Barbarze Jackiewicz, proszącej o eutanazję dla przebywającego od 25 lat w stanie wegetatywnym syna Krzysztofa.

25 W chwili obecnej w naszym kraju są dwa takie ośrodki: ZOL w Toruniu oraz Klinika „Budzik” w Warszawie.

żadnych przeżyć, które nic nie czują, są nieświadome siebie i otoczenia²⁶. Większość ośrodków sprawujących opiekę nad pacjentami w śpiączce ogranicza się tylko do czynności opiekuńczo-pielęgnacyjnych jako w pełni wystarczających. A przecież problem jakości życia stanowi dla medycyny spore wyzwanie, ponieważ „brak jest empirycznych parametrów w tym zakresie”²⁷. Dwie osoby w podobnej sytuacji zdrowotnej mogą skrajnie różnie oceniać jakość własnego życia.

W odpowiedzi na pytanie: Czy jest sens prowadzić zajęcia z pacjentami w stanie wegetatywnym, inwestować w tę grupę chorych, tworzyć programy oddziaływań psychopedagogicznych, podnosić jakość ich życia?, można zacytować słowa Jana Pawła II: „Istotna wartość i osobowa godność każdego człowieka nie ulegają zmianie nigdy, niezależnie od konkretnych okoliczności jego życia. Człowiek, nawet ciężko chory lub niezdolny do wykonywania bardziej złożonych czynności, jest i zawsze pozostanie człowiekiem, nigdy zaś nie stanie się rośliną czy zwierzęciem”²⁸.

Wydaje się, że niezwykle istotnym warunkiem zaangażowanej i efektywnej pracy z dziećmi i młodzieżą w stanie wegetatywnym jest przekonanie, że jest życie w śpiączce. W kontekście wskaźników jakości życia warunkowanej chorobą opisane działania mogą wydawać się mało znaczące w pracy nad poprawą funkcjonowania dzieci i młodzieży w śpiączce. Tego jednak z całą pewnością nie możemy stwierdzić, tak jak nie jesteśmy w stanie powiedzieć, jakie jest życie w śpiączce. Indywidualne podejście do pacjentów, poszukiwanie możliwości komunikacji z nimi, a także traktowanie ich jak świadomych osób wydaje się niezmiernie ważne dla ich tożsamości, która w stanie wegetatywnym jest zagrożona.

Praca z dziećmi i młodzieżą w stanie wegetatywnym może być źródłem satysfakcji personelu i jego przekonania o tym, że podejmowane działania są ważne dla drugiego, całkowicie bezbronnego człowieka²⁹.

Istotne, aby wszelkie czynności dotyczące pacjentów w śpiączce odbywały się we współpracy z ich rodzinami. Aby poprawić jakość życia chorych, zrozumieć ich położenie życiowe, zespół toruńskiego ZOL-u opracował *List pacjentów do bliskich*, który jest swoistą „instrukcją obsługi”

26 J.M. Norkowski: *Medycyna na krawędzi*. Radom: Wydawnictwo POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2011, s. 122.

27 A. Pufal: *Różnice w ocenie jakości życia osób wybudzonych z długotrwałej śpiączki i ich rodzin*. „Fizjoterapia Polska” 2004, vol. 4, s. 209.

28 Cyt. za: A. Kwiatkowska, M. Topolska-Skowrońska: *Jestem... słyszę... czuję...*, s. 15.

29 M. Głowacka et al.: *Satysfakcja zawodowa osób sprawujących opiekę nad pacjentem w stanie apalicznym*. W: *Człowiek chory. Aspekty biopsychospołeczne*. Red. K. Janowski, M. Artymiak. T. 4. Lublin: Wydawnictwo POLIHYMNIA, 2009, s. 58.

pacjenta w śpiączce. Oto wybrane punkty listu, które są pomocne w pracy z osobami w śpiączce:

- *Głaszcz mnie i dotykaj jak najczęściej, tak dobrze jest czuć, że jesteś obok.*
- *Mów do mnie jak najwięcej. Mów wolno, dość prostymi zdaniami, w tym momencie trudno mi zrozumieć zdania złożone.*
- *Możesz mi o wszystkim opowiedzieć, nadal jestem członkiem rodziny, chcę wiedzieć, co dzieje się z moją rodziną.*
- *Poczytaj mi o moich zainteresowaniach, czytaj książki, które lubię.*
- *Powiedz mi, jak się czujesz, podziel się radością, smutkiem, daj mi odczuć, że jestem Ci potrzebny.*
- *Przynieś mi moje ulubione przedmioty, chcę się poczuć, jak w domu.*
- *Kto, jak nie Ty, wie, co lubię najbardziej. Podaruj mi ulubiony zapach, smak czekolady, masaż.*
- *Obserwuj mnie uważnie, tak bardzo pracuję nad drobnym gestem, by dać Ci znak, że słyszę i rozumiem. To nie jest nic wielkiego, czasem mrugnienie okiem, grymas twarzy, szybszy oddech.*
- *Bądź cierpliwy, każdy gest to dla mnie wielki wysiłek, potrzebuję czasu.*
- *To Ty wiesz, jaką muzykę lubię najbardziej. Wiem, że płyty czekają na mnie w domu, ale zanim wrócę, przynieś mi je tutaj.*
- *Masuj mi dłonie, to na nich jest najwięcej receptorów pobudzających mózg³⁰.*

Bibliografia

- Dziurowicz-Kozłowska A.: *Wokół pojęcia jakości życia*. „Psychologia Jakości Życia” 2002, T. 1, nr 2.
- Gałęska-Śliwka A., Śliwka M.: *Stan wegetatywny, eutanazja, zaniechanie uporczywej terapii*. „Państwo i Prawo” [miesięcznik Komitetu Nauk Prawnych PAN] 2009, nr 11.
- Głowacka M. et al.: *Satysfakcja zawodowa osób sprawujących opiekę nad pacjentem w stanie apalicznym*. W: *Człowiek chory. Aspekty biopsychospołeczne*. Red. K. Janowski, M. Artymiak. T. 4. Lublin: Wydawnictwo POLIHYMNIA, 2009.
- Gotay C.C. et al.: *Quality-of-life Assessment in Cancer Treatment Protocols: Research Issues in Protocol Development*. „Journal of the National Cancer Institute” 1992, vol. 84, no. 8.
- Klukowski K.: *Wprowadzenie*. W: *Rehabilitacja po urazach głowy. Zagadnienia wybrane*. Red. K. Klukowski, J. Talar, J. Komaniecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2009.
- Kwiatkowska A., Topolska-Skowrońska M.: *Jestem... słyszę... czuję...* Toruń: Fundacja „Światło”, 2011.

³⁰ <http://apaliczni.pl> [dostęp: 6.07.2013].

- Kwiatkowska A., Topolska-Skowrońska M., Yoshioka A.: *Jestem... czuję... słyszę... – kontynuacja*. Toruń: Fundacja „Światło”, 2012.
- Larsen R.: *Anestezjologia*. Red. A. Kübler. T. 2. Wrocław: „Urban & Partner”, 2013.
- Machado C.: *The First Organ Transplant From a Brain-Dead Donor*. „Neurology” 2005, vol. 14, no. 64 (11).
- The Multi-Society Task Force on PVS: *Medical Aspects of the Persistent Vegetative State*. „The New England Journal of Medicine” 1994, May 26, no. 330 (21).
- Norkowski J.M.: *Medycyna na krawędzi*. Radom: Wydawnictwo POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2011.
- Pufal A.: *Różnice w ocenie jakości życia osób wybudzonych z długotrwałej śpiączki i ich rodzin*. „Fizjoterapia Polska” 2004, vol. 4.
- Schoenbrodt L.: *Children with Traumatic Brain Injury. A Parent’s Guide*. Bethesda: MD: Woodbine House, 2001.
- Szawarski Z.: *Mądrość i sztuka leczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, 2005.
- Szymula J.: *Osoba w stanie wegetatywnym. Moralność i praktyka*. PDF. www.akogo.pl/dokumenty/medycyna/Joanna%20Szymula.pdf [dostęp: 26.09.2014].
- Tobiasz-Adamczyk B.: *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Walden-Gałaszko K. de: *Jakość życia – rozważania ogólne*. W: *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Red. K. de Walden-Gałaszko, M. Majkowicz. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994.
- WHO QOL Group: *Study Protocol for the World Health Organization Project to Develop a Quality of Live Assessment Instrument*. „Quality Live Research” 1993, no. 2.
- Życie w śpiączce*. Red. J. Mirończuk, A. Kwiatkowska. Toruń: Fundacja „Światło”, 2008.

Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz

Improving the quality of life of comatose children and youth – psychopedagogical actions

Summary: Technical potential of the modern medicine make it possible to save lives of many patients after brain injury due to some accident, sudden arrest of blood circulation, cerebral stroke, or other causes. Nevertheless, a certain number of survivors stay in the state of limbo “between life and death”, i.e. in a vegetative state. Such a patient is in a state of partial arousal, but, as it is believed, he/she is not in true awareness. The diagnosis of a vegetative state (VS) is given by a doctor and since that moment the patient is not expected to show a noticeable improvement in his/her health. If such a state lasts up till a year,

the diagnosis is classified as a persistent vegetative state; if it lasts longer, the diagnosis is a permanent vegetative state (PVS). Working with a patient in coma is extremely difficult and laborious. The purpose of the following discussion is to review the range of psychopedagogical actions available for the children and youth staying in the Medical Care Centre in Toruń and see how the actions improve their quality of life. The article analyses a number of actions undertaken by a team of pedagogists and psychologists targeting a group of children and youth in a vegetative state. The objectives of the actions are also discussed together with the improvements observed in the sphere of quality of life of those patients.

Key words: quality of life, comatose children and youth, vegetative state, patient, diagnosis, improve quality of life

Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz

Die Besserung der Lebensqualität der im Koma liegenden Kinder und Jugendlichen – psychopädagogische Maßnahmen

Zusammenfassung: Technische Möglichkeiten der heutigen Medizin erlauben, viele solche Menschen zu retten, deren Leben wegen plötzlichen Kreislaufstillstandes infolge eines Unfalls, einer Überschwemmung, eines Hirnschlags u.a. bedroht wurde. Einige von den überlebten Personen bleiben jedoch in einem Schwebestand „zwischen Leben und Tod“, der Apallisches Syndrom heißt. Sie bleiben wach, haben aber aller Wahrscheinlichkeit nach kein Bewusstsein. Apallisches Syndrom wird von einem Arzt erkannt und von nun an wird von dem Patienten keine merkliche Besserung erwartet. Verlängert sich der Zustand um ein Jahr, ist die Rede von einem überdauernden apallischen Syndrom; der jahrelang dauernde Zustand wird als vertieftes apallisches Syndrom bezeichnet.

Die Arbeit mit einem im Koma liegenden Patienten ist sehr schwer, mühselig und erfordert Geduld und Konsequenz. Der vorliegende Artikel bezweckt, psychopädagogische Maßnahmen zu erkennen, die den sich im Fürsorge-Heilanstalt in Toruń (dt.: Thorn) befindenden und im Koma liegenden Kinder und Jugendlichen angeboten werden. Die Verfasserin versucht, die Ergebnisse der Maßnahmen hinsichtlich der Besserung der Lebensqualität von den Patienten der Heilanstalt zu analysieren. Ihre Überlegungen zu den von Pädagogen und Psychologen angewandten Methoden der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit dem apallischen Syndrom und deren Erfolgen belegt die Verfasserin mit Schilderung einiger Fälle der Betroffenen.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, die im Koma liegenden Kinder und Jugendliche, apallisches Syndrom, Diagnose, Besserung der Lebensqualität



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna – doświadczenie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej

Żyć biernie, bez przeszłości i bez przyszłości. Może tak wygląda raj¹.

Wprowadzenie

Jakość życia, jak dokumentują analizy zawarte w tym tomie, to kategoria złożona. Nie jest zatem możliwe przedstawienie całego spektrum badań dotyczących jakości życia młodego pokolenia, ograniczają to bowiem ramy niniejszego opracowania, a ponadto – na gruncie nauk społecznych – wielość ujęć tego fenomenu, czyli zarówno różnorodność podejść teoretycznych (subiektywne i obiektywne) oraz metodologicznych (metody pomiaru), jak i wielość i wielokierunkowość badań nad tym fenomenem.

Jednak kierunki wszystkich badań sprowadzić można do analiz poziomu jakości życia młodego pokolenia i determinant odczuwanego poczucia jakości własnego życia, przy czym trudno zakreślić wyraźne granice między różnymi dyscyplinami społecznymi w zakresie sposobu ujmowania jakości życia, czyli jej wyznaczników i czynników determinujących.

W niniejszym tekście przedstawię wyrywkowe egzemplifikacje empiryczne wpisujące się w oba pola badawcze, zaprezentuję kolejno badania ułożone przedmiotowo w różnych dyscyplinach z kręgu nauk społecz-

¹ U. Eco: *Tajemniczy płomień królowej Loany*. Przeł. K. Żaboklicki. Warszawa: Nor Sur Blanc, 2005, s. 220.

nych, ograniczając się w opisie analiz badań empirycznych do ujęć: psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego.

Egzemplifikacja psychologiczna

Maria Oleś² w swym pogłębionym studium dotyczącym jakości życia młodego pokolenia analizuje ten fenomen wielowymiarowo, odnosząc się do następujących zmiennych, ważnych w tym okresie rozwoju: poczucie własnego Ja, relacje społeczne, środowisko, ogólne zadowolenie z życia (poziom subiektywnej jakości życia); bycie, przynależenie, stawanie się (profil jakości życia); zadowolenie, umiejętności i kompetencje, możliwość działania i samodzielność, przynależność do grupy i integracja z grupą; jakość życia w zdrowiu i chorobie (poczucie jakości życia). Analizuje przy tym jakość życia w ujęciu rozwojowym (różne etapy adolescencji) i z uwzględnieniem zmiennej płci.

1. Poziom ogólnego (subiektywnego) zadowolenia z życia młodego pokolenia jest umiarkowany. W największym stopniu młodzież zadowolona jest z warunków własnego życia (środowiska traktowanego jako źródło możliwości i przeszkód w angażowaniu się, aktywności i kształceniu, bezpieczeństwa, perspektyw na przyszłość, wyznaczającego jakość sąsiedztwa i możliwości finansowe), a w najmniejszym – z siebie samych (wiara w siebie, bycie sobą, zdrowie fizyczne, psychiczne i duchowe) oraz – w niewiele większym stopniu – z relacji społecznych (relacje z rodziną, rówieśnikami, przyjaciółmi; wsparcie ze strony innych, wspólne działania i angażowanie się w działalność prospołeczną).
2. Profil jakości życia wskazuje także umiarkowany poziom satysfakcji młodego pokolenia, ale w największym stopniu ujawnia się w zakresie „bycia” (zadowolenie z tego, kim się jest w aspekcie fizycznym, psychicznym i duchowym), w nieco mniejszym w „stawaniu się” (aktywność podejmowana w celu realizacji własnych zamierzeń i możliwości

2 M. Oleś: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, s. 164–165. Nie powołuję się na inne badania polskie ze względu na ich wyrywkowość i inne podejścia metodologiczne, ani też nie odnoszę się do wyników badań zagranicznych ze względu na wciąż jeszcze istotne zróżnicowanie warunków rozwoju i oczekiwań młodego pokolenia, co powoduje, iż wyniki te są nieporównywalne. Choć jeśli odnosimy się do znaczenia subiektywnego poczucia jakości życia i jego konsekwencji rozwojowych, wówczas odgrywa to mniejszą rolę. Nie analizuję tu jednak uwarunkowań i konsekwencji rozwojowych poczucia jakości życia, a tylko dokonuję prostej diagnozy, dlatego wychodzę z założenia, że obiektywne warunki życia decydują o subiektywnym dobrostanie.

rozwoju we wszystkich sferach życia), najniższy poziom satysfakcji zanotowano zaś w odniesieniu do „przynależenia” (zadowolenie ze stopnia dopasowania do otoczenia fizycznego, społecznego i szerszej społeczności). Przy czym poziom kontroli nad obszarami jakości życia jest dobry, a ocena możliwości rozwoju niewiele gorsza.

3. Ogólne poczucie zadowolenia z jakości życia młodzieży potwierdza te wyniki (jest względnie dobre), podobnie jak poczucie integracji z grupą, przy czym najniższe wskaźniki dotyczą zadowolenia z własnych kompetencji i umiejętności, a najwyższe oceny uzyskano w zakresie możliwości działania i samodzielności.
4. Poczucie jakości życia we wszystkich obszarach jest zmienne rozwojowo, a więc wszystkie wartości różnych wskaźników poczucia jakości życia spadają z biegiem lat – młodsza młodzież jest bardziej zadowolona z własnego życia, zapewne ze względu na mniejsze doświadczanie ograniczeń i życie bardziej teraźniejszością niż przyszłością.
5. Poczucie jakości życia różnicuje zmienna płeć – dziewczęta wyraźnie wyżej oceniają jakość własnego życia niż chłopcy, co wyznaczone jest w największym stopniu przez poczucie możliwości działania, samodzielność i integrację z grupą, zdolność do podejmowania decyzji i wyborów oraz angażowania się w różną aktywność³.

Już na poziomie jednego badania widoczne są pewne sprzeczności wynikające z zastosowania odmiennych narzędzi pomiaru, a więc w analizie subiektywnego poczucia jakości życia w największym stopniu młodzież jest niezadowolona z siebie, a następnie wysoce nie satysfakcjonują jej relacje z innymi ludźmi, natomiast ogólne warunki życia postrzegane są najlepiej (środowisko). Inaczej jest, gdy przyjrzymy się profilowi jakości życia: „bycie”, czyli Ja, jest powodem do największej satysfakcji. Dwie pozostałe zmienne szacowane są następująco: „przynależenie” jest powodem dużego dyskomfortu, podobnie jak wcześniej, natomiast „stawanie się”, czyli możliwość kontroli i własnego rozwoju, pokrywają się znaczeniowo z zadowoleniem ze środowiska (warunków własnego życia). Zastanawiające jest także, że w analizie ogólnego poczucia zadowolenia z życia uzyskano najniższe wskaźniki satysfakcji z własnych kompetencji i umiejętności, a najwyższe w zakresie możliwości działania i samodzielności. To wynik podwójnie sprzeczny: wewnętrznie, gdyż braki kompetencyjne i umiejętnościowe powinny przekładać się negatywnie na poczucie możliwości działania i samodzielność (a jest odwrotnie), a także zewnętrznie, gdyż wskazuje na negatywną ocenę Ja (kompetencje, umiejętności), przeczącą wynikowi w zakresie „bycia” (choć potwierdza to niską wiarę w siebie uzyskaną w pierwszym pomiarze) oraz „stawania się” (aktywność podejmowana w celu realizacji własnych zamierzeń i możliwości rozwoju we

3 Ibidem, s. 193-207.

wszystkich sferach życia), która w drugim badaniu jest względnie niska, co z kolei zaprzecza wysokim wskaźnikom w zakresie możliwości działania i samodzielności.

Wszystko to wskazuje, że badanie jakości życia jest zadaniem trudnym, a niejednorodność teoretyczna i metodologiczna – nawet w tym samym obszarze badania – powoduje, że uzyskiwane rezultaty z pozoru wydają się logicznie niespójne, jeśli patrzymy na nie w wąskiej perspektywie diagnostycznej, nie analizując specyficznych determinant, które mogą wynikać z różnic w ujęciach teoretycznych.

Egzemplifikacja socjologiczna

Krystyna Szafranec⁴ wskazuje, że młodzi urodzeni po 1989 roku stanowią nową jakość pokoleniową (rezultat procesów transformacyjnych). Do najważniejszych czynników socjalizacyjnych (i dodam: wychowawczych) zalicza konsumpcjonizm i nowe technologie informatyczne, wyznaczające kształt świata życia młodego pokolenia, niepodobny do świata pokoleń wcześniejszych. Młode pokolenie współcześnie socjalizowane jest do świata konsumpcji, dla tych ludzi naturalnego i obowiązującego, a przy tym pozbawionego w zasadzie innych poza konsumpcyjnymi możliwości (bądź możliwości te są nieliczne lub niedostrzegalne). Odwróceniu ulega perspektywa wyboru: „mieć czy być”, która przyjmuje zracjonalizowaną i uprawomocnioną formę: „mieć, aby być”, wyznaczającą inną filozofię życia. Nie jest to chęć czystego, często ponadfunkcjonalnego posiadania⁵, charakterystyczna dla orientacji „mieć”, ale nowa filozofia „mieć” związana z używaniem rzeczy, ekspresją i symboliką, co powoduje przeistoczenie się konsumpcji w pierwotną potrzebę i wyznacznik tożsamości (tożsamość typu „jestem tym, co mam”); realizacja potrzeby konsumpcji stanowi o jakości życia (wolności i samorealizacji). W takim ujęciu nowy konsumpcjonizm ściśle wiąże się z hedonizmem, a więc kulturowo uprawomocnioną wersją życia barwnego, dostatniego i przyjemnego, a także ideologią sukcesu, która to wersja „uwiodła” młode pokolenie potransformacyjne. Znajduje to odzwierciedlenie we wzroście aspiracji edukacyjnych i statusowych, w wysokich oczekiwaniach odnośnie do poziomu życia, w optymizmie, pragmatyzmie i aktywnych postawach życiowych, które tej wizji własnego życia mają funkcjonalnie służyć. Jak

4 K. Szafranec: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1, s. 101–122; Eadem: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011.

5 E. Fromm: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2000.

wskazuje Szafranec: „choć jej [młodzieży polskiej – E.W.] wyobrażenia o udanym życiu są dalece bardziej konwencjonalne niż zachodniej młodzieży, dążenie do tego, by było ono dostatnie, barwne i ciekawe, stanowi jeden z mocniejszych rysów portretu pokolenia”⁶. Zmiany w ocenie wyznaczników jakości życia młodego pokolenia są wyraźne: koncentracja na rodzinie i osobistym szczęściu z tym związanym ulega entropii, gdyż rodzina nie stanowi już dzisiaj warunku osobistego szczęścia, praca zaś nie tylko ściśle wiąże się z uzyskiwanym dochodem, lecz także jest źródłem satysfakcji i możliwości rozwoju, a pieniądze są ważne jedynie dlatego, że pozwalają uczestniczyć w „podziale dóbr”, czyli wykorzystywać dobrodziejstwa społeczeństwa konsumpcyjnego, stanowiąc jednocześnie warunek modelowania własnego stylu życia, w którym można wyrażać siebie („ekspresja siebie przez to, co posiadamy”).

Świat wartości – jako wyznacznik jakości życia – w nowym młodym pokoleniu wyraźnie różni się od świata wartości pokoleń wcześniejszych. Porównując wyniki badań w tym obszarze, które dzielą zaledwie trzy dekady⁷, możemy zauważyć, że znacznie wyżej we współczesnym pokoleniu cenione są takie wartości, jak: przyjaźń, bycie użytecznym, prestiż i szacunek, dobre wykształcenie, interesująca praca, duże pieniądze, barwne życie; niewątpliwie wyniki tych badań zmieniają kształt czynników wyznaczających jakość życia młodego pokolenia. Przy czym, jak wskazuje K. Szafranec, świat wartości młodzieży się ujednocila (uniwersalizm wartości), nie różnicują go bowiem zmienne statusowe, środowiskowe i związane z wykształceniem, a także rozwojowe (wiek). Wynika to zapewne z pojawienia się nowej instancji socjalizującej młode pokolenie – mediów, a głównie dostępu do Internetu. Okazuje się, iż młode polskie pokolenie to kategoria silnie zagrożona nadmiernym użytkowaniem nowych mediów: Internetu, portali społecznościowych, telefonów komórkowych itp. Młodzi Polacy są jednymi z najczęściej używających telefonów komórkowych na świecie i bardzo wcześnie przechodzą inicjację ze sprzętem ICT: 12% otrzymuje swój pierwszy telefon w wieku 10 lat, a 87% w wieku 11–20 lat. Podobnie jest z korzystaniem z Internetu – 22% młodych Polaków korzysta z przeglądarek internetowych przed ukończeniem 10. roku życia, natomiast 75% w wieku od 11 do 20 lat. W różnych raportach wskazuje się także, że młodzież polska jest nieustannie *on-line* – 87% ma nawyk korzystania z Internetu w środkach masowej komunikacji (autobusy, tramwaje, pociągi) oraz umieszczania swoich wytworów

6 K. Szafranec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 108.

7 Porównanie wyników badań K. Szafranec z 2007 roku i S. Nowaka z 1976; zob. K. Szafranec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 108; *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Oprac. S. Nowak et al. Warszawa: IS Uniwersytetu Warszawskiego, 1976.

w sieci⁸; czas spędzany w sieci przez przeciętnego nastolatka to ok. 20 godzin tygodniowo (dwukrotnie więcej niż czas spędzany w sieci przez rodziców nastolatka i trzykrotnie więcej niż czas spędzany na tej aktywności przez dziadków). Najbardziej aktywni w tym zakresie są licealiści. Ogólnie młodzież wskazuje, że Internet to medium, z którego najtrudniej byłoby jej zrezygnować. Przedstawiane tego motywacje z jednej strony (rozwojowej) są zrozumiałe, natomiast z drugiej (wychowawczej) niepokojące. Młode pokolenie traktuje sieć jako przestrzeń osobistego uczestnictwa w kulturze, własnej ekspresji i refleksyjnego przeżywania własnego Ja, gdyż realizuje dzięki byciu *on-line* najważniejsze potrzeby młodości, jakimi są życie w zgodzie z sobą, ekspresja własnych przekonań i wartości, autentyzm i nieudawana samorealizacja oraz rozwijanie własnych zainteresowań. Ponadto Internet daje młodzieży poczucie realizowania najważniejszych dla niej wartości: wolności osobistej, wolności komunikacji i wolności wyboru. Mechanizm uczestnictwa i tworzenia sieci jest odpowiedzialny za ową uniwersalizację młodego pokolenia, a jednocześnie stanowi przestrzeń, w której młodzi uzyskują wsparcie w trudnym procesie autokreacji (wspólnota internetowa jako grupa odniesienia dla konfrontowania własnych przekonań jednostki z przekonaniem innych młodych ludzi, podobnych do niej, czyli rówieśników). Znajduje tu potwierdzenie tezy Anthony'ego Giddensa o doświadczeniu zapośredniczonym⁹ i Zbigniewa Kwiecińskiego o przesunięciu socjalizacyjnym¹⁰. Obie mówią o zmianie znaczących instytucji socjalizacyjno-wychowujących we współczesnym świecie: rodzina i szkoła w swych funkcjach są zastępowane przez mass media i grupę rówieśniczą.

Główne obszary dyssatisfakcji młodzieży¹¹ dotyczą niedopasowania rozwoju ekonomicznego (możliwości konsumpcyjnych) i kulturowego (wartości i stylu życia związanego z ideologią sukcesu i konsumpcją). Środkiem zapewnienia sobie możliwości konsumpcyjnych (odzwierciedlających preferowany styl życia) stało się w pewnym momencie wykształcenie¹², które

8 *State of the Mobile Web*. April 2010. Raport Opera Software. May 2011, s. 4 – podają za: K. Szafrańiec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 109.

9 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

10 Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 51-77.

11 K. Szafrańiec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 111-119.

12 *Ibidem*, s. 111. Wykształcenie stało się środkiem zmiany pozycji społecznej – pracy, stanowiska, dochodów. Przekonanie to, w powiązaniu z dużą stopą bezrobocia wśród młodego pokolenia, stanowiło źródło zainteresowania wykształceniem. Wskaźniki scholaryzacji na poziomie wyższym wzrosły czterokrotnie.

jednak nie spełniło pokładanych w nim nadziei, gdyż nie znalazło wyrazu w karierze zawodowej (zanik funkcji nadawania statusu przez wykształcenie). Jednocześnie nastąpiła polaryzacja roli wykształcenia: dewaluacja wykształcenia wynikająca ze wzrostu podaży i rewaluacja wykształcenia wynikająca z konieczności jego posiadania. Jest to sytuacja w pewnym sensie „patowa”: wykształcenie musisz mieć, ale i tak nie zapewnia ono zmiany statusu i znalezienia się na rynku pracy, czyli osiągnięcia satysfakcjonującej pozycji społeczno-zawodowej (dobro coraz bardziej deficytowe). Stąd drugim – obok braku możliwości konsumpcyjnych – obszarem dyssatisfakcji ludzi młodych jest praca i zatrudnienie. Zanika bowiem naturalne przejście „od edukacji do pracy”, co stanowi nie tylko przeszkodę w uniezależnieniu się i uzyskaniu samodzielności finansowej przez ludzi młodych, lecz także barierę samorealizacyjną, gdyż praca – co wskazałam wcześniej – staje się dobrem autotelicznym, źródłem osobistej satysfakcji i rozwoju, realizacji aspiracji, ambicji i planów życiowych¹³. Brak pracy stanowi dla młodych podstawowe źródło niezadowolenia, powoduje stan zawieszenia między zależnością od dorosłych a autonomią, uniemożliwia zaspokajanie podstawowych potrzeb, a w dalszej perspektywie może skutkować społeczną marginalizacją¹⁴, a później patologiami. W aspekcie rozwojowym brak zatrudnienia powoduje stan zawieszenia między adolescencją a dorosłością, który przyjmuje postać społecznie wykreowanej fazy rozwoju nazwanej „wschodzącą dorosłością”¹⁵ lub „adolescencją prolongowaną”¹⁶. Bezpośrednio zaś wpływa na wzrost niepewności w zakresie satysfakcjonującego przejścia na rynek pracy i w efekcie wykreowanie się postaw bierności zawodowej i społecznej młodzieży.

Kolejnym obszarem dyssatisfakcji młodego pokolenia, powiązanim z poprzednim, jest uzyskiwany dochód. Zła sytuacja dochodowa dodatkowo zderza się z ponadfunkcjonalnym (czyli autotelicznie traktowanym) konsumpcjonizmem. Ludzie młodzi – jeśli już znajdą pracę – należą do grupy najslabiej opłacanych pracowników¹⁷, co stanowi źródło frustra-

13 Ibidem, s. 112.

14 Ibidem, s. 113. Pomimo że młodzież jest coraz lepiej (formalnie) wykształcona i zmniejsza się relatywnie demograficzna liczba ludzi młodych (niż demograficzny), to głównie młodzi ludzie ponoszą skutki recesji gospodarczej. Wskaźniki bezrobocia, zatrudnienia i aktywności zawodowej są bardzo niekorzystne dla młodzieży (np. w styczniu 2012 roku wskaźnik bezrobocia wyniósł ok. 10%, ale wśród ludzi młodych do 25. r.ż. – zwykle dobrze wykształconych – 28%).

15 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55, s. 469–480.

16 E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004, s. 120–121, zob. też s. 84–90.

17 Płacę minimalną (lub mniejszą) osiągało w 2008 roku ok. 30% ludzi młodych (ogólny wskaźnik – 20%), natomiast wśród najlepiej zarabiających (40% –

cji, która może znaleźć „ujście” w różnych zaburzeniach: zachowaniach anomijnych, łamiących społeczne normy w celu wyładowania agresji i złości lub osiągnięcia niedostępnych dóbr konsumpcyjnych, bądź w zachowaniach internalizacyjnych (obserwuje się wzrost liczby zaburzeń emocjonalnych – depresji i nerwic), bądź w buncie i kontestacji zastanego porządku społecznego.

Czynniki te stanowią źródło kolejnej formy dyssatisfakcji ludzi młodych, która związana jest z zablokowaniem samodzielności życiowej i uniezależnienia się od pokolenia rodziców, co powoduje wykreowanie się fenomenu wschodzącej dorosłości, a więc opóźnionego wejścia w życie dorosłe – młodzi ludzie coraz później się usamodzielniają, opuszczają dom rodzinny i zakładają własne rodziny. Z pewnością źródła tego są złożone – nie tylko psychologiczne (np. osobowość ponowoczesna¹⁸), ale głównie socjologiczne (społeczno-ekonomiczne)¹⁹. Ryzyko ubóstwa wynikającego z braku pracy i niskich dochodów powoduje, że rodzina pochodzenia staje się jedyną przestrzenią, w której młodzi ludzie mogą funkcjonować, ale z kolei generuje koszty emocjonalne dla obu stron: starsi czują się tym zmęczeni, młodzi – sfrustrowani.

Wyzwolenie się z zależności od dorosłych, w przedstawionej sytuacji społeczno-ekonomicznej, w jakiej znajdują się ludzie młodzi, prowadzi do kolejnego obszaru dyssatisfakcji: trudności w prowadzeniu samodzielnego gospodarstwa domowego (wysokie koszty i dylematy konsumpcyjne). Okazuje się bowiem, że dystans między realną sytuacją dochodową a tą, która eliminuje frustracje, jest bardzo duży²⁰. Odnosi się to głównie do skali aspiracji i potrzeb konsumpcyjnych ludzi młodych. Normalne staje się posiadanie różnych dóbr konsumpcyjnych, które daleko wykraczają

wskaźnik ogólny) znajduje się tylko 10% ludzi młodych; podaje za: K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 114.

18 W. Łukaszewski: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 67–92.

19 K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 115–116. Polska znajduje się wśród 10 krajów UE, w których młodzi ludzie najpóźniej się usamodzielniają: kobiety w wieku 28,5, mężczyźni w wieku ok. 30 lat. Ponad połowa populacji młodych, w wieku od 18 do 34 lat, mieszka z rodzicami (w wieku 20–24 lat odsetek ten wynosi 83%, w wieku 25–29 lat – 58%, w wieku 30–34 lata – 28%).

20 Dystans ten w 2010 roku wynosił ok. 1000 zł netto, czyli o tyle musiałyby realnie wzrosnąć dochody, by możliwe było zaspokojenie wszystkich potrzeb związanych z prowadzeniem samodzielnego gospodarstwa; podaje za: K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 116–117; por. M. Choroszewicz, P. Wolff: *Population and Social Condition*. „Eurostat Statistic in Focus” 2010, no. 50, s. 1–9.

poza mieszkanie i wyżywienie²¹, a obejmują reklamowane dobra ułatwiające i uprzyjemniające życie (nowoczesny sprzęt gospodarstwa domowego, sprzęt elektroniczny, komórki, komputery itp.). Młodzi aspirują do posiadania określonych dóbr i uważają swoje aspiracje za uprawomocnione i niepodlegające „odroczeniu” w czasie (niezdolność do odraczania gratyfikacji). Analiza dalszych konsekwencji tego stanu rzeczy dowodzi, że powoduje to zmiany w nowoczesnej strukturze rodziny, której dietność wyraźnie się zmniejsza, gdyż odpowiedzialność nie pozwala „skazywać” dzieci na biedę i marginalizację z nią powiązaną, jeśli nie ma szans na zaspokojenie potrzeb rodziny dotyczących rozwoju i kształcenia kolejnego młodego pokolenia. Dodajmy, że sprzyja temu brak instytucjonalnego wsparcia rodziny w realizacji wszystkich jej funkcji²², a wiąże się to z intensyfikacją problemu konfliktu ról zawodowych i rodzinnych (głównie wśród kobiet).

Egzemplifikacja pedagogiczna

W egzemplifikacji tej przywołam wybiórczo jedynie wyniki badań własnych, rozproszone w różnych publikacjach odnoszących się bezpośrednio (deklaracje dotyczące jakości życia) lub pośrednio (wyznaczniki jakości życia) do sposobu doświadczania życia przez młode pokolenie – młodzież ponadgimnazjalną (adolescentów) i studentów (osoby w fazie wschodzącej dorosłości).

Jakość życia w okresie adolescencji

Jako wyznaczniki postrzeganej i odczuwanej jakości życia przyjęto: potrzeby, cele i plany życiowe, doświadczane problemy życiowe, sposób postrzegania i oceny świata oraz postrzegane możliwości działania w świecie. Wyznaczniki te stanowią pośrednie wskaźniki jakości życia. Badania prowadzono wśród młodzieży ponadgimnazjalnej w województwie śląskim ($N = 916$)²³.

21 K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 117.

22 Ibidem, s. 117–118. Są to głównie: niedostępność żłobków (4% dzieci w Polsce uczęszcza do żłobków, w UE – 26%, w Danii – ponad 50%) i przedszkoli, brak elastycznego czasu pracy (w Polsce tylko 22% zatrudnionych ma taką możliwość, w Szwecji – 65%, w Wielkiej Brytanii i we Francji – 60%).

23 E. Wysocka: *Doświadczanie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2009 (wyd. 2. – 2010); Eadem: *Młodzież o sobie. Potrzeby, plany, ocena rzeczywistości i własnych możliwości*

Potrzeby, cele i plany życiowe adolescentów. O jakości życia decyduje poziom zaspokojenia potrzeb i ocena możliwości realizacji celów czy planów życiowych, wskaźnikiem jakości życia można zaś uczynić rozbieżność między tym, co deklarowane jest jako ważne, i tym, co uznane zostaje jako zdeprecjonowane. W percepcji młodych ludzi zagrożone są głównie ich potrzeby przynależności i miłości (48,44%), w mniejszym stopniu potrzeba samorealizacji (25,92%) i potrzeba bezpieczeństwa (23,41%). Zdeprecjonowanie potrzeb uznania i szacunku (1,95%) oraz transcendencji (0,28%) pojawia się incydentalnie, a nie odnotowano tu wcale deprecjacji potrzeb estetyczno-emocjonalnych, co może świadczyć o tym, iż młodzież tę sferę życia traktuje jako kontrolowaną przez siebie, więc niepodlegającą zewnętrznym ograniczeniom w zakresie realizacji. Najczęściej wskazywane są jako zagrożone te potrzeby, których realizacja wiąże się z funkcjonowaniem w relacjach z innymi ludźmi, co świadczy o ogromnej, ale zdeprecjonowanej potrzebie bycia z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi). Widoczna jest zależność między potrzebami uznanymi za istotne i tymi uznanymi za zagrożone, a więc te potrzeby, które są najbardziej istotne (triada: przynależność i miłość, samorealizacja, bezpieczeństwo), postrzegane są jednocześnie jako najbardziej zagrożone w realizacji. Potrzeby samorealizacji i bezpieczeństwa znacznie częściej postrzegane są jako zagrożone w realizacji niż wskazywane jako istotne. Są one ważne w życiu młodego człowieka, ale za ważniejsze młodzież uznaje źródła ich deprecjacji, które lokowane są w warunkach ich własnego życia. Potrzeba bezpieczeństwa zagrożona jest przez „zło świata i ludzi” (np. rywalizacja, manipulacja, terroryzm, przemoc i agresja w relacjach międzyludzkich, cechy charakterologiczne ludzi). Potrzebie samorealizacji zagrażają głównie deficyty materialne, ale i osobowe (np. bieda, niedostatek, brak propozycji autokreacyjnych, brak autorytetów je realizujących). Zapewne dlatego plany życiowe zdominowane są przez cele relacyjne (28,19%), co świadczy o tym, że samorealizacja młodzieży dokonuje się przez tworzenie satysfakcjonujących ją interakcji międzyludzkich (rodzina, dzieci, miłość, przyjaźń, pomaganie innym ludziom). Jako kolejne zagrożone potrzeby wskazywane są konkretne cele życiowe, związane z zabezpieczeniem własnej przyszłości

kreowania życia jako wyznacznik społecznej aktywizacji versus wyuczonej bezradności. W: *Księga ubogich A.D. 2009.* Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2009, s. 183–202; Eadem: *Młodzież wobec siebie i świata – sfery aktywności versus pasywności w kontekście konstruowania modelu działania wspierającego rozwój prospołeczny młodzieży.* „Biuletyn RPO. Źródła” 2010, nr 6: *Jak przezwyciężyć ubóstwo? Księga ubogich A.D. 2010* [17 października 2010 r.]. http://www.brpo.gov.pl/sites/default/files/Biuletyn_RPO_2010_nr_6_Zrodla_Jak_przewyciezyc_ubostwo_Ksiega_Ubogich_AD_2010_%E2%80%9317_pazdziernika_2010_r.pdf [dostęp: 3.09.2014], s. 247–276.

(27,76%), co świadczy o dużym racjonalizmie młodzieży, która deklaracyjnie ma świadomość konieczności tworzenia podstaw własnego bytu w przyszłości, przy czym wskazuje tu zarówno najbliższą przyszłość, jak i odległą perspektywę życiową (ukończenie szkoły, zdobycie wykształcenia, zawodu, studia, wyjazd za granicę w celu organizowania warunków własnego bytu lub ich zmiany, stabilizacja życiowa, zapewnienie sobie spokojnej starości). Ważne są także konkretne cele życiowe, codzienne, związane z zapewnieniem materialnych warunków bytu (26,62%); cele te mają zróżnicowany status: cele zasadnicze dla tworzenia warunków życia (np. dobra praca, pieniądze, mieszkanie, dom, własna firma) i cele pochodne, związane z codzienną wygodą (np. samochód). Triada dominujących celów: materialno-rzeczowych, bytowych (zabezpieczenie przyszłości) i relacyjnych („bycie wśród innych”), zamyka się w „małej stabilizacji”, zracjonalizowanej, ale ograniczonej do rodziny i grupy towarzyskiej, a także zapewnienia sobie podstaw bytu materialnego, który łatwiej osiągnąć, gdy ma się wystarczające kompetencje zawodowe i wykształcenie pozwalające znaleźć się na rynku pracy. Dopiero na kolejnym miejscu znalazły się cele niecodzienne, transgresyjne, związane z przekraczaniem siebie i własnych ograniczeń, stanowiące podstawę i zarazem istotę samorealizacji przez twórczość (10,56%). Cele te odnoszą się do wskazywanych źródeł szczęścia, które młodzież sprowadza do osiągnięcia sukcesu, zdobycia sławy, zrobienia kariery, co obrazuje dążenie do bycia kimś znaczącym, zauważalnym, a nie anonimowym. Dostyc często pojawia się też rozwijanie zainteresowań, pasji, realizacja marzeń, co wiąże się z emocjonalnymi gratyfikacjami. Rzadziej wskazywane są cele twórcze, związane z pozostawieniem po sobie trwałego śladu dla przyszłych pokoleń, co wiąże się z transgresją, wyjściem poza własną skończoność.

Dominującą kategorią w konkretnych planach życiowych młodzieży jest różnie motywowana (względami społecznymi, kulturowymi, ekonomicznymi) emigracja, częściej wybierana niż tendencja do budowania własnej przyszłości w kraju, co wskazuje na bardzo negatywną ocenę możliwości osiągnięcia oczekiwanej jakości własnego życia i rozwoju w kraju ojczystym, a także o realnej niskiej jakości życia mierzonej obiektywnymi jego warunkami. Wiązać to można z deficytem pracy i najwyższymi wskaźnikami bezrobocia wśród młodego pokolenia. Młodzież w okresie późnej i średniej adolescencji wysoko lokuje pracę w hierarchii własnych celów, kolejno deklarując jako najważniejsze: przyjaźń – miłość – realizowanie celów – praca – rodzina. Praca wyprzedza w hierarchii celów założenie rodziny, co jest logiczną konsekwencją postrzeganego deficytu zatrudnienia na rynku, ale mniej wiąże się z realizacją celów, które nie są tożsame z aktywnością na tym polu. Deficyt pracy (bezrobocie) wyznaczać może zatem większy instrumentalizm w jej traktowaniu (choć praca sama w sobie wartościowana jest wyso-

ko), a także pośrednio jej pierwszeństwo przed rodziną, której założenie możliwe jest po usamodzielnieniu się (ponieważ to praca determinuje zapewnienie bytu materialnego).

Młodzież ponadgimnazjalna, wskazując spontanicznie triadę wartości: wykształcenie, praca, rodzina, kieruje się jednak różnymi motywami. Motywacja, która w stosunku do założenia rodziny ma charakter autoteliczny (samorealizacja w rodzinie), w stosunku do wykształcenia i pracy jest wyraźnie bardziej instrumentalna (silniej ujawnia się to w odniesieniu do pracy niż w odniesieniu do wykształcenia). Rodzina zatem to główne źródło samorealizacji, praca zaś ma wymiar głównie instrumentalny; wobec wykształcenia widoczna jest pewna ambiwalencja motywów – wykształcenie młodzież traktuje bowiem także jako źródło samorealizacji, choć wyraźniej zaznaczają się tu motywy instrumentalne.

Problemy życiowe adolescentów wynikają z powiązanych z sobą czynników warunkujących poczucie jakości własnego życia. Najważniejsze problemy lokowane są przez młodzież w edukacji szkolnej (38,1%), co wskazuje, że młodzież z jednej strony zna wagę wykształcenia dla jakości życia, a z drugiej, że ma świadomość wad systemu edukacyjnego, ograniczającego osiągnięcie wykształcenia. Młodzież najczęściej mówi o trudnościach w zdobywaniu wykształcenia zgodnego z własnymi preferencjami, bardzo często podkreśla zbyt wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli, bez adekwatnego do wymagań zaangażowania środowiska nauczycielskiego w proces nauczania (formalizm wymagań). Stanowi to, zdaniem adolescentów, sytuację, w której ograniczone są możliwości rozwijania siebie i własnych zainteresowań w zakresie dla młodych ludzi satysfakcjonującym (nadmiar obowiązków, przeładunek programów). Młodzież wskazuje też kreowany przez szkołę instrumentalizm w podejściu do nauki szkolnej (uczenie się dla ocen, podejmowanie zadań w celu uzyskania „punktów”), promowanie rywalizacji w osiągnięciu sukcesu szkolnego („wyścig szczurów”) i eliminowanie postaw prospołecznych (pomoc i współpraca). Młodzież wskazuje też problemy strukturalnej marginalizacji związanej z systemem szkolnym, a więc nierówne możliwości osiągnięcia sukcesu, stanowiące rezultat różnic ekonomicznych między uczniami. Nadmierne wymagania i ich formalizm przy niedostatecznym zaangażowaniu nauczycieli w proces kształcenia powodują, iż konieczne staje się kosztowne pozaszkolne doksztalcanie, na które stać niewielu uczniów.

Dla młodzieży trudna okazuje się także jej codzienność (27,4%), która kojarzona jest z pokonywaniem problemów ograniczających możliwości i perspektywy potencjalnego rozwoju, powodujących poczucie niepewnej przyszłości, co wynika głównie z ograniczeń ekonomicznych. W percepcji młodzieży jej codzienność jest smutna, pozbawiona „atrakcji”, możliwości konstruktywnego spędzania wolnego czasu, przy czym dominują w niej

działania nastawione na najbardziej podstawowe przetrwanie. Źródło problemów młodzieży stanowią zatem warunki jej życia, które opisywane są jako „utrudniony start w życie dorosłe” i sprowadzane do braku satysfakcji z podstawowych warunków bytu materialnego (brak pracy i mieszkania) i braku realnych perspektyw na rozwiązanie tych najbardziej podstawowych problemów. Codziennosc postrzegana jako walka o niemal biologiczne przetrwanie pozbawia jednostkę szans na zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (kulturalnych, duchowych), ogranicza też możliwość zaspokajania potrzeb afiliacyjnych, głębszych więzi z innymi ludźmi, co może skutkować destrukcją tych więzi. Problemem dla młodzieży staje się zarówno brak czasu (nadmiar obowiązków wynikających z działań służących przetrwaniu), jak i czas wolny (brak sensownych i rozwijających propozycji spędzania czasu wolnego).

Trudności ideologiczne, tożsamościowe (23,8%) i związane z nimi problemy psychologiczne, intrapersonalne (6,88%) wynikają z konieczności określenia siebie, kształtu własnej przyszłości i własnego stosunku do otaczającego świata. Konkretyzacja tych problemów jest następująca: znalezienie sensu życia, brak akceptacji rzeczywistości w jej obecnym kształcie i konieczność przyjęcia określonej postawy wobec postrzeganej niesprawiedliwości społecznej, poczucie bezradności w zakresie działania w kierunku zmiany rzeczywistości, zagubienie w świecie pozbawionym autorytetów i znaczących ideałów. Mniej istotne okazały się problemy indywidualne, psychologiczne, związane z określeniem stosunku do samego siebie, co opisywane jest jako: poczucie wewnętrznego skonfliktowania, problemy z poczuciem własnej wartości i samoakceptacją, brak wiary w siebie i własne możliwości, stany depresyjne, lękowe, poczucie zagrożenia, poczucie bezradności i nihilizm.

Dosyć ważne dla młodzieży są problemy związane z kształtowaniem własnych relacji z otoczeniem społecznym. W środowisku rodzinnym (16,7%) relacje zdominowane są przez konflikt pokoleń, czego efektem stanowi niemożność porozumienia się z rodzicami. Ogólnie problemy relacyjne, interpersonalne (16,48%) określane są jako: trudności w komunikowaniu się z otoczeniem, wzajemne niezrozumienie, represyjna dominacja, przedmiotowość traktowania, lekceważenie i brak szacunku, brak akceptacji, formalizm i bezosobowość relacji z innymi. Młodzi ludzie czują się zatem samotni, izolowani, wyobcowani i dyskryminowani. Brakuje im pozytywnych uczuć ze strony otoczenia, co ogranicza budowanie bliskości i głębszych więzi społecznych. Relacje rówieśnicze – więzi przyjacielskie i partnerskie (5,13%) – opiswane są przez zagrożenie nieakceptacją (odrzućcie rówieśnicze²⁴), zaburzenia bliskich więzi

24 O odrzuceniu rówieśniczym szerzej piszą: B. Urban: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012; M. Dep-

i tendencje rywalizacyjne. Układy partnerskie mają charakter nietrwały, powierzchowny, zdominowane są budzącą się seksualnością, co powoduje trudności w utrzymaniu bliskich i głębszych więzi („zawody miłosne”).

Młodzież dosyć rzadko wskazuje problemy przystosowawcze (8,19%), związane z przyjęciem istniejących standardów społeczno-kulturowych, a więc stosunkowo słabo manifestuje swój bunt wobec otoczenia społecznego. Osobiste problemy przystosowawcze zwykle określane są przez adolescentów jako deficyt samokontroli, impulsywność, ekspresja gniewu w formie zachowań ukierunkowanych na otoczenie, nadmierna podatność na negatywne wpływy grup odrzucających powszechnie przyjęte standardy społeczne i jawny bunt wobec proponowanych standardów społecznych, a także podatność na uzależnienia.

Ocena rzeczywistości i własnych możliwości kreowania życia. W ocenie rzeczywistości występuje zdecydowana dominacja ocen negatywnych (61,9%) nad pozytywnymi (38,1%). Świat jawi się młodym ludziom jako „arena walki”, co ewokuje postawy egoistyczne i rywalizację w relacjach międzyludzkich, powodując poczucie zagrożenia i niepewności. Walka ta motywowana jest głównie względami materialnymi, a wygrywają ją nieliczni, gdyż świat jest niesprawiedliwy, a ludzie pozbawieni równych szans na sukces lub realizowanie siebie. Materializm w opinii młodych ludzi pozbawia świat wyższych idei i romantyzmu, a także sprzyja kształtowaniu się postaw przemocy i agresji, które stanowią normalną strategię radzenia sobie w sytuacji wyczerpania innych sposobów osiągnięcia dóbr materialnych lub wstępnego zablokowania do nich dostępu ze względu na ograniczone stratyfikacyjne możliwości działania (nierówność szans wyznaczana zajmowaną pozycją społeczną). Jednostka ulega zniewoleniu ekonomicznemu, bo świat konsumpcji wyznacza materializm jako dominującą ideologię, którą owa jednostka jest zmuszona włączyć w swoją tożsamość.

Inaczej młodzież postrzega samą siebie, gdyż dominuje tu waloryzowanie pozytywne (63,43%) nad negatywnym (36,57%), co wskazuje na lokalizowanie przyczyn własnych trudności głównie we właściwościach świata, a nie we własnych deficytach.

W zakresie postrzeganych możliwości działania w świecie widoczny jest optymizm młodzieży, gdyż niezależnie od ocenianego elementu rzeczywistości (Ja, własne życie, świat) dominuje przekonanie o możliwości dokonywania zmian, choć obserwuje się różny poziom osobistej pewności w tej kwestii, zależnie od tego, jaki element rzeczywistości młodzież chciałaby zmieniać. Ujawnia się tu jednak pewien paradoks: elementy rzeczywistości oceniane bardziej negatywnie określane są zarazem jako mniej poddające się zmianie.

Jakość życia we wschodzącej dorosłości

Prezentowane wyniki badań są wybiórczą analizą jedynie kilku fenomenów związanych z jakością własnego życia, wyznaczaną przez zmieniające się sfery życia młodego pokolenia: miłości, pracy i światopoglądu (wizje), a także doświadczanej w tych zakresach jakości życia. Badania mające charakter wstępnego pilotażu przeprowadzono w 2010 roku wśród studentów pedagogiki (licencjat i studia magisterskie uzupełniające) z ograniczeniem wieku badanych do 30 lat²⁵.

Światopogląd – wizje rzeczywistości, własnej osoby i własnego życia jako wyznaczniki jakości życia. Jan Szczepański²⁶ ujmuje wizje jako czynnik lokowania się człowieka w rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej, będący składnikiem wyposażenia świadomości i światopoglądu. Funkcją wizji jest stymulowanie myślenia, działania i twórczości, gdyż właśnie wizje stanowią znaczną część wyposażenia umysłowego człowieka. Wizje życia i człowieka są zatem podstawą jego rozwoju oraz działalności autokreacyjnej i transgresyjnej²⁷.

25 E. Wysocka: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*. „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 13–44; Eadem: *Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie pedagogicznej a poczucie bezpieczeństwa*. W: *Współczesne determinanty bezpieczeństwa*. Red. I. Bieńkowska, J. Szymczyk, R. Kochańczyk. Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 2011, s. 144–167.

26 J. Szczepański: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995, s. 5–13.

27 Szczepański opisuje istotne etapy tworzenia wizji rzeczywistości i własnej osoby: dziecienny, okres adolescencji, dorosłości, starości. Okres dziecienny wiąże się z tworzeniem podstawowych, nierefleksyjnych wizji świata. Istotą tego okresu jest odkrywanie i tworzenie własnego świata, w którym dziecko jednocześnie odkrywa siebie (Ja w jakimś świecie). W świecie własnym dziecka dominują te elementy świata, które autor nazywa „nieuściepliwymi” – nie poddającym się kontroli i działaniom własnym. Występuje tu przewaga pozaracjonalnych, infantylnych wizji, ale mocno zakorzenionych, stąd mają one znaczenie także w życiu człowieka dorosłego (wdrukowanie). Okres dziecienny można uznać za najważniejszy, bo jest pierwotny. Okres adolescencji, czyli rewolucji okresu dojrzewania, wiąże się z buntem przeciw wcześniej wytworzonym wizjom, gdyż były one zapożyczone bezpośrednio od otoczenia społecznego, oraz wyznacza próbę intencjonalnego i racjonalnego konstruowania osobistych już wizji siebie i świata. Jest indywidualnie najtrudniejszy, bo wiąże się z koniecznością przewartościowania zapożyczonych od znaczącego otoczenia wizji – indywidualną ich kreacją i refleksyjnym tworzeniem wizji siebie i świata. Okres dorosłości, czyli pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa, określa dominacja tendencji do realizowania wytworzonych racjonalnych i osobistych wizji życia. Jest swoistym wyzwaniem dla jednostki, usiłującej realizować własne wizje i być im

Wizje siebie, własnego życia i świata formułowane przez studentów wyznacza tendencja do postrzegania rzeczywistości jako negatywnej (wizja pesymistyczna; stosunek ocen negatywnych (Neg) do pozytywnych (Poz) – Neg : Poz = 1,11), choć różnicuje to podmiot lub przedmiot dokonywanej oceny (ocena siebie, innych ludzi, świata, własnego życia – sprawstwo indywidualne oraz kontrola świata i autonomia). Największy pesymizm ujawnia się w zakresie wizji świata (Neg : Poz = 1,93), co powiązane jest z postrzeganiem możliwości jego kontrolowania i bycia jednostką autonomiczną (Neg : Poz = 1,47). Wyraźna ambiwalencja, choć z przewagą ocen negatywnych, dotyczy ocen innych ludzi (Neg : Poz = 1,19). Najbardziej pozytywnie studenci oceniają natomiast samych siebie (tendencja do pozytywnej oceny; Neg : Poz = 0,55), ale widocznie gorzej oceniają możliwość „reżyserowania” własnego życia (sprawstwo; Neg : Poz = 0,93). Poczucie sprawstwa jest zapewne ograniczane przekonaniem o tym, że świat i inni ludzie są źli, oraz poczuciem braku wpływu na kształt świata, co przekłada się na poczucie braku wpływu na własne życie. W świecie ocenianym jako pełny zagrożeń młody człowiek nie może czuć się bezpiecznie, takie poczucie może rodzić motywację „odwetową” i sprzyjać uprawomocnieniu tendencji do racjonalizowania potencjalnych własnych złych zachowań wobec innych i świata jako „obronnych” – uprawniających i uprawomocnionych ich cechami.

Praca, miłość i więzi z innymi ludźmi jako wartości i cele wyznaczające jakość życia studentów. We współczesnym społeczeństwie ryzyka opisuje się wyraźny deficyt pracy (bezrobocie) i deficyt bezpośrednich relacji z innymi (zanik wspólnotowości, dominacja ideologii indywidualistycznych, zmiana form kontaktu na „pośrednie”, co związane jest z rozwojem mediów, głównie Internetu, telefonii komórkowej i portali społecznościowych²⁸). Współczesność cechuje się zatem deficytem więzi międzyludzkich nasyconych pozytywnymi emocjami. Problemy wyni-

„wierną mimo wszystko”. Okres starości (poprodukcyjny) wiąże się z bilanowaniem wytworzonych, realizowanych, ale i wciąż tworzących się wizji życia. Jest trudny psychologicznie i społecznie dla jednostki, która musi zbilansować zarówno wartość przyjętych wizji, jak i sposób ich realizacji. Szczepański nie analizuje okresu wschodzącej dorosłości, który jest charakterystyczny dla ponowoczesności, a egzemplifikuje go czasowe „zawieszenie” podjęcia decyzji autokreacyjnych (tożsamość prolongowana). Jest to trudny okres życia ze względu na brak poczucia bezpieczeństwa, co wynika z „bezdecyzyjności” w różnych sferach życia i zagraża efektywności dalszego rozwoju.

28 Por. otwierający niniejszy tom mój artykuł, w którym przywołuję tezy o doświadczeniu zapośredniczonym A. Giddensa, przesunięciu socjalizacyjnym Z. Kwiecińskiego, Wielkim Ja M.E.P. Seligmana. Potwierdzenie tych tez znajdujemy też w dwóch innych opracowaniach tego tomu autorstwa E. Charzyńskiej i J. Gózdź.

kające z takiego stanu rzeczy dotyczą głównie młodego pokolenia, a więc jego potrzeby, należące do podstawowych i niezwykłych, ale i zdeprecjonowanych, powinny ujawniać się wśród badanych bardzo wyraźnie (wartościowane pozytywnie jest to, co wynika z ludzkich potrzeb).

Wśród badanej młodzieży studenckiej sposób wartościowania jest podobny do tego zaobserwowanego u adolescentów, ale dostrzec można także specyfikę porządkowania wcześniej wskazanych pięciu wartości. Praca jest najważniejszą wartością, decydującą o jakości własnego życia w innych sferach. Wyraźnie mniej ważne stają się wartości allocentryczne – miłość i przyjaźń, co nie oznacza, że nie mają one znaczenia, ale może to być efektem rozczarowania związanego z dewaluacją więzi społecznych i zanikiem wspólnotowości, a także postrzegania innych jako zagrażających. Dopiero na czwartym miejscu w hierarchii znajduje się realizowanie celów osobistych (samorealizacja), co wiązać można z deprecjacją potrzeb podstawowych niepozwalającą na „włączenie się” potrzeb wzrostu. Wartość rodziny wskazywana jest jako najmniej istotna, założenie własnej rodziny stanowi bowiem cel realizowany wówczas, gdy pozostałe są zrealizowane. Nie oznacza to, iż rodzina przestaje być wartością w życiu młodych ludzi²⁹. Stanowi jednak wartość racjonalizowaną i refleksyjnie realizowaną po zapewnieniu warunków materialno-bytowych i realizacji celów osobistych (samorealizacja).

W charakteryzującym młodzież studencką sposobie wartościowania widoczna jest zatem wyraźna tendencja do postrzegania jako bardziej znaczących tych sfer, które są społecznie deficytowe (np. praca), dalej – wartości samorealizacyjnych o charakterze allocentrycznym, wynikających z osobistego wyboru (miłość, przyjaźń). Mniejsze znaczenie zaś mają wartości o charakterze allocentrycznym, będące wynikiem swoistej umowy społecznej (założenie rodziny). Założenie rodziny stanowi zatem logiczną konsekwencję dobrostanu materialnego (zaspokojenia potrzeb związanych z zapewnieniem warunków własnego bytu, np. praca) oraz jest wtórne wobec potrzeb afiliacyjno-uczuciowych (np. przyjaźni, miłości).

W toku analizy typu motywacji wybieranej spontanicznie triady wartości: praca, wykształcenie, rodzina, uzyskano wśród studentów nieco inne wyniki niż wśród adolescentów. Studenci nieco większą wagę przypisują wykształceniu, które też częściej traktowane jest jako wartość autoteliczna i znacznie rzadziej jako wartość instrumentalna;

29 Pozycja rodziny w hierarchii podstawowych wartości i celów realizowanych przez adolescentów i studentów jest taka sama, ale inna jest zapewne motywacja obu grup: dla adolescentów to cel dosyć „odległy w czasie”, dla studentów może to być cel „odsuwany w czasie”, racjonalizowany koniecznością zapewnienia podstawowych warunków własnego bytu i tym samym bytu rodziny.

mniej widoczna jest w tym zakresie bezrefleksyjność. Podobnie rozkładają się odpowiedzi dotyczące motywacji związanej z pracą, gdyż dla studentów częściej stanowi ona wartość autoteliczną (podstawa samorealizacji), obserwuje się wyraźny spadek motywacji instrumentalnej (praca jako źródło zapewnienia warunków materialnych własnego bytu). Nieco inne jest wśród studentów niż wśród adolescentów bezrefleksyjne traktowanie pracy (konieczność życiowa), które w obu grupach dominuje. Oznacza to jednak, iż realna jakość życia wyznaczana tą sferą jest bardzo niska, gdyż w sytuacji bezrobocia „każda praca jest dobra”, nie tylko ta, która pozwala się samorealizować, bo taka stanowi sytuację niemal incydentalną w warunkach kryzysu ekonomicznego. Zupełnie inne zmiany można dostrzec w motywach założenia rodziny, gdyż wyraźnie studenci mają większą motywację autoteliczną niż adolescenty, a mniejsze od nich wskazania dotyczące instrumentalizmu i bezrefleksyjności.

Dominującą motywacją studentów do zdobywania wykształcenia jest jednak instrumentalizm, a praca – stanowiąca dzisiaj już tylko teoretycznie wynik zdobycia wykształcenia³⁰ – zyskuje status konieczności, która zdominowana jest przez bezrefleksyjność. Za logiczne uważa się to, że zdobywamy wykształcenie, by zdobyć pracę, jednak jej deficyt na rynku eliminuje tę korelację. Pracować bowiem trzeba, niezależnie od tego, czy jest to praca związana bezpośrednio z wykształceniem, czy też mająca z nim niewiele wspólnego. W odniesieniu do założenia rodziny dominuje zaś wyraźnie motywacja autoteliczna, co oznacza, że decyzje o założeniu rodziny stanowią wynik indywidualnego wyboru i wyznacznik samorealizacji. Cel ten jednak odsuwany jest w czasie, realizowany świadomie, co oznacza, że najpierw osoby odczuwają przymus zapewnienia podstawowych warunków materialnego bytu rodziny.

Potrzeby i ich zaspokojenie w kontekście oceny jakości życia studentów. Analiza potrzeb uznanych za najbardziej istotne, a więc takich, których realizacja jest w życiu niezbędną, i zdeprecjonowanych, czyli takich, których realizacja jest, zdaniem studentów, utrudniona (zagrożona), wykazała specyficzną dynamikę rozwojową w stosunku do grupy adolescentów. Studenci, co prawda, podobnie jak adolescenty określają triadę najważniejszych potrzeb (przynależności i miłości, bezpieczeństwa, samorealizacji), nieco inaczej jednak rozkładają akcenty w zakresie znaczenia (istotności) tych potrzeb, natomiast podobnie oceniają zagrożenia w zakresie ich realizacji. Rośnie istotność potrzeby bezpieczeństwa, co może znaczyć, że jakość życia wyznaczana parametrami

³⁰ Współcześnie zanika łączność procesu edukacji i zatrudnienia, gdyż coraz częściej wykształcenie nie stanowi wystarczającej podstawy do zdobycia pracy, a jedynie warunek konieczny, co może ewokować ów instrumentalizm.

warunków bytu spada. Najważniejsza dalej pozostaje potrzeba przynależności i miłości, co potwierdza pośrednio tezę o zaniku wspólnotowości, stanowiącej źródło wsparcia społecznego w rozwiązywaniu problemów życiowych (kreacyjnych, uzyskiwania samodzielności i pełnej autonomii). W obszarze zagrożeń możliwości realizacji potrzeb najbardziej zagrożone są potrzeby bezpieczeństwa i samorealizacji, co potwierdza rozkład potrzeb istotnych, wskazujący najważniejsze przeszkody w kształtowaniu pozytywnego dobrostanu, związane z ograniczeniami samodzielnego kreowania własnego życia i kontrolowania własnej przyszłości, a także związane z ich kształtowaniem wedle osobistych preferencji, wyznaczanych sensem własnego życia. Paradoksalnie, zaliczona do najważniejszych potrzeba miłości i przynależności jest znacząco słabiej odczuwana jako zagrożona przez studentów niż przez adolescentów, co mogłoby oznaczać, iż potrzeba ta jest zaspokajana przez świadomie formowane związki partnerskie. Młodzież studencka zatem silniej doświadcza problemów związanych z poczuciem możliwości decydowania o kształcie swojego życia na skutek społeczno-kulturowych i ekonomicznych barier w podejmowaniu dorosłych ról. Pośrednio potwierdza to występowanie fenomenu wschodzącej dorosłości, który stanowi ekwiwalent „wymuszonego” warunkami życia „zawieszenia” realizacji zadań i ról przypisanych rozwojowo dorosłemu życiu.

Podstawowe wyznaczniki jakości życia w perspektywie holistycznej lokowane są w obszarach: dobrostanu fizycznego, materialnego, społecznego, emocjonalnego, a także rozwoju i aktywności³¹. Deklarowane przez studentów jako ważne kategorie jakości życia to głównie sfera indywidualnego rozwoju i aktywności – przekonanie o możliwości aktywnego udziału w życiu, edukacja, możliwość decydowania i wyboru (30,39%), następnie sfera stosunków społecznych – dobrostan społeczny mierzony jakością relacji społecznych, rodzinnych, poczuciem akceptacji i możliwością pozyskiwania wsparcia ze strony innych (22,01%), na trzecim miejscu zaś sfera materialna – dobrostan materialny wyznaczany przez dochód, zasoby finansowe i stan posiadania, jakość miejsca zamieszkania, możliwości transportu i przemieszczania się oraz bezpieczeństwo socjalne (17,88%). Najmniej ważne okazały się dla studentów: sfera emocji – dobrostan emocjonalny określany przez ogólny nastrój, zdrowie psychiczne, samoocenę, przekonania (16,09%), i sfera fizyczna – dobrostan fizyczny, czyli zdrowie, sprawność fizyczna, bezpieczeństwo osobiste (13,63%). Widoczne są zatem dwie dominanty: wyraźniejsza – indywidualistyczna (rozwój i aktywność) oraz mniej znacząca – wspól-

31 E. Wysocka: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych...*, s. 36–37; Eadem: *Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie pedagogicznej a poczucie bezpieczeństwa...*, s. 163.

notowa (dobrostan społeczny). Przeważa podejście egocentryczne, koncentracja na sobie, gdyż sfera indywidualnego rozwoju i aktywności stanowi dla studentów najważniejszy wyznacznik odczuwanej jakości życia. Może to być specyficznie powiązane ze sferą stosunków społecznych, traktowanych jako środki indywidualnej kreacji, które są jednak wyraźnie mniej znaczące. Wskazanie na trzecim miejscu dobrostanu materialnego wynika zapewne z przedłużającej się zależności materialnej od rodziców, której towarzyszy przekonanie i poczucie, że jest się potencjalnie w pełni dorosłym, ale realnie nie można realizować dorosłych ról, co może powodować frustrację. Najmniejsze znaczenie dobrostanu emocjonalnego i fizycznego może wynikać stąd, że z racji wieku nie są te sfery powiązane z deficytami. Można więc wysnuć hipotezę, że do najważniejszych potrzeb studentów należy rozwój osobisty i aktywność (sprawczość, kontrola) oraz potrzeba kształtowania stosunków międzyludzkich, dających poczucie wsparcia w rozwoju; najmniej istotne zaś okazały się potrzeby bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego, które z racji wieku nie są zagrożone.

W kontekście wizji świata, zdominowanej przez pesymizm, a także deklarowanych jako zagrożone potrzeb obserwuje się swoistą prawidłowość i zarazem sprzeczność. Jako najbardziej zagrożone badani wskazują bowiem te potrzeby, które wyznaczają poczucie jakości życia – bezpośrednio (rozwój i aktywność) i pośrednio (bezpieczeństwo, głównie materialne), jednak z wyłączeniem potrzeby przynależności i miłości, która stanowi dla studentów ważny wyznacznik jakości życia, ale nie jest odczuwana jako zagrożona. Można to wyjaśnić, odnosząc się do mechanizmu kontroli: młodzi ludzie mają poczucie sprawstwa w zakresie kształtowania więzi społecznych w swym „małym świecie” (Ja i moje życie), natomiast takiego poczucia nie mają w odniesieniu do możliwości rozwoju i własnej aktywności w „wielkim świecie” (aktywność podejmowana w celu zmiany świata).

Podsumowanie i refleksja końcowa

Jakość życia młodego pokolenia w ponowoczesnym świecie jest niewątpliwie zagrożona jego kształtem, gdyż – jak trafnie zauważa Zygmunt Bauman – to „pierwsze po wojnie pokolenie, które zamiast traktować punkt dojścia swych rodziców jako punkt startu, staje wobec groźby społecznej degradacji”³². Statystyki opisujące obiektywne wskaźniki jakości życia potwierdzają tę tezę, gdyż młodzi ludzie w wieku od 18 do 34 lat stanowili w 2010 roku 50% polskich bezrobotnych, natomiast połowa z tej grupy

32 Z. Bauman: *Permanentna rewolucja*. „Wprost” 2013, nr 28, s. 44.

adolescentów nadal nie zdołała podjąć żadnego zatrudnienia³³. Sprzeczne jest to z inną tendencją opisującą zwiększanie się przynajmniej formalnych kompetencji związanych z wykształceniem predestynującym do podjęcia pracy, gdyż – jak wiemy – w ostatnich dwóch dekadach liczba studentów uległa podwojeniu. Można więc mówić o paradoksalnej i frustrującej sytuacji młodego pokolenia, którego aspiracje mierzone wykształceniem rosną, a podstawowe szanse życiowe związane z jego wykorzystaniem i funkcją zostały drastycznie ograniczone, co powoduje, że podstawowe warunki bytu młodego pokolenia wyznaczające dobrostan materialny są coraz gorsze.

Niezależnie od tego, jaką koncepcję jakości życia przyjmujemy, nie można pominąć faktu, że sytuacja młodych w świecie współczesnym jest „patowa”, co wzmacnia ideologia uniwersalizowanego kulturowo sukcesu, koniecznego ideologicznie i dostępnego dla wszystkich (egalitaryzm), dodatkowo wpisane głównie w sferę konsumpcji, która stała się emblematem i symbolem ekspresji siebie oraz samorealizacji. Sytuacja ta powoduje, że inne wymiary dobrostanu stają się wtórne wobec materialnych (konsumpcjonizm) i mniej znaczące, a nadto także są ograniczane przez kulturę współczesną, zdominowaną zanikiem wspólnotowości i duchowości. Taką diagnozę stawia Piotr Sztompka, gdy opisuje paradoksalną sytuację współczesnego młodego człowieka, którego socjalizacja odbywa się w warunkach niesprzyjających rozwojowi, a w zasadzie pierwotnie ten rozwój patologizujących. Kultura cynizmu, indyferentyzmu i manipulacji³⁴ z pewnością nie służy rozwojowi wspólnotowości i duchowości, a więc stanowi przeszkodę w określaniu jakości własnego życia w innych wymiarach niż materialne, a i te, jak wskazałam, są dla młodego pokolenia niedostępne.

Młodym ludziom niewątpliwie przyszło rozwijać się i żyć w niegościnnym świecie, niegościnnosć ta stanowi zaś bezpośrednio wyznacznik jakości ich życia we wszystkich wymiarach ją opisujących. Młodzież –

33 Ibidem, s. 44; por. Z. Bauman: *On the Young Having Nowhere to Escape*. „Social Europe Journal”, 31.08.2011. <http://www.social-europe.eu/2011/08/on-the-young-having-nowhere-to-escape/> [3.09.2014]; Idem: *Youth Unemployment – the Precariat is Welcoming Generation Y*. „Social Europe Journal”, 22.05.2012. <http://www.social-europe.eu/2012/05/youth-unemployment-the-precariat-is-welcoming-generation-y/> [3.09.2014]. Francuscy obserwatorzy wskazują fakt pojawienia się pierwszej w pełni globalnej kategorii młodzieży, którą nazywają „Ni-Ni” (niepracujący, nieuczący się). <http://www.social-europe.eu/category/economy/employment-and-labour/> [13.01.2014].

34 P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999, s. 265–282.

odniosę się tu do koncepcji Roberta K. Mertona – należy do kategorii „podwójnie przegranych”, skazanych warunkami swojego życia (immanentna sprzeczność między strukturą kulturową a strukturą społeczną) na marginalizację³⁵, choć w koncepcji Margaret Mead³⁶ stanowi pokolenie kulturowo gloryfikowane (kultura terroru młodości), predestynowane cechami rozwojowymi i cechami ponowoczesnego świata (kultura prefiguratywna) do przejścia „władzy” i „skolonizowania” świata, zarówno w teraźniejszości, jak i w przyszłości.

Wybiórczo przedstawione analizy jakości życia młodego pokolenia, dokonane w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej, potwierdzają jednak pesymistyczną wizję jego funkcjonowania w świecie, zaprzeczając kulturowo wykreowanej wizji człowieka młodego, który „skolonizował świat” i stanowić może „nadzieję dla świata”. Realizacja takiej optymistycznej wizji będzie możliwa jedynie wówczas, gdy młode pokolenie zbuntuje się przeciw paradoksalności świata swego życia, egzemplifikowanej przez wzrost uprawomocnionych kulturowo aspiracji niemożliwych do zrealizowania w danych młodym ludziom warunkach strukturalnych (marginalizujących ekonomicznie) i kulturowych (patologizujących rozwój adolescentów w innych sferach).

Bibliografia

- Arnett J.J.: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.
- Bauman Z.: *On the Young Having Nowhere to Escape*. „Social Europe Journal”, 31.08.2011. <http://www.social-europe.eu/2011/08/on-the-young-having-nowhere-to-escape/> [3.09.2014].
- Bauman Z.: *Permanentna rewolucja*. „Wprost” 2013, nr 28.
- Bauman Z.: *Youth Unemployment – the Precariat is Welcoming Generation Y*. „Social Europe Journal”, 22.05.2012. <http://www.social-europe.eu/2012/05/youth-unemployment-the-precariat-is-welcoming-generation-y/> [3.09.2014].
- Choroszewicz M., Wolff P.: *Population and Social Condition*. „Eurostat Statistic in Focus” 2010, no. 50.
- Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Oprac. S. Nowak et al. Warszawa: IS Uniwersytetu Warszawskiego, 1976.

35 R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.

36 M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2000.

- Deptuła M.: *Odrzucenie rówieśnicze: profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- Eco U.: *Tajemniczy płomień królowej Loany*. Przeł. K. Żaboklicki. Warszawa: Nor Sur Blanc, 2005.
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa-Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2000.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przelotów wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Łukaszewski W.: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2000.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Oleś M.: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010.
- State of the Mobile Web*. April 2010. Raport Opera Software. May 2011. <http://www.operasoft.com/archive/smw/2011/05/> [11.09.2014].
- Szafraniec K.: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1.
- Szafraniec K.: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011.
- Szczyptański J.: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995.
- Sztompka P.: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999.
- Urban B.: *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Wysocka E.: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2009 (wyd. 2. – 2010).
- Wysocka E.: *Jakość życia młodego pokolenia w perspektywie pedagogicznej a poczucie bezpieczeństwa*. W: *Współczesne determinanty bezpieczeństwa*.

- Red. I. Bieńkowska, J. Szymczyk, R. Kochańczyk. Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, 2011.
- Wysocka E.: *Młodzież o sobie. Potrzeby, plany, ocena rzeczywistości i własnych możliwości kreowania życia jako wyznacznik społecznej aktywizacji versus wyuczony bezradności*. W: *Księga ubogich A.D. 2009*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2009.
- Wysocka E.: *Młodzież wobec siebie i świata – sfery aktywności versus pasywności w kontekście konstruowania modelu działania wspierającego rozwój prospołeczny młodzieży*. „Biuletyn RPO. Źródła” 2010, nr 6: *Jak przezwyciężyć ubóstwo?* *Księga ubogich A.D. 2010* [17 października 2010 r.]. http://www.brpo.gov.pl/sites/default/files/Biuletyn_RPO_2010_nr_6_Zrodla_Jak_przewycieczyc_ubostwo_Ksiega_Ubogich_AD_2010_%E2%80%93_17_pazdziernika_2010_r.pdf [dostęp: 3.09.2014].
- Wysocka E.: *Praca jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna*. „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1.

Ewa Wysocka

Quality of life as pedagogical, psychological and sociological categories – experiencing life by a young generation in empirical perspective

Summary: This paper provides an overview of an empirical study aimed at examining the phenomenon of experiencing life by a young generation from the psychological, sociological and pedagogical perspectives. The main variables investigated in the study included the level of experienced quality of life, indicators and determinants of life quality. Moreover, the present author made an attempt at assessing life quality from a developmental perspective, and conducted a comparative analysis of the differences between post-primary school youth (adolescents) and tertiary level students (emerging adults) in terms of experiencing quality of life.

Key words: quality of life, young generation, youth, adolescence, emerging adulthood, experiencing life, empirical studies, sociological perspective, educational perspective, psychological perspective

Ewa Wysocka

Die Lebensqualität als pädagogische, psychologische und soziologische Kategorie – das Erfahren des Lebens von der junger Generation aus empirischer Sicht

Zusammenfassung: Der Artikel ist ein Versuch, die Art und Weise, auf welche die junge Generation das eigene Leben erfährt aus psychologischer, soziologi-

scher und pädagogischer Sicht zu schildern. Analysiert wurden die Variablen, die das Niveau des Lebens, dessen Hauptkriterien und Anzeichen bestimmen, und die die Lebensqualität determinierenden Faktoren. Man versuchte, die verspürte Lebensqualität in einer Entwicklungsperspektive zu differenzieren, d.h. das Erfahren des eigenen Lebens von Adoleszenten und Studenten.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, junge Generation, Jugend, Adoleszenz, erwachsen werden Erfahren des Lebens, empirische Forschungen, soziologische Perspektive, pädagogische Perspektive, psychologische Perspektive

Studia i rozprawy



Marta Węsierska

University of York, UK

Kenneth O. St. Louis

West Virginia University, Morgantown, USA

Comparison of attitudes towards stuttering among Polish and English university students

Introduction

Facts about Stuttering

According to Bloodstein,¹ it is nearly impossible to develop unambiguous definitions of stuttering and fluency. Stuttering is a disruption of fluency in speech, usually occurring at the initial sounds or words in a sentence, or at words/clause boundaries. Three main patterns of stuttering are typically reported, that is repetitions of sounds and syllables (usually three or more times), sound prolongations, and blocks followed by a burst of sounds. Often secondary behaviours such as tension in lips, jaws or cheeks or closing eyes or tapping with fingers (e.g. on a desk) are sometimes present. Males are more likely to stutter than females.² Stuttering usually begins between the ages of two and four. Approximately 5% of all children go through a period of stuttering that lasts six months or more. Three-quarters of those will recover by late childhood, which means that for about 1% of children the problem becomes a long-term one.³

1 O. Bloodstein: "On pluttering, skivering and floggering: a commentary." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1990, vol. 55, pp. 392-393.

2 B. Guitar: *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

3 D. Ward: *Stuttering and Cluttering. Frameworks for understanding and treatment*. Hove: Psychology Press, 2006.

Even though it has to be admitted that the exact causes of stuttering are not known, researchers agree that it likely results from an interaction of factors including child development, family dynamics, genetics, and neurophysiology.⁴

Public Attitudes toward Stuttering

The following review will show that extensive research has demonstrated that non-stuttering members of the public hold negative or stigmatizing attitudes towards those who do stutter. Researchers have explored attitudes towards stuttering among different groups, such as parents,⁵ teachers,⁶ students,⁷ and employers.⁸

Need for a Standard Measure of Public Attitudes

Comparison of findings across investigations is difficult due to the use of largely different scales and questionnaires. As will become apparent, even though an extensive literature from different cultures and countries exists, until recently no standard and widely accepted public opinion instruments have been available. The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S) was created to address this need. In the POSHA-S, stuttering is compared to other stigmatized attributes (i.e. obesity and mental health), a neutral attribute (i.e. left-handedness), and a positive attribute (i.e. intelligence). All the survey questions are worded in a direct and neutral manner and the use of idiomatic expressions is minimized in order to aid reading comprehension as well as to reduce cultural bias and provide for most accurate translations. The tool has been shown to be accurately translatable,⁹ and to manifest satisfac-

4 B. Guitar B: *Stuttering...*

5 T.A. Crowe, E.B. Cooper: "Parental attitudes toward and knowledge of stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 1977, vol. 10, pp. 343-357.

6 T.A. Crowe, J.H. Walton: "Teacher attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1981, vol. 6, pp. 163-174.

7 K.O. St. Louis, N.J. Lass: "A survey of communicative disorders students' attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1981, vol. 6, pp. 49-80.

8 M.A. Hurst, E.B. Cooper: "Employer attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1983, vol. 8, pp. 1-12.

9 K.O. St. Louis, P.M. Roberts: "Measuring attitudes toward stuttering: English-to-French translations in Canada and Cameroon." *Journal of Communication Disorders*, 2010, vol. 43, pp. 361-377.

tory test-retest reliability, construct validity, user friendliness, and efficiency.¹⁰

A Sampling of Research on Public Attitudes

A study by Betz, Blood and Blood¹¹ investigated student attitudes towards stuttering, focusing on stuttering in pre-schoolers and kindergarten pupils. University students assigned significantly more negative ratings to a child as young as three years of age based on a statement in a scenario about the child in which “He/she stutters” was included.

Other studies have shown that negative attitudes also have been attributed to youth, adolescents or adults. For example, Craig, Tran and Craig¹² investigated the attitudes toward stuttering of those who have never directly met anyone with the disorder. They reported that a majority of their adult participants believed that people who stutter are shy, self-conscious, anxious, and lacking in confidence. They demonstrated little knowledge of the causes of stuttering but believed they would not feel embarrassed while talking to someone who stutters. To explain some of the negative attitudes, Craig, Tran and Craig hypothesized that it was likely that the participants based their opinions on inference or, alternatively, projected their own stereotypic beliefs or expected reactions onto the stutterers. On the other hand, even participants who had never met a person who stutters seemed to have an appreciation for the difficulties

10 Cf. T.W. Flynn, K.O. St. Louis: *An investigation of adolescent opinions on stuttering*. Poster presented at Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA, 2007; K.O. St. Louis et al.: “Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Principles and methodologies in the first prototype.” *The Internet Journal of Epidemiology*, 2008, vol. 5(2); K.O. St. Louis et al.: “Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Reliability of the second prototype.” *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders*, 2009, vol. 36, pp. 101-107; K.O. St. Louis et al.: “Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Construct validity.” *Journal of Fluency Disorders*, 2009, vol. 34, pp. 11-28; K.O. St. Louis: “Research and development for a public attitude instrument for stuttering.” *Journal of Communication Disorders*, 2012, vol. 45, pp. 129-146.

11 I.R. Betz, G.W. Blood, I.M. Blood: “University students’ perceptions of pre-school and kindergarten children who stutter.” *Journal of Communication Disorders*, 2007, vol. 41, pp. 259-273.

12 A. Craig, Y. Tran, M. Craig: “Stereotypes towards stuttering for those who have never had direct contact with people who stutter: A randomized and stratified study.” *Perceptual and Motor Skills*, 2003, vol. 97, pp. 235-245.

of the disorder such as not being able to talk fluently and having to face social embarrassment.

A study by Hughes et al.¹³ with a sample of university students, explored how fluent speakers perceived people who stutter from two perspectives, that is their beliefs on the effects of stuttering on the life of a person and how such a person's life would be affected if they stuttered. The results indicated that students perceive stuttering to have both general and specific negative effects for people who stutter. They believed that people who stutter are avoided, teased, and discriminated against. According to the researchers, however, fluent speakers do not believe people stutter because they are inherently shy, nervous, anxious, or frustrated (constructs that are explored in the POSHA-S).

Hughes¹⁴ summarized studies of attitudes towards stuttering in males versus females, focusing on the sex of the respondent as well as the sex of the person who stutters. This research established that the participants believed traits such as shyness, nervousness or frustration were not inherent for people with stuttering (PWS) but rather acquired over time as a result of the negative social reactions they had experienced. The participants provided positive descriptions of people who stutter largely associated with their comparability to average individuals and believed them to be more patient and accepting due to their disorder. Hughes did not, however, find the number of statements to the survey questions to differ with respect to the sex of the person who stutters. She contrasted her results with those of (a) Patterson and Pring,¹⁵ where no differences were found towards either sex of people who stutter regardless of the sex of the respondent, (b) Burley and Rinaldi,¹⁶ where more negative attitudes were reported by male respondents compared to female respondents, and (c) Weisel and Spektor,¹⁷ where more negative attitudes were observed towards males than towards females. Using the POSHA-S,

13 S. Hughes et al.: "University students' explanations for their descriptions of people who stutter: An exploratory mixed model study." *Journal of Fluency Disorders*, 2010, vol. 35, pp. 280-298.

14 S. Hughes: *Exploring attitudes toward people who stutter: A mixed model approach*. Unpublished dissertation. Bowling Green, OH: Bowling Green State University, 2008.

15 J. Patterson, T. Pring: "Listener attitudes to stuttering speakers: No evidence for a gender difference." *Journal of Fluency Disorders*, 1991, vol. 16, pp. 201-205.

16 P.M. Burley, W. Rinaldi: "Effects of sex of listener and of stutterer on ratings of stuttering speakers." *Journal of Fluency Disorders*, 1986, vol. 17, pp. 329-333.

17 A. Weisel, G. Sektor: "A possible explanation of the 'stutterer' stereotype." *Journal of Fluency Disorders*, 1998, vol. 23, pp. 157-172.

St. Louis¹⁸ concluded that males and females do not hold significantly different attitudes towards stuttering.

International Comparisons of Stuttering Attitudes

International studies with the use of the POSHA-S have been carried out in many countries around the world, such as Turkey,¹⁹ Kuwait,²⁰ and China (Hong Kong).²¹ Employing a school-based, representative probability sampling scheme in Ozdemir, St. Louis, Topbas,²² the POSHA-S was administered to elementary school children and their relatives and neighbours from two neighbourhoods. Attitudes towards stuttering were very similar among the generations and between the two repeated samples. The attitudes toward stuttering were generally less positive for the Turkish respondents when compared to attitudes from other studies conducted internationally. Abdalla and St. Louis²³ used a modified POSHA-S to investigate the attitudes towards stuttering among teachers in Kuwait. The results showed that even though many of the participants knew a person who stutters, they were often misinformed about the causes of stuttering and held stereotypical views about the disorder. Ip et al.²⁴ conducted a study investigating the attitudes towards stuttering among a convenience sample in Hong Kong and Mainland China. Mean ratings of respondents were reported to be similar in most comparisons. When compared to other mean values in the POSHA-S database (consisting of numerous countries and languages²⁵), the Chinese respondents manifested lower (worse) attitudes than the median sample previously analysed. Overall, these three studies documented aspects of negative stereotypes and potential stigma

18 K.O. St. Louis: "Male versus female attitudes toward stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 2012, vol. 45, pp. 246-253.

19 R.S. Ozdemir, K.O. St. Louis, S. Topbas: "Stuttering attitudes among Turkish family generations and neighbors from representative samples." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 318-333.

20 F.A. Abdalla, K.O. St. Louis: "Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2012, vol. 37, pp. 54-69.

21 M.L. Ip et al.: "Stuttering attitudes in Hong Kong and adjacent Mainland China." *Journal of Speech-Language Pathology*, 2012, vol. 14, pp. 543-556.

22 R.S. Ozdemir, K.O. St. Louis, S. Topbas: "Stuttering attitudes..."

23 F.A. Abdalla, K.O. St. Louis: "Arab school teachers' knowledge..."

24 M.L. Ip et al.: "Stuttering attitudes in Hong Kong..."

25 K.O. St. Louis: "The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S): Summary framework and empirical comparisons." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 256-261.

with respect to people who stutter. By contrast, Pachigar, Stansfield, and Goldbart²⁶ explored the attitudes of primary school teachers in India towards stuttering. This study developed its own questionnaire specific to the sample investigated, based on others already existing in the field. The responses showed a generally positive attitude towards people who stutter. The teachers also claimed they treat pupils who stutter the same way they would treat other children, also in terms of public speaking.

The POSHA-S compares stuttering to other attributes and conditions. St. Louis²⁷ presented selected findings from pilot studies that used an experimental version of the POSHA-S from nine samples: American SLPs who were generalists, American SLPs who were fluency specialists, American students, and adults from Denmark, South Africa, Nepal, Brazil, Bulgaria and Turkey. The last three samples were from translated questionnaires. Participants from the six countries showed similarities to profiles of adults in the US as well as some interesting variations. For example, the impression of stuttering was the lowest item scored for the Turkish respondents while Brazilian and Bulgarian adults both scored mental illness as the lowest. The American SLPs agreed on genetics being a cause of stuttering. In the international sample, only the Danish group believed that psychological etiology was not the strongest causal component, nor did they believe stuttering is learned. By contrast, all the other lay groups rated psychological etiology the strongest. This research showed that people across cultures perceive stuttering almost as negatively as mental illness and obesity.

Changing Public Attitudes toward Stuttering

Craig²⁸ wrote that if those who stutter could, by a more educated public, face positive or even neutral public reactions in their social environment, the impact of their stuttering would be less debilitating. This would improve the stutterers' quality of life. Of course, increased accurate public awareness would only be successful if the environment, when provided with such education, was more understanding and empathic and behaved less discriminately.

26 V. Pachigar, J. Stansfield, J. Goldbart: "Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter." *International Journal of Disability, Development and Education*, 2011, vol. 58, pp. 287–302.

27 K.O. St. Louis: "A global project to measure public attitudes about stuttering." *The ASHA Leader*, 2005.

28 A. Craig: "The association between quality of life and stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2010, vol. 35, pp. 159–160.

Several studies have been reported that have attempted to provide information and improve stuttering attitudes. McGee, Kalinowski and Stuart²⁹ reported that participants displayed an even more negative attitude towards stuttering after watching a video presentation about the disorder, suggesting that the message shown appeared to reinforce pre-existing stereotypes towards the disorder. Snyder³⁰ showed that a fact-oriented clinical video of severe stuttering was more effective in changing attitudes than a professionally made video that focused on the emotions of stuttering. A preliminary study by Flynn and St. Louis³¹ showed that after a presentation about stuttering by one of the researchers, who himself stuttered, participants showed an improvement in their attitudes on most of the items on the POSHA-S scale. A follow-up study by Flynn and St. Louis³² also showed that students' attitudes towards stuttering were improved by a presentation about stuttering. It demonstrated that an oral presentation by an actual stutterer was more effective than a video. The authors discussed previous studies in this area utilizing classroom presentations, personal experiences with PWS, and videos or films, pointing out that each of these interventions has its advantages and disadvantages. They concluded that presentations by people who stutter are more likely to generate an intense and personal impact, but they are difficult to replicate. Videos, on the other hand, though easier to replicate, lack the potential impact of an interaction with a stutterer.

Purposes

The present study addresses the following experimental questions:

- To what extent do differences in attitudes towards stuttering exist between Polish and English university students?
- To what extent does attending a course on stuttering affect Polish students' attitudes toward stuttering compared to a short text on stuttering or ADHD in both Polish and English students?

29 L. McGee, J. Kalinowski, A. Stuart: "Effect of a videotape documentary on high school students' perceptions of a high school male who stutterers." *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 1996, vol. 20, pp. 240-246.

30 G.J. Snyder: "Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2001, vol. 26, pp. 149-160.

31 T.W. Flynn, K.O. St. Louis: *An investigation of adolescent opinions on stuttering*. Poster presented at Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA, 2007.

32 T.W. Flynn, K.O. St. Louis: "Changing adolescent attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 110-121.

- To what extent are Polish and English students' attitudes toward stuttering affected by their gender?
- To what extent are Polish and English students' attitudes toward stuttering affected by their self-rated knowledge of stuttering?

Method

Questionnaire and Stimuli

The questionnaire used to measure stuttering attitudes was the POSHA-S.³³ It asks demographic questions about the individual's age, years of education, gender, race, religion, perceived income, and languages spoken. It also asks respondents to rate the importance of certain aspects of health, abilities, and life priorities, such as freedom, safety, and free will. A general section asks for the respondent's opinions on stuttering in comparison with other attributes ranging from positive (intelligence) to neutral (left-handedness) to stigmatized (obesity, mental illness). The final detailed section of POSHA-S, focuses on stuttering, asks questions about the respondent's knowledge of the disorder, attitudes towards it, and thoughts, emotions, and behaviours they would have during an interaction with a person who stutters (see Appendices 1 and 2). The questionnaire was five pages in length. It consisted of closed questions wherein participants were asked to choose the answer they thought most appropriately described their beliefs. In the general section, responses were rated on a scale of 1 to 5 and in the stuttering section, "yes," "no," or "not sure." The Polish translation was used by permission of the publisher.

The study also utilized printed texts on stuttering and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). The stuttering text was taken online from the Stuttering Foundation of America website and the ADHD text from the ADDitudeMag website. The two texts were around 250 words in length and were similar in format. Both debunked five myths involving negative perceptions of the disorder and ended up showing each disorder in a positive light.

³³ K.O. St. Louis: "The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S)..."

Participants

The study samples included 272 student volunteers from the University of Silesia in Poland and the University of Warwick in England. Participants were approached in the library, undergraduate common room, outside lecture halls and seminar rooms. In England the data was collected by Marta Węsierska. In Poland, however, the researcher was aided by four individuals from the University of Silesia. The assistants were trained to deliver the questionnaires in exactly the same manner as was used by the author.

Experimental Procedures

After signing consent forms, participants were asked to fill out a questionnaire about attitudes toward stuttering. If they agreed, they were then asked to read the instructions on the front page of the questionnaire. Next, some participants (see below) were asked to read a short text about either stuttering or ADHD. Next, they were asked to fill out the questionnaire, which required about 10 minutes. All students were debriefed after completing the questionnaire.

The participants consisted of seven sample groups, three in the UK and four in Poland. The Polish groups were as follows: a control group (63 students), a group with previous knowledge about stuttering (50 students), an ADHD text group (25 students), and a stuttering text group (34 students). The English sample consisted of three groups: control group (50 students), ADHD text group (20 students), and stuttering text group (30 students). The Polish group with previous knowledge were students who took a module in stuttering and speech disorders as part of their degree, but these students were not in training to become speech and language therapists. The other groups consisted mostly of psychology students and students of other humanistic subjects such as pedagogy and language studies. These were an opportunity sample of participants who were most accessible to the researchers.

Data Analysis

Questionnaire data were entered into separate Microsoft Excel spreadsheets for each of the groups. The question mark answers were given the value '0' which indicated a neutral response and yes/no answers were converted into 1 and -1 depending on whether the response was positive (with respect to attitude or knowledge) or negative. These responses were then added up for each participant.

Participants scored in a total of six areas. Attitude towards stuttering consisted of scores for: "People who stutter should..." with questions about jobs, life, choices and personal traits; worry if various people stuttered, reactions and feelings while talking to a stutterer, and sources of help for stuttering. Accuracy of stuttering knowledge was based on their responses to items relating to the cause of stuttering.

A rating of genetic inheritance was regarded as the only correct response in the list of potential causes. Thus they received the highest accuracy scores if they chose "yes" for genetic inheritance and "no" for the other choices. Knowing a person with a stuttering disorder was determined as part of a question asking whether the participant knew people who stuttered (along with the four other attributes). Rating of a person's own speaking ability was taken from the demographic section wherein respondents rated their speaking and learning ability along with their physical and mental health. General tolerance was determined by ratings in the general section on overall impression. The question about left-handedness was left out as it was the only neutral attribute. Perceived amount of knowledge of stuttering came from the question "The amount I know about people who have a stuttering disorder" answered on a scale of 1 to 5.

One-way ANOVAs were run for each of the six variables (attitudes, accuracy, familiarity or knowing someone who stutters, self-perceived speaking ability, general tolerance, and knowledge) with the seven sample groups. The Fisher's LSD was carried out for all pairwise contrast on significant ANOVAs.

Results

One-way ANOVAs revealed a significant difference between the groups on the attitude score ($F(6,256) = 3.41, p < .05$), accuracy of knowledge score ($F(6,256) = 5.10, p < .05$), general tolerance ($F(6,256) = 5.35, p < .05$) and perceived knowledge ($F(6,256) = 15.38, p < .05$). There was no significant difference between the seven conditions on respondents' own speech rating ($F(6,256) = 1.69, p > .05$). The only significant difference found between male and female respondents was on general tolerance (females scored higher) ($F(1,269) = 9.60, p < .05$).

Interestingly, none of the respondents in any of the groups reported having a stuttering disorder. Most people did know someone who stuttered. When knowing a person who stutters, there was a significant difference in attitude score (higher if yes) ($F(1,270) = 11.42, p < .05$), accuracy of knowledge (lower if yes) ($F(1,270) = 4.75, p < .05$), general tolerance (higher if yes) ($F(1,270) = 6.04, p < .05$) and perceived knowledge (higher

if yes) ($F(1,270) = 25.24, p < .05$). A Pearson product-moment correlation coefficient was calculated between perceived knowledge and accuracy of knowledge but was non-significant ($R(272) = -.08, p > .05$).

Table 1

Mean ratings for the six variables created from the items for the purpose of this study, from the seven samples of university students and F-values from one-way ANOVAs conducted for each variable

Variables analysed in the present study	Poland				UK			F-value for one-way ANOVA
	Speech Therapy module	Stuttering information	ADHD information	Control	Stuttering information	ADHD information	Control	
Attitude towards stuttering	10.52	9.74	8.24	7.59	11.57	11.75	8.80	3.41
Accuracy of knowledge	2.20	2.74	1.56	1.59	3.57	2.70	2.82	5.10
Knowing a person who stutters (%)	64.00	61.76	68.00	55.56	46.67	55.00	56.00	.077
Rating of own speaking ability	4.36	4.00	4.44	4.03	4.03	4.20	4.34	1.69
General tolerance	1.60	0.97	1.36	0.70	-0.40	0.25	0.12	5.35
Perceived amount of knowledge of stuttering	3.56	2.56	2.68	2.52	1.97	1.85	1.92	15.38

Table 2

Mean scores on the five questions for participants who did or did not know someone who stutters

Type of participants	Attitude score	Accuracy of knowledge	Perceived speaking ability	General tolerance	Perceived knowledge
Participants who know someone who stutters	8.1	2.6	4.01	0.4	2.1
Participants who did not know anyone who stutters	10.4	2.1	4.30	0.9	2.8

For the attitude measure, the results were as follows: the group of Polish students with previous knowledge of stuttering scored significantly higher than the Polish control group. Furthermore, the English control group scored higher than the Polish control group. These students also scored lower than the Polish group with previous knowledge, however this result was not significant statistically. English students who read both the ADHD and the stuttering text before completing the questionnaire scored higher than both the Polish and English control groups. There was no significant difference between Polish and English students who read the text about

stuttering. But this difference could be observed in the ADHD text condition, where the English students performed better. Overall in this measure, the Polish control groups had the lowest scores and the English stuttering group scored the highest.

Relative to accuracy of knowledge, the English control group students scored significantly higher than Polish controls. There was also a significant difference between the Polish control group and the group whose participants were given a text about stuttering; the latter group scored higher. This was not the case for the Polish ADHD group compared to the Polish control group. There was, however, a significant difference between Polish ADHD and Polish stuttering groups, with the latter scoring higher. The lowest scores were obtained by the Polish control and ADHD group. The Polish stuttering group scored the highest.

On the general tolerance measure, the English stuttering condition obtained the lowest scores and the Polish group with previous knowledge scored the highest. Furthermore, the Polish group with previous knowledge scored higher than the Polish controls, and so did the English stuttering group. The English control group scored lower than the Polish group with previous knowledge. There was a significant difference between the ADHD and stuttering groups in both countries with Polish students scoring higher in both.

Perceived knowledge was also assessed for differences between groups. Firstly, the Polish group with previous knowledge of stuttering scored higher than the Polish control as well as the English control. The Polish control group also scored significantly higher than the English control. The Polish group with previous knowledge scored higher than both the Polish ADHD and stuttering groups. The Polish ADHD group scored higher than the English ADHD group. Also, the Polish stuttering group scored higher than the English one.

Discussion

Relative to the first purpose, this study revealed several significant differences between Polish and English students on all measures. Polish students believed that they had more tolerance and have more knowledge about stuttering. English students, however, showed a more positive attitude towards stuttering, and their knowledge of this disorder was more accurate.

Having previous knowledge of stuttering, or at least attending a course on the subject, was also an asset. These students who attended such a course obtained the highest scores on the general tolerance measure. These students also scored higher than the Polish controls on the other

measures. There were some interesting findings in the stuttering and ADHD groups. Apart from the accuracy of knowledge, the stuttering group did not perform significantly better than the control group (this was for the Polish sample). There were significant differences between the stuttering and ADHD groups as well as between Polish and English ADHD and stuttering groups.

Therefore, the following can be concluded: taking a course in stuttering improves attitudes towards stuttering as well as a perceived knowledge of the disorder and tolerance in general. What is more, English students display more positive attitudes towards stuttering and have a more accurate knowledge about it than Polish students, but they score lower on perceived knowledge and display a worse general tolerance. Reading a text about stuttering improves overall attitudes towards the disorder as well as accuracy of knowledge (in these two variables the highest scores were obtained by the students who read such a text). Polish students attribute to themselves the highest levels of knowledge about stuttering. Males and females do not differ in their attitudes towards stuttering. Knowing someone who stutters is connected with higher scores on attitude, general tolerance and perceived knowledge.

The results obtained in this study were consistent with research done by St. Louis³⁴ who found no significant differences between males versus females from 50 different samples in their attitudes towards stuttering. Although not providing a pre versus post POSHA-S comparison, our findings support the possibility that attitudes towards stuttering can be improved.³⁵

There are a few limitations in the study described above. To start with, there is an issue with the sample size in this research. Although it is large overall, the amount of participants in each separate subgroup is quite small (for example, there were about 20 participants in the ADHD knowledge group). Such small sample size is difficult to draw valid conclusions from. If such a study is replicated in the future it will be advisable to introduce a larger sample size.

Another issue was the fact that it was female-dominated - there were very few male respondents in each subgroup. This is likely to be due to the courses attended by most of the respondents who agreed to take part (Psychology and Pedagogy are generally female-dominated courses of study). Because of this it could be argued that the conclusions about gender differences in this research are not valid. But, on the other hand, St. Louis

34 K.O. St. Louis: "Male versus female attitudes toward stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 2012, vol. 45, pp. 246-253.

35 T.W. Flynn, K.O. St. Louis: "Changing adolescent attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 110-121.

arrived at similar conclusions, so this may not necessarily be a significant issue.³⁶ This factor about the gender of the majority of the respondents does, however, influence the generalizability of the results.

The three groups in the English sample did not actually consist solely of British students. Some of the participants who took part were international students. These students came from all continents and from countries with different cultures and belief systems. It cannot therefore be said that the research compared English and Polish students without it being necessary to delete a large portion of the data, which in turn would be a great disadvantage to the present study. An improvement necessary to consider in future research would be to make sure that only native students are considered in such cross-cultural comparisons.

POSHA-S asks closed questions (the participants either give “yes” or “no” answers or rate on a scale from 1–5 or –2 to +2). The issue with this sort of questions is that they leave no room for elaborating on the response – there is no way to understand why the respondents chose certain answers or how they really felt.

Future directions

Prevention is the most effective way of dealing with stuttering. Research as the one described above shows that there is still a lot of work to be done in educating the public about stuttering, its causes, warning signs, risk factors and treatments. A lot has already been done, especially in the United Kingdom and the United States where support groups and organizations providing help and services to people who stutter are much easier to reach. By contrast, in Poland the professionals in the child’s everyday environment are unaware of what stuttering is, and therefore, are less likely to direct the child to a speech therapist. This in turn means that his/her problem worsens and is much more difficult to overcome when the child finally attends therapy. Publications which have been widely available in the States via the Stuttering Foundation of America include those entitled “The child who stutters: to the paediatrician” and “Stuttering: straight talk for teachers” have only recently been translated into Polish. Educational posters were also created and placed in kindergartens, schools, clinics and private practices with helpful guidelines for parents and teachers of children who stutter. These efforts should be continued.

³⁶ K.O. St. Louis: “The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S)...”

Acknowledgements

The POSHA-S was used with the permission of Kenneth O. St. Louis. The Polish translation was carried out by Aneta Przepiórka and Agata Błachnio.

The authors would also like to thank Professor Iwona Loewe, Professor Danuta Pluta-Wojciechowska, Katarzyna Węsierska, PhD and Agnieszka Staszczek, MA from the University of Silesia for their help with data collection in the Polish sample and Professor Elizabeth Wonnacott from the University of Warwick who supervised the project.

This research was presented at the International Counselling and Education Conference in Istanbul, Turkey, May 2–5, 2013.

References

- Abdalla F.A., St. Louis K.O.: "Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2012, vol. 37, pp. 54–69.
- Betz I.R., Blood G.W., Blood I.M.: "University students' perceptions of pre-school and kindergarten children who stutter." *Journal of Communication Disorders*, 2007, vol. 41, pp. 259–273.
- Bloodstein O.: "On pluttering, skiverring and floggering: a commentary." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1990, vol. 55, pp. 392–393.
- Burley P.M., Rinaldi W.: "Effects of sex of listener and of stutterer on ratings of stuttering speakers." *Journal of Fluency Disorders*, 1986, vol. 17, pp. 329–333.
- Craig A.: "The association between quality of life and stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2010, vol. 35, pp. 159–160.
- Craig A., Tran Y., Craig M.: "Stereotypes towards stuttering for those who have never had direct contact with people who stutter: A randomized and stratified study." *Perceptual and Motor Skills*, 2003, vol. 97, pp. 235–245.
- Crowe T.A., Cooper E.B.: "Parental attitudes toward and knowledge of stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 1977, vol. 10, pp. 343–357.
- Crowe T.A., Walton J.H.: "Teacher attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1981, vol. 6, pp. 163–174.
- Flynn T.W., St. Louis K.O.: "Changing adolescent attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 110–121.
- Flynn T.W., St. Louis K.O.: *An investigation of adolescent opinions on stuttering*. Poster presented at Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Boston, MA, 2007.

- Guitar B.: *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.
- Hughes S.: *Exploring attitudes toward people who stutter: A mixed model approach*. Unpublished dissertation. Bowling Green, OH: Bowling Green State University, 2008.
- Hughes S. et al.: "University students' explanations for their descriptions of people who stutter: An exploratory mixed model study." *Journal of Fluency Disorders*, 2010, vol. 35, pp. 280-298.
- Hurst M.A., Cooper E.B.: "Employer attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1983, vol. 8, pp. 1-12.
- Ip M.L. et al.: "Stuttering attitudes in Hong Kong and adjacent Mainland China." *Journal of Speech-Language Pathology*, 2012, vol. 14, pp. 543-556.
- McGee L., Kalinowski J., Stuart A.: "Effect of a videotape documentary on high school students' perceptions of a high school male who stutters." *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 1996, vol. 20, pp. 240-246.
- Ozdemir R.S., St. Louis K.O., Topbas S.: "Stuttering attitudes among Turkish family generations and neighbors from representative samples." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 318-333.
- Pachigar V., Stansfield J., Goldbart J.: "Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter." *International Journal of Disability, Development and Education*, 2011, vol. 58, pp. 287-302.
- Patterson J., Pring T.: "Listener attitudes to stuttering speakers: No evidence for a gender difference." *Journal of Fluency Disorders*, 1991, vol. 16, pp. 201-205.
- Snyder G.J.: "Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 2001, vol. 26, pp. 149-160.
- St. Louis K.O.: "A global project to measure public attitudes about stuttering." *The ASHA Leader*, 2005.
- St. Louis K.O.: "Male versus female attitudes toward stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 2012, vol. 45, pp. 246-253.
- St. Louis K.O.: "The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA-S): Summary framework and empirical comparisons." *Journal of Fluency Disorders*, 2011, vol. 36, pp. 256-261.
- St. Louis K.O.: "Research and development for a public attitude instrument for stuttering." *Journal of Communication Disorders*, 2012, vol. 45, pp. 129-146.
- St. Louis K.O., Lass N.J.: "A survey of communicative disorders students' attitudes toward stuttering." *Journal of Fluency Disorders*, 1981, vol. 6, pp. 49-80.

- St. Louis K.O., Roberts P.M.: "Measuring attitudes toward stuttering: English-to-French translations in Canada and Cameroon." *Journal of Communication Disorders*, 2010, vol. 43, pp. 361-377.
- St. Louis K.O. et al.: "Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Construct validity." *Journal of Fluency Disorders*, 2009, vol. 34, pp. 11-28.
- St. Louis K.O. et al.: "Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Principles and methodologies in the first prototype." *The Internet Journal of Epidemiology*, vol. 5(2), 2008.
- St. Louis K.O. et al.: "Development of a prototype questionnaire to survey public attitudes toward stuttering: Reliability of the second prototype." *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders*, 2009, vol. 36, pp. 101-107.
- Ward D.: *Stuttering and Cluttering. Frameworks for understanding and treatment*. Hove: Psychology Press, 2006.
- Weisel A., Spektor G.: "A possible explanation of the 'stutterer' stereotype." *Journal of Fluency Disorders*, 1998, vol. 23, pp. 157-172.

Appendix 1

Mean values and ratings of the demographic characteristics of seven samples of university students and the median sample mean value from the POSHA-S database
(an item used as a variable in this study is shown in the footnote to the table)

Demographic characteristics	Poland				UK			POSHA-S Database median*
	Speech Therapy module	Stuttering information	ADHD information	Control	Stuttering information	ADHD information	Control	
Age	23.80	20.14	21.98	20.02	21.32	21.17	20.94	35.74
Gender (male : female)	0.09	0.21	0.79	0.19	0.45	0.38	0.22	0.53
Education (years)	16.98	12.91	13.40	13.59	13.73	12.50	13.00	14.66
Income (family and friends) (scale of 1-5)	3.05	3.33	3.05	3.25	3.19	2.95	3.15	3.15
Income (country) (scale of 1-5)	2.97	3.03	2.95	3.06	3.33	3.33	3.39	3.00
Working (%)	14	3	20	5	0	0	6	62
Self-identification (%)								
Multilingual	86	100	92	100	40	20	38	39
Intelligent	34	44	44	59	50	40	48	40
Left-handed	8	9	4	10	10	25	6	7
Obese	4	3	0	5	3	5	2	7
Mentally ill	0	0	12	0	7	0	12	1
Stuttering	0	0	0	0	0	0	2	0
Health and abilities								
Physical health	46	48	52	47	32	35	40	45
Mental health	45	55	56	43	43	50	41	57
Ability to learn	54	36	58	41	52	60	63	60
Ability to speak**	68	56	72	62	52	58	68	62
Life priorities								
Be safe/secure	90	79	78	83	72	70	76	80
Be free	72	71	83	78	63	63	74	64
Spend time alone	32	28	24	26	28	28	44	32
Attend social events	19	35	50	35	23	8	35	15
Imagine new things	36	50	64	47	12	24	28	33
Help less fortunate	47	38	52	29	28	18	32	52
Have exciting experiences	-19	13	-8	13	-20	-25	-10	-18
Practice my religion	33	-17	4	-11	-41	-60	-50	25
Earn money	57	58	66	68	42	15	44	58
Do job/duty	71	56	74	51	50	50	44	74
Get things done	77	74	90	66	60	58	66	74
Solve big problems	81	77	88	69	47	63	53	69

* Median of 195 separate sample means from the POSHA-S database containing 8,874 respondents (circa September, 2013).

** Unconverted ratings used in the variable, "Rating of own speaking ability" used in this study.

Appendix 2

Mean ratings for POSHA-S items, components, subscores, and Overall Stuttering Scores (-100 to +100) for the mean ratings of seven samples of university students and the median sample mean value from the POSHA-S database (items used as variables in this study are shown by footnotes)

Variables analysed in the present study		Poland				UK			POSHA-S database median ^a
		Speech Therapy module	Stuttering information	ADHD information	Control	Stuttering information	ADHD information	Control	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Beliefs about persons who stutter	Traits/personality have themselves to blame* ^b	35	41	23	23	71	45	30	18
	nervous or excitable* ^b	100	97	96	84	100	95	96	84
	shy or fearful* ^b	48	71	20	32	57	30	14	6
		-44	-44	-48	-47	57	10	-20	-8
	Stuttering should be helped by... speech and language therapist ^b	37	19	9	17	42	48	35	19
	other people who stutter ^b	100	100	88	94	100	100	100	89
	medical doctor* ^b	73	9	38	32	33	50	33	10
		-61	-53	-100	-73	-7	-5	-27	-26
	Stuttering is caused by... genetic inheritance ^c	39	46	26	27	58	46	46	34
	learning or habits* ^c	10	24	20	17	30	20	44	15
	a very frightening event* ^c	25	44	32	14	10	0	-10	15
	an act of God* ^c	-54	-38	-64	-51	47	20	8	-4
	a virus or disease* ^c	85	85	67	73	90	90	100	65
	ghosts, demons, spirits* ^c	67	62	24	21	90	60	35	49
		98	97	80	86	83	85	100	87
Potential can make friends ^b	71	58	68	60	67	66	67	62	
can lead normal lives ^b	100	94	100	97	93	100	100	93	
can do any job they want ^b	100	94	100	100	87	80	100	85	
should have jobs requiring good judgment ^b	50	15	36	19	40	55	35	49	
	34	29	36	25	47	30	33	37	
	Total	45	41	31	32	60	51	45	34
Self reactions to people who stutter	Accommodating/helping try to act like the person was talking normally ^b	74	45	31	34	53	43	56	47
	person like me fill in the person's words* ^b	90	100	92	76	77	80	96	78
	tell the person to "slow down" or "relax"* ^b	69	-41	-42	-16	-40	-30	-35	-22
	make joke about stuttering* ^b	92	53	20	37	40	25	51	47
	should try to hide their stuttering* ^b	6	-3	-40	-27	70	35	55	21
		94	88	88	76	100	80	90	88
	96	74	68	59	73	70	78	70	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Self reactions to people who stutter	Social distance/sympathy	17	15	1	-3	15	29	18	4
	feel comfortable or relaxed ^b	4	0	-40	-27	70	35	55	21
	feel pity ^{*b}	18	35	-8	17	-10	40	0	20
	feel impatient (not want to wait while the person stutters) ^{*b}	71	59	24	27	50	60	39	59
	concern about my doctor ^{*b}	61	53	56	11	50	85	65	39
	concern about my neighbour ^{*b}	90	97	100	94	100	90	90	69
	concern about my brother or sister ^{*b}	0	-9	12	-19	47	55	39	-26
	concern about me ^{*b}	-59	-47	-72	-69	-43	-10	-26	-50
	impression of person who stutters ^e	21	9	6	7	-10	-5	-5	2
	want to have stuttering	-58	-66	-70	-78	-68	-58	-69	-70
	Knowledge /experience	-28	-30	-31	-41	-56	-56	-56	-36
	amount known about stuttering ^f	28	-14	-16	-13	-52	-53	-50	-23
	stutterers known ^d	-91	-89	-89	-92	-84	-80	-90	-86
	personal experience (me, my family, friends)	-20	12	12	-17	-33	-35	-29	-3
	Knowledge source	34	21	-12	20	-11	-11	-18	-16
	television, radio, films	10	47	28	52	43	55	45	-5
	magazines, newspapers, books	45	6	-12	21	-23	0	-29	-10
	internet	42	71	36	43	3	-10	-16	-33
school	77	12	-42	10	-20	-20	-24	-18	
doctors, nurses, other specialists	-4	-32	-68	-24	-57	-80	-65	-32	
Total	24	12	-3	3	0	1	0	0	
Obesity/mental illness subscore	Overall impression	-4	-11	-11	-14	-31	-21	-26	-15
	obese ^e	-13	-6	-8	-8	-13	0	-11	-23
	mentally ill ^e	-21	-15	-14	-25	-10	-5	-5	-9
	Want/have	-79	-87	-84	-92	-88	-90	-89	-84
	obese	-78	-87	-88	-92	-92	-95	-97	-83
	mentally ill	-80	-88	-80	-91	-85	-85	-82	-85
	Amount known about	1	-8	0	-4	11	-6	21	0
	obese	17	6	7	11	-3	-13	4	10
	mentally ill	-15	-22	-6	-18	25	0	37	11
	Total	-27	-35	-32	-37	-36	-39	-32	-34
Overall Stuttering Score		35	27	14	17	30	26	22	16

*Indicates that ratings are reversed so more positive, accurate, or desirable ratings are higher

^a Median of 195 separate sample means from the POSHA-S database containing 8,874 respondents (circa September, 2013).

^b Unconverted ratings used in the variable "Attitudes" used in this study.

^c Unconverted ratings used in the variable "Accuracy of knowledge" used in this study.

^d Unconverted and unweighted ratings used in the variable "Knowing a person who stutters" used in this study.

^e Unconverted ratings used in the variable "General tolerance" used in this study.

^f Unconverted ratings used in the variable "Perceived amount of knowledge of stuttering" used in this study.

Marta Węsierska, Kenneth O. St. Louis

Porównanie postaw polskich i angielskich studentów wobec jąkania się

Streszczenie: Badania pokazują, że u ogółu społeczeństwa – czy to w rzeczywistości, czy tylko hipotetycznie – utrzymuje się piętnująca postawa wobec osób, które się jękają. We wcześniejszych badaniach określano, jakie są postawy wobec jąkania wśród różnych grup respondentów: studentów, rodziców czy logopedów. Niniejszy artykuł opisuje badanie, które miały na celu ustalenie różnic pomiędzy postawami wobec jąkania wśród studentów w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Wszyscy uczestnicy zostali poproszeni o jednorazowe wypełnienie kwestionariusza POSHA-S (Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering). Kwestionariusz badał sześć obszarów związanych z postawami oraz wiedzą dotyczącą zaburzenia, jakim jest jękanie: postawy wobec jąkania, poziom wiedzy o jękaniu, znajomość z osobą (bądź osobami) jękającą się, własna ocena umiejętności wypowiadania się, opinia uczestnika na temat ogólnego społecznego poziomu tolerancji wobec jąkania oraz poziomu wiedzy o tym zaburzeniu.

Wyniki otrzymane w polskiej grupie badawczej wskazują, że udział w zajęciach związanych tematycznie z jękaniem prowadzi do poprawy nastawienia wobec jąkania, jak i zwiększenia wiedzy o tym zaburzeniu oraz podniesienia ogólnego poziomu tolerancji. Wyniki porównawcze obu grup – polskiej i brytyjskiej – wskazały, że angielscy studenci manifestują bardziej pozytywne postawy wobec jąkania oraz posiadają większą wiedzę na temat tego zaburzenia. Z kolei polscy studenci wyżej oceniali swoją znajomość zaburzenia oraz otrzymywali wyższe wyniki w zakresie ogólnej tolerancji. W obu krajach przeczytanie tekstu na temat jąkania przed wypełnieniem kwestionariusza pozytywnie wpłynęło na postawy wobec zaburzenia. Znajomość z osobą jękającą się okazała się współzależna z wyższymi wynikami w zakresie postaw, ogólnej tolerancji oraz oceny własnej wiedzy o jękaniu. Z powyższych wyników badacze wywnioskowali, że postawy wobec jąkania mogą być zmienione przez kontakt z osobą jękającą się – zarówno osobisty, jak i za pośrednictwem nagrania wideo. Badanie wykazało potrzebę dalszej, bardziej dogłębnej analizy postaw wobec różnych ludzkich cech, takich jak jękanie. Upowszechnianie wyników badań w zakresie postaw wobec jąkania jest ważnym elementem w procesie podnoszenia świadomości na temat tego zaburzenia w społeczeństwie.

Słowa kluczowe: postawy wobec jąkania się, kwestionariusz, POSHA-S, studenci, Polska, Anglia

Marta Węsierska, Kenneth O. St. Louis

Der Vergleich von der Einstellung der polnischen und englischen Studenten zum Stottern

Zusammenfassung: Wie die Forschungen zeigen, werden stotternde Personen immer noch in Wirklichkeit oder nur hypothetisch vom Großteil der Gesellschaft anprangert. In früheren Forschungen wurde untersucht, welche Einstellung zum Stottern verschiedene Gruppen der Befragten: Studenten, Eltern oder Logopäden

hatten. Der vorliegende Artikel schildert die unter den Studenten in Polen und Großbritannien durchgeführten Forschungen, die bezweckten, die Unterschiede in der Einstellung zum Stottern zwischen polnischen und englischen Studenten festzustellen. Alle Befragten wurden gebeten, einmal den POSHA-S (Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering) Fragebogen auszufüllen. Mit dem Fragebogen wurden sechs mit dem Stottern und der Einstellung dazu verbundenen Gebiete untersucht: Einstellung zum Stottern, Kenntnisse über Stottern, Bekanntschaft mit einer (oder mehreren) stotternden Personen, eigene Beurteilung der Aussagefähigkeit, die Meinungen der Befragten über den allgemeinen Stand der gesellschaftlichen Toleranz dem Stottern gegenüber und heutiges Wissensstand über diese Störung.

Die in der polnischen Forschungsgruppe erreichten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Teilnahme an den vom Stottern handelnden Lehrveranstaltungen eine bessere Einstellung zum Stottern, bessere Kenntnisse über diese Störung und letztendlich mehr Toleranz zu Folge hatte. Die Ergebnisse des Vergleichs von den beiden Gruppen der polnischen und der englischen – zeigten, dass englische Studenten sich durch positivere Einstellung zum Stottern und durch bessere Kenntnisse über das Problem auszeichneten. Polnische Studenten dagegen beurteilten ihre Kenntnisse über Stottern höher und waren mehr tolerant. Einen guten Einfluss auf positivere Einstellung zu der Störung hatte die Lektüre des vom Stottern handelnden Textes noch vor dem Ausfüllen des Fragebogens. Die Bekanntschaft mit einem Stotternden wirkte sich positiv auf die Einstellung, allgemeine Toleranz und die Beurteilung von eigenen Kenntnissen über Stottern aus. Die Forschungsergebnisse erlaubten den Wissenschaftlern zum Schluss kommen, dass ein persönlicher oder Video-Kontakt mit stotternder Person im Stande sind, die Einstellung zum Stottern zu ändern. Sie betonen auch die Notwendigkeit einer tieferen Analyse von der Einstellung zu verschiedenen menschlichen Unvollkommenheiten, wie z.B.: Stottern. Die Verbreitung von Informationen über die Einstellung zum Stottern wird bestimmt zur Erweiterung der Kenntnisse über diese Störung in der Gesellschaft beitragen.

Schlüsselwörter: Einstellung zum Stottern, Fragebogen, POSHA-S, Studenten, Polen, England



Inni jako czynnik rozwoju ludzkich potencjalności – interakcje nauczycieli a rozwój wiedzy i profesjonalnych umiejętności

Interakcje z innymi wypełniają bez reszty życie człowieka będącego członkiem społeczeństwa. „Idąc zatłoczonym chodnikiem, pracując z kolegami i kolegami, jedząc z przyjaciółmi posiłek – wszystkie te czynności przeprowadzamy z innymi i w obecności innych. Staramy się przy tym unikać kolizji, o które łatwo, kiedy poruszamy się w tłumie, negocjować i bronić własnych interesów czy dzielić się jedzeniem. Większość kontaktów z innymi nosi cechy wspólnych aktywności – czynności, w trakcie których dwoje lub więcej uczestników, poprzez wspólne działania, stara się urzeczywistnić zbiór uznanych za wspólne celów. Bez wspólnych działań życie byłoby niemożliwe”¹. Bez tego typu działań nie byłby także możliwy rozwój jednostki, społeczeństwa i wreszcie całego gatunku *homo sapiens*. Wedle niektórych stanowisk, człowiek staje się ludzki dzięki innym, dzięki obcowaniu społecznemu może uczyć się, rozwijać i ujawniać cały swój potencjał. Zdaniem Edwina Hutchinsa, nie można zrozumieć inteligencji człowieka i jej filogenezy bez uprzytomnienia sobie tego, o czym mówił już Lew S. Wygotski: że wyżej zorganizowane procesy poznawcze człowieka wyrastają ze wspólnej z innymi aktywności². Wiele rozważań na temat naszego gatunku, jego rozwoju i sukcesów w oswojaniu oraz stopniowym podporządkowywaniu sobie otoczenia koncentruje się wokół zagadnień

1 H.H. Clark: *Social Actions, Social Commitments*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford-New York: Berg, 2006, s. 126, tłum. – U.D.

2 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction*. In: *Roots of Human Sociality...*, s. 375–389.

związanych z pochodzeniem dużego mózgu człowieka, specyfiką naszego poznawania, ze źródłami języka i z wrodzonymi strukturami umożliwiającymi jego pojawienie się i opanowanie, wreszcie także z zadziwiającymi możliwościami współdziałania z innymi. Stephen C. Levinson pisze, że jakkolwiek wszystkie te elementy są ważne i bez wątpienia godne dociekań i analiz, niemniej próbując je zrozumieć, straciliśmy sprzed oczu kluczową kwestię, której postawienie i zbadanie mogłoby rzucić nowe światło na wspomniane zagadnienia. Chodzi mianowicie o strukturę codziennych ludzkich interakcji, naszą umiejętność i chęć interesowania się innymi jednostkami w otoczeniu, obserwowania ich zachowań, nawiązywania i podtrzymywania różnorodnych z nimi kontaktów i relacji³. Wspomniany już Hutchins wyróżnia cztery rodzaje interakcji: interakcje z innymi, interakcje ze środowiskiem materialnym, interakcje teraźniejszości z przeszłością, interakcje w świecie rzeczywiście.

Praca poznawcza, podobnie jak ta fizyczna, jest dystrybuowana między osobami; daje to efekty wykraczające poza prostą sumę tego, co każda jednostka tworząca grupę mogłaby wytworzyć samodzielnie⁴. Michael Tomasello zauważa, że człowiek może tworzyć kulturowo znaczące nowości tylko wtedy, kiedy uzyska pomoc od innych jednostek lub społecznych instytucji. Zdaniem tego autora, w społeczeństwach ludzkich można wyróżnić dwa zasadnicze typy socjogenezy, w których w wyniku interakcji dwóch lub większej liczby współpracujących z sobą jednostek powstaje coś nowego, co niezwykle rzadko mogłoby zostać stworzone przez każdą z jednostek działającą oddzielnie. Pierwszy typ to rodzaj socjogenezy wynikający z efektu zapadki (mowa o procesie kumulatywnej ewolucji kulturowej – wytwór czy praktyka kulturowa akumulują modyfikacje w czasie historycznym, ale bez możliwości „cofnięcia” się do wcześniejszych stadiów, przez co stopniowo stają się coraz bardziej złożone), drugi natomiast to rzeczywista współpraca osób działających razem po to, by rozwiązać jakiś problem. Ta współpraca silnie powiązana jest z interakcją-dialogiem o naprzemiennej strukturze, w której nowatorskie pomysły i sugestie każdej ze stron zaangażowanych w sytuację zadaniową przeplatają się aż do wygenerowania rozwiązania, które stanowi produkt tego typu interakcji i którego żadna ze stron nie wymyśliłaby samodzielnie⁵.

Poza interakcjami społecznymi Hutchins wymienia inny rodzaj interakcji, mianowicie te z otoczeniem materialnym. Osoba wchodząca

3 S.C. Levinson: *On the Human „Interaction Engine”*. In: *Roots of Human Sociality...*, s. 39–69.

4 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*

5 M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa: PIW, 2002, s. 54–60.

w interakcje z artefaktami będącymi produktem poznawczych wysiłków minionych pokoleń, utrwalonymi w kulturze zyskuje więcej w sensie mentalnym niż osoba pozbawiona takiej możliwości. Niektóre z tych artefaktów, jak chociażby język czy inne systemy symboli, można by sobie wyobrazić jako takie „wzmacniacze” zdolności poznawczych człowieka. Rozwój kulturowej ekologii poznawczej (*cultural cognitive ecology*) jest sam w sobie procesem poznawczym. „Kultura jest procesem, który, między innymi, akumuluje częściowe rozwiązania często doświadczanych problemów. Artefakty i praktyki mają historycznie uwarunkowane kulturowe trajektorie rozwojowe. Jako istoty kulturowe nie musimy odkrywać rozwiązań większości problemów, z jakimi się stykamy. Zarówno strategie radzenia sobie z problemami, jak i ich rozwiązania są właściwie dostępne w trakcie uczenia się jako część naszego kulturowego dziedzictwa”⁶. Umysł człowieka zdaje się funkcjonować jednocześnie na styku przeszłości z terażniejszością. Jednostka zastaje po swoich przodkach artefakt lub praktykę kulturową i staje w obliczu nowej sytuacji, której wymogi wymuszają dokonanie pewnych zmian funkcji wytworu. Analizuje więc intencję jego wynalazcy, następnie odnosi to do bieżącej sytuacji i modyfikuje narzędzie. Interakcja przeszłości z terażniejszością polega na tym, że nie mamy tu do czynienia z rzeczywistą współpracą dwóch lub większej liczby jednostek, nie występuje bowiem jedność czasu i przestrzeni. Jest to raczej współdziałanie w różnych punktach czasu historycznego, kiedy jeden osobnik zastanawia się, jaką funkcję, zgodnie z intencją przodków, pełnił określony wytwór i jak ów wytwór zmodyfikować, by odpowiadał on aktualnym potrzebom⁷. Analizując interakcje w świecie rzeczywistym, Hutchins odwołuje się do obserwacji pracy grupy nawigatorów żeglugi, uwzględnia przy tym szerszy – społeczny, techniczny i materialny – kontekst wspólnego myślenia i działania. Wnioski sformułowane na podstawie tych obserwacji pozwalają uchwycić całą złożoność i wieloaspektowość ludzkich interakcji, postrzegać je jako bogaty i dynamiczny system, w którym gest, symbol, a także triada umysł – ciało – kulturowo skonstruowany świat, stanowią istotne komponenty⁸.

Jak zauważają antropolodzy ewolucyjni, to, co odróżnia człowieka od innych istot żywych, to między innymi zdolność do łączenia swoich zasobów poznawczych – wiedzy, wartości, wzorców zachowań, przekonań, wierzeń, wytworów materialnych, doświadczeń, umiejętności – w sposób, jaki nie istnieje w świecie ożywionym poza antroposferą. Warto odwołać

6 E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*, s. 379, tłum. – U.D.

7 M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania...*

8 Por. E. Hutchins: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction...*

się w tym miejscu do pojęcia kapitału społecznego oraz do pojęcia sieci społecznej. Kapitał społeczny, krótko rzecz ujmując, dotyczy powiązań między jednostkami. Sieci społeczne, zgodnie z centralną ideą teorii kapitału społecznego, mają wartość⁹. To przez nie bowiem następuje przepływ zasobów poznawczych między jednostkami. Analiza sieci społecznych wymaga poczynienia pewnych założeń co do funkcjonowania jednostek w świecie, a dokładnie – ich uwikłania w strukturę społeczną. Przyjmuje się mianowicie, że zasoby, takie jak informacje, doświadczenia, wiedza czy umiejętności, wymieniane są w interakcjach z innymi, w relacjach podejmowanych przez jednostki i przez nie podtrzymywanych. Przyjmuje się także, że jednostki nie są wzajemnie niezależne, nie są – jak chciał tego Gottfried W. Leibniz – monadami, bytami posiadającymi zdolność apercepcji, a więc bytami samoświadomymi, ale bez zdolności do wzajemnego oddziaływania, monady bowiem „nie posiadają okien”. Przynajmniej oddziaływanie monad na siebie wyklucza natura tych bytów jako substancji prostych¹⁰. Uznaje się, że jest odwrotnie: istnieje współzależność jednostek, wynikająca z ich uwikłania w strukturę społeczną, w wielopoziomową sieć różnorodnych powiązań i oddziaływań. Ta struktura jest jak żywa tkanka, czuła materia reagująca na każdą, nawet najmniejszą zmianę dokonującą się w jej obszarze. Ponadto istotne jest założenie, że sieci społeczne mogą tworzyć jednostkom i organizacjom możliwości działania oraz rozwoju, choć trzeba też zauważyć, że mogą ograniczać czy wręcz blokować ten potencjał¹¹.

Kiedy jednak zastanawiamy się nad kondycją nauczycieli w szkole, ich wzajemnym tam współbyciem, skojarzenie z Leibnizowskimi monadami nie jest zbyt odległe. Roland Barth uważa, że nauczyciele w szkole funkcjonują w różnych światach, nawet jeśli dzielą z sobą przestrzeń czy w procesie nauczania używają tych samych materiałów, a nawet realizują ten sam program. Zdaniem Bartha, nauczyciele rzadko z sobą rozmawiają, a jeśli już dojdzie do rozmowy, to jej treść wypełniają tematy niezwiązane z dydaktyczno-wychowawczą działalnością interlokutorów¹². A przecież – jak powiada Friedrich Hölderlin – „jesteśmy rozmową”, a wszelka wiedza, wszelkie formy myślenia, oglądu poznania – zdaniem

9 Zob. R. Putnam: *Samotna gra w kręgle*. Przeł. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

10 Por. G.W. Leibniz: *Wyznanie wiary filozofa – Rozprawa metafizyczna – Monadologia – Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*. Przeł. S. Cichowicz et al. Warszawa: PWN, 1969.

11 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.

12 Podają za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD, 2011, s. 69–70.

Maxa Schelera – mają charakter socjologiczny. Wiedza jest umożliwiona poprzez strukturę społeczną¹³.

Niewątpliwie inni w otoczeniu nauczyciela, jego interakcje z koleżankami i kolegami, superwizorami, dyrekcją, uczniami czy ich rodzicami mogą stanowić cenne źródło wiedzy, doświadczeń i umiejętności, mogą przyczynić się do doskonalenia warsztatu dydaktycznego nauczyciela i jego rozwoju jako tego, który naucza, i jako jednostki, która uczy się z innymi i poprzez innych.

Warto więc popatrzeć na innych w szkole jak na istotny czynnik rozwoju specjalistycznej wiedzy i umiejętności nauczycielskich oraz ustalić te interakcje i ich charakter, które – poprzez określone komponenty i mechanizmy wspólnych relacji – niosą z sobą potencjał rozwojowy.

Nadzorujący i superwizorzy a wiedza profesjonalna nauczycieli

Rozwój nauczycieli ma znaczenie nie tylko dla ich życia zawodowego i osobistego, lecz także dla polityki edukacyjnej i szkolnej rzeczywistości, w którą nauczyciele i inne osoby są przecież zanurzeni. Natura nauczania zobowiązuje do ciągłego, trwającego przez całą karierę nauczyciela rozwoju zawodowego. Rozwój wymaga uczenia się, a to może przybierać różne postaci i mieć różny charakter – naturalny, ewolucyjny i społeczny, niekiedy oportunistyczny, a czasami planowy i intencjonalny. Ciągły rozwój zawodowy, obejmujący wszystkie te rodzaje uczenia się, jest konieczny po to, by podążać za dokonującymi się nieustannie zmianami w szeroko pojętej kulturze, a także rewidować i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności oraz pogłębiać i poszerzać rozumienie pojęcia dobrego nauczania¹⁴.

Jeszcze do niedawna popularne było przekonanie, że profesjonalne umiejętności związane z nauczaniem nie są modyfikowalne z zewnątrz, nie podlegają rozwojowi, po prostu: albo się je ma, albo się ich nie ma. Były więc postrzegane jako pokłosie posiadanego przez kogoś dydaktycznego talentu, ten zaś był „darem bożym”, dyspozycją daną lub nie przez siłę wyższą. Nie tak dawno próbowano też wiedzę i poziom wspomnianych umiejętności powiązać z ilorazem inteligencji nauczającej osoby, ale to stanowisko – podobnie zresztą jak przekonanie o talencie dydaktycznym jako ich determinancie – nie wytrzymało krytyki¹⁵. Christopher Day uwa-

13 J. Brejda: *Fenomenologiczne paradygmaty uzasadniania wspólnoty*. W: *Intersubiektywność*. Red. P. Makowski. Kraków: Universitas, 2012, s. 65–86.

14 Ch. Day: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP, 2008.

15 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*

ża, że nauczycieli nie można rozwijać – oni rozwijają się sami; nie oznacza to jednak, że w procesie tegoż rozwoju nauczyciele mają być pozostawieni sami sobie, bez możliwości czerpania z wiedzy i doświadczeń czy wsparcia innych. Chodzi raczej o umożliwienie nauczycielom budowania poczucia sprawstwa, głębokiego zaangażowania w podejmowanie decyzji związanych z kierunkiem i przebiegiem własnego uczenia się¹⁶.

Nadzór i ewaluacja są specyficznymi rodzajami interakcji, w których trakcie dochodzi do spotkania nauczycieli i superwizorów, a spotkanie to – jeśli ma mieć sens rozwojowy – musi obejmować wspólny namysł nie tylko nad działaniami nauczyciela, z wyraźną orientacją na podwyższenie ich jakości, lecz także nad osiągnięciami uczniów. Historia nadzoru i ewaluacji dydaktycznych zachowań nauczycieli pokazuje, że prace nad tego typu interakcjami – ich strukturą, komponentami, zasadniczymi celami, przebiegiem i rezultatami – prace inspirowane różnymi założeniami czy wręcz wzorcami podobnych interakcji, podejmowane były przez wielu, stąd mnogość modeli tego rodzaju relacji.

W latach pięćdziesiątych minionego stulecia w Stanach Zjednoczonych Morris Cogan na podstawie popularnego w medycynie modelu klinicznego opracował model nadzoru. W kształceniu lekarzy, w procesie nabywania przez nich specjalistycznych umiejętności pojawia się specyficzna interakcja, której istotnym komponentem jest swego rodzaju symbiotyczna więź między nauczającym lekarzem a lekarzem stażystą oraz obserwacja i dyskusja, dzielenie się wątpliwościami i doświadczeniami, wspólne poszukiwanie rozwiązań formułowanych problemów, współdziałanie obu podmiotów w procesie osiągania wyższego poziomu działań i budowania ich efektywności. Przeniesienie tego modelu interakcji w sferę edukacji zaowocowało opracowaniem schematu nadzoru, w którym przebieg interakcji-dialogu nauczycieli i superwizorów jest następujący:

1. Spotkanie przed obserwacją służy opracowaniu ram pojęciowych planowanej obserwacji. Nauczyciel i osoba nadzorująca wspólnie wyłaniają obszary, a następnie kategorie obserwacji.
2. Obserwacja w klasie szkolnej. W trakcie tej obserwacji osoba nadzorująca, korzystając z przygotowanych wcześniej ram kategoryzacyjnych, prowadzi obserwację działań nauczyciela.
3. Wstępna analiza danych z obserwacji. Obserwacje na tym etapie analizy zostały przez superwizora zorganizowane w taki sposób, by umożliwić nauczycielom uczestnictwo w procesie ewaluacji ich działań dydaktycznych.
4. Spotkanie. Istotą spotkania jest wytworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i opieki – atmosfery sprzyjającej podjęciu przez obie strony tego spotkania dialogu. Nauczyciel jest proszony o refleksję

16 Ch. Day: *Od teorii do praktyki...*

nad własnym działaniem i wyjaśnienie podjętych w trakcie nauczania decyzji. Przedmiotem analizy i refleksji są dane pochodzące z obserwacji, a przygotowane przez superwizora. Ten etap może także służyć dostarczeniu nauczycielowi dydaktycznego wsparcia i pomocy, jeśli istnieje taka potrzeba.

5. Analiza i analiza. Robert Goldhammer pisze o tym etapie, że tym razem „działanie superwizora było rozpatrywane i analizowane z zastosowaniem tych samych rygorów i zasad, jakie zastosowano wcześniej, podczas analizy dydaktycznych zachowań nauczyciela”¹⁷.

Takie podejście do nadzoru tworzy zaangażowanym w tę interakcję podmiotom możliwość nie tylko doskonalenia się oraz rozwoju umiejętności nauczania, lecz także pogłębionej nad nimi refleksji czy wreszcie refleksji nad refleksją, a więc metarefleksji, pod warunkiem jednak, że bogaty, przepełniony wzajemnym zaufaniem i troską nadzorującego i nadzorowanego dialog pozostanie rzeczywistym dialogiem. Jeśli natomiast przekształci się on w dialog pozorny lub wręcz w zrutynizowaną rozmowę towarzyszącą kolejnym krokom, wówczas te kroki wiodą donikąd, wykonywane są bowiem bez należytej refleksji i koniecznego nad każdym z nich namysłu. Istnieje niebezpieczeństwo, że pozbawione autentycznego dialogu etapy ulegną przekształceniu w strukturę procesu ewaluacji nauczycieli, którą z założenia nigdy nie były¹⁸. O tym należy pamiętać.

Wielki wpływ na rozwój superwizji w zawodzie nauczyciela, charakteru i specyfiki relacji łączącej nauczyciela i osobę nadzorującą jego dydaktyczne działania wywarły prace Madeline Hunter. Z zaproponowanej przez nią siedmiostopniowej syntaksy lekcji wyłonił się inny niż opracowany przez Cogana model nadzoru, w literaturze anglojęzycznej funkcjonujący pod nazwą *mastery teaching*. Zdaniem Hunter, w strukturze każdej lekcji obecne są następujące elementy:

1. Antycypowanie działań – moment obejmujący intelektualne przygotowanie uczniów na to, co będą poznawać. Może także służyć zainicjowaniu ich uczenia się i dostarczyć nauczycielowi danych na temat uczniowskich intuicji związanych z zagadnieniami, które mają zostać opanowane (Nauczyciel: „Popatrzcie na tekst na tablicy. Jak myślicie, która jego część jest najistotniejsza i wymaga zapamiętania?”).
2. Cele i dążenia – uczniowie uczą się lepiej wtedy, kiedy wiedzą, czego będą się uczyć i dlaczego jest to godne poznania. Nauczyciele także uczą się lepiej, gdy mają te same informacje.

¹⁷ R. Goldhammer: *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969 – cyt. za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 18, tłum. – U.D.

¹⁸ Podaję za: R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 18.

3. Wprowadzenie – angażowanie uczniów do samodzielnego zdobywania nowych informacji na temat procesu poznania, wiedzy i umiejętności. Poprawne zaprojektowanie tego momentu wymaga od nauczyciela namysłu nad wiedzą, jaka jest pożądana, i nad umiejętnościami, na jakie będzie (wraz z uczniami) orientował się w procesie kształcenia.
4. Modelowanie – uchwycenie znaczenia działań nauczyciela, które jest istotnym elementem procesu nauczania-uczenia się. Nauczyciel działając, powinien unikać niszczenia uczniowskiej kreatywności; za pomocne uczniom można też uznać demonstrowanie pożądanых zachowań w trakcie procesu uczenia się czy ukazywanie jego oczekiwanych efektów.
5. Sprawdzanie rozumienia – zanim uczniowie zostaną poproszeni o zrobienie czegośkolwiek, nauczyciel powinien sprawdzić, czy wiedzą oni, co powinni zrobić, i czy rozumieją strukturę tych działań, a także ustalić, czy dysponują potrzebnymi narzędziami oraz umiejętnościami i czy potrafią skorzystać z nich choćby w niewielkim stopniu.
6. Kierowanie działaniem – uczniowie praktykują korzystanie z nowej wiedzy i ćwiczą nabyte umiejętności pod nadzorem nauczyciela. Wyniki uczenia się są jak świeże tworzywo – łatwo ulegają uszkodzeniom. Błąd popełniony na początku procesu uczenia się łatwiej skorygować natychmiast niż później, kiedy już ulegnie utrwaleniu.
7. Niezależne działanie – tego typu działanie uczeń może podjąć wówczas, gdy nauczyciel upewni się, że jest ono wolne od poważnych błędów, które mogą zakłócić bądź wręcz zahamować przebieg dalszego procesu uczenia się. Nauczycielski nadzór jest więc obecny także w tym momencie lekcji¹⁹.

Ten schemat lekcji dostarczył inspiracji do wspólnej pracy nad poprawą nauczania. Obserwacje zachowań uczestników lekcji, dokumentowanie werbalnych interakcji nauczyciela z uczniami to zasadnicze źródła materiału empirycznego, gromadzonego przez superwizora po to, by następnie ów materiał, wspólnie z obserwowanym uprzednio nauczycielem, poddać analizie. Superwizor przypisywał zachowania nauczyciela do różnych kategorii zachowań, a mianowicie: promujących uczenie się, dobrze wykorzystujących czas i energię, nic niewnoszących do uczenia się, zakłócających uczenie się. Dyskusja superwizora z nauczycielem dotyczyła tych właśnie zachowań. Kształcenie nauczycieli do mistrzostwa w nauczaniu obejmowało następujące momenty: prekonferencję nauczyciela i superwizora, obserwację i dokumentowanie wypowiedzi uczestników lekcji, postkonferencję. W trakcie spotkania nauczyciel opisywał lekcję za

¹⁹ Podaję za: ibidem, s. 20.

pomocą terminów zaproponowanych przez Hunter i odzwierciedlających poszczególne etapy lekcji, natomiast superwizor określał efektywność obserwowanej lekcji, analizując zachowania uczestniczących w niej osób, również z odwołaniem się do tych terminów²⁰.

Na uwagę zasługują także refleksyjne modele nadzoru, których rozwój przypada na lata dziewięćdziesiąte minionego stulecia. Pojawiają się wówczas alternatywy dla modelu klinicznego i *mastery teaching*. W jaki sposób twórcy tych podejść postrzegają istotę relacji, jaka winna łączyć superwizora i nauczyciela, i jak rozumieją istotę tej relacji oraz jej znaczenie dla rozwoju potencjału osobowego i dydaktycznego nauczyciela? Po pierwsze, zwolennicy refleksyjnego podejścia do nadzoru uważają, że sensowny nadzór nie jest możliwy bez pełnego włączenia nauczyciela w ten proces, bez subiektywnego poczucia nauczyciela, że sprawuje on kontrolę nad własnym rozwojem zawodowym, a rola osoby nadzorującej polega na wspieraniu nauczyciela w tym rozwoju. Po wtóre, istotne jest odwołanie do stopni nauczycielskiej kariery. Carl Glickman w swoim „rozwojowym podejściu” do nadzoru kształcenia głosi pogląd, że najważniejszym celem nadzoru musi być doskonalenie procesu nauczania-uczenia się, a to wymaga od nauczyciela pogłębionej refleksji nad swoim działaniem, jego strukturą i skutkami, pogłębionej refleksji nad codziennymi doświadczeniami związanymi z nauczaniem. Glickman wyraża przekonanie, że to właśnie dzięki „zrozumieniu, jak nauczyciele rozwijają się optymalnie w warunkach wsparcia i wyzwania, osoba nadzorująca może zaplanować zadania wpisane w nadzór, tak by zharmonizować dwa aspekty: ten związany z celami nadzoru i ten związany z nauczycielskimi potrzebami”²¹. Sensowny, a więc służący rozwojowi nauczyciela, nadzór powinien – zdaniem Glickmana – składać się z następujących ogniw: bezpośrednia pomoc nauczycielom, rozwój grupowy, rozwój zawodowy, rozwój programu kształcenia, badania w działaniu (*action research*)²².

Podczas gdy Hunter koncentrowała się na opisie i analizie kroków w procesie nauczania, a Goldhammer i Cogan robili to samo w odniesieniu do procesu nadzoru, Charlotte Danielson dążyła do uchwycenia całej złożoności i dynamiki procesu nauczania w klasie szkolnej. Zaproponowany przez Danielson model obejmuje cztery obszary tego procesu: planowanie i przygotowanie nauczania, środowisko (jakim jest klasa szkolna), nauczanie-uczenie się, odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Wewnątrz każdego obszaru Danielson wyróżnia gamę komponentów, które składają się na wiedzę, umiejętności, dyspozycje niezbędne do tego, by można było mówić o kompetencji (czy kompetencjach) nauczyciela w kla-

20 Podaję za: *ibidem*.

21 C. Glickman – cyt. za: *ibidem*, s. 22, tłum. – U.D.

22 Podaję za: *ibidem*.

sie szkolnej. Stanowisko Danielson eksponuje trzy kwestie, które wymagają postawienia i refleksji, jeśli nadzór i ewaluacja mają przynieść pożądane efekty, czyli jeśli mają zaowocować rozwojem profesjonalnej wiedzy i umiejętności nauczyciela: po pierwsze, poszanowanie całej złożoności nauczania, uprzytomnienie sobie stopnia komplikacji tego procesu, bez infantylizowania i dewaluacji nauczycielskich działań; po drugie, dbałość o język profesjonalnej konwersacji; jasność, precyzja języka, rzeczowość wywodów na pewno podniosą jakość samej rozmowy, jak i wpłyną na jej rezultaty; po trzecie wreszcie, dostarczenie przesłanek do zbudowania systemu samooceny nauczyciela i refleksji nad praktyką zawodową. Model Danielson został opracowany z wykorzystaniem wyników prowadzonych przez nią badań, jest też na tyle ogólny czy elastyczny, że może być stosowany bez względu na poziomy czy treści kształcenia²³.

Kolejne stulecie przyniosło zwrot: od nadzoru do ewaluacji, od zachowań nauczyciela do osiągnięć uczniowskich. Coraz częściej i głośniejsze mówi się o roli uczniów, ich osiągnięć w nauce w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli, poszerzając tym samym zakres ważnych dla nauczyciela informacji. Nie tylko bowiem obserwacje dydaktycznych działań nauczyciela i późniejsza analiza tych obserwacji są źródłem wiedzy na temat wartości i ograniczeń nauczycielskiego warsztatu. Także, a coraz wyraźniej mówi się „przede wszystkim”, uczniowie i osiągnięte przez nich wyniki w nauce stanowią źródło wiedzy, z którego musi czerpać nauczyciel, by rozwijać rzemiosło i udoskonalać sztukę nauczania. Odrzuca się więc obowiązujące dotychczas modele nadzoru i ewaluacji, a nie brakuje wręcz głosów tyleż krytycznych, co prowokujących – na przykład Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston przywołują słowa Thomasa Tocha i Roberta Rothmana, którzy w *Rush to Judgment* krytykują nadzór i ewaluację w zastanym kształcie, pisząc, że są one „superfikcyjne, kapryśne, często pozostające bez autentycznego związku z jakością kształcenia, a w jeszcze mniejszym stopniu z uczeniem się uczniów i efektami tego procesu”²⁴. Inni krytycy natomiast zwracają uwagę, że ewaluacja, która ma miejsce w szkole i dotyczy działań nauczycieli, dokonywana jest często na podstawie dwóch lub kilku zaledwie obserwacji, które są zbyt krótkotrwałe i fragmentaryczne, by można je było uczynić podstawą do wniosku o tym, jak nauczyciel naucza, co robi dobrze, a które jego działania wymagają większej uwagi, pracy i poprawy. Często te obserwacje prowadzone są przez osoby do tego nieprzygotowane, bez należytego uwzględnienia szerszego kontekstu działań nauczyciela, kontekstu, jaki wyznacza kultura szkoły. Skutki są więc takie, że efektywność nauczycielska często jest ignorowana. „Doskonali nauczyciele nie są dostrzegani i nagradzani,

23 Podaję za: *ibidem*, s. 23–24.

24 *Ibidem*, s. 26, tłum. – U.D.

ci ustawicznie wykazujący dydaktyczną niemoc są słabsi coraz bardziej, a wielu poszukujących nowych rozwiązań i strategii kształcenia nie zyskuje ze strony innych, czyli obserwatorów ich działań, koniecznego wsparcia, by móc rozwijać się indywidualnie i zawodowo”²⁵.

Odpowiednio przygotowani i dydaktycznie wrażliwi obserwatorzy nauczania i osób nauczających w klasie szkolnej, uwzględniający złożoność czynności wykonywanych przez nauczycieli i nieoczywistość efektów tych czynności, ludzie dobrze znający miejsce zwane szkołą, kulturę i klimat tego miejsca, Inni skłonni do pogłębionej, wnikliwej refleksji nacechowanej dialogiem z nauczycielem na temat zaobserwowanych w klasie szkolnej zachowań i ich jakości to Inni, którzy mogą dostarczyć nauczycielowi przesłanek do namysłu nad sobą jako tym, który naucza, i konkretnych wskazówek do pracy nad sobą, nad podniesieniem jakości dydaktycznej relacji z uczniami.

Obserwacje działań innych nauczycieli i rola koleżeńskich dyskusji w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego

„Koleżeństwo i profesjonalizm nauczycieli przez wielu badaczy i teoretyków traktowane są jako kluczowe uwarunkowania efektywności szkoły. [...]. Chociaż uznaje się je za jedną z cech organizacji i funkcjonowania szkoły, tak naprawdę mają one wymiar indywidualny, dotyczą bowiem działań konkretnych jednostek. Rzeczywiście, odpowiedzialność za tworzenie atmosfery koleżeństwa i profesjonalizmu spoczywa w jednakowym stopniu na dyrekcji szkoły i samych nauczycielach. Ta dziedzina rozwijania nauczycielskiej wiedzy i umiejętności specjalistycznych zawiera trzy kategorie działań: (1) promowanie pozytywnego środowiska, (2) promowanie wymiany pomysłów i strategii oraz (3) promowanie rozwoju szkoły”²⁶. Z uwagi na problematykę tego artykułu skupię się na drugiej z wymienionych kategorii.

Praca nauczyciela bywa dość często postrzegana jako praca przebiegająca w izolacji. Jednym z czynników sprzyjających owej izolacji jest architektura szkoły, a innym istotnym czynnikiem – socjalizacja młodych nauczycieli, tych dopiero rozpoczynających pracę. Ta izolacja zawodowa redukuje znacznie możliwości wzajemnego uczenia się, korzystania z doświadczeń innych osób zajmujących się nauczaniem, powoduje również niepewność co do słuszności podejmowanych w trakcie planowania i prowadzenia lekcji decyzji. Niepewność z kolei doprowadza (zwłaszcza młodego) nauczyciela do poczucia winy, niepokoju, frustracji. Nauczycy-

25 Ibidem, s. 27, tłum. – U.D.

26 Ibidem, s. 48, tłum. – U.D.

ciele nader często zmuszeni są do radzenia sobie z problemami, których doświadczają w swojej pracy w pojedynkę, w przekonaniu, że tak to już w tym zawodzie jest i niczego zmienić nie można²⁷. Tymczasem niczym nieskrępowana, swobodna wymiana pomysłów i strategii związanych z nauczaniem jest istotnym narzędziem w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela. Właściwie jednym z aspektów profesjonalizmu jest chęć (i gotowość do) dzielenia się wiedzą z innymi oraz czerpania z doświadczeń innych. Nauczycielska aktywność związana z wymianą informacji na temat działalności wychowawczej i poszukiwaniem coraz lepszych rozwiązań dydaktycznych lekcji może przybierać następujące formy: może być związana z poszukiwaniem relacji mentorskiej w sferze działań odzwierciedlających konkretne potrzeby lub zainteresowania nauczyciela (np. ktoś poszukuje pomocy i wsparcia ze strony innych nauczycieli w związku z określonymi zachowaniami w klasie szkolnej czy wdrożeniem specyficznych strategii nauczania), może być też zorientowana na mentorowanie innym nauczycielom, dzielenie się z nimi pomysłami i doświadczeniami (np. ktoś oferuje pomoc i wsparcie konieczne do wdrożenia wspomnianych strategii)²⁸. Mentor może także pomagać w planowaniu lekcji, regularnie obserwować zajęcia prowadzone przez nauczyciela, zwłaszcza tego, który dopiero rozpoczyna swoją działalność dydaktyczną, uczestniczyć w prowadzonych przez niego spotkaniach z rodzicami czy sesjach ewaluacji lekcji i dyskusjach na temat przyjętej filozofii kształcenia²⁹.

Uczenie się nowych strategii czy zachowań jest procesem wieloetapowym. Rozwój zawodowy nauczyciela wymaga tworzenia warunków umożliwiających obserwowanie dydaktycznych działań innych i aktywny udział w dyskursie z tymi innymi. Nauczyciele muszą czerpać z innych źródeł niż tylko oni sami, zbyt często jednak przez całą swoją zawodową karierę zmuszeni są do polegania tylko na sobie, na co przez lata zwracali uwagę badacze i teoretycy. Chociażby Ann Lieberman i Susan J. Rosenholtz w 1987 roku pisały, że większość nauczycieli nauczyła się już polegać wyłącznie na sobie w trakcie własnego „eksperymentalnego” uczenia się, w trakcie poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych lekcji, wyższej jakości poznawczego kontaktu z uczniami. To, czego się nauczyli, jest osobliwe, jedyne w swoim rodzaju. Izolacja i osamotnienie nauczycieli są obecne i zastane w bardzo wielu, zbyt wielu szkołach. To są warunki

27 E. Ahlstrand: *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. In: *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Eds. I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage. London: Routledge Falmer, 1994.

28 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*

29 Por. B. Rogoff, C.G. Turkonis, L. Bartlett: *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. Oxford–New York: Oxford University Press, 2001.

kształcenia, które hamują indywidualny rozwój nauczyciela, uczenie się i osiągnięcia uczniów, poprawę funkcjonowania szkoły jako organizacji. Interesujące są w tym kontekście spostrzeżenia dotyczące współpracy i wymiany doświadczeń, wspólnych działań podejmowanych w innych profesjach. Wystarczy choćby wspomnieć o lekarzach, prawnikach czy naukowcach, by uprzytomnić sobie, w jak niewielkim stopniu nauczyciele korzystają w swoim zawodowym rozwoju z wiedzy, umiejętności i doświadczeń innych nauczycieli.

Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston wymieniają i charakteryzują pięć sposobów, za pomocą których nauczyciele mogą obserwować efektywne nauczanie i dyskutować o jego cechach. Są to:

1. Kształcące obserwacje i dyskusje (*instructional rounds*).
2. Coaching (*expert coaches*).
3. Nagrania działań ekspertów (*expert videos*).
4. Inicjatywy związane z rozwojem zawodowym nauczyciela (*teacher-led professional development*) – dni rozwoju zawodowego nauczycieli.
5. Wirtualne społeczności (*virtual communities*)³⁰.

Pierwszy z wymienionych sposobów inspirowany jest modelem kształcenia wykorzystywanym w medycynie. Studenci medycyny i początkujący lekarze bywają w różnych miejscach w szpitalu, odwiedzają pacjentów, obserwują sposoby diagnozowania, a także możliwości terapii, analizują je i dyskutują o nich. Ten proces jest głównym źródłem wiedzy praktycznej, ponadto – co ważniejsze – głównym sposobem, jakim posługują się medycy do budowania etosu tej profesji i propagowania wzorców uprawiania tego zawodu. „Kształcące krążenia” w szkole, bo tak chyba należy wiernie przetłumaczyć termin *instructional rounds*, są ciekawym pomysłem i rozwiązaniem mogącym wiele zmienić, jeśli chodzi o możliwości uczenia się nauczycieli od nauczycieli, pod jednym, ale istotnym warunkiem: jeśli są lub będą zakorzenione w bieżącej pracy szkoły bądź szkół. Tylko jeśli rozwinie się kulturę współpracy, kulturę „zasięgania informacji”, kulturę „dowiadywania się” od innych, kulturę, która zniszczy izolację i poczucie osamotnienia, która będzie impulsem do rozwoju „praktyki edukacyjnej” czyniącej z nauczania nie tylko sztukę, nie tylko rzemiosło, lecz także swego rodzaju tygiel, w którym nauczanie przenika się z uczeniem tak silnie, że trudno te procesy analizować w izolacji. Odwiedzanie przez niewielką grupę nauczycieli różnych klas lekcyjnych w szkole, obserwacje nauczania, obserwacje fragmentów lekcji, dyskusje na temat swoich spostrzeżeń, namysł nad efektywnością tego czy innego działania, wreszcie możliwość spotkania po zakończeniu „krążenia” pozostałych nauczycieli-obszerników tworzą okazje do pogłębionej refleksji na temat zdobytych

30 R.J. Marzano, T. Frontier, D. Livingston: *Effective Supervision...*, s. 71–78.

w ten sposób doświadczeń. Co ciekawe, zasadniczym założeniem tego sposobu uczenia się od innych nie jest dostarczenie informacji zwrotnej na temat nauczania, jego jakości nauczycielowi, którego działania dydaktyczne są w klasie obserwowane, chyba że ów nauczyciel wyraźnie sobie tego życzy. Chodzi raczej o możliwość obserwacji nauczania i porównywania tego, co nauczyciel widzi, z własną codzienną praktyką³¹.

Coaching w ujęciu Marzano, Frontiera i Livingstona bliski jest konsultowaniu i mentorowaniu. To relacja między nauczycielem-ekspertem a nauczycielem-nowicjuszem. Nowicjusz zasięga porad eksperta na temat określonych zachowań w klasie szkolnej bądź wykorzystywanych strategii nauczania. Może także korzystać z nagrań wideo prezentujących strategie stosowane przez ekspertów i ich zachowania w klasie szkolnej; oglądając takie nagrania, nauczyciele mają okazję obserwować to, co określić można mianem niewielkich fragmentów (woryginalie *thin slices*) zachowań nauczycieli-ekspertów w różnych sytuacjach w klasie szkolnej³².

Dni rozwoju zawodowego powinny także być ujęte na stałe w kalendarzu szkolnym. Warsztaty poświęcone możliwościom rozwijania potencjału dydaktycznego, seminaria na temat projektowania ścieżki profesjonalnego rozwoju organizowane przez nauczycieli dla nauczycieli to ważne inicjatywy podejmowane w trakcie takich dni.

Spółeczności uczących się nauczycieli mogą również wykorzystywać dostępne technologie, by przekraczać granice i w wirtualnym świecie dzielić się realnymi doświadczeniami i wiedzą³³.

Sieć społeczna w szkole: o wymianie dydaktycznych doświadczeń i przepływie nauczycielskich zasobów wiedzy

Zacznijmy od tezy, że zasoby, takie jak informacje, wiedza, doświadczenia, są wymieniane podczas interakcji społecznych. Te zasoby przepływają przez sieć społeczną i są przekazywane w toku interakcji między jednostkami – na przykład w prośbach o radę, o pomoc czy zaproszeniach do współpracy³⁴. Klaus Schaefer uważa, że umiejętność współpracy z innymi nauczycielami i gotowość do niej, a także chęć i potrzeba dzielenia się własnym doświadczeniem i czerpania z dydaktycznych doświadczeń innych to ważne kryteria profesjonalizmu i oceny nauczycieli³⁵. Nauczycy-

31 Ibidem.

32 Ibidem.

33 Ibidem.

34 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 10.

35 K. Schaefer: *Nauczyciel w szkole*. Przeł. J. Mink. Gdańsk: GWP, 2008.

ciele mogą wymieniać między sobą zasoby zarówno materialne, jak chociażby różnego typu pomoce ułatwiające nauczanie, jak i niematerialne, na przykład informacje na temat skuteczności wykorzystywanych strategii dydaktycznych, czy też wiadomości związane z efektami poszukiwań sposobów radzenia sobie z różnymi trudnościami i decyzjami wpisanymi w proces kształcenia³⁶. Do zasobów niematerialnych wypada zaliczyć wiedzę czy umiejętności specjalistyczne, zawodowe nauczycieli, którymi ci mogą dzielić się z innymi nauczycielami, tymi pod jakimś względem mniej biegłymi czy mniej doświadczonymi. Warto jednak zauważyć, że nauczyciele mogą korzystać z tych zasobów tylko wtedy, kiedy mają do nich dostęp dzięki relacjom społecznym. Jeśli natomiast w szkole wielu nauczycieli jest poza siecią społeczną, wówczas są oni wyłączeni z przepływu zasobów materialnych i niematerialnych w ich szkole, a to z kolei nie tylko blokuje rozwój potencjału zawodowego nauczycieli, lecz także sprawia, że zdolność szkoły jako organizacji do osiągnięcia swoich celów, realizacji misji może zostać zablokowana.

Kapitał społeczny – pojęcie, które obecnie na nowo jest odkrywane i eksploatowane – to powiązania między jednostkami w organizacjach, sieci społeczne i normy zachowania oparte na wzajemności i zaufaniu, kompetencje pozwalające na nabywanie zasobów i tworzenie więzi społecznych, które czynią życie ludzkie bardziej produktywnym³⁷. Już w 1916 roku Lynnda J. Hanifan, zwracając uwagę na znaczenie zaangażowania społeczności i wskazując na jej rolę w organizowaniu efektywnego nauczania w szkole, odwoływała się do pojęcia kapitału społecznego. Jeśli jednostka jest pozostawiona sama sobie, nie nawiązuje i nie podtrzymuje interakcji z innymi, wówczas jest społecznie bezradna, a jej działania są w niewielkim tylko stopniu efektywne. Jeśli natomiast „wchodzi ona w kontakt ze swoimi sąsiadami, a oni – ze swoimi sąsiadami, nastąpi akumulacja kapitału społecznego, który może natychmiast zaspokoić jej potrzeby społeczne i który może nieść potencjał społeczny wystarczający do istotnego poprawienia warunków życiowych w całej wspólnotcie. Społeczność jako całość odniesie korzyść ze współpracy wszystkich jej części, natomiast jednostka odkryje w swoich związkach zalety pomocy, współczucia i towarzystwa swoich sąsiadów”³⁸. Człowiek jest uwikłany w różnego rodzaju sieci społeczne właściwie w każdym momencie życia. Obejmują one, niejako z definicji, wzajemne relacje i związane z nimi zobowiązania.

W środowisku szkolnym nauczyciele są wyraźnie uwikłani w złożone, wielopoziomowe relacje z innymi nauczycielami. Relacje te nawiązywane

36 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 11.

37 L.B. Resnick, J. Scherrer: *Social Networks in „Nested Learning Organizations” – a Commentary*. „*American Journal of Education*” 2012, no. 1, s. 183–184.

38 Cyt. za: R.D. Putnam: *Samotna gra w kręgle...*, s. 34.

są na poziomie układów diadycznych, na poziomie większych grup, takich jak zespoły bądź oddziały, lub na poziomie tak złożonych układów społecznych, jak szkoły czy szkolne okręgi. Lauren B. Resnick i Jimmy Scherrer odwołują się do wyników badań, w których dowiedziono, że rozwój zawodowy może poszerzać i pogłębiać wiedzę nauczyciela oraz poprawić praktykę kształcenia, kiedy przebiega w społecznym kontekście, a więc wtedy, kiedy nauczyciele mają możliwość ćwiczenia nowych umiejętności pedagogicznych i otrzymują informacje zwrotne od innych na temat wyników tych ćwiczeń. Możliwości uczenia się we współpracy z innymi, nieprzerwany rozwój w czasie, koncentracja na nabywaniu i eksploatacji wiedzy oraz umiejętności koniecznych do nauczania określonych treści, używania aktywizujących strategii uczenia się – to także warunki niezbędne do tego, by nauczyciel mógł doskonalić i rozwijać swój warsztat dydaktyczny. Badania, których problematyka koncentruje się wokół uczenia się nauczycieli od swoich kolegów, to również badania zorientowane na określenie warunków koniecznych do budowania przez nauczycieli wspólnoty uczących się. Uczestnictwo w tego typu społeczności umożliwia nauczycielom wgląd we własne działanie, refleksję nad nim i poprawę jego jakości. Zdaniem Resnick i Scherrera, formowanie takiej wspólnoty nie jest możliwe bez podzielenia celu działań zmierzających do poprawy nauczania, bez otwartości i zaangażowania w prezentowanie własnych dydaktycznych działań innym, bez silnego powiązania między warstwą formalną i warstwą społeczną, aktualnym wzorcem koleżeńskich powiązań w funkcjonowaniu organizacji, jaką jest szkoła. Spełnienie tych warunków umożliwia nauczycielom rekonstrukcję ich dydaktycznych doświadczeń, budowanie interakcji wokół wytworów i reprezentacji nauczycielskich działań oraz myślenia uczniów, także obserwację zaangażowania innych nauczycieli w akt nauczania i nabycie przez nich nawyków związanych z codziennym wspieraniem innych w wysiłkach związanych z nauczaniem³⁹. Rosenholtz, pisząc o interakcyjnym kontekście, w który wpisane jest uczenie się nauczycieli, zwraca uwagę na kluczową rolę wspólnoty celów nauczycieli podejmujących współdziałanie oraz jasno sprecyzowane normy współpracy i pomocy. „Początkujący nauczyciele poznają i akceptują normy współpracy, traktując je jako sposób, w który ktoś uczy się nauczać; kto przyjmuje te normy jako obowiązujące, jest gotowy silniej uwierzyć, że wysiłki związane z uczeniem się, jak nauczać, zakończą się sukcesem, jeśli wspólna pasja, jaką jest nauczanie, nie zginie, a szkoła, w której [dany nauczyciel] pracuje, postrzegana będzie jako miejsce nieskończonych możliwości uczenia się i rozwoju”⁴⁰. Rosenholtz przytacza

39 L.B. Resnick, J. Scherrer: *Social Networks...*, s. 183–192.

40 S.J. Rosenholtz: *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York–London: Teachers College Press, 1991, s. 89, tłum. – U.D.

wypowiedź jednego z nauczycieli, który dopiero rozpoczynał pracę w tym zawodzie, wypowiedź o tym, w jaki sposób dyrektor i inni nauczyciele tworzyli nowemu nauczycielowi środowisko sprzyjające uczeniu się, nabywaniu umiejętności specjalistycznych i doskonaleniu warsztatu dydaktycznego. Były to działania nieformalne, o których ten nauczyciel w trakcie wywiadu mówił w ten sposób: „Cóż, rzeczywiście miałem sporo trudności w minionym roku. I każdy wspierał mnie w zmaganiach z nimi i pomagał mi. Mój dyrektor poświęcił mi mnóstwo czasu, wyjaśniał sytuacje, upewniał się, że mam możliwość kontaktowania się z innymi nauczycielami. [...] Chodziło o problemy związane z nauczaniem: jak zajmować się dziećmi, które nie znają tabliczki mnożenia; w jaki sposób angażować to lub tamto dziecko; co zrobić, gdy dzieciaki nie odrabiają pracy domowej. To, co robiłem cały ostatni rok, to korzystanie z pomysłów innych nauczycieli, a ci pomagali bardzo chętnie. [...]. Pytali: »Próbowałaś tego czy tamtego? I co się działo?« Naprawdę się mną interesowali. Czułem, że naprawdę im zależy, bym osiągnął sukces”⁴¹.

Warto zwrócić uwagę na rolę dyrektora w tym procesie wymiany doświadczeń z innymi. Z badań Rosenholtz wynika, że konstruktywne wspieranie przez dyrektora nauczycieli, którzy nauczając, doświadczają trudności, obejmuje częstą i czytelną dla nauczyciela ewaluację, sugestie i rady, wskazywanie dostępnych innych źródeł wiedzy, chodzi zwłaszcza o rady doświadczonych nauczycieli, którzy rzemiosło i sztukę nauczania opanowali doskonale⁴².

Zasoby, takie jak nowa wiedza czy materiały programowe, pozyskane przez nauczycieli poprzez sieć społeczną, przenikają w trakcie nauczania do ich klas. Jak zaznacza się w literaturze przedmiotu, wzorce nauczycielskich relacji wewnątrz szkoły mogą wpływać na praktykę kształcenia przynajmniej na trzy sposoby: poprzez dostarczanie okazji do uczenia się, kształtowanie procesów wpływu społecznego i społecznej selekcji, a także kreowanie bezpiecznego, wspierającego środowiska uczenia się. Interakcje wewnątrz małych grup mogą – jak twierdzą piszący na temat sieci społecznych – dostarczać okazji do uczenia się odmiennych od tych, które mają miejsce pomiędzy tymi grupami, ale oba typy interakcji są ważne. Dokładniej rzecz ujmując, interakcje w grupach mogą wzmacniać szkolne normy formalnego wsparcia, wzajemnej pomocy, podzielanej z innymi odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów; normy, które kształtują środowisko sprzyjające urzeczywistnianiu celów kształcenia. Natomiast interakcje pomiędzy grupami mogą przynosić nauczycielom korzyści związane z dostępem do nowych zasobów i różnorodnych informacji.

41 Ibidem, tłum. – U.D.

42 Ibidem.

Badania dowodzą, że nauczyciele wewnątrz grup oddziałują na siebie wzajemnie w stopniu, w jakim dzielą wspólne pedagogiczne przekonania, postawy i edukacyjne idee (kształtowanie procesu wpływu społecznego). To, w jaki sposób nauczyciele wybierają innych i docierają do nich, odzwierciedla proces społecznej selekcji. W procesie tym, istotnym i dla nauczycieli, i dla szkół, ważna jest wiedza, gdzie w gronie nauczycieli ulokowane są zasoby, gdzie szukać i znaleźć wiedzę oraz umiejętności zawodowe. Jednak badania, na które powołuje się Nienke Moolenaar, pokazują, że nauczyciele są często nieświadomi wiedzy i umiejętności profesjonalnych oraz doświadczeń innych, a szkoły nie są w stanie korzystać z tych zasobów, które zamiast przepływać przez sieć społeczną, pozostają wyłączną własnością jednostki, nie ma bowiem warunków sprzyjających wymianie dydaktycznych doświadczeń⁴³.

Nie brakuje jednak dowodów i na to, że relacje z innymi mogą wpływać na praktykę kształcenia poprzez tworzenie bezpiecznego środowiska, w którym nauczyciele mogą angażować się w innowacyjne działania i eksperymentować z nowymi strategiami nauczania-uczenia się bez lęku przed napiętnowaniem bądź ośmieszeniem. Szkoły z gęstą strukturą sieci społecznych są opisywane jako takie, w których panuje wysoki poziom wzajemnego zaufania nauczycieli, otwartość na nowe praktyki i zmiany, w których podziela się przekonanie co do możliwości osiągnięcia wspólnych celów⁴⁴.

To, jakie są interakcje nauczycieli w szkole, jaki jest wzorzec tych relacji, nie pozostaje bez wpływu na warunki do rozwoju tam panujące. Dostarczanie okazji do uczenia się z innymi i od innych w szkole, wspieranie procesów społecznej selekcji i wpływu społecznego, tworzenie klimatu nacechowanego otwartością i pozwalającego czuć się bezpiecznie, komfortowo, nauczać i jednocześnie uczyć się, a poprzez to rozwijać – wszystko to wyznacza kierunek pożądany, w którym winna zmierzać szkoła i nauczyciel – w stronę rozwoju potencjalności – ludzkiej i instytucjonalnej.

Bibliografia

- Ahlstrand E.: *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. In: *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. Eds. I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage. London: Routledge Falmer, 1994.
- Brejdak J.: *Fenomenologiczne paradygmaty uzasadniania wspólnoty*. W: *Intersubiektywność*. Red. P. Makowski. Kraków: Universitas, 2012.

43 N.M. Moolenaar: *A Social Network Perspective...*, s. 7-39.

44 Ibidem.

- Clark H.H.: *Social Actions, Social Commitments*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Day Ch.: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP, 2008.
- Hutchins E.: *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Leibniz G.W.: *Wyznanie wiary filozofa – Rozprawa metafizyczna – Monologia – Zasady natury i łaski oraz inne pisma filozoficzne*. Przeł. S. Cichowicz et al. Warszawa: PWN, 1969.
- Levinson S.C.: *On the Human „Interaction Engine”*. In: *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. Eds. N.J. Enfield, S.C. Levinson. Oxford–New York: Berg, 2006.
- Marzano R.J., Frontier T., Livingston D.: *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria: ASCD, 2011.
- Moolenaar N.M.: *A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.
- Putnam R.: *Samotna gra w kręgle*. Przeł. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Resnick L.B., Scherrer J.: *Social Networks in „Nested Learning Organizations” – a Commentary*. „American Journal of Education” 2012, no. 1.
- Rogoff B., Turkani C.G., Bartlett L.: *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. Oxford–New York: Oxford University Press, 2001.
- Rosenholtz S.J.: *Teachers’ Workplace. The Social Organization of Schools*. New York–London: Teachers College Press, 1991.
- Schaefer K.: *Nauczyciel w szkole*. Przeł. J. Mink. Gdańsk: GWP, 2008.
- Tomasello M.: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa: PIW, 2002.

Urszula Dernowska

Others as a Factor of Human Potential Development – Teachers’ Interaction and Expertise

Summary: From a cultural perspective, cognition is distributed through time, among person and a culturally organized environment, and among persons in socially organized settings. In the first part of this paper interaction is analysed as a socio-epistemological phenomena. This part provided the foundation for analyses made in this text – the nature of teachers’ interaction within school was discussed, with an emphasis on the fact that teachers do not have to rely solely on themselves and their own experimental learning. Some models of supervi-

sion and evaluation are presented as well as opportunities to observe and discuss expertise. Without such opportunities, teachers are left with trial and error – the main technique for developing expertise. The potential of a social network for teachers learning is also emphasised.

Key words: social interaction, teachers' expertise, social networks, supervision, evaluation, professional development

Urszula Dernowska

Die Anderen als ein Entwicklungsfaktor von menschlichen Potentialitäten – die Interaktionen zwischen den Lehrern vs. Entwicklung der Kenntnisse und der professionellen Fähigkeiten

Zusammenfassung: Menschliche Erkenntnis findet in der Zeit, zwischen einer Person und deren kulturorganisierten Umgebung aber auch auf sozialer Ebene zwischen den einzelnen Personen statt. Im ersten Teil der vorliegenden Abhandlung, der eine Einführung ins Hauptthema ist, werden verschiedene menschliche Interaktionen aus kulturanthropologischer Sicht in Bezug auf sozioepistemologische Kategorien analysiert. Die von den Lehrern in der Schule aufgenommenen Interaktionen können für weitere Entwicklung sinnvoll werden, d.h. eine Quelle vom Wissen und von professionellen Fähigkeiten für diejenige werden, die sich lediglich auf sich selbst und ihre Erfahrungen im Prozess der beruflichen Qualifizierung nicht zu verlassen brauchen. Die im weiteren Teil des Textes angestellten Betrachtungen konzentrieren sich auf ausgewählte Modelle der Aufsicht und fachgerechter Bewertung (Evaluation). Analysiert werden auch die den Lehrern in der Schule gegebenen Gelegenheiten, didaktische Maßnahmen anderer Lehrer zu beobachten, darüber zu diskutieren, kurzum: eigene Erfahrungen mitzuteilen, statt sie mit der Versuch-Irrtum-Methode selbst zu erreichen. Die Verfasserin befasst sich auch mit den sozialen Netzen in der Schule, deren Entwicklungspotential bei beruflicher Qualifizierung der einzelnen Lehrer und der ganzen Organisation, d.i. Schule behilflich sein kann.

Schlüsselwörter: soziale Interaktionen, Wissen und professionelle Fähigkeiten der Lehrer, soziale Netze, Aufsicht, Evaluation, berufliche Entwicklung



Ekshibicjonizm społeczny w przestrzeni wirtualnej – rozważania społeczno-pedagogiczne

Współczesne transformacje struktur społecznych w pierwszej kolejności dotknęły zaawansowanych cywilizacyjnie społeczeństw, co doprowadziło do ukształtowania się formacji określanej zwykle mianem społeczeństwa informacyjnego bądź sieciowego¹. Zgodnie z opinią Manuela Castellsa, współcześnie „kształtuje się nowa kultura, kultura wirtualnej rzeczywistości, w której zdigitalizowane sieci multimodalnej komunikacji objęły w takim stopniu wszystkie ekspresje kulturowe i doświadczenia osobiste, iż uczyniły wirtualność podstawowym wymiarem naszej rzeczywistości”². Co więcej, od pewnego czasu miejsce słynnego kartezjańskiego „dowodu na istnienie”: „myślę, więc jestem”, zajmuje coraz jawniej wersja dostosowana do współczesnej ery masowej komunikacji: „widzą mnie, więc jestem”. Jak pisze Zygmunt Bauman: „Im więcej osób może (i chce) mnie zobaczyć, tym pewniejszy jest mój w świecie pobyt...”³, a co istotne, „w świecie on-line kontakty można mnożyć w nieskończoność dzięki ograniczaniu czasu ich trwania, a co za tym idzie, dzięki osłabianiu takich więzi, które domagałyby się trwałości lub wręcz ją wymuszały”⁴. Wydaje się zatem, że

1 R.W. Kluszczyński: *Historie hybrydyzacji. Sztuka (multi)mediów wobec procesów globalizacji kultury*. W: *Kultura w czasach globalizacji*. Red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny. Warszawa: IFiS PAN, 2004, s. 277.

2 M. Castells: *Społeczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody et al. Warszawa: PWN, 2011, s. 21.

3 Z. Bauman: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011, s. 27–35.

4 Ibidem, s. 27.

w przestrzeni wirtualnej liczba połączeń, a nie ich jakość decyduje o potencjalnym sukcesie lub porażce. Liczne kontakty pomagają uaktualniać szybko własny wizerunek lub choćby zmieniać w porę rozkład akcentów; pomagają pozbywać się na czas przynoszących wstyd, bo już niemodnych cech lub stylów bycia. Ponadto płynność i niepewność świata współczesnego sprawiają, że jednostka nieznajdująca oparcia w grupach pierwotnych (przede wszystkim w rodzinie) poszukuje tej stałości i pewności poza nimi. Przypuszcza się, iż szczególnie dla ludzi młodych obszar Internetu jest środowiskiem stałym i pewnym⁵. Profesor Jonathan Zimmerman z New York University zauważa, że niemal trzy czwarte amerykańskich nastolatków każdą chwilę wolnego czasu spędza przy komputerze, komunikując się na Facebooku lub MySpace. Zdaniem tego naukowca, młodzi ludzie nie są w stanie funkcjonować bez wysyłania i otrzymywania elektronicznych sygnałów dźwiękowych lub wizualnych. Serwisy społecznościowe, twierdzi Zimmerman, są nowym potężnym narkotykiem, który uzależnia dzisiaj nastolatków⁶.

Jednocześnie warto podkreślić, iż problem ten nie dotyczy jedynie młodzieży, ponieważ według Digital Future Project⁷, corocznego badania wpływu technologii internetowej na społeczeństwo, liczba godzin spędzanych przez Amerykanów w sieci wzrosła w 2008 roku do średnio 15,3 godzin tygodniowo. Użytkownicy Internetu co najmniej raz w tygodniu byli zaangażowani w takie czynności, jak: obsługa poczty elektronicznej (96%), surfowanie po Internecie bez konkretnego celu (71%), wyszukiwanie wiadomości w sieci (60%), szukanie informacji o jakimś produkcie (43%), korzystanie z systemu bankowości elektronicznej lub innych usług bankowych (38%), używanie komunikatorów internetowych (37%), granie w gry *on-line* (35%) oraz wyszukiwanie żartobliwych treści (25%). Oprócz tego w ciągu trzech lat ponad dwukrotnie wzrosła liczba członków społeczności internetowych, przy czym ponad połowa (54%) loguje się na portalu społecznościowym co najmniej raz dziennie. Zygmunt Bauman diagnozuje, iż jednym z najważniejszych powodów, dla których „pokolenie informatyczne” spędza coraz więcej czasu w świecie wirtualnym (mając zarazem coraz mniej czasu na życie w świecie „realnym”), jest niezwykła swoboda i możliwość zmiany wizerunku – i to w stopniu nieosiągalnym w życiu „poza siecią”⁸. Internet zatem sprzyja dramatycznym zmianom

5 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Białystok: Trans Humana, 2009, s. 254–255.

6 Z. Bauman: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności...*, s. 12–13.

7 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Przeł. R. Andruszko. Kraków: UJ, 2012, s. 17.

8 Z. Bauman: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności...*, s. 28–29.

w zakresie tożsamości i zachowania. Okazuje się bowiem, że sposób postrzegania i oceniania samych siebie zmienia się w zależności od nowych cech osobowości wytworzonych i ukształtowanych w świecie wirtualnym. Do cech tych przede wszystkim należą: wyolbrzymione poczucie własnych możliwości, wyniosła postawa wobec innych, nowy zbiór zasad moralnych, jakie ludzie przyjmują w sieci, skłonność do impulsywnego zachowania oraz tendencja do regresji do stanów dziecięcych wtedy, kiedy jednostka ma przed sobą otwartą przeglądarkę internetową. Jednocześnie warto podkreślić, iż środki masowego przekazu, a w szczególności Internet i portale społecznościowe nie tylko sprzyjają zmianom w zakresie wizerunku jednostki i je ułatwiają, lecz także powodują wyraźnie obserwowalne zacieranie się granicy pomiędzy sferą prywatną a sferą publiczną; dzieje się to w sposób przez jednostkę zarówno niezamierzony i nieświadomy, jak i celowy oraz dobrowolny.

Cytowany wcześniej Z. Bauman twierdzi, iż „dziś napawa nas strachem nie tyle możliwość naruszenia lub pogwałcenia naszej prywatności, ile odwrotność tej sytuacji: zatrzaśnięcie dróg wyjścia ze świata prywatności, przekształcenie sfery prywatnej w miejsce odosobnienia, w jednoosobową celę więzienną czy ciemny loch, w którym w dawnych epokach znikali ludzie wypadający z łask władcy – w całkowitym zapomnieniu, otoczeni obojętnością opinii publicznej. Właściciel takiej szczelnie zatrzaśniętej *prywatnej przestrzeni* okazuje się skazany wyłącznie na własne towarzystwo. Brak żadnych sensacji słuchaczy gotowych wyciskać, wymuszać, wyszarpywać lub wykradać tajemnice jednostki skryte za ochronną barierą prywatności, by je potem wystawić na widok publiczny, czynić z nich własność powszechną i zachęcać wszystkich wokół do zapoznawania się z nimi, jest chyba najkoszmarniejszym z koszmarów, jakie dręczą współczesnego człowieka. *Być celebrytą* – a więc żyć nieustannie na oczach innych, w świetle reflektorów i bez prawa do prywatności – to dziś najuporczywiej lansowany i najpopularniejszy model udanego życia”⁹. Dlatego też, jak pisze Ewa Krawczak¹⁰, dla wielu kolekcjonerów wrażeń okazją do wyjścia z cienia i podboju świata stało się eksponowanie na forum publicznym przeżyć, które dotychczas pozostawały domeną życia prywatnego i były głęboko skrywane. To coraz częściej obserwowane zjawisko ekshibicjonizmu społecznego jest konsekwencją seksualizacji przestrzeni publicznej i świetnie oddaje klimat liberalizmu obyczajowego kultury obnażania.

9 Ibidem, s. 51–52.

10 E. Krawczak: *Na rozdrożu. Młodzież wobec wyborów życiowych*. W: *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*. Red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 45–46.

Cyberprzestrzeń jako obszar autopromocji

Niewątpliwie występowaniu wspomnianych tendencji sprzyja epoka późnego modernizmu lub postmodernizmu, w której Ja jest elastycznym, zróżnicowanym, czasem ulotnym konstruktem, ustanowionym i utrzymywanym dzięki wysiłkom i zaangażowaniu osoby, która je sobie przypisuje¹¹. Zmiany modelu komunikacji dostarczają więc Ja nowych możliwości, a także nowych dróg ustanawiania Ja. Kultura ta przejawia się chociażby umieszczaniem na profilach sentencji, powiedzeń i obiegowych mądrości definiujących własną osobę właściciela profilu i podejście tej osoby do świata i życia¹². Jak pisze Beata Banasiak-Parzych¹³, ludzie zakładają konta w wielu serwisach społecznościowych, zamieszczają w sieci posty, wysyłają e-maile, w których prezentują światu takie Ja, jakie chcą posiadać, by cieszyć się większym uznaniem. A zatem przestrzeń wirtualna to w dużej mierze obszar promowania, pokazywania własnej osoby w sposób, który najbardziej odpowiada zamierzeniom użytkownika Internetu. Na stronach internetowych ludzie mogą wystawiać zdjęcia swoje (i swoich dzieci), ulubione grafiki, urywki wypowiedzi i muzyki, budować labirynty swoich zainteresowań i kontaktów. Niejednokrotnie głównym celem tych wszystkich zabiegów jest chęć zrobienia wrażenia na znajomych, rówieśnikach.

Za szczególnie popularne należy uznać umieszczanie na profilach portali społecznościowych zdjęć, które między innymi mają udowodnić, że osoba rzeczywiście jest taka, za jaką stara się uchodzić¹⁴. Internet zatem dostarcza przestrzeni do umiejscowienia elektronicznego Ja, jednocześnie informacja o Ja jest wyraźnie określona i może być kontrolowana, generowana przez osobę tworzącą komunikację¹⁵. Rezultatem wszystkich internetowych interakcji jest stworzenie elektronicznej tożsamości, wirtualnej całości¹⁶. Jak pisze Elias Aboujaoude¹⁷, w wielu przypadkach wirtualna wersja stanowi dopełnienie rzeczywistej osoby i służy jako rozszerzenie

11 K.J. Gergen: *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books, 1991 – podają za: H. Miller, J. Arnold: *JA w sieciowych stronach domowych: gender, tożsamość i władza w cyberprzestrzeni*. W: *Internet a psychologia*. Red. W.J. Paluchowski. Warszawa: PWN, 2009, s. 179.

12 S.M. Kwiatkowski: *Internetowe grupy dyskusyjne – współczesna agora dzieci i młodzieży*. W: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Red. J. Izdebska. Białystok: Trans Humana, 2008, s. 15.

13 B. Banasiak-Parzych: *Smartfon zmienia emocje. „Charaktery”* 2013, nr 3 (194), s. 33–34.

14 S.M. Kwiatkowski: *Internetowe grupy dyskusyjne...*, s. 15.

15 H. Miller, J. Arnold: *JA w sieciowych stronach domowych...*, s. 180–185.

16 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 17.

17 Ibidem, s. 18–19.

jej prawdziwej publicznej twarzy. Dzięki Internetowi możliwa jest zmiana tych elementów jednostki, z których nie jest ona zadowolona. Technologia bowiem pozwala edytować samego siebie, poddawać retuszowi, a nawet usuwać¹⁸. Internauta może stać się wówczas świadomą kreacją własnej wyobraźni lub też celowo przeformułowywać swoje najbardziej atrakcyjne cechy, tak jak na stronach portali społecznościowych. Stąd też zarejestrowani użytkownicy takich portali, jak MySpace, Facebook, a w polskiej wersji również portalu Nasza Klasa, niejednokrotnie świadomie i intencjonalnie wymyślają na nowo swoje biografie w części lub w całości, przedstawiając dużej grupie wirtualnych odbiorców nową wersję samych siebie – tę, która czasami tylko w niewielkim stopniu przypomina „prawdziwe Ja”¹⁹. W ten sposób wirtualna komunikacja w cyberprzestrzeni jest bardzo często komunikacją nie tyle osoba – osoba, ile osoba – „projekt osoby”; projekt, czyli oczekiwania wobec partnera interakcji, wyobrażenia na jego temat, potrzeby emocjonalne, które kontakt ma zaspokoić. Komunikacja przebiega wówczas nie z realną, fizyczną osobą, ale z jej wizerunkiem, a reakcje partnerów dotyczą fantomów, nie zaś prawdziwych ludzi²⁰. Najważniejsze sprawy w tego rodzaju relacjach zachodzą zatem w umysłach, w świecie własnych konstruktów i wyobrażeń, a ponieważ relacja wirtualna bazuje na tekście oraz na obrazach, realna, konkretna osoba ukrywa się za słowami, czasami wręcz „dekuje się”. Warto zatem uświadomić sobie, że nawet jeśli nowy internetowy znajomy przysłał fotografię, to nigdy nie ma pewności, jak tak naprawdę wygląda ktoś, kto znajduje się na drugim końcu linii²¹.

W opisanych zachowaniach użytkowników sieci społecznościowych istnieje jednak realne niebezpieczeństwo, z którego być może nie wszyscy użytkownicy Internetu zdają sobie sprawę. Ludzie często ujawniają na Facebooku wszystko – pokazują całe pokolenia rodziny, hierarchie zawodowe i kręgi towarzyskie, w efekcie – jak twierdzi E. Aboujaoude – „powoli zbliżamy się do orwellowskiej wizji świata, w której nasze upodobania, związki i dokładna lokalizacja według GPS są znane każdemu, kto obsługuje serwer”²². Co więcej, większość użytkowników Internetu, a w szczególności członków portali społecznościowych zachowuje się tak, jakby niezbyt przejmowała się tym, czy sąsiad, komisja rekrutacyjna lub pracodawca dowiedzą się, co robi dla zabawy. Opisują oglądane miejsca, zamieszczają zdjęcia swojej rodziny, na blogach zwierniają się z poglądów

18 B. Banasiak-Parzych: *Smartfon zmienia emocje...*, s. 34.

19 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 20.

20 U. Jarecka: *Wirtualne więzi w globalizującym się świecie*. W: *Kultura w czasach globalizacji...*, s. 263.

21 Ibidem, s. 264.

22 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 225–226.

politycznych i dość szczegółowo omawiają najbardziej i najmniej ulubione rzeczy. W rezultacie ludzie mogą zacząć oceniać innych w dużej mierze na podstawie informacji, jakie są ujawniane w sieci. Mogą zakładać, że w realnym świecie osoby te są takie same, jak publiczna twarz w internetowym profilu, i z powodu tego błędnego wyobrażenia mogą postanowić, że nie zaprzyjaźnią się z tymi osobami *off-line*, nie dadzą im pracy lub nie zaproszą na nowy kurs na studiach. Natomiast jeśli weźmiemy pod uwagę, że między e-osobowością a tym, jacy ludzie są „naprawdę”, często istnieje przepaść, wówczas decyzje te mogą okazać się bezpodstawne²³. Dlatego też refleksja nad informacjami ujawnianymi w sieci wydaje się niezbędna, tym bardziej że – jak stwierdza E. Aboujaoude – „człowiek interesuje się innym człowiekiem jak nigdy wcześniej, gdyż w dzisiejszych czasach życie przeżywane jest publicznie i nie istnieją granice, które oddzielałyby jedną osobę od drugiej”²⁴.

Tendencje narcystyczne w wirtualnym świecie

Możliwości świadomej autoprezentacji, jakie oferuje przestrzeń wirtualna, stwarzają nowe perspektywy promowania własnej osoby, szczególnie dla jednostek o tendencjach narcystycznych. Obecnie można wręcz stwierdzić, iż narcyzm²⁵ to cecha, która jest podsycana przez Internet i która charakteryzuje e-osobowość wielu współczesnych ludzi²⁶, jak bowiem twierdzą specjaliści: „choć media społeczne oplotły nas gęstą siecią, jeszcze nigdy nie byliśmy tak samotni i... tak narcystyczni. Nasza autoprezentacja na profilach rozmaitych serwisów trwa nieustannie i zawiera fałszywą nonszalancję, wykluczającą jakąkolwiek spontaniczność. Niektórzy wręcz stali się *kuratorami wystawy poświęconej samemu sobie*”²⁷. Jak wskazuje profesor Larry Rosen z California State University

23 Ibidem, s. 228.

24 Ibidem, s. 240.

25 Według DSM, ludzie z osobowością narcystyczną przejawiają nie tylko tendencje wielkościowe, lecz także „potrzebę podziwu” i „brak empatii”. Narcyz z certyfikatem DSM zazwyczaj wierzy, że jest „kimś specjalnym i wyjątkowym, że powinien zadawać się tylko z osobami, które także są wyjątkowe lub zajmują wysoką pozycję, gdyż tylko one mogą go zrozumieć”. Postawa takiej osoby jest na ogół „arogancka” lub „wyniosła”; narcyz ma poczucie nadmiernego uprzywilejowania, z „nieracjonalnymi oczekiwaniami szczególnie korzystnego traktowania lub automatycznego spełniania jego oczekiwań”. Często „wykorzystuje innych”, co oznacza, że lekceważy ich potrzeby, a nawet manipuluje nimi, żeby osiągnąć swoje cele. Ibidem, s. 65.

26 Ibidem.

27 B. Banasiak-Parzych: *Smartfon zmienia emocje...*, s. 34.

w Los Angeles, „technologia wpływa na emocjonalną równowagę jednostki i naraża ją na szereg zaburzeń psychicznych: depresję, zaburzenia deficytu uwagi, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne. Jego [profesora Rosena – K.L.] zdaniem użytkownicy portali mogą nie przejawiać pełnowymiarowego narcyzmu, ale wykazują znacznie więcej symptomów narcystycznych. Tego rodzaju zachowania objawiają się w kolekcjonowaniu znajomych na koncie internetowym i zamieszczaniu materiałów o sobie: *Mam wielu przyjaciół, spójrzcie, jaki jestem wspaniały! Spójrzcie też na zdjęcia, które (zupełnie od niechcenia) zamieściłem [...]. Spójrzcie, jaki jestem fajny i szczęśliwy!*”²⁸. Przedstawiony sposób myślenia i działania doskonale wpisuje się w charakterystykę osobowości narcystycznej przejawiającej się samouwielbieniem i pragnieniem, aby inni oddawali takiej osobie cześć²⁹. Nic więc dziwnego, że jednostki o cechach osobowości narcystycznej świetnie czują się w społeczeństwie zdominowanym przez media, te bowiem dają możliwość zaistnienia przed szeroką widownią; osoby o cechach narcystycznych mogą odgrywać swoje życie jak w spektaklu teatralnym, nieustannie tworząc nowe tożsamości³⁰.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden istotny aspekt Internetu w kontekście funkcjonowania osób o cechach narcystycznych. Okazuje się bowiem, że ambiwalentne uczucia charakteryzujące te jednostki powodują, iż niejednokrotnie znacznie bezpieczniej czują się one w przestrzeni wirtualnej. Wchodząc na określone fora internetowe, biorąc udział w rozmowach za pośrednictwem rozmaitych komunikatorów, mogą przebywać w gronie „starych znajomych”³¹. „Przebywanie” w środowisku wirtualnym można potraktować jako indywidualną strategię tworzenia „kokonu ochronnego”, który – zgodnie ze stwierdzeniem Anthony’ego Giddensa – stanowi „nie tyle przekonanie o własnym bezpieczeństwie, ile przede wszystkim poczucie *nierzeczywistości*”³². I co ważne, jak pisze Małgorzata Biedroń³³, wszelkiego rodzaju „ucieczki do lepszego świata” są reakcją na niezaspokojenie którejs z istotnych dla jednostki potrzeb, a nie przyczyną zaburzeń poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji. Wydaje się, iż wszystkie zasygnalizowane problemy stanowią niezwykle aktualny obszar refleksji

28 Cyt. za: ibidem.

29 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 65.

30 A. Roter, K. Olszańska: *Kultura narcyzmu a społeczeństwo lipofobiczne. W: Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*. Red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik. Kraków: Impuls, 2012, s. 183.

31 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi...*, s. 254–255.

32 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2010, s. 63.

33 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi...*, s. 255.

na temat wychowania i socjalizacji młodego pokolenia, ukierunkowanej na to, aby przestrzeń wirtualna nie była jedyną strategią w sytuacji życiowego kryzysu...

W rozważaniach dotyczących tendencji narcystycznych w Internecie warto przytoczyć badania z roku 2008 przeprowadzone przez Laurę Buffardi i Keitha Campbella³⁴ na temat narcyzmu na Facebooku. Zgodnie z wynikami tych badań, portal ten stanowi „doskonałe forum dla [...] tendencji narcystycznych: zamiast patrzeć zbyt długo w lustro, osoby narcystyczne mogą spędzać całe dnie w sieci, uaktualniając swoje profile i pływając się w swoim blasku”³⁵. Takie portale jak Facebook czy MySpace (również rodzimy portal społecznościowy Nasza Klasa) są bardzo skutecznymi narzędziami autoreklamy, której pomagają mocno „zredagowane” informacje biograficzne, atrakcyjne zdjęcia oraz duża liczba płytkich internetowych znajomości mających sugerować popularność³⁶. Podobną opinię wyraża Mark Leary, psycholog z Uniwersytetu Duke, opisujący Facebooka jako „narzędzie autoprezentacji przypominającej nieco reklamę”³⁷, której zasady odnoszą się do zwykłych ludzi. Jak przyznaje E. Aboujaoude, każdy człowiek nosi w podświadomości ulepszoną wersję samego siebie, która niestety nie jest prawdziwa, a rozdźwięk między ideałem a rzeczywistością często motywuje ludzi do samodoskonalenia się między innymi poprzez edukację, ciężką pracę czy rozwój duchowy. Współcześnie Internet obiecuje wielu ludziom drogę na skróty do tego trudnego do osiągnięcia wzoru doskonałości – drogę, która prowadzi przez Photoshop i inne programy ułatwiające stwarzanie pozorów, zmieniające jednostkę bezboleśnie i skutecznie w kogoś innego³⁸. Wszystkie te zabiegi służą przede wszystkim budowaniu obrazu społecznego jednostki, natomiast pula znajomych staje się elementem strategii tworzenia określonego wizerunku. Zachowania te można zdiagnozować jako przejaw tzw. zewnątrzsterowności – cechy, która wskazuje, że człowiek sugeruje się opinią otoczenia na temat wszelkich swych działań³⁹, a w szczególności na temat własnego wyglądu, wygląd zaś nie tylko stanowi fundamentalną kwestię w analizach dotyczących osobowości narcystycznej, lecz staje się współcześnie jednym z najistotniejszych wyznaczników stylu życia wielu ludzi⁴⁰.

34 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 68–69.

35 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi...*, s. 255.

36 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 68.

37 Ibidem, s. 70.

38 Ibidem, s. 70–72.

39 T. Kozłowski: *Przyjaciel na kliknięcie*. „Charaktery” 2013, nr 3 (194), s. 37.

40 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 237.

Refleksje wychowawczo-pedagogiczne

W przeszłości wsparcie i poczucie znaczenia płynęły od bliskich, lokalnej społeczności, ze szkoły, z miejsca pracy. Obecnie, gdy rodzina traci na znaczeniu, a struktury społeczne są coraz bardziej rozdrobnione, wielu ludzi szuka i oczekuje potwierdzenia własnej wartości u nieznanym, często w przestrzeni internetowej. Tymczasem wielu psychologów badających zachowania w sieci uważa, że świat wirtualny oferuje coraz bardziej powierzchowne i leniwe emocjonalnie relacje. Rozwija to tendencję do traktowania innych ludzi jak obiektów, które można szybko usunąć lub odsunąć na bezpieczną odległość, więzi tworzone przez Internet zwykle bowiem nie zobowiązują do niczego⁴¹.

Życie *on-line* może generować szczególne problemy w przypadku młodzieży. Amerykański psychoanalityk i psycholog Erik Erikson, twórca teorii rozwoju społecznego, rozwiązanie kryzysu tożsamości uważał za jedną z kluczowych faz rozwojowych. Życie w sieci stanowi natomiast poważne zagrożenie tej fazy, ponieważ nie tylko przeszkadza nastolatkom w dowiedzeniu się, kim są i czego pragną, ale dodatkowo generuje presję konstruowania, edytowania i odgrywania Ja umożliwiającego zaistnienie i pozyskiwanie „przyjaciół”. Zgodnie z opinią psychologów, remedium w tej sytuacji jest miłość oraz uważna obecność rodziców i nauczycieli. Dzieci, które czują się kochane, doceniane i wartościowe dla swoich opiekunów, nie mają potrzeby kreowania lepszego Ja⁴². Również A. Giddens⁴³ dostrzega ścisły związek między zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa a gotowością do nawiązywania relacji społecznych, ciekawością poznawczą i odpornością psychiczną jednostki. Stabilne układy rodzinne powinny stać się przeciwwagą dla niepewności dotyczącej tak wielu wymiarów ludzkiej egzystencji⁴⁴, w tym zachowań w świecie wirtualnym. W tym kontekście należy podkreślić, iż przede wszystkim rodzice mogą wiele zrobić na rzecz wychowania lepszych wirtualnych obywateli. Chociaż na ogół zdają sobie sprawę z zagrożeń, jakie można napotkać w sieci, i monitorują aktywność dzieci w Internecie, aby ograniczyć ich dostęp do pornografii i innych skrajnych treści, to jednak można zrobić więcej, aby zaszczepić dzieciom dobre zasady i nawyki związane z Internetem. Warunkiem jest bardziej zniuansowane zrozumienie tego, co dzieci robią i kim się stają w sieci, wykraczające poza wiedzę o tym, na jaką ilość pornografii są narażone i czy zaprzyjaźniły się z dorosłymi, którzy udają dzieci. Rodzice

41 B. Banasiak-Parzych: *Smartfon zmienia emocje...*, s. 34–35.

42 Ibidem, s. 35.

43 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 50–67.

44 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi...*, s. 249.

powinni na przykład kontrolować, czy przyjaźnie w realnym życiu mają dla dzieci mniejszą wartość z powodu nadmiaru przyjaźni na Facebooku lub czy dzieci zdają sobie sprawę, jak kształtuje się ich reputacja w sieci. Prawdą jest jednak, że wielu rodziców nie podejmuje takiej refleksji na własny temat, przypuszczalnie więc nie będą się oni nad tym zastanawiać także w odniesieniu do swego potomstwa⁴⁵. Co więcej, rodzice sami mogą przyczyniać się do powstawania zagrożeń i niebezpieczeństw związanych z Internetem chociażby poprzez tak popularne dzisiaj publikowanie na portalach społecznościowych licznych zdjęć swoich dzieci, umożliwianie przeglądania tych zdjęć szerszej publiczności poprzez ogólną dostępność. Warto też zwrócić uwagę, iż na przykładzie takich zachowań rodziców dzieci uczą się, iż w sieci można publikować to, co się chce, nie mają przy tym świadomości zagrożeń. W efekcie podczas samodzielnego korzystania z Internetu łatwo mogą stać się potencjalnymi ofiarami patologicznych zachowań dorosłych. U dziecka ponadto może wykształcić się przekonanie, że popularność i uznanie w wirtualnym (i nie tylko) świecie wyznacza liczba internetowych znajomych, częstotliwość odwiedzin profilu dziecka i tzw. lajków oraz pochlebne komentarze i znacząca liczba wyświetleń zdjęć umieszczonych w galerii. Dzieci mogą więc na tej, bez wątpienia kruchej podstawie budować swoją samoocenę, która w rezultacie może być kształtowana za pośrednictwem internetowej publiczności i informacji zwrotnych otrzymywanych z zewnątrz.

Nie ulega wątpliwości, iż zindywidualizowana i sprywatyzowana odpowiedzialność wymaga samokontroli. Nie można jednak dopuścić do tego, by przybrała ona formę nakładania na siebie wciąż nowych ograniczeń i reżimów⁴⁶, ponieważ istnieje duże prawdopodobieństwo, iż metoda zakazów i straszenia w konfrontacji z wszechobecnością, atrakcyjnością i popularnością Internetu i portali społecznościowych skazana jest na porażkę. Wydaje się jednak, że kompromis może stanowić wiedza i umiejętności – nabywane chociażby w ramach szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej – bezpiecznego i „zdrowego” korzystania z technologii informatycznej. Jak pisze Richard A. Davis, zdrowe korzystanie z Internetu oznacza używanie go w wyraźnie określonym celu, przez umiarkowaną ilość czasu, bez poznawczego lub behawioralnego dyskomfortu. Użytkownicy korzystający z Internetu w zdrowy sposób potrafią rozdzielić komunikację internetową od tej przebiegającej w realnym życiu. Używają Internetu raczej jako narzędzia niż źródła swojej tożsamości. Ze względu na trudną do określenia granicę pomiędzy zdrowym a patologicznym korzystaniem z Internetu pożądane jest, aby jednostka sama określała

45 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 269.

46 M. Biedroń: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi...*, s. 248.

stopień, w jakim używa tego medium w sposób adaptacyjny bądź deadaptacyjny⁴⁷. To jednak wymaga świadomości, której podstawę stanowi wiedza na temat zagrożeń i możliwości współczesnej technologii informatycznej. A warto uświadomić sobie, że dziś wszyscy jesteśmy bardziej lub mniej „uzależnieni”, jeśli nie w sensie klinicznym, to funkcjonalnie i praktycznie. Warto więc apelować, aby w świecie wirtualnym poruszać się z większą ostrożnością, świadomością i – przede wszystkim – samoświadomością⁴⁸. Zasadniczym elementem osiągnięcia tej samodyscypliny jest jednak gruntowna, wyważona edukacja na temat dobrych i złych następstw wirtualnej rewolucji⁴⁹. Zapewne w analizowanym kontekście rewolucja taka może stać się ważnym obszarem zainteresowania pedagogiki społecznej, a w jej ramach – edukacji zdrowotnej, która – w moim przekonaniu – może i powinna stale poszerzać pole swoich oddziaływań o najbardziej aktualne i najbliższe współczesnemu człowiekowi zagadnienia, które niejednokrotnie stanowią treść i wyznaczają porządek codziennego życia.

Bibliografia

- Aboujaoude E.: *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Przeł. R. Andruszko. Kraków: UJ, 2012.
- Banasiak-Parzych B.: *Smartfon zmienia emocje*. „Charaktery” 2013, nr 3 (194).
- Bauman Z.: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
- Biedroń M.: *Wpływ kultury indywidualizmu na relacje między rodzicami i dziećmi*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Białystok: Trans Humana, 2009.
- Castells M.: *Spółeczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody et al. Warszawa: PWN, 2011.
- Davis R.A.: *Poznawczo-behawioralny model patologicznego używania Internetu*. W: *Internet a psychologia*. Red. W.J. Paluchowski. Warszawa: PWN, 2009.
- Gergen K.J.: *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books, 1991.

47 R.A. Davis: *Poznawczo-behawioralny model patologicznego używania Internetu*. W: *Internet a psychologia*. Red. W.J. Paluchowski. Warszawa: PWN, 2009, s. 383.

48 E. Aboujaoude: *Wirtualna osobowość naszych czasów...*, s. 273.

49 Ibidem, s. 268.

- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2010.
- Jarecka U.: *Wirtualne więzi w globalizującym się świecie*. W: *Kultura w czasach globalizacji*. Red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny. Warszawa: IFiS PAN, 2004.
- Kluszczyński R.W.: *Historie hybrydyzacji. Sztuka (multi)mediów wobec procesów globalizacji kultury*. W: *Kultura w czasach globalizacji*. Red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny. Warszawa: IFiS PAN, 2004.
- Kozłowski T.: *Przyjaciel na kliknięcie*. „Charaktery” 2013, nr 3 (194).
- Krawczak E.: *Na rozdrożu. Młodzież wobec wyborów życiowych*. W: *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*. Red. G.E. Kwiatkowska, M. Filipiak. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- Kwiatkowski S.M.: *Internetowe grupy dyskusyjne – współczesna agora dzieci i młodzieży*. W: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Red. J. Izdebska. Białystok: Trans Humana, 2008.
- Lachowicz-Tabaczek K., Cisek S.: *Uwaga na narcyza*. „Charaktery” 2013, nr 2 (193).
- Miller H., Arnold J.: *JA w sieciowych stronach domowych: gender, tożsamość i władza w cyberprzestrzeni*. W: *Internet a psychologia*. Red. W.J. Paluchowski. Warszawa: PWN, 2009.
- Roter A., Olszańska K.: *Kultura narcyzmu a społeczeństwo lipofobiczne*. W: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*. Red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik. Kraków: Impuls, 2012.

Karina Leksy

Grandiose exhibitionism in virtual reality Socio-pedagogical discussion

Summary: Undoubtedly, the Internet has become an indispensable element of daily life. E. Aboujaoude observes that to a greater or lesser extent, these days we are all addicted, if not in clinical terms, then in functional and practical ones. At the same time among the plethora of sources concerning addictions to the Internet, it is certainly worth paying attention to one other, relatively common and relevant phenomenon in virtual reality, namely the „social exhibitionism.” Aside from the proportions, characteristics, and conditions of the phenomenon that altogether can be referred to as purposeful self-creation, the article proceeds to illustrate possible dangers coming from thoughtless acts of publicizing countless amount of pictures (of children in particular), personal data, private information, etc. Moreover, such acts do not remain without influence to the broadly understood children’s and teenagers’ health and safety, but they can provoke educational as well as socio-pedagogical reflection.

Key words: the Internet, social networking service, Facebook, social exhibitionism, image, narcissism

Karina Leksy

Sozialer Exhibitionismus im virtuellen Raum

Zusammenfassung: Zweifelsohne gilt das Internetnetz heutzutage als ein unabdingbares Element des täglichen Lebens. E. Aboujaoude behauptet: „heutzutage sind wir mehr oder weniger abhängig, wenn nicht im klinische Sinne, dann funktionell und praktisch“. In vielen Abhandlungen über die Abhängigkeit vom Internet ist die Rede von einem relativ allgemeinen und im virtuellen Raum zu beobachtenden Phänomen – „sozialen Exhibitionismus“. Im vorliegenden Artikel versucht die Verfasserin, eine bewusste Selbstpräsentation im Internet hinsichtlich deren Ausmaß, Merkmale und Bedingungen zu schildern. Sie hat auch zum Ziel, den Lesern zu verdeutlichen, welche potentielle Bedrohungen aus unbedachter Veröffentlichung im Internet einer Unzahl von Fotos (oft Kinderfotos), persönlichen Daten, privaten Informationen usw. folgen. Vielmehr, solches Verhalten bleibt nicht ohne Rückwirkung auf Gesundheit und Sicherheit der Kinder und Jugendlichen, so dass es zum Gegenstand der sozial-pädagogischen Forschungen werden sollte.

Schlüsselwörter: Internet, soziale Netzwerke, Facebook, sozialer Exhibitionismus, Bild, Narzissmus



Agnieszka Lewicka-Zelent

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Trojanowska

Stowarzyszenie „Otwarte Serca” w Zamościu

Poczucie osamotnienia a jakość życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Problem osamotnienia współczesnego człowieka jest złożony. Już zdefiniowanie tego terminu przysparza trudności z uwagi na różnorodność używanych określeń tego zjawiska, takich jak: alienacja, izolacja, samotność, odrzucenie czy bierność społeczna¹.

Istotne w prowadzonych rozważaniach jest odróżnienie osamotnienia od samotności, która – według Jana Szczepańskiego² – jest stanem obcowania tylko z samym sobą i skupieniem na swoim świecie wewnętrznym. Natomiast przez osamotnienie socjolog ten rozumie brak kontaktu człowieka nie tylko z innymi ludźmi, lecz także z samym sobą. Stan osamotnienia ocenia się negatywnie (ponieważ jego konsekwencje są dotkliwe dla jednostki) w przeciwieństwie do samotności, która stanowi ważny element w życiu każdego człowieka, na przykład sprzyja kontemplacji lub twórczości. Nie należy więc utożsamiać obu pojęć, chociaż niektórzy autorzy osamotnienie traktują jako samotność psychiczną, czyli subiektywne odczucie jednostki polegające na braku psychicznej więzi z drugim człowiekiem; skutkiem braku tej więzi jest zaburzenie harmonii wewnętrznej³.

1 Por. J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997, s. 60; S. Kawula: *Samotność licealistów*. „Wychowanie na co Dzień” 1999, nr 1/2, s. 18.

2 J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1988, s. 20.

3 T.E. Olearczyk: *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: WAM, 2008, s. 95.

Osamotnienie to subiektywnie przeżywane negatywne stany emocjonalne, wynikające z niesatysfakcjonujących jednostkę relacji z innymi ludźmi⁴. Jest nieprzyjemnym i jednocześnie silnym doświadczeniem związanym z niezaspokojeniem lub niewłaściwym zaspokojeniem potrzeb intymnych kontaktów z innymi osobami⁵.

Krystyna Kmieciak-Baran⁶ na podstawie analizy literatury przedmiotu stwierdziła, że definicje osamotnienia są zgodne w trzech zakresach: osamotnienie (1) jest subiektywnym odczuciem i nie powinno być utożsamiane z obiektywną izolacją społeczną; (2) stanowi rezultat braku pożądanых interakcji społecznych i (3) zawsze jest związane z przykrymi emocjami, które prowadzą do licznych zaburzeń zachowania.

Jednostka może przeżywać osamotnienie pierwotne, pojawiające się tuż po urodzeniu, sytuacyjnie związane z odseparowaniem od bliskich osób, oraz osamotnienie wtórne, powstałe w wyniku utraty najbliższych. Niezależnie jednak od rodzaju osamotnienia jednostka doświadcza negatywnych doznań, takich jak: rozpacz, bezradność, cierpienie, rozczarowanie, a nawet depresja⁷.

Osamotnienie ma charakter sytuacyjny lub osobowościowy. Człowiek, na skutek zdarzeń losowych, może być odłączony od rodziny lub innych bliskich osób. Osamotnienie stanowi wówczas chwilową reakcję organizmu, wynikającą z czasowej niemożności podtrzymywania pożądanых relacji społecznych. Taka przedłużająca się niekorzystna sytuacja może doprowadzić do pojawienia się osamotnienia chronicznego (osobowościowego), którego przyczyna tkwi we właściwościach jednostki⁸.

Osamotnienie jest procesem. Początkowo jednostka podlega zewnętrznym okolicznościom ograniczającym lub uniemożliwiającym podtrzymywanie relacji interpersonalnych. Eliminowane są zachowania wzajemne, przez co dochodzi do deprywacji potrzeby przynależności⁹. Róża Pawłowska i Elżbieta Jundziłł¹⁰ zwracają uwagę na uwarunkowania ro-

4 P.R. Shaver, K.A. Brennan: *Measures of Depression and Loneliness*. In: *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1: *Of Measures of Social Psychological Attitudes*. Eds. J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman. San Diego: Academic Press, 1991, s. 248.

5 H.S. Sullivan – podaje za: K. Kmieciak-Baran: *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*. „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 4, s. 1080.

6 Ibidem, s. 1081.

7 B. Hołyst: *Na granicy życia i śmierci*. Warszawa: Wydawnictwo 69, 1996, s. 79.

8 K. Kmieciak-Baran: *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska...*, s. 1081.

9 J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 2000, s. 147–148.

10 R. Pawłowska, E. Jundziłł: *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 2006, s. 27–29.

dzinne osamotnienia. Wśród nich wskazują między innymi na: brak więzi emocjonalnej między dziećmi a rodzicami, autokratyzm w wychowaniu, niewłaściwie stosowany system kar i nagród, narodziny młodsze go rodzeństwa, brak czasu dla dziecka, konflikty rodzinne, choroba lub niepełnosprawność dziecka, patologia rodziny oraz niski status społeczny rodziny. W konsekwencji jednostka traci zaufanie do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, a w końcu zatracza zdolność do tworzenia relacji międzyludzkich¹¹. Nie bez znaczenia pozostają także pewne predyktory osobowościowe, a wśród nich: zaniżona samoocena, pesymizm, postawa unikowa, silny lęk, nieśmiałość, skłonność do zmiennych nastrojów, bierność, kryzys poczucia tożsamości, niski iloraz inteligencji, słaby typ temperamentu, agresywność itp.¹²

Deprywacja potrzeb interpersonalnych zwiększa prawdopodobieństwo odczuwania przez jednostkę osamotnienia, ale również obniżenia jakości jej życia, rozumianej właśnie jako stopień zaspokojenia potrzeb w wymiarze duchowym i materialnym oraz stopień spełnienia wymagań, które określają poziom materialnego i duchowego bytu jednostek oraz całego społeczeństwa¹³. Członkowie The Quality of Life Special Interest Group, działającej przy The International Association for Study of the Scientific Intellectual Disabilities (IASSID), wyrażają poparcie dla takiego pojmowania przyczyn poczucia osamotnienia. Jakość życia zaś jest warunkowana przez czynniki indywidualne i środowiskowe: stosunki intymne, życie rodzinne, przyjaźń, pracę, sąsiedztwo, miejsce i warunki mieszkaniowe, wykształcenie, zdrowie, standard życia czy narodowość. Iloraz inteligencji nie jest czynnikiem różnicującym ludzi pod względem poziomu jakości życia. Oznacza to możliwość badania osób z upośledzeniem umysłowym na podstawie tych samych wskaźników, co osób w normie intelektualnej¹⁴.

Jakość życia oceniana jest w kontekście czynników obiektywnych i subiektywnych. Najczęściej wśród obiektywnych wyróżnia się uwarunkowania makrostrukturalne (tj. system polityczny, prawny i ekonomiczny państwa, politykę społeczną), mezostrukturalne (czyli funkcjonowanie

11 J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 147–148.

12 J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka...*, s. 174.

13 R. Kolman: *Jakość życia na co dzień. O umiejętności kształtowania jakości swego życia*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, 2002, s. 24–25.

14 IASSID (International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities): *Quality of Life. Its Conceptualization, Measurement, and Application. A consensus document prepared by: The Special Interest Research Group on Quality of Life*. WHO-IASSID Work Plan, Draft 2000. http://www.beachcenter.org/Books%5CFullPublications%5CPDF%5CFQLI_Quality%20of%20Life%20Consensus%20Document.pdf [8.08.2013], s. 13–14.

instytucji społecznych, służb administracyjnych i komunalnych) oraz czynniki dotyczące warunków i poziomu życia człowieka, jego pozycji społecznej, wykształcenia, struktury i stanu organizmu. Natomiast subiektywna jakość życia wiąże się z procesami wartościowania, czyli oceną samopoczucia jednostki we wszystkich sferach jej życia¹⁵.

Egzemplifikację takiego podejścia do jakości życia stanowi definicja Światowej Organizacji Zdrowia, według której jakość życia to „sposób postrzegania przez jednostki ich pozycji życiowej w kontekście kulturowym i systemu wartości, w którym żyją, oraz w odniesieniu do ich zadań, oczekiwań i standardów wyznaczonych uwarunkowaniami środowiskowymi. Zatem jakość życia to tyle, co kompleksowy sposób oceniania przez jednostkę jej zdrowia fizycznego, stanu emocjonalnego, samodzielności w życiu i stopnia niezależności od otoczenia, a także osobistych wierzeń i przekonań”¹⁶.

Jakość życia, traktowana jako konstrukt subiektywny, odzwierciedla kondycję życiową podmiotu, określaną przez osiem następujących wskaźników: dobry stan fizyczny, dobry stan materialny, prawa jednostki, integracja społeczna, stosunki interpersonalne, autonomia, rozwój osobisty oraz dobry stan emocjonalny. Elementy te tworzą uporządkowaną i hierarchiczną strukturę, która dla różnych osób i na różnych etapach życia może być inna¹⁷.

Subiektywna, a jednocześnie bezpośrednia ocena swojej sytuacji życiowej przez daną jednostkę stanowi najważniejsze źródło informacji¹⁸. Wielu autorów jakość życia porównuje z subiektywnym odczuwaniem szczęścia i zadowolenia, które wyznaczane jest przez: satysfakcję z życia, koncepcję własnej osoby, zdrowie i funkcjonowanie jednostki oraz czynniki społeczno-ekonomiczne¹⁹.

David Felce i Jonathan Perry uważają, że jakość życia tworzą trzy zależne od siebie poziomy: wartości osobiste (odpowiedni stan materialny, fizyczny, społeczny, emocjonalny oraz aktywność i rozwój), osobista sa-

15 H. Sęk: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, z. 2, s. 110-111; A. Firkońska-Mankiewicz: *Jakość życia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Prezentacja QOL – Kwestionariusza Jakości Życia*. „Sztuka Leczenia” 1999, nr 3, s. 16.

16 Cyt. za: B. Tobiasz-Adamczyk: *Jakość życia: zakres badań w perspektywie socjologicznej*. „Sztuka Leczenia” 1999, nr 3, s. 10.

17 R.L. Schalock: *Three Decades of Quality of Life*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities” 2000, vol. 15, no. 2, s. 118 i nast.

18 K. de Walden-Gałaszko, M. Majkovicz: *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994, s. 69.

19 J. Kirenko: *Jakość życia w niepełnosprawności*. W: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Pałak. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006, s. 17.

tysfakcja z życia oraz obiektywne warunki życia²⁰. Dopiero zbiór tych obiektywnych i subiektywnych elementów stanowi o całościowym obrazie jakości życia.

Na zadowolenie z życia składają się trzy komponenty: ocena satysfakcji z życia, emocje pozytywne oraz emocje negatywne. Ocena satysfakcji z życia to bilans dobrych i złych wydarzeń w życiu, wynika z poznawczej analizy doświadczeń życiowych danej jednostki. W wyniku tej analizy powstaje ogólna ocena dotychczasowych przeżyć, która może być mniej lub bardziej pozytywna. Jednak brak emocji negatywnych nie wystarcza do odczuwania zadowolenia. Równie ważne jest doświadczanie emocji pozytywnych. Między znakiem emocji a jej intensywnością istnieje ścisła zależność (na przykład przeżywanie pozytywnej emocji, która jest bardzo intensywna, powoduje radość i zadowolenie z życia, natomiast doświadczanie negatywnej emocji o niskiej intensywności może być przyczyną melancholii)²¹. Ocena satysfakcji z życia stanowi wynik porównania własnej sytuacji z ustalonymi przez siebie standardami. Jeżeli wynik porównania jest zadowalający, to skutkuje odczuwaniem satysfakcji²².

Robert A. Cummins uważa, że jakość życia tworzą: byt materialny, zdrowie, produktywność, zażyłość z bliskimi, bezpieczeństwo, przynależność społeczna i dobrostan emocjonalny. Każdy z tych zakresów oceniany jest jednocześnie w sposób obiektywny (adekwatny do dobrostanu danej kultury) i subiektywny (satysfakcja jednostki z poszczególnych elementów z uwzględnieniem kryterium ważności)²³. Cummins stworzył wielowymiarowy model jakości życia – w modelu tym ważny element stanowi homeostatyczny model subiektywnej jakości życia (z uwagi na akcentowanie satysfakcji jednostki). Wyróżnił także trzy rodzaje determinantów jakości życia. Pierwsze wynikają z czynników osobowościowych, a są nimi ekstrawersja i neurotyzm. Drugą grupę determinantów tworzą tzw. wewnętrzne bufony, czyli kontrola, samoocena oraz optymizm. Natomiast trzeci rodzaj czynników stanowią uwarunkowania środowiskowe. Rezultatem równoważenia się przedstawionych elementów jest subiektywna jakość życia, która utrzymuje się na stałym poziomie. Model ten zakłada, że te same

20 D. Felce, J. Perry – podają za: S. Kowalik: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 2000, s. 14–15.

21 F.M. Andrews, S.B. Withey – podają za: K. Skrzypińska: *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenia z życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 35.

22 Z. Juczyński: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2001, s. 134.

23 R.A. Cummins: *Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability*. Melbourne: Deakin University, 1997, s. 7.

czynniki determinują satysfakcję życiową u osób zarówno pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnością intelektualną²⁴. W niniejszym artykule przyjęto rozumienie jakości życia według R.A. Cumminsa.

Jednym z wymienionych czynników wpływających na jakość życia jest optymizm, który stanowi „względnie trwałą tendencję do spostrzegania, wyjaśniania i oceniania świata i zjawisk w nim zachodzących w kategoriach raczej pozytywnych niż negatywnych oraz względnie trwałą skłonność do przewidywania i oczekiwania przyszłych, mniej lub bardziej konkretnych wydarzeń jako raczej pomyślnych niż niepomyślnych”²⁵. Jedną z teorii wyjaśniających źródła tej tendencji jest regulacyjna teoria optymizmu; zakłada się w niej, że dążenie do osiągania wyznaczonych przez siebie celów (ujmowanych jako pożądany przez danego człowieka stan rzeczy lub ważna dla niego wartość) stanowi istotny czynnik aktywności jednostki. Skłonność do optymizmu to jeden z mechanizmów decydujący o wyborze celów i ukierunkowaniu aktywności. Określany jest mianem optymizmu dyspozycyjnego i traktowany jako względnie trwała cecha osobowości²⁶.

Założenia metodologiczne

Celem badań własnych było określenie zależności między poczuciem osamotnienia a jakością życia młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim. Z tak postawionego celu wyprowadzono pytanie badawcze:

Jaki związek zależnościowy zachodzi między poczuciem osamotnienia a jakością życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim?

Sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Jakim poziomem satysfakcji oraz optymizmu życiowego cechuje się młodzież z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim i młodzież w normie intelektualnej?
- Jak bardzo młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i młodzież w normie intelektualnej czuje się osamotniona?

Do głównego pytania badawczego sformułowano następującą hipotezę: Między osamotnieniem odczuwanym przez młodzież z nie-

24 R.A. Cummins: *Living with Support in the Community: Predictors of Satisfaction with Life*. „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews” 2001, vol. 7, s. 100.

25 R. Stach: *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 17.

26 Ibidem.

pełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim a jakością życia tej młodzieży występuje zależność ujemna²⁷. Oznacza to, że osoby bardziej osamotnione niżej oceniają jakość swojego życia. Natomiast wyższe oceny składowych jakości życia związane są z mniejszym poczuciem osamotnienia.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz trzy narzędzia badawcze:

- kwestionariusz do badania poczucia osamotnienia wśród dzieci i młodzieży SAGS (The Syracuse-Amsterdam-Groningen Sociometric Scale), w polskiej adaptacji Józefa Rembowskiego²⁸;
- kwestionariusz SWLS - Skala Satysfakcji z Życia (Satisfaction With Life Scale) (autorzy: Ed Diener, Robert A. Emmons, Randy J. Larson i Sharon Griffin; kwestionariusz w adaptacji Ryszarda Poprawy, Zygfryda Juczyńskiego), oraz
- kwestionariusz LOT-R - Test Orientacji Życiowej (Life Orientation Test-Revised) (autorzy: Michael F. Scheier, Charles S. Carver, Michael W. Bridges) w polskiej adaptacji Zygfryda Juczyńskiego²⁹.

Grupę badawczą (GB) tworzyło 60 osób, z czego połowę stanowili uczniowie szkół zawodowych z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim. W skład grupy porównawczej (GP) wchodziła młodzież w normie intelektualnej, uczęszczająca do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych.

Badane grupy okazały się podobne pod względem następujących zmiennych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie ojca i wykształcenie matki. Ponad połowę respondentów stanowiły dziewczęta (GB = 57%, GP = 63%). W większości badana młodzież była pełnoletnia. Nieco więcej młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim pochodziła ze wsi, a nieco więcej ich rówieśników w normie intelektualnej - z miasta. Zdecydowana większość ojców (GB = 73%, GP = 67%) i matek (GB = 70%, GP = 60%) badanych z porównywanych grup posiadała wykształcenie zawodowe³⁰.

27 B. Szabała: *Jakość życia a poczucie osamotnienia młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2011, s. 13 i nast.

28 Więcej na temat zastosowanego narzędzia w opracowaniu J. Rembowskiego: *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992.

29 Więcej na temat zastosowanego narzędzia w opracowaniu Z. Juczyńskiego: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia...*

30 Por. D. Tomczyszyn: *Wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w Białej Podlaskiej zagrożeniem czy szansą rozwoju ich niepełnosprawnego dziecka*. „Rozprawy Społeczne” 2010, nr 1, s. 109-128.

Tabela 1

Charakterystyka badanych osób

Zmienne		GB		GP	
		N	%	N	%
Płeć ($\chi^2 = 0,277$; $p < 0,598$)	dziewczęta	17	56,7	19	63,3
	chłopcy	13	43,3	11	36,7
Wiek ($\chi^2 = 3,784$; $p < 0,150$)	17 lat	3	10,0	9	30,0
	18 lat	16	53,3	13	43,3
	19 lat	11	36,7	8	26,7
Miejsce zamieszkania ($\chi^2 = 2,41$; $p < 0,12$)	wieś	19	73,3	13	43,3
	miasto	11	26,7	17	56,7
Wykształcenie ojca ($\chi^2 = 2,571$; $p < 0,462$)	podstawowe	2	6,7	1	3,3
	zawodowe	22	73,3	20	66,7
	średnie	5	16,7	9	30,0
	wyższe	1	3,3	–	–
Wykształcenie matki ($\chi^2 = 1,453$; $p < 0,693$)	podstawowe	–	–	1	3,3
	zawodowe	21	70,0	18	60,0
	średnie	8	26,7	10	33,0
	wyższe	1	3,3	1	3,3

Objaśnienia: GB – grupa badawcza (uczniowie szkół zawodowych z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim); GP – grupa porównawcza (młodzież w normie intelektualnej, uczęszczająca do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych); χ^2 – wynik testu Chi-kwadrat; p – poziom istotności; N – liczebność

Wyniki badań własnych

Przystępując do analizy zebranego materiału empirycznego, w pierwszej kolejności dokonano porównania badanych grup w zakresie satysfakcji z życia oraz optymizmu życiowego młodzieży z niepełnosprawnością umysłową i w normie intelektualnej.

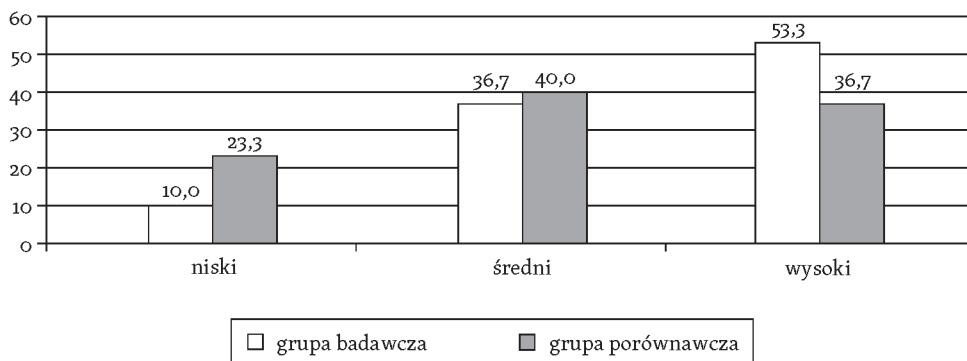
Tabela 2

Satysfakcja z życia młodzieży z porównywanych grup

Grupa	M	SD	Test równości średnich		
			t	p	$M_{GB} - M_{GP}$
GB	25,03	6,59	2,518	0,05	3,75
GP	21,28	5,23			

Objaśnienia: GB – grupa badawcza (uczniowie szkół zawodowych z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim); GP – grupa porównawcza (młodzież w normie intelektualnej, uczęszczająca do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych); M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t -Studenta; p – poziom istotności

Z 95-procentowym prawdopodobieństwem stwierdzono, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ($M_{GB} = 25,03$) odczuwa zdecydowanie większą satysfakcję z życia niż osoby w normie intelektualnej ($M_{GP} = 21,28$). Jednak to w grupie porównawczej uzyskano bardziej jednorodne wyniki niż w grupie badawczej.



Rys. 1. Poziom satysfakcji z życia badanej młodzieży [%]

$\chi^2 = 2,569$; $p < 0,276$

Iloraz inteligencji nie różnicuje badanej młodzieży pod względem poziomu satysfakcji z życia. Z danych zamieszczonych na rys. 1 wynika, że ponad połowa uczniów z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim jest w wysokim stopniu usatysfakcjonowana swoim życiem. Młodzież w normie intelektualnej najczęściej cechuje się średnim (40%) i wysokim (37%) poziomem satysfakcji życiowej.

Tabela 3

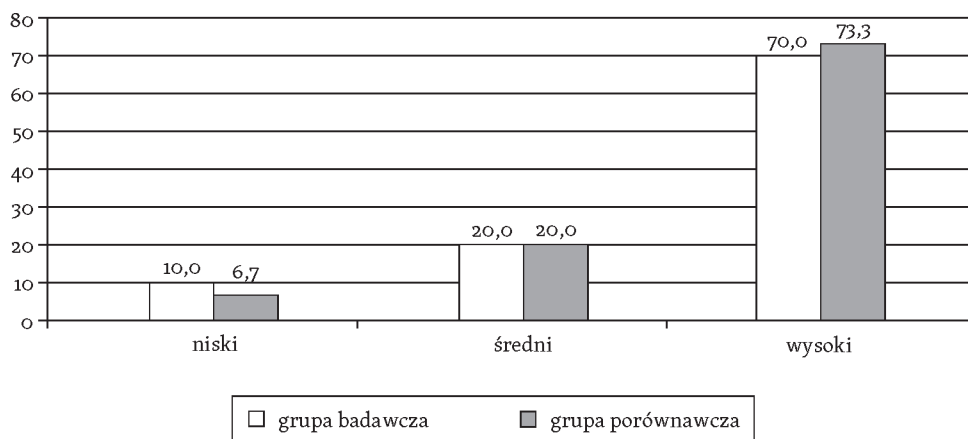
Optymizm życiowy młodzieży z porównywanych grup

Grupa	M	SD	Test równości średnich		
			t	p	$M_{GB} - M_{GP}$
GB	21,43	2,35	-1,700	n.i.	-0,88
GP	22,31	1,71			

Objaśnienia: GB – grupa badawcza (uczniowie szkół zawodowych z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim); GP – grupa porównawcza (młodzież w normie intelektualnej, uczęszczająca do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych); M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t-Studenta; p – poziom istotności; n.i. – nieistotne

Wartość testu t-Studenta dla prób niezależnych wskazuje, że jedynie nieznacznie większym optymizmem życiowym cechuje się młodzież w normie intelektualnej ($M_{GP} = 22,31$) w porównaniu z młodzieżą z grupy badawczej ($M_{GB} = 21,43$). Uzyskana różnica nie jest istotna statystycznie.

Następnie wyniki surowe zostały przeliczone na stenowe, na podstawie których został wyznaczony poziom optymizmu życiowego w badanych grupach młodzieży (rys. 2).



Rys. 2. Poziom optymizmu życiowego badanej młodzieży [%]

$\chi^2 = 0,223; p < 0,894$

Iloraz inteligencji nie różnicuje badanej młodzieży pod względem poziomu optymizmu życiowego. W zakresie tej zmiennej badane grupy okazały się podobne do siebie. Zdecydowana większość młodzieży, zarówno z niepełnosprawnością umysłową, jak i w normie intelektualnej, doświadcza optymizmu życiowego w wysokim stopniu.

Przedstawione wyniki pokrywają się z tymi uzyskanymi przez amerykańskich badaczy, którzy porównali poziom satysfakcji z życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i pełnosprawnych. Naukowcy ci stwierdzili, że osoby z badanych grup są porównywalnie zadowolone ze swojego życia, zarówno w aspekcie całościowym, jak i w zakresie poszczególnych jego elementów³¹. Podobne wyniki otrzymali badacze analizujący relacje między obiektywnymi i subiektywnymi ocenami własnej jakości życia osób z niepełnosprawnością umysłową oraz w normie intelektualnej. Poziom satysfakcji z życia (subiektywna jakość życia) osób z niepełnosprawnością określono jako wysoki (przeciętnie wynosił około 75% maksimum skali)³². Renata

31 A. Brantley, E.S. Huebner, R.J. Nagle: *Multidimensional Life Satisfaction Reports of Adolescents with Mild Mental Disabilities*. „Mental Retardation” 2002, vol. 40, no. 4, s. 321-329.

32 E. Hensel et al.: *Subjective Judgments of Quality of Life: Comparison Study Between People with Intellectual Disability and Those Without Disability*. „Journal of Intellectual Disability Research” 2002, vol. 46, no. 2, s. 95-107.

Smoleń³³ na podstawie prowadzonych przez siebie badań stwierdziła, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w zakresie odczuwanej jakości życia uzyskuje wyniki zbliżone do wartości średniej teoretycznej lub wyższe od niej.

Odmienne wyniki badań empirycznych uzyskały jednak Zofia Palak i Ewa Pomarańska³⁴. Analiza porównawcza średnich wykazała, że młodzież z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim w porównaniu do młodzieży w normie intelektualnej posiadała istotnie niższy poziom zadowolenia z życia. Wiele doniesień z badań potwierdza, że jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną jest niższa od jakości życia osób pełnosprawnych³⁵. Rozbieżności wyników badań Palak i Pomarańskiej i wyników badań własnych mogą mieć jednak różne przyczyny, mogą być spowodowane na przykład specyfiką dobranej próby pod względem niewzględnionych zmiennych czy rodzajem narzędzia pomiarowego.

Kolejnym aspektem badania własnego było sprawdzenie, czy, a jeśli tak, to na ile uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną różnią się w zakresie odczuwanego poczucia osamotnienia od młodzieży pełnosprawnej. W tym celu zastosowano test *t*-Studenta dla prób niezależnych (tabela 4).

Osoby z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim cechują się zdecydowanie większym poczuciem osamotnienia niż młodzież w normie intelektualnej. Chodzi nie tylko o ogólny poziom zmiennej, lecz także o osamotnienie w relacjach z rówieśnikami oraz innymi znaczącymi osobami. Różnice te, poza wynikami dotyczącymi rodziców, są istotne statystycznie ($p < 0,001$).

Przedstawione wyniki badań własnych pokrywają się z tymi uzyskanymi przez Ryszarda Kościelaka³⁶, który stwierdził, że osamotnienie znacznie częściej dotyczy młodzieży z niepełnosprawnością. Andrzej Giryński³⁷ potwierdza, że dzieciom z niepełnosprawnością umysłową znacznie

33 R. Smoleń: *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, nr 1 (18), s. 284.

34 Z. Palak, E. Pomarańska: *Percepcja własnej sytuacji życiowej a poczucie jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym*. W: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie...*, s. 175.

35 Por. S.M.R. Watson, K.D. Keith: *Comparing the Quality of Life of School-age Children with and without Disabilities*. „Mental Retardation” 2002, vol. 40, no. 4, s. 304–312; A. Firkowska-Mankiewicz: *Jakość życia osób niepełnosprawnych intelektualnie...*, s. 15–21.

36 Więcej na temat omawianych badań w opracowaniu R. Kościelaka: *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1995.

37 A. Giryński: *Poczucie samotności dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zależności od postaw rodzicielskich*. „Szkoła Specjalna” 2004, nr 1, s. 16.

częściej niż ich rówieśnikom w normie intelektualnej towarzyszy poczucie samotności.

Tabela 4

Poczucie osamotnienia młodzieży z badanych grup

Grupa	M	SD	Test równości średnich		
			t	p	$M_{GB} - M_{GP}$
Rówieśnicy					
GB	34,75	8,86	4,824	0,001	10,82
GP	23,93	9,06			
Rodzice					
GB	10,50	4,17	1,610	n.i.	1,72
GP	8,78	4,34			
Inne osoby					
GB	16,18	4,43	3,466	0,001	3,68
GP	12,50	4,07			
Poczucie osamotnienia					
GB	61,43	14,12	4,473	0,001	16,03
GP	45,40	14,53			

Objaśnienia: GB – grupa badawcza (uczniowie szkół zawodowych z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim); GP – grupa porównawcza (młodzież w normie intelektualnej, uczęszczająca do ogólnodostępnych szkół ponadgimnazjalnych); M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t-Studenta; p – poziom istotności; n.i. – nieistotne

Kolejnym etapem analizy zebranego materiału badawczego było ustalenie, za pomocą testu r-Pearsona, związku zależnościowego między poczuciem osamotnienia a jakością życia badanej młodzieży.

Tabela 5

Związki zależnościowe między osamotnieniem a jakością życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (test r-Pearsona)

Zmienne	SAGS			
	ogółem	rówieśnicy	rodzice	inne osoby
LOT-R	-0,438**	-0,510**	-0,448**	-0,290*
SWLS	-0,537**	-0,604**	-0,405**	-0,307*

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

Dane zawarte w tabeli 5 świadczą o tym, że między poczuciem osamotnienia a satysfakcją z życia oraz optymizmem dyspozycyjnym badanej

młodzieży występuje związek. Jest to korelacja ujemna, co oznacza, że wraz ze wzrostem wyników w zakresie satysfakcji z życia oraz optymizmu życiowego zmniejsza się odczuwanie przez badane osoby osamotnienia. Również między wyodrębnionymi składowymi jakości życia a osamotnieniem w relacjach z rówieśnikami oraz rodzicami odnotowano umiarkowaną korelację ujemną. Wykazano także istnienie zależności między satysfakcją z życia i optymizmem życiowym a poczuciem osamotnienia młodzieży w kontaktach z osobami znaczącymi. Można zatem zakładać, że poczucie osamotnienia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach z rodzicami, rówieśnikami oraz innymi osobami zmniejsza się wraz ze wzrostem jej satysfakcji oraz optymizmu życiowego.

Na jakość życia składają się następujące zakresy: byt materialny, zdrowie, produktywność, zażyłość z bliskimi, bezpieczeństwo, przynależność społeczna i dobrostan emocjonalny, które mogą być oceniane w sposób zarówno obiektywny, jak i subiektywny; ocena subiektywna określa satysfakcję jednostki z poszczególnych elementów życia³⁸. Mniejsza satysfakcja z danego zakresu jakości życia negatywnie powiązana jest z innymi jej składowymi³⁹, dlatego tak ważne są wszystkie jej elementy. Sfera funkcjonowania psychospołecznego jednostki staje się czynnikiem wiążącym jej poziom jakości życia z poczuciem osamotnienia. Deprywacja potrzeb związanych z relacjami społecznymi przekłada się bowiem na stopień osamotnienia podmiotu; osamotnienie wynika przecież z niesatysfakcjonujących podmiot kontaktów z innymi ludźmi⁴⁰. Osamotnieniu natomiast towarzyszy wiele negatywnych przejawów funkcjonowania jednostki. Osoba z poczuciem osamotnienia cechuje się między innymi zaniżonym poczuciem własnej wartości, nieśmiałością, obniżonym nastrojem i pesymistycznym nastawieniem do przyszłości⁴¹.

W odpowiedziach na postawione w artykule pytania badawcze stwierdzono, że:

1. Badana młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim cechuje się wysokim poziomem zarówno satysfakcji z życia, jak i dyspozycyjnego optymizmu życiowego. Natomiast satysfakcja z życia

38 R.A. Cummins: *Comprehensive Quality of Life Scale - Intellectual/Cognitive Disability...*, s. 7.

39 R.A. Cummins: *Moving from the Quality of Life Concept to a Theory*. „Journal of Intellectual Disability Research” 2005, vol. 49, no. 10, s. 701-704.

40 P.R. Shaver, K.A. Brennan: *Measures of Depression and Loneliness...*, s. 248.

41 M. Oleś: *Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia*. „Roczniki Psychologiczne” 2006, T. 9, nr 1, s. 136.

uczniów w normie intelektualnej sytuuje się na przeciętnym poziomie, a optymizm życiowy – na wysokim.

2. Ogólne poczucie osamotnienia uczniów z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim jest wyższe niż ich rówieśników w normie intelektualnej. Również w relacji z rówieśnikami, rodzicami oraz innymi osobami znaczącymi osoby z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim częściej czują się osamotnione.

Postawiona hipoteza, że między poczuciem osamotnienia a jakością życia młodzieży z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim występuje związek zależnościowy, została potwierdzona. Zmniejsza się poczucie osamotnienia wraz ze wzrostem satysfakcji i optymizmu życiowego badanej młodzieży. Podobne wnioski na podstawie badań własnych wyciągnęła Beata Szabała⁴², która stwierdziła, że wyższa jakość życia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim sprzyja słabszemu przeżywaniu poczucia osamotnienia. Inne badania dotyczące zależności między osamotnieniem a jakością życia najczęściej były prowadzone wśród osób pełnosprawnych intelektualnie. Należy zatem podejmować kolejne szczegółowe i na większą skalę zakrojone badania z tego zakresu w różnych grupach młodzieży z niepełnosprawnością. Ponadto ważne jest zwracanie uwagi rodziców dzieci z niepełnosprawnością i ich nauczycieli na kształtowanie tych kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością, które sprzyjają budowaniu satysfakcjonujących relacji z innymi osobami. Natomiast w grupie osób pełnosprawnych nadal trzeba pracować nad przełamywaniem stereotypów dotyczących jednostek mających pewne deficyty i uczyć traktowania osób z niepełnosprawnością jako równoważnych partnerów społecznych.

Bibliografia

- Brantley A., Huebner E.S., Nagle R.J.: *Multidimensional Life Satisfaction Reports of Adolescents with Mild Mental Disabilities*. „Mental Retardation” 2002, vol. 40, no. 4.
- Cummins R.A.: *Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability*. Melbourne: Deakin University, 1997.
- Cummins R.A.: *Living with Support in the Community: Predictors of Satisfaction with Life*. „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews” 2001, vol. 7.
- Cummins R.A.: *Moving from the Quality of Life Concept to a Theory*. „Journal of Intellectual Disability Research” 2005, vol. 49, no. 10.

⁴² B. Szabała: *Jakość życia a poczucie osamotnienia młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym...*, s. 220.

- Firkowska - Mankiewicz A.: *Jakość życia osób niepełnosprawnych intelektualnie. Prezentacja QOL –Kwestionariusza Jakości Życia*. „Sztuka Leczenia” 1999, nr 3.
- Gajda J.: *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.
- Giryński A.: *Poczucie samotności dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zależności od postaw rodzicielskich*. „Szkoła Specjalna” 2004, nr 1.
- Hensel E. et al.: *Subjective Judgments of Quality of Life: Comparison Study Between People with Intellectual Disability and Those Without Disability*. „Journal of Intellectual Disability Research” 2002, vol. 46, no. 2.
- Hołyst B.: *Na granicy życia i śmierci*. Warszawa: Wydawnictwo 69, 1996.
- IASSID (International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities): *Quality of Life. Its Conceptualization, Measurement, and Application. A consensus document prepared by: The Special Interest Research Group on Quality of Life*. WHO-IASSID Work Plan, Draft 2000. http://www.beachcenter.org/Books%5CFullPublications%5CPDF%5CFQLI_Quality%20of%20Life%20Consensus%20Document.pdf [8.08.2013].
- Juczyński Z.: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2001.
- Kawula S.: *Samotność licealistów*. „Wychowanie na co Dzień” 1999, nr 1/2.
- Kirenko J.: *Jakość życia w niepełnosprawności*. W: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Pałak. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.
- Kmieciak-Baran K.: *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*. „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 4.
- Kolman R.: *Jakość życia na co dzień. O umiejętności kształtowania jakości swego życia*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, 2002.
- Kościelak R.: *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1995.
- Kowalik S.: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 2000.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 2000.
- Olearczyk T.E.: *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: WAM, 2008.
- Oleś M.: *Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia*. „Roczniki Psychologiczne 2006, T. 9, nr 1.
- Pałak Z., Pomarańska E.: *Percepcja własnej sytuacji życiowej a poczucie jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym*. W: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Pałak. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.

- Pawłowska R., Jundziłł E.: *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 2006.
- Rembowski J.: *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992.
- Schalock R.L.: *Three Decades of Quality of Life*. „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities” 2000, vol. 15, no. 2.
- Sęk H.: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, z. 2.
- Shaver P.R., Brennan K.A.: *Measures of Depression and Loneliness*. In: *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1: *Of Measures of Social Psychological Attitudes*. Eds. J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman. San Diego: Academic Press, 1991.
- Skrzypińska K.: *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenia z życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Smoleń R.: *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, nr 1 (18).
- Stach R.: *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Szabała B.: *Jakość życia a poczucie osamotnienia młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2011.
- Szczyński J.: *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1988.
- Tobiasz-Adamczyk B.: *Jakość życia: zakres badań w perspektywie socjologicznej*. „Sztuka Leczenia” 1999, nr 3.
- Tomczyszyn D.: *Wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w Białej Podlaskiej zagrożeniem czy szansą rozwoju ich niepełnosprawnego dziecka*. „Rozprawy Społeczne” 2010, nr 1.
- Walden-Gałuszek K. de, Majkiewicz M.: *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1994.
- Watson S.M.R., Keith K.D.: *Comparing the Quality of Life of School-age Children with and without Disabilities*. „Mental Retardation” 2002, vol. 40, no. 4.

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

The quality of life and sense of loneliness among youth with mild mental retardation

Summary: Being alone can be everybody's experience. It is often accompanied by a reduction in the quality of life, which was also assumed in our study. In order to scrutinize this relationship a group of youth with mild mental retardation was examined. The methods employed for the study were a diagnostic survey and a survey technique. Three research instruments were used: a questionnaire to study loneliness among children and adolescents - (The Syracuse-Amsterdam-Groningen Sociometric Scale), the Satisfaction With Life Scale questionnaire and the Life Orientation Test-Revised. The results were statistically analyzed and used in an attempt to draw general conclusions.

Key words: quality of life, loneliness, isolation, mental retardation

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

Einsamkeitsgefühl vs. Lebensqualität der geistig leicht behinderten Jugendlichen

Zusammenfassung: Jeder Mensch kann von der Vereinsamung befallen sein. Mit dem Gefühl geht häufig niedrigere Lebensqualität einher, was zur Voraussetzung der von den Verfasserinnen durchgeführten Forschung wurde. An dem Experiment nahm eine Gruppe der geistig leicht behinderten Jugendlichen teil. Man bediente sich dabei einer Befragung und einer Umfrage. Verwendet wurden solche Forschungswerkzeuge wie: SAGS-Fragebogen zur Erforschung des Einsamkeitsgefühls bei Kindern und Jugendlichen, SWLS-Fragebogen zur Erforschung der Zufriedenheit mit dem Leben und LOT-R- Fragebogen (Test der Einstellung zum Leben). Nach der statistischen Analyse der erreichten Ergebnisse wurden dann allgemeine Schlüsse gezogen.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, Einsamkeit, Vereinsamung, geistige Behinderung

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński
Uroczystość nadania tytułu *doctora honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego
(20 maja 2014 roku)

Pan Profesor Zbigniew Kwieciński – socjolog edukacji, oświaty i młodzieży, pedagog, wyjątkowa postać na scenie polskich nauk społecznych. Ogromny dorobek naukowy i niepowtarzalna, jedyna w swoim rodzaju rola, jaką Pan Profesor odegrał w inspirowaniu i organizowaniu naukowego środowiska pedagogów i socjologów edukacji do działania na rzecz społecznej modernizacji i idei demokratycznego ładu i sprawiedliwości społecznej, wyznaczają Doktorantowi znaczące miejsce w kreowaniu społecznej roli Uczzonego.

Stopień naukowy doktora Zbigniew Kwieciński uzyskał w 1970 roku, po trzech latach nadano Mu stopień doktora habilitowanego na Wydziale Humanistycznym w Toruniu, tytuł profesora nadzwyczajnego – w 1979 roku, a tytuł profesora zwyczajnego – w 1988 roku. Już na pierwszym etapie swojego zaangażowania poznawczo-naukowego, w okresie studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu jako lider „Projektu szkoły eksperymentalnej w Toruniu” oraz uczeń profesorów Kazimierza Sośnickiego i Ludwika Bandury, a także uczestnik seminariów z zakresu socjologii wsi prowadzonych przez profesorów Zbigniewa Wierzbickiego, Bogusława Gałęskiego i Dyzmę Gałaja, prowadził studia i badania w wymiarze interdyscyplinarnym głównie z pogranicza nauk pedagogicznych, socjologicznych, filozoficznych, politologicznych, psychologicznych oraz nauk o kulturze. Wieloletni współpracownik

profesorów Stanisława Kowalskiego i Mikołaja Kozakiewicza, aktualnie współpracuje z wieloma profesorami z różnych ośrodków naukowych w kraju i za granicą. Imponującą perspektywę oglądu rzeczywistości społeczno-edukacyjnej wyraża twórczość naukowa Profesora Kwiecińskiego (46 autorskich, a także współautorskich monografii naukowych oraz prac zwartych, ponad 350 artykułów, studiów, rozpraw). Jego działalność naukowo-badawcza ma charakter interdyscyplinarny, ukazuje również nowoczesny model kultury intelektualnej wymagający określania takich metawartości poznawczych, które mają wyjątkowe znaczenie dla umacniania demokracji dyskursywnej oraz wspierania integracji na fundamentach wartości kulturowych. Szczególne miejsce w twórczości naukowej Pana Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego zajmują między innymi zagadnienia dotyczące funkcjonowania szkoły, selekcji i „odpadu” szkolnego, zwłaszcza w środowisku wiejskim, z uwzględnieniem środowiskowych uwarunkowań karier szkolnych młodzieży oraz socjopatologii edukacji.

Do najważniejszych publikacji Profesora zaliczyć należy: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim* (1972); *Odpad szkolny na wsi* (1972; drugie wydanie – 2002); *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego* (1987); *Dynamika funkcjonowania szkoły* (1990); *Socjopatologia edukacji* (1992; także w języku angielskim: *The Sociopathology of education*, 1995); *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (1993; współredakcja i współautorstwo z Lechem Witkowskim); *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (2000); *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (2000; współredakcja i współautorstwo z Jerzym Brzezińskim); *Wykluczanie* (dwa wydania w 2002 roku); *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002); *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* (2007); *Cztery i pół. Preliminaria, liminaria, varia* (2011); *Dylematy – inicjatywy – przebudzenia* (drugie wydanie – 2011); *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe* (2011; współautorstwo z Moniką Jaworską-Witkowską); *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty* (2012). Zaznaczyć należy, iż Profesor Zbigniew Kwieciński prowadził także badania nad awangardowymi nurtami współczesnej pedagogiki (w tym pedagogiką krytyczną, antypedagogiką, pedagogiką feministyczną, przemianami pedagogiki polskiej, pedagogiką wielokulturową), a – jak podkreślają badacze kultury – wolność badań naukowych stanowi istotny wymiar etosu nauk społecznych i humanistycznych. Przez wiele lat prowadził seminaria doktorskie i podoktorskie na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim i w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu; wypromował 26 doktorów, a zdecydowana większość uczestników tych seminariów uzyskała status samodzielnych pracowników naukowych w wielu ośrodkach naukowych w Polsce. Pełniąc rolę Uczzonego-Mistrza, skupiał wokół siebie wielu młodych pedagogów na organizowanych cyklicznie semina-

riach i konwersatoriach (między innymi „Nieobecne dyskursy” i „Społeczne aspekty wychowania”). Owocem wspomnianych seminariów była zainicjowana przez Pana Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego seria publikacji pod tymi samymi tytułami oraz zapoczątkowanie wydawania „Studiów Kulturowych i Edukacyjnych”, a także objęcie funkcji redaktora naczelnego „Socjologii Wychowania Acta Universitatis Nicolai Copernici”. Pełnił funkcję redaktora naczelnego „Socjologii Wychowania AUNC” oraz „Forum Oświatowego”, do tej pory aktywnie współpracuje z radami naukowymi czołowych czasopism społeczno-pedagogicznych w Polsce. Poczytujemy sobie za wielki zaszczyt współpracę z Profesorem w radzie naukowej czasopisma Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego „Chowanna” oraz radzie naukowej kwartalnika „The New Educational Review”, wydawanego przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, który jest obecnie najwyższym punktowanym przez MNiSW naukowym czasopismem w Polsce posiadającym *Impact Factor*.

Przez wiele twórczych lat Pan Profesor Zbigniew Kwieciński – jako Uczony pełniący swą rolę we wszystkich jej wymiarach – stworzył szkołę naukową w humanistyce, a przede wszystkim w pedagogice i naukach pokrewnych, awangardowe światowe nurty myśli społeczno-humanistycznej wprowadzał do polskiej pedagogiki, walcząc o jej tożsamość i wysoki status w naukach humanistycznych. Znaczącym obszarem aktywności Pana Profesora jest wieloletnie pełnienie licznych prestiżowych funkcji związanych z obszarem społeczno-organizacyjnym, ukazujących niezwykłą kreatywność uczestnictwa w społecznych procesach modernizacji. Warto wymienić niektóre z nich. Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora Profesor Kwieciński był założycielem i kierownikiem Stacji Naukowo-Badawczej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu (1972), utworzył Zakład Socjologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (1974) z własnym kierunkiem studiów i czasopismem „Socjologia Wychowania AUNC”, pełnił funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1991–1993), a następnie był dziekanem-założycielem Wydziału Studiów Edukacyjnych w tym ośrodku akademickim (1993–1999), gdzie doprowadził między innymi do uzyskania przezeń uprawnień habilitacyjnych, powołał czasopismo „Studia Edukacyjne”; przeprowadził skutecznie ponad 90 przewodów habilitacyjnych i profesorskich z ośrodków akademickich w całym kraju, kierował Katedrą Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (1998–2006). Ponadto pełnił wiele prestiżowych i eksperckich funkcji jako: członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (1990–2010), członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 1976), członek Komitetu Badań Naukowych (do 2004), członek Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, członek Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej (1996–2001),

członek Zespołu KBN ds. Projektów Celowych i Zamawianych (1998–2000), członek Zespołu Doradczego Ministra Edukacji Narodowej i Sportu ds. Zmian w Szkolnictwie Wyższym, ekspert Polskiej (wcześniej Państwowej) Komisji Akredytacyjnej (od 2001), ekspert Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej ds. kierunku pedagogika. Działalność ekspercka Doktoranta jest wielowymiarowa, ale warto podkreślić, iż recenzował 55 doktoratów, ponad 100 habilitacji i profesur dla wielu rad wydziałów oraz jako członek Centralnej Komisji. Pełnił funkcję moderatora *Symposium „Kompetencje kulturalne społeczeństwa; edukacja dla uczestnictwa, kreatywności czy konsumpcji kulturalnej? Jak walczyć z wykluczeniem kulturowym?”* w ramach Kongresu Kultury Polskiej 2009; od 2013 roku członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk. Współzałożyciel, a od 1989 roku Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, naukowy inspirator i koordynator siedmiu zjazdów pedagogicznych. Aktualnym miejscem pracy Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego jest Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, gdzie Doktorant kieruje Zakładem Socjologii i Polityki Oświatowej. Za swoje niezwykle znaczące zasługi wynikające z pełnienia w sposób wybitny społecznej roli Uczzonego Pan Profesor Zbigniew Kwieciński został uhonorowany wieloma nagrodami: dwukrotnie nagrodą Wydziału I PAN za najlepszą książkę roku z zakresu pedagogiki, dwukrotnie nagrodą I stopnia Ministra Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcia naukowe, w 2003 roku nagrodą Premiera RP za wybitne osiągnięcia naukowe w roku 2002 (za tryptyk książkowy: *Wykluczenie, Nieuniknione, Bezbronni*), odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2001). Profesor Zbigniew Kwieciński posiada doktoraty *honoris causa* Uniwersytetu Opolskiego (2004), Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (2007), Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu (2011).

Opracowano na podstawie: Zbigniew Kwieciński. *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. [Oprac. K. Krasoń]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 26–34.

Wobec okoliczności nadania Panu Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu *doctora honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego Zespół Redakcyjny czasopisma „Chowanna” pragnie złożyć Profesorowi najszczerze wyrazy uznania i szacunku.



Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Uroczystość nadania tytułu *doctora honoris causa*
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (23 maja 2014)

Pan Profesor Bogusław Śliwerski należy do grona najwybitniejszych polskich akademików, jest uczonym wielkiego formatu. Dokonania naukowe, organizacyjne, oświatowe i społeczne Profesora trudno zreferować nawet w najbardziej obszernym opisie.

Pan Profesor Bogusław Śliwerski otrzymał znaczące wyróżnienia w środowisku naukowym: tytuł profesora honorowego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Medal za Zasługi dla Pedagogiki Współczesnej 2013 Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Medal Uniwersytetu Łódzkiego w Służbie Społeczeństwu i Nauce (2002). Dorobek naukowy Profesora stale się rozrasta i jest niezwykle imponujący (między innymi 20 monografii autorskich w języku polskim, 15 prac pod naukową redakcją, 255 artykułów w czasopismach po uzyskaniu tytułu naukowego profesora, 266 artykułów w pracach zwartych, redakcja 4 serii podręczników, redakcje przekładów podręczników zagranicznych, 106 artykułów popularnonaukowych w czasopismach i wiele innych).

Pan prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski ukończył studia pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego w 1977 roku, gdzie uzyskał także stopień doktora nauk humanistycznych. Stopień doktora habilitowanego uzyskał w 1993 roku na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie rozprawy pt. *Przekraczanie granic wychowania. Od*

pedagogiki dziecka do antypedagogiki (Łódź 1992). Tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych Profesor Śliwerski uzyskał w 1999 roku, przewód o nadanie tytułu był realizowany na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Od początku swojej naukowej kariery Doktorant interesuje się teorią wychowania, a szczególnie systemem wychowawczym dzieci i młodzieży w okresie transformacji ustrojowej i różnymi stylami wychowania, wiele uwagi w swojej twórczości naukowej poświęca systemowi edukacji i jego efektywności. Obszar swoich zainteresowań badawczych Profesor Bogusław Śliwerski poszerza o problematykę pedeutologiczną, zagadnienia etyki w pedagogice, historii oświaty i pedagogiki porównawczej. Inicjatywy naukowo-badawcze podejmowane przez Pana Profesora istotnie korespondują z międzynarodowymi nowatorskimi badaniami współczesnych problemów edukacyjnych, ale wielokrotnie wykraczają poza standardowe ich analizy. Charakterystyczna dla twórczości Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego jest między innymi wszechstronność ujęć, krytyczna i kreatywna postawa badacza, generalizacja i systematyzacja wiedzy nauk o wychowaniu, a szczególnie pedagogiki. Znaczące miejsce w dorobku badawczym Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego zajmują opracowania naukowe o charakterze podręczników: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tomy 1 i 2 (współredakcja ze Zbigniewem Kwiecińskim, Warszawa 2003); *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, T. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (Gdańsk 2006); *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (Gdańsk 2010). Ponadto warto wymienić takie oryginalne monografie Profesora, jak: *Edukacja w wolności* (1992); *Wyspy oporu edukacyjnego* (2008); *Klinika szkolnej demokracji* (1996); *Edukacja pod prąd* (2001); *Pedagogika dziecka: studium pajdocentryzmu* (2008); *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* (2010); *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (2009); *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP* (2009); *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa II RP w gorsecie centralizmu* (2013). Aktualnie Doktorant redaguje serie podręczników akademickich pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (w 2013–2014 ukazało się 8 pozycji). W toku swojej naukowej kariery Pan Profesor opublikował łącznie 650 rozpraw naukowych i popularnonaukowych, uczestniczył czynnie w około 270 konferencjach naukowych, krajowych i zagranicznych, a od ponad 20 lat prowadzi cykliczne konferencje międzynarodowe z zakresu edukacji alternatywnej, w których uczestniczyło ponad dwa tysiące naukowców i nauczycieli z krajów europejskich, zasiada też w radach naukowych wielu czasopism w kraju i za granicą. Pan Profesor Bogusław Śliwerski posiada znaczące osiągnięcia w kształceniu młodej kadry, wypromował 11 doktorów nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (6 przewodów otwartych), zrecenzował dorobek naukowy 26 kandydatów

do tytułu profesora (w tym 3 zagranicznych), był recenzentem w przewodzie o nadanie tytułu *doctora honoris causa* prof. zw. dr. hab. Czesławowi Kupisiewiczowi – członkowi rzeczywistemu Polskiej Akademii Nauk. Ponadto był recenzentem w 62 przewodach habilitacyjnych i 67 doktorskich oraz zrecenzował 212 monografii naukowych dla oficyn wydawniczych w kraju i za granicą.

Od ostatniej dekady XX wieku Pan Profesor Bogusław Śliwerski był animatorem debaty naukowej i praktycznej na temat edukacji alternatywnej, przez 8 lat współkierował polsko-szwajcarskim projektem badawczo-wdrożeniowym „Międzykulturowe uczenie się nauczycieli”, w którego ramach badaniami objęto po 80 nauczycieli z Polski i z kantonu Luzerna, a następnie opublikowano w obu krajach wyniki *action research*. Profesor osobiście kierował w ramach grantów KBN i NCN dwoma projektami badawczymi oraz czterema grantami promotorskimi. Pan Profesor Bogusław Śliwerski niezwykle aktywnie uczestniczy w sferze publicznej, popularyzując wiedzę, interpretując zdarzenia przede wszystkim w obszarze szeroko rozumianej edukacji i oświaty z nadzieją na konieczne i konstruktywne zmiany. Od paru lat Pan Profesor prowadzi blog, na którym poruszana jest różnorodna tematyka; autor pisze o systemie oświaty, szkolnictwie wyższym, nauce, współczesnej myśli pedagogicznej, edukacji alternatywnej, zauważyć też można wątki prawne, spory pedagogiczne, recenzje, sprawozdania z konferencji i inne. Pan Profesor Bogusław Śliwerski od początku swojej naukowej kariery pełnił i nadal pełni wiele odpowiedzialnych funkcji akademickich, naukowych i eksperckich, między innymi jest kierownikiem Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego (1999–2007); dziekanem Wydziału w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (1995–1996); rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi (2004–2010); członkiem zwyczajnym Łódzkiego Towarzystwa Naukowego (od 1997); członkiem zespołu nauk społecznych i prawnych Państwowej Komisji Akredytacyjnej (2001–2004); zastępcą przewodniczącego Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów (2010–2012), a od 2013 przewodniczącym tej Sekcji; przewodniczącym Rady Społeczno-Doradczej Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi (2006–2010); członkiem Zespołu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Nauki ds. Kształcenia Nauczycieli (2000–2003); członkiem zespołu oceniającego wnioski na konkurs o granty, badania własne habilitacyjne i promotorskie (od konkursu XXIX do XXXV) – Zespół Nauk Humanistycznych H-1 Sekcji Psychologii i Pedagogiki MNiSW (2004–2010); członkiem zespołu ds. oceny czasopism naukowych w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych MNiSW (2006–2010); od roku 2011 ekspertem HS6 Narodowego Centrum Nauki, członkiem zespołu Vega (Agencji Grantów Naukowych Słowacji) Ministerstwa Szkolnictwa i Nauki Słowacji; od 2012 roku członkiem Ko-

mitetu Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych; członkiem zespołu interdyscyplinarnego ds. oceny wniosków o przyznanie Nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Aktualnie Pan Profesor jest zatrudniony w Katedrze Pedagogiki Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ponadto za wielki zaszczyt poczytujemy sobie współpracę z Panem Profesorem w ramach tworzenia czasopisma „Chowanna”, którego Rady Naukowej Profesor jest członkiem.

Pan Profesor Bogusław Śliwerski położył wyjątkowe zasługi dla świata nauki w naszym kraju oraz ma wiele twórczych osiągnięć naukowych, w Jego osobie łączą się niezwykle walory intelektu, szczególnie wrażliwość społeczna i odpowiedzialność, cechy dostrzegane od wielu już lat w środowisku polskich uczonych. W relacjach międzyludzkich Profesor pozostaje zawsze pełnym ciepła i życzliwości człowiekiem wzbudzającym wielki szacunek i podziw z powodu tak wielu twórczych obszarów swojej aktywności.

Opracowano na podstawie: *Bogusław Śliwerski. Doctor honoris causa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej*. Oprac. T. Dunin. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2014, s. 59–83.

Z okazji przyznania tytułu *doctora honoris causa* Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej Zespół Redakcyjny czasopisma „Chowanna” składa Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu wyrazy głębokiego szacunku i uznania.



Przełom przełomów

Dwoistość jako centralna kategoria paradygmatyczna pedagogiki zorientowanej kulturowo

w świetle studiów historyczno-teoretyczno-krytycznych Lecha Witkowskiego (Lech Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej – historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, 763 s., ISBN 978-83-7850-073-5)

Profesor Lech Witkowski położył szczególne zasługi dla rozwoju współczesnej pedagogiki polskiej. Pedagogikę rozumie integralnie jako swoisty obszar wiedzy o człowieku lokujący się „pomiędzy” – filozofią i empirią, historią i potencjalnością, teorią i praktyką, opisem i krytyką, badaniem i wartościowaniem, nastawieniem na stan aktualny i jego pożądaną zmianę etc. Od lat poświęca pogranicznej istocie pedagogiki kolejne swoje teksty filozoficzne, historyczne, psychologiczne, socjologiczne, edukacyjne i inne, eksponując humanistyczność czy wręcz metahumanistyczność myślenia i działania pedagogicznego. Kategoria ambiwalencji w wymiarze teoretycznym, praktycznym, metodologicznym stała się w studiach i badaniach Lecha Witkowskiego jednym z centralnych zagadnień wykładni idiomu pedagogiki współczesnej. Ostatnio obszernie autor przedstawił i uzasadnił tę kategorię w świetle swoich znakomitych, tytanicznych analiz historyczno-teoretyczno-krytycznych osadzonych paradygmatycznie w pedagogice zorientowanej kulturowo. Chodzi tu o wydaną w 2013 roku książkę *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej – historia, teoria, krytyka*.

Zaznaczyć na wstępie należy, że dzieło Lecha Witkowskiego jest wielowymiarowe, wieloaspektowe, a zarazem idiomatyczne w swej formule, jak to zawsze bywa z pracami tego autora. Stanowi „kopalnię” wątków, tropów, myśli, twierdzeń etc., nie tylko ze względu na objętość liczoną zadrukowanymi kartkami, ale przede wszystkim z uwagi na rozległość i dogłębność zrealizowanych przez Witkowskiego badań łączących w sobie studia historyczne, nastawienie krytyczne oraz propozycje teoretyczne, a także istotne wskazania metodologiczne. W przedmowie badacz zwraca uwagę czytelnika właśnie na tę wieloperspektywiczność swojej pracy i trudność formalno-merytorycznego ogarnięcia w jednym tomie kilku „książek” w formie przenikających się różnych narracji, a mianowicie: rekonstrukcyjnej (gdy Witkowski twórczo odsłania i interpretuje stanowiska, twierdzenia, odkrycia klasyków myśli pedagogicznej w naszym kraju – Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, Henryka Rowida, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Stefana Szumana, Zygmunta Mysłakowskiego, Sergiusza Hessena, Józefa Mirskiego, Bogdana Suchodolskiego); krytycznej (gdy formułuje wiele uwag dotyczących zaniedbań, zaniechań, zniekształceń, deformacji, degradacji etc., jakie zaistniały w polskiej pedagogice okresu PRL-u i późniejszej, w próbach zmierzenia się z wielkością myśli klasyków, próbach dokonywanych przez badaczy współczesnych); adaptacyjnej (gdy próbuje przedstawić wizję metodologiczną uprawiania pedagogiki współczesnej osadzonej w paradygmacie dwoistości); metapedagogicznej (gdy krytycznie zastanawia się nad swoistością i kondycją pedagogiki współczesnej jako dyscypliny i formułuje istotne wyzwania, jakim sprostać winni – jego zdaniem – jej reprezentanci, aby obronił jej „podupadły” status w świecie Akademii i praktyce społecznej); kulturowej (gdy filozoficznie upomina się o humanistyczność i kulturowość dzisiejszej pedagogiki w ogólności oraz praktyk i instytucji edukacyjnych, na czele z uniwersytetem). Wielokrotnie w opracowaniu pojawiają się także odniesienia do historii i współczesności pedagogiki kultury jako istotnego nurtu myśli pedagogicznej w Polsce okresu międzywojennego oraz postulat powrotu do zastosowanej wówczas perspektywy, w odniesieniu do całej pedagogiki współczesnej, a mianowicie kulturowego zorientowania wszelkich studiów, badań i praktyk pedagogicznych, a nie pogłębiania sztucznych już dziś podziałów interdyscyplinarnych i wynikających z nich zawężonych podejść przedmiotowych i metodologicznych w rozumieniu człowieka, jego świata i wychowania.

Wobec wielości istotnych problemów podjętych przez Lecha Witkowskiego nie sposób odnieść się do nich wszystkich w krótkim eseju recenzyjnym, nie tylko z uwagi na ogrom poruszanych zagadnień, ale przede wszystkim na niezdolność zmierzenia się z nimi wszystkimi na odpowiednim poziomie kompetencji merytorycznych. Odczytanie takiego

dzieła może być wielorakie. Z uwagi na moje wieloletnie zainteresowania metodologią pedagogiki zorientowanej humanistycznie chciałbym podjąć krótką refleksję nad korzyściami, jakie płynąć mogą z poważnej i konstruktywnej lektury książki Lecha Witkowskiego w tym jej wymiarze, w którym autor rozważa i przekonująco uzasadnia potrzebę zwrócenia większej niż dotychczasowej uwagi w studiach i badaniach pedagogicznych na zjawisko ambiwalencji wychowania oraz traktowania dwoistości jako istotnej kategorii metodologicznej w pedagogice współczesnej.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik uzyskała w Polsce okresu międzywojennego rangę nurtu kluczowego w tworzeniu podstaw solidnej dyscypliny naukowej. Nazwa *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* może być tłumaczona jako „pedagogika zorientowana humanistycznie” czy „pedagogika zorientowana kulturowo”, choć przeważnie utożsamiana jest – ze względu na ugruntowaną terminologię historyczną – z pojęciem „pedagogika kultury”. Lech Witkowski słusznie i stanowczo przeciwstawia się nadużywaniu nazwy „pedagogika kultury” przez niektórych współczesnych pedagogów do określenia subdyscypliny pedagogicznej, której przedmiotem jest edukacja kulturalna. Zarówno z punktu widzenia historii myśli pedagogicznej w naszym kraju, jak i prób restytucji pedagogiki kultury podjętych od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku, takie zawężenie i spłytenie sensu i znaczenia tego nurtu pedagogiki uznać należy jednoznacznie za nieporozumienie. Pedagogika zorientowana humanistycznie/kulturowo to przede wszystkim paradygmatyczna wizja całej pedagogiki, a nie jakiejś jej subdyscypliny. W teście pedagogice studiuje się i bada relacje między wychowaniem/edukacją a kulturą, analizuje się i interpretuje kulturowe uwarunkowania procesów, zjawisk i sytuacji wychowawczych/edukacyjnych, stosuje się adekwatne sposoby poznania pedagogicznego zorientowane humanistycznie. Właśnie z perspektywy tak rozumianej pedagogiki zorientowanej kulturowo Lech Witkowski przywołuje, rozważa i proponuje istotne tezy metodologiczne w aspekcie kategorii dwoistości jako odpowiedzi na wyzwanie uchwycenia i rozumienia złożoności, niejednoznaczności, unikatowości, niepowtarzalności etc. każdego pojedynczego procesu czy zjawiska wychowawczego. Upomina się także o minimum kulturowej wrażliwości obowiązującej w każdej pedagogice.

Pedagogika zorientowana humanistycznie/kulturowo stanowiła od początku i nadal stanowi antytezę paradygmatu pozytywistycznego w pedagogice, który wyraźnie nie poradził sobie metodologicznie z immanentną ambiwalencją istoty wychowania/edukacji. Przełom antypozytywistyczny w naukach społecznych i humanistycznych zaowocował uznaniem pedagogiki za jedną z nauk idiograficznych, a nie nomotetycznych, przyczynił się do poszukiwania i efektywnego stosowania swoistych humanistycznych metod poznawania i rozumienia wychowania/edukacji, dalekich od

empirycznego ustanawiania sztucznych prawidłowości, na serio postawił przed badaczami pedagogicznymi wyzwanie odchodzenia od szkodliwych uproszczeń, deterministycznych korelacji, statystycznej normatywności, mechanistycznych reguł etc. Odsłonił tym samym – między innymi – potrzebę poradzenia sobie zarówno w badaniach, jak i w praktyce pedagogicznej ze zjawiskiem ambiwalencji. Lech Witkowski stara się w swoim dziele przywołać ustalenia klasyków pedagogiki polskiej w kwestii dwoistości w tych różnych pedagogicznych aspektach, artykułowanych wprost bądź odczytywanych przez autora hermeneutycznie w nowatorskiej metodologicznie analizie kontekstualnej, ale także trans- i podtekstualnej. Dzięki temu uzyskujemy szczegółowe doprecyzowanie sensu i znaczenia dwoistości jako istotnej kategorii współczesnej pedagogiki. Dwoistość nie jest zatem li tylko synkretyzmem antynomii, jest przede wszystkim nową jakością jego przekraczania na wyższym poziomie złożoności. Na pewno nie jest pseudouniwersalną pedagogicznie, a jednocześnie jałową wychowawczą zasadą „złotego środka”, ale dynamiczną, wielowymiarową, nieregularną, emergentną, niepowtarzalną relacją podmiotową o intencji kształcącej w duchu konstruktywnym humanistycznie. Na pewno nie jest poszukiwaniem, a tym bardziej autorytatywnym dekretem tzw. prawidłowości pedagogicznych, rozumianych jako filozoficznie absolutne i praktycznie zawsze skuteczne normy postępowania; jest subtelnym odkrywaniem i delikatnym czynieniem drugiego człowieka samym sobą, w całej jego złożoności i unikatowości, wraz z niebezpieczeństwem pomyłki czy porażki. Wszelkie uproszczenia poznawcze tej skomplikowanej przestrzeni, jaką jest wychowanie człowieka, dokonywane w przebraniu nauki pozytywistycznej prowadzą tylko do wypaczenia rzeczywistego obrazu podmiotu i w konsekwencji przynoszą szkodę indywidualnym procesom kształcenia niepowtarzalnych osobowości. Przy tym nie chodzi tylko o dwoistość wychowania, ale przede wszystkim o dwoistość człowieka, jego egzystencji i kultury, jego świata i otoczenia. W tym wyraża się właśnie integralne traktowanie pedagogiki w obrębie nauk społecznych i humanistyki, a szerzej: całej wiedzy o człowieku. Odkrycie i uzasadnienie dwoistości w myśli i praktyce pedagogicznej, jakie dokonały się w pedagogice polskiej okresu międzywojennego, stanowi doskonałą podstawę budowania i rozwijania współczesnych koncepcji metodologicznych – w obrębie zarówno studiów filozoficznych, jak i badań empirycznych – pozwalających na zbliżanie się do poznawczego uchwycenia i rozumienia oraz praktycznego stosowania rozwiązań nawiązujących do kategorii dwoistości. Ukazując wielki dorobek klasyków pedagogiki polskiej w tym zakresie, Lech Witkowski przyczynia się jednocześnie do – ostatecznego chyba – zakwestionowania błędnego powiązania kategorii ambiwalencji wyłącznie z myślą postmodernistyczną, skoro kategoria „różnojedni” stała się niezmiernie istotna już dla B.F. Trentowskiego.

Wyjątkiem w panteonie klasyków opisywanych w książce w osobnych częściach Lech Witkowski uczynił Norberta Eliasa, którego humanistyczne koncepcje metodologiczne dotyczące dwoistości traktuje jako punkt wyjścia studiów historyczno-teoretyczno-krytycznych nad spuścizną polskiej myśli pedagogicznej w tym zakresie. Zdaniem autora, to właśnie N. Elias najdalej i najbardziej konsekwentnie rozwinął idee paradygmatu dwoistości, początkowo w socjologii, a potem w odniesieniu do integralnej nauki o człowieku. Chodzi tu przede wszystkim o nastawienie na rozumienie złożoności świata społecznego, ludzkiego, kulturowego poza jednostronnościami dyscyplinarnymi, unikanie uproszczonego, nadmiernego dychotomizowania i sztywnego dualizmu, nasycanie sytuacji społecznych znamionami złożoności powstającej z przenikania się odmiennych wpływów, odchodzenie od „fałszywych alternatyw”, widzenie procesów kulturowych przez pryzmat niejednoznacznej, wielowymiarowej dynamiki przemian, próby poznawczego uchwycenia relacji „między” stanowiących podstawę nowej ontologii splotu, czyli stanu pełnego napięcia i oscylacji, a nie wyznaczania arbitralnej normy czy konkretnego umiejscowienia na spektrum zróżnicowania, a także o metodologiczne przenikanie się postawy neutralności i zaangażowania w badaniach społecznych. Takie szersze tło społeczno-humanistyczne osadzenia perspektywy pedagogicznej w rozumieniu istoty i wyzwań ambiwalencji było niezbędne do oceny i docenienia przez autora dorobku klasyków polskiej pedagogiki w tym zakresie oraz analogicznych tropów w polskiej pedagogice najnowszej, w tym w pracach Mariana Nowaka, Henryki Kwiatkowskiej, Ewy Marynowicz-Hetki, Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Wiesława Andrukowicza czy Moniki Jaworskiej-Witkowskiej.

Kolejne, rozbudowane i wielowątkowe części książki Lech Witkowski poświęcił: poszukiwaniom Henryka Rowida wraz z ich odniesieniami do tradycji myśli Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, rozważaniom i ustaleniom Bogdana Nawroczyńskiego, pracom Zygmunta Mysłakowskiego, dokonaniom Kazimierza Sośnickiego, mało znanemu dorobkowi Józefa Mirskiego, tekstem Sergiusza Hessena, wypowiedziom Stefana Szumana; swe analizy zakończył na pracach Bogdana Suchodolskiego. Każda z części to swoista podróż po tropach dwoistości podejmowanych i rozpatrywanych przez poszczególnych klasyków w ujęciu kulturowym, edukacyjnym, społecznym, metapedagogicznym i metodologicznym oraz humanistycznym, autorsko postrzegana i interpretowana przez Lecha Witkowskiego, konsekwentnie z myślą o budowaniu, rozbudowywaniu i ugruntowywaniu teorii/paradygmatu dwoistości dla współczesnej pedagogiki. Dzięki temu wysiłkowi badawczemu i koncepcyjnemu uzyskaliśmy najobszerniejsze w dorobku polskiej humanistyki dzieło dotyczące ambiwalencji, obejmujące próby systematyzowania oraz tworzenia zrębów adekwatnej terminologii szanującej różnorodność, złożoność i niejedno-

znaczność. Praca ta z pewnością stanowi jedno z istotniejszych dokonań współczesnej pedagogiki polskiej, jednocześnie jest szczególną, krytyczno-konstruktywną odpowiedzią na wezwanie Wilhelma Diltheya do poszukiwania swoistych humanistycznie, adekwatnych metod poznawania i rozumienia zjawisk humanistycznych i społecznych. W tym przypadku chodzi o adekwatne poznawanie i rozumienie zjawisk wychowawczych/edukacyjnych uwikłanych nieuchronnie w kulturową, społeczną, ludzką ambiwalencję.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na metodykę opracowania tekstu całej książki od strony autorskiej. Mianowicie dzieło *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej* w wybranych fragmentach opiera się na tekstach opublikowanych wcześniej przez autora na ten sam temat. Stanowi zatem dokumentację rozwoju humanistycznych studiów Lecha Witkowskiego nad dwoistością i ambiwalencją prowadzonych w ostatnich kilkunastu latach oraz uszczegóławiających autorewizji tych poszukiwań. O tym, że niektóre fragmenty są przedrukowane, autor informuje uczciwie w przedmowie, a w całym tekście odpowiednio oznacza, stosując nawiasy kwadratowe oraz zamieszczając szczegółowe przypisy. Książka opatrzona jest także dedykacjami, mottem zapożyczonym od wielu autorów, podziękowaniami we wstępie i w kolejnych rozdziałach, obszerną bibliografią, indeksem nazwisk. Każdy z opisywanych klasyków przedstawiony został komplementarnie w swoistym kontekście biograficznym, na tle całej jego twórczości naukowej, w niuansowości odniesień do tropów dwoistości i ambiwalencji oraz w porównaniu do wypowiedzi innych – dawnych i współczesnych – autorów zarówno na temat ich dorobku oraz charakterystycznych stanowisk, jak i problematyki wiodącej całego dzieła Lecha Witkowskiego. Tym samym autor formułuje wzór publikacji naukowej tego rodzaju, godny naśladowania i rozwijania przez nowe pokolenia badaczy myśli pedagogicznej.

Lech Witkowski swoje zaangażowanie na rzecz obrony, przypomnienia, rewitalizacji i upowszechnienia kategorii dwoistości w polskiej pedagogice współczesnej uzasadnia trojako. Chodzi mu najpierw o odkrywanie i dogłębne interpretowanie dziedzictwa narracji pedagogicznej w tym zakresie, następnie o osadzenie owego dziedzictwa w szerszym kontekście współczesnych nauk społecznych i humanistyki, a w końcu doprowadzenie do pożądanego stanu przeobrażenia dominującej w naszym kraju świadomości metodologicznej badaczy i stymulowania wielu nowych projektów badawczych w rodzimej pedagogice, w których kategoria ta znajdzie swoje pełne odzwierciedlenie, nie tylko z myślą o korzyściach poznawczych, ale nade wszystko w trosce o naprawę stanu edukacji w naszym kraju. Czy te postulaty autora zostaną zrealizowane w praktyce badawczej i wychowawczej, trudno jest dziś domniemywać. Warunkiem poważnego przejścia się tezami Witkowskiego musi być chęć badawczego sięgnięcia nie tylko

do jego dzieła, lecz także do analizowanych przez autora tekstów źródłowych. Dziedzictwo polskiej myśli pedagogicznej cały czas czeka jeszcze na kolejne odkrycia i twórcze rozwinięcia. Również metodologia pedagogiki (a w węższym ujęciu – przede wszystkim metodologia pedagogicznych badań empirycznych) nadal potrzebuje nasycania wątkami ambiwalencji w poszukiwaniu konkretnych rozwiązań metodycznych, gdyż wymaga tego złożona i niejednoznaczna rzeczywistość wychowawcza i kulturowa współczesności.

Dzieło Lecha Witkowskiego dokumentuje przełom dwoistości w pedagogice polskiej, jaki dokonał się w okresie międzywojennym za sprawą wybitnych jej reprezentantów, dziś uznawanych za klasyków, choć nie przez wszystkich historyków myśli pedagogicznej szczegółowo studiowanych i dogłębnie interpretowanych z perspektywy potrzeb współczesności. Ukazanie się recenzowanej tu książki w druku jest niewątpliwie kolejnym przełomem w pedagogice polskiej, tym razem o charakterze oryginalnego odczytania rodzimej spuścizny myśli pedagogicznej, niemającego sobie równych w dotychczasowej literaturze, a jednocześnie wskazującego istotne tropy teoretyczne, metodologiczne, praktyczne dla współczesnego myślenia i działania edukacyjnego. Mam nadzieję, że konsekwencją ukazania się tej monografii i jej szerszej, wnikliwej recepcji w środowisku polskich pedagogów okaże się jeszcze jeden przełom. Chodzi o faktyczne uczynienie dwoistości kategorią centralną studiów i badań pedagogicznych zatroskanych o jakość praktyki edukacyjnej/wychowawczej. Z jednej strony za ważne należy uznać wzmocnienie w ten sposób metodologii pedagogiki współczesnej w celu wypracowania i rozwijania metod poznawczego uchwycenia jej przejawów w życiu człowieka. Z drugiej strony istotne jest dążenie do zaawansowania fenomenologii wychowania uwikłanego nieuchronnie w ambiwalencję w kontekstach kulturowych XXI wieku, bez stygmatyzowania jej w duchu filozofii postmodernistycznej.

Dariusz Kubinowski



Dariusz Sarzała: *Patologiczne zachowania więźniów w kontekście izolacji i resocjalizacji penitencjarnej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013, 448 s., ISBN 978-83-7545-435-2

Z początkiem 2014 roku rozgorzała u nas, w Polsce (i nie tylko) dyskusja na temat ustawy o konieczności terapii psychiatrycznej wobec groźnych przestępców po odbyciu przez nich kary pozbawienia wolności w wymiarze 25 lat – zamiast kary śmierci lub tzw. dożywocia. W gronie znanych prawników, moralistów, polityków, etyków, a także przedstawicieli pedagogiki i psychologii penitencjarnej rozgorzał spór. Głos w debacie o ustawie zabrały też organa policji, władze samorządowe oraz obywatele, a zwłaszcza rodziny ofiar (w tym dzieci) zabójstw lub morderstw.

Istota merytoryczna sporu dotyczy głównie kwestii prawnej zasadności powtórnego karania przestępcy za ten sam czyn (czyiny). Chodzi również o łamanie praw człowieka czy zasadę „działania prawa wstecz”. Zarysowały się w tym względzie dwa różne stanowiska: restrykcyjne i humanistyczno-podmiotowe, wobec niebezpiecznych przestępców. Trudno w obliczu takiego nastawienia społeczeństwa znaleźć właściwe wyjście zgodnie z zasadą „złotego środka”.

Jak słusznie twierdzi autor recenzowanej tutaj rozprawy, oprócz toczących się sporów prawnych dotyczących roli i charakteru kary ciągle żywe są dyskusje nie tylko nad moralnym i społecznym wymiarem pozbawienia człowieka wolności, ale przede wszystkim nad wysokością wymierzanych kar. Można bowiem dzisiaj zauważyć, że istnieje silny

społeczny nacisk ukierunkowany na wzrost represyjności, równocześnie nie uwzględnia się potrzeby eliminowania czynników sprzyjających zaistnieniu wielu przestępstw (s. 12). Z sondaży społecznych przeprowadzonych w Polsce wynika, iż ponad połowa naszych obywateli opowiada się za przywróceniem kary śmierci dla wielokrotnych przestępców czy seryjnych morderców/zabójców. W swojej książce Dariusz Sarzała nie porusza jednak tego zagadnienia. Jest ono w tej publikacji obecne, ale niejako w tle opisu funkcjonowania współczesnych zakładów karnych w Polsce.

W ostatnim piętnastoleciu ukazało się na polskim rynku kilka kluczowych pozycji w postaci monografii, opracowań syntetycznych, a zwłaszcza problematycznych, w których autorzy analizują podstawowe funkcje więzień (izolacyjno-karną i resocjalizacyjną), ich „wydolności” w kategoriach społecznych oraz indywidualnych. Publikacje te świadczą o pogłębionym charakterze dociekań badawczych polskich naukowców zajmujących się prawem karnym, pedagogiką resocjalizacyjną i penitencjarną. Wymienię tu nazwiska kilku autorów prac, które dostarczyły mi szczególnie pozytywnych doznań poznawczych: Mieczysław Ciosek, Andrzej Bałandynowicz, Henryk Machel, Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka, Marek Konopczyński, Sławomir Przybyliński, Lesław Pytka, Ewa Wysocka¹. Wszystkich tych autorów poznałem osobiście i stąd mój pozytywny stosunek do ich opracowań. To między innymi rola tych naukowych dociekań sprawiła, że współczesne więziennictwo coraz bardziej zaczęło zmierzać w kierunku humanitarnego i podmiotowego traktowania więźniów, złagodzenia warunków izolacji etc. Jednak mimo dokonanych reform obecne zakłady karne nadal nie stanowią środowiska sprzyjającego „naprawie” skazanych, ich mentalno-moralnej przemia-

1 M. Ciosek: *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze „LexisNexis”, 2003; A. Bałandynowicz: *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza, 2006; H. Machel: *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche, 2003; Idem: *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007; M. Kowalczyk-Jamnicka: *Zabójcy i mordercy: czynniki ryzyka i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010; M. Konopczyński: *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN–Pedagogium, 2007; S. Przybyliński: *Więźniowie „niebezpieczni” – ukryty świat penitencjarny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012; L. Pytka: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. 6 popr. i rozszerz. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2008; E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

nie; znaczna część osadzonych po wyjściu z zakładu karnego powraca do przestępczości².

W nurt badań mających sprzyjać wdrażaniu reform w polskim systemie więziennictwa wpisuje się rozprawa Dariusza Sarzały z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W Polsce i na świecie nie maleje liczba przestępstw, a w ich konsekwencji ilość wyroków pozbawienia wolności lub jej ograniczenia. Różne są przyczyny popełniania czynów przestępczych, ale książka Dariusza Sarzały nie dotyczy tych kwestii. Tekst i zamiar badawczy autora koncentruje się niejako na skutkach wymierzonej kary, którą wykonują w imieniu państwa i społeczeństwa zakłady karne (więzienia, ośrodki poprawcze).

Jak twierdzi w swoich założeniach badawczych autor, wśród więźniów w procesie odbywania kary obserwuje się dolegliwe w swych skutkach zjawiska i wyraźne zachowania patologiczne, pewnie nie u wszystkich jednakowo nasilone. Ze względu na totalitarną cechę więzienia wszyscy skazani są niejako przymuszani do uczestnictwa w tego typu zachowaniach. Głównym sensem dociekań badawczych D. Sarzały jest ukazanie destruktywnego wymiaru tych zachowań więźniów, które tworzą patologiczną przestrzeń izolacji więziennej utrudniającą osiągnięcie celów resocjalizacji penitencjarnej oraz wskazanie na potrzebę budowania takiego systemu oddziaływań penitencjarnych, w którego ramach możliwe będzie skuteczne zapobieganie tego rodzaju zachowaniom (s. 16-17).

Z założeń autora i poruszanej przez niego problematyki badawczej wynika, że funkcja resocjalizacyjna (resocjalizacja więźniów) zakładu karnego jest pewnym idealistycznym wyobrażeniem lub pobożnym życzeniem. Czy tak rzeczywiście jest, mimo iż podejmuje się różne próby i stosuje różne formy resocjalizacji osadzonych w polskich więzieniach? Zasadnicze kwestie utrudniające proces resocjalizacji skazanych w zakładzie karnym mają swoje źródło w doświadczeniach i cechach osobowych ludzi (przestępców); są to głównie recydywa i deprywacja człowieczeństwa; cechy te po części stanowią także wynik funkcjonowania samej instytucji totalnej oraz zachowania zatrudnianego tam personelu.

W obszernym wstępie autor przedstawia czytelnikowi swój zamiar badawczy. Czyni to w sposób komunikatywny, klarowny. W całym tekście nie przejawia się „nowomowa” ani nawet żargon więzienny. Autor – jako badacz i obserwator życia więziennego w Polsce – zachowuje dystans poznawczy i obiektywizm emocjonalno-intelektualny. Merytoryczną podstawę rozprawy Sarzały stanowią dane statystyczne (najnowsze) Centralnego Zarządu Służby Więziennej, obrazujące nasilenie różnych zjawisk,

2 Z danych Centralnego Zarządu Służby Więziennej za 2012 rok wynika, że na ogólną liczbę 77 147 skazanych, ponad połowa z nich (39 370) to recydywiści.

w tym patologii więziennej, oraz wyniki badań własnych autora. W tekście wnikliwie omówiono również literaturę – klasyczną i współczesną – głównie polską i w pewnej mierze zagraniczną. Odnoszę wrażenie, że Sarzała nazbyt ugodowo, a nie krytycznie omawia stanowiska autorów polskich dotyczące istoty kary oraz warunków i metod resocjalizacji skazanych przestępców.

Ze względu na interdyscyplinarność problematyki cenne są odniesienia autora rozprawy do ujęć psychologicznych, socjologicznych, prawnych, kryminologicznych, a nie tylko do pedagogiki resocjalizacyjnej. Wśród tak wielu rozmaitych zagadnień autor swobodnie się porusza, co świadczy o jego rozległej erudycji w zakresie penitencjarystyki i nie tylko.

W siedmiu rozdziałach książki zostały przedstawione w zasadzie trzy główne obszary, tzw. obszary zjawiskowe (możliwe do dostrzeżenia), więziennej patologii (zachowań skazanych): podkultura więzienna (drugie życie); agresja i przemoc; narkomania wśród więźniów. Kwestia czwarta to, według autora, pewna skłonność personelu więziennego do współuczestniczenia w procederach więziennych, która współcześnie zaznacza swą obecność.

Tekst książki uzupełniony został obszernym wstępem, rozdziałem metodologicznym i, co bardzo ważne, końcowymi konkluzjami pedagogicznymi i innymi. Przeczytałem je z zainteresowaniem.

Powszechnie wiadomo, że konstytutywną cechą kary jest jej dolegliwość. W dodatku oprócz kary więzienia – w jego wnętrzu – skazanych spotyka jeszcze cały ciąg kar „dodatkowych” – co autor opisał w swojej rozprawie. I na tym polega wartość opublikowanych dokonań badawczych.

Wróćmy jednak do podjętej problematyki badawczej, czyli podstawowych pytań (s. 155–156). Wszystkie zadane przez autora respondentom pytania (s. 160) były nastawione na odtworzenie samoświadomości 18 więźniów, będących w różnym wieku i mających różne biografie więzienne. Był to wywiad poszerzony, rozmowa na temat faktu i interpretacji skazanych w obszarze zachowań przestępczych w konkretnym zakładzie karnym. W grupie badanych znaleźli się więźniowie z zakładów karnych w Iławie, Barczewie i Kamińsku. Autor pytał też skazanych o ich stosunek do działań personelu na rzecz profilaktyki zjawisk patologicznych w zakładzie (ocenę tych działań) oraz o to, jak widzą proces resocjalizacji na swoim przykładzie. Badania Sarzały to badania typu jakościowego, obejmują więźniów zakładów karnych, a nie ich personel. W rozdziałach IV, V, VI, VII zamieszczone są główne wyniki badań własnych. Ich schemat obejmuje merytoryczne wyjaśnienie danej kwestii oraz uzyskanie danych. Na każdy badany temat: podkultury więziennej, agresji i przemocy oraz zjawiska narkomanii – istnieje już rozległa literatura (autor we właściwy sposób ją omówił – krytycznie, wybiórczo – stosując interpretacyjny model oceny zebranych danych empirycznych).

Stosunkowo nowym przejawem patologii więziennej jest narkomania. Zjawisko to stanowi przedłużenie procederu z okresu wolnościowego skazanych, chociaż są przypadki inicjacji „wziennej” w tym względzie. Obserwuje się różne sposoby przenikania narkotyków do zakładów karnych (osoby bliskie, personel). Zaznacza się w tym względzie paramafijny mechanizm dostarczania tych środków do więzień.

Wyniki badań dra D. Sarzały mają znamiona oryginalności i dlatego opowiadam się za upowszechnianiem treści tej książki. Z pewnością uzupełni ona naszą wiedzę o funkcjonowaniu dzisiejszego więziennictwa w Polsce, które z pewnością wymaga rekonstrukcji. W książce w sposób rozszerzony potraktowano metodologię poznawania cech instytucji totalnych.

Obecny model resocjalizacji penitencjarnej (wziennej) wymaga rozbudowania i udoskonalenia w zakresie stosowanych form działań prewencyjnych, penitencjarnych – to jest ogólna konkluzja wynikająca z badań autora. Naturalnie dochodzą do tego szczegółowe rekomendacje i dyrektywy zmian proponowane przez Sarzałę, takie jak: zmiana paradygmatu w przygotowaniu i postępowaniu personelu penitencjarnego, potrzeba kompetentnej i trafnej diagnozy skazanych, terapii psychospołecznej, edukacji zawodowej i ogólnej, arteterapii, reedukacji i rewalidacji przez ekspresję artystyczną, sportową czy społecznie użyteczną (na przykład wolontariat) – a zwłaszcza przez podjęcie pracy przez więźniów. Czy te wszystkie formy da się zastosować – zważywszy na totalny, przeludniony system, także organizacyjny? Może warto podjąć próbę prywatyzacji więziennictwa w Polsce? Wtedy między innymi znajdzie się praca dla więźniów (rozwiązania takie funkcjonują już w kilku krajach, w tym w Stanach Zjednoczonych). Innym krokiem sprzyjającym zmianom w systemie penitencjarnym w skali ogólnopolskiej mógłby być powrót do umożliwienia młodym ludziom odbywania dobrowolnej służby wojskowej. Jest to jeden ze sposobów sublimacji instynktu walki, zwłaszcza dla mężczyzn (w Polsce około 90% skazanych na pobyt w zakładach karnych to mężczyźni).

Koszty utrzymania więźniów pokrywa biedne państwo, czyli my. A koszt pobytu skazanego w więzieniu wynosi miesięcznie około 2,5 tys. złotych. Niekiedy więźniowie uczestniczą w pracach wykonywanych awaryjnie w sytuacji klęsk żywiołowych (niektórzy), a nawet działają w wolontariacie. Z niektórymi osadzonymi prowadzona jest autoterapia, a wielu przejawia zdolności artystyczne (pisze poezję, maluje, rzeźbi, tworzy przeróżne konstrukcje przestrzenne etc.).

W swej książce D. Sarzała wyraźnie wskazuje, że w „tajemny” świat izolacji wziennej wkraczają zachowania, procedury patologiczne, stanowiące nieodłączny element każdego systemu wziennego, jak choćby swoista subkultura skazanych (hierarchiczny układ, żargon i grypsera, tatuaże). Autor stwierdza również, że występujące nagminnie w zakła-

dach karnych – w różnej postaci – zachowania patologiczne więźniów, jak: agresja i przemoc (bójki, pobicia, znęcanie się, przemoc seksualna, ekonomiczna i organizacyjna), autoagresja (samouszkodzenia, próby i zamachy samobójcze) oraz rozszerzająca się dzisiaj narkomania wśród więźniów – w istotnym stopniu uniemożliwiają (hamują) proces i funkcję resocjalizacji penitencjarnej oraz jednocześnie realizację postulowanych celów kary pozbawienia wolności (s. 391).

Do czynników sprzyjających deprywacji społecznej więźniów należy także specyfika funkcjonowania kadry w zakładach karnych, głównie: niespójność organizacyjna służb więziennych, nazbyt totalny charakter relacji wśród personelu, nieadekwatny do zadań poziom wiedzy i umiejętności metodycznych, obciążenie psychofizyczne, będące cechą tego zawodu (tzw. wypalenie zawodowe) oraz silna presja środowiska przestępczego (s. 390).

Czy, a jeśli tak, to na ile można zmienić tę sytuację – nazwijmy ją – patową?

Dariusz Sarzała ze swej pesymistycznie brzmiącej diagnozy wysuwa kilkanaście konkluzji natury prakseologicznej, które mogą (powinny) analizowany stan funkcjonowania zakładów karnych ulepszyć (s. 391–413). Konkluzje mają różny zakres ogólności i różnych adresatów. Rekomenduję ten fragment książki do uważnego przestudiowania fachowcom penitencjarystom, a nawet politykom i karnistom.

Wysuwane przez autora rozprawy dyrektywy w zakresie naprawy polskiego więziennictwa mają charakter raczej ogólny. Na podstawie wniosku diagnostycznego, który brzmi: oddziaływania penitencjarne, resocjalizacyjne i terapeutyczne adresowane do więźniów dotkniętych różnymi formami patologii są niewystarczające do osiągnięcia celów kary pozbawienia wolności, D. Sarzała wysuwa propozycję przyjęcia zasady zmieniającej obecny system więziennictwa w Polsce. Brzmi ona następująco: obecny model resocjalizacji penitencjarnej wymaga rozszerzenia i udoskonalenia w zakresie stosowanych form oddziaływań penitencjarnych (w samych zakładach karnych – s. 12) oraz terapeutycznych, jeżeli chodzi zarówno o ich zakres, jak i skuteczność (s. 399). W swych propozycjach reformy obecnego modelu systemu więziennego autor podkreśla także rolę tzw. twórczej resocjalizacji oraz zachęca do zmian mających na celu zwiększenie wydolności programów readaptacyjnych dla byłych skazanych. Twórcza resocjalizacja polega nie tylko na korygowaniu deficytów osobowościowych więźnia, ale przede wszystkim na wzmacnianiu i „budowaniu” jego potencjału psychofizycznego. Istotne jest w tym względzie interdyscyplinarne kształcenie personelu więziennego różnych szczebli.

Niezbędnym warunkiem powodzenia procesu resocjalizacji jest jednak chęć konkretnego więźnia do podjęcia działań i wyrażenie przez

niego zgody na takie działania. To prawo do zdecydowania o podjęciu ewentualnych działań resocjalizacyjnych przysługuje bowiem każdemu skazanemu. Ciekaw jestem, co na ten temat sądzą psychologowie lub terapeuci, będący częścią każdego systemu (modelu) penitencjarnego.

Stanisław Kawula



Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych.

Red. Józefa Brągiel i Beata Górnicka. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2012, 451 s., ISBN 978-83-7395-505-9

Spełnienie się w roli rodzicielskiej stanowi ważny cel życiowy większości ludzi mających i pragnących mieć dzieci. Jednakże nieustannie zmieniająca się rzeczywistość w niemalże wszystkich sferach ludzkiej egzystencji sprzyja wyłanianiu się nowego, często nietradycyjnego charakteru współczesnego rodzicielstwa. „Nowe macierzyństwo” i „nowe ojcostwo” determinowane są wieloma czynnikami natury makro- i mikrospołecznej mającymi swoje źródła w czynnikach osobowościowych, społeczno-kulturowych, ekonomicznych, instytucjonalnych czy politycznych. Dynamika życia codziennego uniemożliwia zastosowanie jednego optymalnego wzorca rodzicielstwa. Stąd tak często obserwujemy przykłady ról społecznych matki i ojca zgoła odmienne od tradycyjnych czy stereotypowych, zgodnych z oczekiwaniami społecznymi: wizerunku „matki Polki” poświęcającej się wychowaniu dzieci czy nieobecnego dotąd w wychowaniu i praktykach opiekuńczych ojca.

Prezentowana praca *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* pod redakcją naukową prof. zw. dr hab. Józefy Brągiel oraz dr Beaty Górnickiej z Uniwersytetu Opolskiego ukazuje interesujący przegląd stanowisk reprezentantów nauk pedagogicznych dotyczących roli matki i ojca na tle współczesnych przemian społecznych.

Recenzowana praca składa się z trzech części, w których teksty zostały podporządkowane określonej tematyce. W pierwszej części podejmuje

się dyskusję na temat istoty rodzicielstwa w kontekście współczesnych przemian społecznych. W drugiej części pracy przedstawiono różne oblicza rodzicielstwa. Trzecia, ostatnia część ukazuje współczesne zagrożenia w realizacji ról rodzicielskich.

Pierwszą część, na którą składa się 11 artykułów, otwiera tekst Józefy Brągiel, który wskazuje na znaczenie i istotę przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa, szczególnie dla partnerskiego rodzicielstwa i nowego ojcostwa. Autorka kolejnego artykułu w tej części, Anna Kwak, zastanawia się, czy rodzicielstwo to inwestycja w przyszłość i czy jest zawsze owocnym działaniem. Przekonuje, że rodzicielstwo to inwestycja w skali mikro, ale i w skali makro; dzięki takiemu ujęciu dostrzega potrzebę podejmowania działań z zakresu polityki społecznej nastawionej na rodzinę i rodzicielstwo. Barbara Kromolicka podejmuje kwestie jakości współczesnego rodzicielstwa, wyraźnie akcentuje znaczenie umiejętności bycia rodzicem oraz wiedzy rodziców na temat opieki nad dziećmi i ich wychowania. Ewa Syrek porusza problematykę promocji zdrowia w środowisku wychowawczym dzieci i młodzieży; zwraca uwagę na liczne czynniki zdrowotne determinujące pomyślność procesów wychowawczych rodziców, analizuje w tym kontekście funkcje i styl życia współczesnej rodziny. Istotę kolejnego artykułu, autorstwa Danuty Opozdy, stanowią rozważania nad związkiem rodzicielstwa z poczuciem sensu współczesnego człowieka. Autorka bada związek między poczuciem sensu życia rodziców a ich podmiotową wiedzą o wychowaniu potomstwa. Danuta Lalak natomiast analizuje macierzyństwo/rodzicielstwo w kontekście zmiany społecznej. Przystawia trzy modele macierzyństwa, które wyróżnia teoretycznie, opierając się na tych oto czynnikach zmiany społecznej: macierzyństwo naturalne, macierzyństwo świadome i refleksyjne. Autorka uważa, iż coraz wyraźniej macierzyństwo jest traktowane jako pewien rodzaj życiowej inwestycji oraz indywidualne zadanie. Z jednej strony coraz częściej „obserwujemy izolację macierzyństwa od struktur społecznych (rodziny bliższej i dalszej)” (s. 104–105), a z drugiej jego uspołecznienie w wirtualnej sieci. Tomasz Sosnowski przedstawia różnorodność możliwości realizacji ojcostwa w zmieniającej się perspektywie społecznej na przykładzie współczesnego przekazu medialnego. Autor w swoich analizach wyraźnie podkreśla, że w procesie wychowawczym role matki i ojca są nieco odmiennie, aczkolwiek tak samo ważne. Swoją uwagę skupia na godnych naśladowania przykładach ojcostwa w najpopularniejszych polskich serialach. Lucie Smutkowa i Martin Smutek w artykule *Industrial age means industrial family and partenthood* charakteryzują rodzinę i rodzicielstwo z perspektywy społeczeństwa przemysłowego, opierają się przy tym na swoich ojczystych – czeskich – doświadczeniach. Zdaniem tych autorów, „bycie rodzicem w społeczeństwie późnoprzemysłowym (instytucją rodzicielską) staje się typową ryzykowną instytu-

cją” (s. 128–129) (tekst opublikowany został w języku angielskim). W kolejnym artykule jego autorka Wioletta Danilewicz podejmuje problematykę rodzicielstwa na odległość. Przedstawia trudności, na jakie napotykają rodziny podczas migracji zagranicznych samych rodziców. Podkreśla wyraźnie, opierając się na wnioskach z badań własnych, iż „aby minimalizować negatywne doświadczenia rodzin transnarodowych, nie powinno się ich stygmatyzować, ale przede wszystkim wspierać przez politykę, dając możliwość zabezpieczenia potrzeb bez konieczności migracji” (s. 147). Pojęciem partnerstwa rodziców w opiece nad dzieckiem i w jego wychowaniu zajęła się Beata Zięba-Kołodziej. Autorka na podstawie wnikliwej analizy materiału badawczego dowodzi, że współczesne rodziny polskie charakteryzuje raczej tradycjonalizm w domowej przestrzeni, a prawdziwe partnerstwo widoczne jest głównie w deklaracjach. Sprawiedliwość tego podziału – jak twierdzi Zięba-Kołodziej – zdeterminowana jest wieloma czynnikami, głównie pracą zawodową. Pierwszą część opracowania zamyka artykuł Krystyny Węgrzyn-Białogłowicz, w którym przedstawiony został obraz alternatywnych form małżeńsko-rodzinnych w ocenie młodzieży akademickiej; ponadto podjęto tu kwestię akceptacji legalizacji związków partnerskich mniejszości seksualnej.

Artykuły zamieszczone w drugiej części publikacji ukazują problematykę rodzicielstwa, które z różnych przyczyn realizowane jest w strukturach rodzin niepełnych, zrekonstruowanych, gdzie rola samotnej matki czy samotnego ojca ujawnia trudności w procesie wychowawczym.

Drugą część opracowania otwiera tekst Zbigniewa Domżała, który podejmuje problematykę jakości życia rodzin niepełnych. Autor wyraźnie podkreśla, że sytuacja rodzin niepełnych jest trudna pod wieloma względami (szczególnie pod względem ekonomicznym) i wymaga wzmożonej pomocy, głównie instytucjonalnej, państwa. Maja Piotrowska opisuje oblicze samotnego macierzyństwa na podstawie przekazów dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Zdaniem tej autorki, ocena roli matki dzieci rozwiedzionych w ich dorosłym życiu zależy głównie od więzi i relacji ukształtowanych w dzieciństwie, szczególnie w okresie rozvodu i czasu, który nastąpił tuż po nim. Aspekty rodzicielstwa w rodzinach wielodzietnych opisała Paulina Forma, która skupiła się na wskazaniu istotnych mitów i faktów funkcjonowania takich rodzin. Grażyna Kowalczyk ujawnia kulisy rodzicielstwa nastoletnich matek; przedstawia historie dziewczyn, które w młodym wieku zostały matkami. Z kolei Łukasz Paweł Ratajczak prezentuje problem ojcostwa wśród nastolatków. Zwraca uwagę, iż podjęty problem badawczy ma wymiar indywidualny, ale również ogólnospołeczny. Sylwia Badora oraz Jan Basiaga przedstawiają autentyczne oblicze rodzicielstwa na podstawie badań przeprowadzonych w pogotowiacz rodzinnych. Zdaniem autorów, „przedstawiony obraz rodzicielstwa jest przykładem rodzicielstwa krzywdzącego, destruktywnego, powodujące

konieczność zmiany dziecku środowiska opiekuńczo-wychowawczego, tak by mogło w miarę normalnie się rozwijać” (s. 272). Andrzej Ładyżyński przedmiotem swoich zainteresowań czyni blogi adopcyjne. Wskazuje, iż dostępne „blogi kandydatów i rodziców adopcyjnych to bogata i wartościowa poznawczo przestrzeń blogosfery” (s. 289). Adam Konopnicki w swoim raporcie z badań przedstawia rolę, jaką często odgrywa starsze rodzeństwo w rodzinach wielodzietnych. W opinii tego badacza starsze rodzeństwo często przejmuje obowiązki rodzicielskie swoich rodziców. Ostatni z zamieszczonych w części drugiej artykułów (Anety Ostaszewskiej) to próba stworzenia popkulturowego wizerunku ojcostwa na przykładzie postaci Michaela Jacksona, „jako najlepszego taty, jakiego można sobie wyobrazić” (s. 303).

W trzeciej, a zarazem ostatniej, części opracowania przedstawiono różnorodne przykłady zagrożeń, na jakie napotyka rodzicielstwo we współczesnych realiach, nie tylko w rzeczywistości polskiej.

Autorka pierwszego artykułu w ostatniej części – Arletta Garniewicz – wylicza realne zagrożenia (między innymi wpływ mediów: telewizji, Internetu czy gier komputerowych; a także różne formy uzależnień), które mają destruktywny wpływ na proces wychowania dzieci i młodzieży. Z kolei Małgorzata Orłowska demaskuje oblicza biedy polskich dzieci; dowodzi, iż niedostatek jest istotnym zagrożeniem w kontekście rodzicielstwa. Małgorzata Wolska-Długosz, niejako kontynuując ten wątek tematyczny, zwraca uwagę na kwestię bezrobocia rodziców i ich trudności, które determinują możliwość realizacji roli matki i ojca. Jolanta Biała pisze o dzieciństwie gorszych szans – wskazuje obszary wykluczania dzieciństwa w społeczeństwie ryzyka. Tematem kolejnego tekstu, Anny Żilovej, jest trudna sytuacja na rynku pracy matek z małymi dziećmi w Republice Słowackiej (tekst w języku słowackim). W dwóch następnych artykułach przedstawiono przykłady przemocy rodzicielskiej wobec dzieci: Anna Śniegulska opisuje społeczne konteksty przemocy w rodzinie, wyliczając różne formy krzywdzenia dzieci, natomiast Malcolm Payne podejmuje problematykę nadużyć władzy rodzicielskiej z perspektywy doświadczeń brytyjskich (tekst w języku angielskim). Ostatni artykuł prezentowanej pracy jest autorstwa Emilii Janigovej. Podjęto w nim kwestię konieczności posiadania przez rodziców odpowiedniego zasobu/zestawu kompetencji niezbędnych do realizacji roli matki i ojca (tekst w języku słowackim).

Brak możliwości zastosowania uniwersalnego wzorca powoduje różnorodność realizacji współczesnych ról rodzicielskich. Dynamiczne zmiany w naszej codziennej rzeczywistości sprawiają, że role matki i ojca są na nowo definiowane, adekwatnie do możliwości. „Dzisiejsi rodzice nie wiedzą, jak powinni uczyć swoje dzieci, które tak zasadniczo różnią się od nich w młodości, a i większość dzieci nie potrafi uczyć się od rodziców

i starszych, do których nigdy podobna nie będzie”¹. Prezentowana publikacja ukazuje czytelnikom wiele interesujących poznawczo i empirycznie przykładów realizacji ról matki i ojca we współczesnej rzeczywistości w doświadczeniach polskich, ale także czeskich, słowackich i brytyjskich. Przedstawione egzemplifikacje ujawniają szereg trudności, jakie napotykają rodzice w trakcie realizacji procesu wychowawczego. Praca z pewnością stanowi interesujące źródło wiedzy dla zainteresowanych tematyką rodzicielstwa obecnych, ale i przyszłych rodziców, a także nauczycieli i wychowawców. Redaktorki wydania mają nadzieję – którą wyraziły we wstępie do książki – że zaprezentowana tematyka będzie sprzyjać kontynuacji naukowej debaty wokół istoty rodzicielstwa w kontekście współczesnych przemian społecznych oraz wymianie doświadczeń. W imieniu swoim i czytelników życzą redaktorkom tomu, by ich oczekiwania się spełniły.

1 M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 118.

Agata Rzymełka-Frańkiewicz



**Humanistyka wyprowadzona z równowagi –
sprawozdanie krytyczne z dyskusji
poświęconej książce Michała Pawła Markowskiego
Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki
(Międzynarodowy Festiwal Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie,
23 października 2013 roku)**

Co roku krakowskie święto literatury światowej – Międzynarodowy Festiwal Literatury im. Josepha Conrada – rozgrywa się na wyżynach humanistyki. Scenariusz ostatniej edycji festiwalu (21–27 października 2013) każe domyślać się, iż dla wielu jego uczestników doznania tych kilku dni mogły zyskać intensywność bachanaliów. Rękojmię jakości kolejnych odsłon Conrad Festival stanowią choćby „nazwiska” z Rady Programowej, w której skład wchodzi trzej dyrektorzy: artystyczny – Michał Paweł Markowski, programowy – Piotr Mucharski, wykonawczy – Grzegorz Jankowicz. Także w roku 2013 udało się uzyskać zapowiadany przez organizatorów efekt „wielobarwnej mozaiki artystycznej, która będzie mogła zilustrować bogactwo światowej literatury, przybliżając polskiemu czytelnikowi mało znane dotąd obszary myśli i wrażliwości”¹. Co więcej, zakreślony festiwalem horyzont „dotkniętych” zjawisk sankcjonuje następującą intuicję: forum jest spotkaniem, na którym opowieść o literaturze przechodzi w opowieść o człowieku jako twórczym indywiduum, o stylach obecności w kulturze. Mielibyśmy tu zatem

¹ <http://www.conradfestival.pl/pl/3/0/2/idea> [dostęp: 10.06.2014].

do czynienia z namysłem metahumanistycznym, co czyni zwłaszcza jedno z wydarzeń trzeciego z festiwalowych dni – dyskusję poświęconą książce Michała Pawła Markowskiego pt. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* – szczególnym punktem tej imprezy. Przybliżmy zatem soczewką niniejszych krótkich rozważań kilka zaistniałych tu akcentów.

Samo spotkanie miało formę panelu. Jego uczestnikami byli Michał Paweł Markowski, Agata Bielik-Robson, Lech Witkowski, Krzysztof Kłosiński oraz Ryszard Nycz, który rozmowę prowadził. Jak zatem można dostrzec, zaproszone przez organizatorów grono przedstawicieli najwyższej ligi świata akademickiego – filologicznego, filozoficznego i pedagogicznego – już na wstępie stanowiło duży kapitał spotkania wokół książki przecież ważnej i zobowiązującej. Gdyby pokusić się o wskazanie głównych tez *Polityki wrażliwości*, należałoby podkreślić, iż Markowski neguje możliwość porozumienia (a nawet komunikacji) między neoliberalizmem, obecnie sankcjonującym rozumienie nauki, a humanistyką. Taki stan rzeczy gruntuje impas, w którym kategoria naukowości nie jest w stanie dopełnić opisu humanistyki, przy jednoczesnym, przede wszystkim politycznie motywowanym dążeniu do formułowania takiego opisu. Należy zatem, jak twierdzi Markowski, porzucić czynione w tym względzie wysiłki – humanistyki nie można opisać językiem grantów, punktów za publikacje czy mechanizmów rynku.

W dyskusji jako pierwsza zabrała głos Agata Bielik-Robson, dopominając się o bliską także Michałowi Pawłowi Markowskiemu tezę, iż oto bez tradycji humanistycznej skazani jesteśmy na atrofie krytyczności. Wyraźnie nazwała również źródło powagi tego niebezpieczeństwa – oto świat zaczyna być upraszczany głównie do jednej zasady: opresji rynku („neoliberalna monokultura”). Jeśli jednak w ramach humanistyki odpowiedzią na taki stan rzeczy winno być, wedle Markowskiego, zerwanie z budowanym w ten sposób rozumieniem naukowości, to należy zadać tutaj pytanie, zdaniem filozofki, zasadnicze: czy postulowana przez autora *Polityki wrażliwości* „ideologiczna wyższość” lub też „arystokratyczny sceptycyzm” będą skuteczne w tej politycznej sytuacji? W odpowiedzi Markowski częściowo podzielał tak sformułowaną wątpliwość. Jednakże wskazał również na opisywany w swoich ostatnich analizach mechanizm impozycji, zatem sytuacji, w której tworzeniu wachlarza rzeczy będących w efekcie zanurzenia się w świecie kultury możliwymi do pomyślenia towarzyszy moment przyjęcia punktu widzenia, którego ostatecznie chce się bronić.

W swoim polemicznym z wypowiedzianymi wcześniej głosie Krzysztof Kłosiński wskazał między innymi na skłonność do łatwych opozycji, która budowana jest na przeciwstawności korporacyjnych interesów neoliberalizmu i autotelicznej natury samej humanistyki. Śląski profesor określa

wizję humanisty, jako outsidera za cenę biedy kupującego swoją dumną niezależność, jako wręcz nostalgiczną. Być może odpowiedniejsza byłaby tutaj postawa dążąca do konfrontacji? Osobno Kłosiński podkreśla jednak kunszt filologiczny Markowskiego, który świetnie porusza się pomiędzy językami – zwłaszcza językami ideologii. Warto w tym miejscu uwydatnić rangę *Polityki wrażliwości*, co zresztą w dyskusji było dość nikle podkreślane zapewne z powodu wybitnej tekstowej świadomości uczestników panelu, którzy sami są autorami tekstów najwyższej próby. Niech więc już samo grono skupionych wokół książki świadczy o tym, że Markowski napisał książkę poniekąd samotną na tak wysokim poziomie erudycji; trudno tu wskazać odpowiednik wśród analiz o podobnym profilu rozważań.

Lech Witkowski, odnosząc się do dzieła będącego pretekstem dla spotkania w ramach panelu, wypowiedział (i jednocześnie zrealizował) program obecności w kulturze, który wyzwanie książki genialnego autora sprowadza nade wszystko do ważnego spierania się z nią. Podkreślając zatem wagę *Polityki wrażliwości*, oznaczył Witkowski punkty niezgody. Po pierwsze, autor *Wyzwań autorytetu* wskazał tutaj na groźbę „wściekłych polaryzacji”; ten głos współbrzmiał tym samym z głosem Krzysztofa Kłosińskiego i uwydatnił niebezpieczeństwo perspektywy poznawczo redukcyjnej, niedostrzegającej dwoistości fenomenów kultury. Po drugie, podkreślił groźbę ekonomii zawłaszczania obszarów namysłu (poprzez patologiczny podział pracy akademickiej czy roszczenia konkretnych dyscyplin do wyłączności opisu danych kategorii). Tymczasem uprawiając humanistykę, nie można przyjąć postawy „wyrzekania się czegokolwiek w kulturze” – jak w czasie dyskusji konstatuje Witkowski. W konsekwencji należy przyjąć postawę upominania się o nowy kanon tekstów kultury (tu pojawia się przykład potencjału myśli Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, którego rozważania mogłyby bardziej wartościowo ująć choćby to, co zwykło się wypowiadać standardem tekstów Stanleya Fisha).

Tezę o niebezpieczeństwie zawłaszczania pól namysłu podniósł także prowadzący dyskusję Ryszard Nycz, który wskazał jednocześnie, że oto być może stoimy przed szansą ponownego „zeszycia” humanistycznego „konkretu doświadczenia” z szukającym prawidłowości dążeniem metody naukowej. Dotychczasowy błąd polegałby zatem na biernym przyjęciu przez humanistów jedynie przyrodoznawczego rozumienia naukowości.

Gdyby podjąć się próby fabularyzacji omawianej tu dyskusji, wygłoszone w czasie jej trwania tezy można by rozpisać na dwa głosy: pierwszy wskazywałby na konieczność zerwania z dyktatem rynku oraz rezygnacji z prób godzenia humanistyki i nauki (M.P. Markowski, A. Bielik-Robson), drugi zaś domagałby się troski o trudne sąsiedztwo czy też dialog ze zwolennikami dominującego rozumienia naukowości, aż po drapieżną niezgodę na „oddawanie” kategorii nauki wąskiemu, neoliberalnemu jej

ujęciu (L. Witkowski, K. Kłosiński, R. Nycz). Niemniej, mimo tych starć, spektakl (dyskusja ujmowała już samą swoją formą, kulturą argumentacji) nie iskrzył od napięć czy poważnych zderzeń. Nie ujawniły się prawdziwie przeciwstawne potencjały, bo nie rozległ się głos neoliberalnego czy też technokratycznego przeciwnika (który zresztą i tak wydaje się w kwestiach światopoglądowych roztrząsań z natury milczącym). Nie dokonał się także test języka, w którym komunikacyjnie podobne starcie mogłoby się rozegrać (wszak spieranie się wymaga minimum wspólnoty kodu). Nie nadawajmy jednak temu brakowi nazbyt wielkiej mocy w kontekście oceny wydarzenia – idea festiwalu pomyślana jest nade wszystko jako święto twórców i miłośników literatury – acz w kontekście tej książki Markowskiego ta nieobecność wydaje się domagać dostrzeżenia.

W ramach *postscriptum* niech wybrzmi jeszcze teza, która „czai się” tutaj już od pierwszego akapitu: jeśli sednem myślenia pedagogicznego jest odpowiedzialność, zatem metakategoria, która zawiera w sobie pytanie o możliwość opisu i strategię nadawania ważności innym kategoriom, to pedagogika z racji swojego przedmiotu jest istotowo metahumanistyczna. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* Michała Pawła Markowskiego domaga się więc intensywnie pedagogicznego odczytania, na które warto czekać.

Łukasz Michalski

Recenzenci

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim numerze z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

Redakcja tekstów w języku polskim
Magdalena Starzyk

Redakcja tekstów w języku angielskim
Krystian Wojcieszuk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Korekta
Marzena Marczyk

Łamanie
Grażyna Szewczyk

Copyright © 2014 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 230 + 50 egz. Ark. druk. 23,5. Ark.
wyd. 26,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2

Cena 38 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Więcej o książce



CENA 38 ZŁ | ISSN 0137-706X
(+VAT)